

APRENDIZAGEM, ENSINO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E TRAJETÓRIAS DE MUDANÇA

Sandra Regina Soares *

Flávia Vieira **

RESUMO

O ensino superior tem sofrido transformações profundas como resultado de sua democratização, da globalização da sociedade e das crescentes demandas do mercado. No presente artigo discutem-se desafios atuais da docência universitária e suas implicações na qualidade das aprendizagens dos estudantes. Face a tendências neoliberais que reduzem as possibilidades de uma educação emancipatória, apresentam-se propostas de reconfiguração do desenvolvimento profissional docente à luz de um referencial humanista e democrático. Argumenta-se a favor da construção coletiva de culturas pedagógicas baseadas numa conceção do professor como intelectual crítico e agente de mudança, com propósitos educativos válidos, que sejam promotores de uma maior articulação entre investigação, ensino e desenvolvimento profissional, num ambiente em que sejam criadas condições de valorização e inovação das práticas de ensino e de aprendizagem. Descrevem-se duas trajetórias de mudança desenvolvidas nas instituições das autoras, as quais ilustram as perspectivas apresentadas e mostram que é possível olhar criticamente o presente para projetar o futuro, através da indagação e da transformação de culturas em que o ensino ocupa um lugar secundário e largamente invisível.

Palavras-chave: Universidade. Ensino. Aprendizagem. Profissionalidade docente. Mudança.

ABSTRACT

LEARNING, EDUCATION AND TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY: CHALLENGES, PERSPECTIVES AND CHANGING TRAJECTORIES

* Doutora em educação pela Université de Sherbrooke (Quebec- Canadá)- programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. Pós-doutorado em Pedagogia Universitária pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2009. Professora Titular do Departamento de Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP) (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq). Organizadora da Série Práxis e Docência Universitária. ssoares@uneb.br

** Doutora em Educação pela Universidade do Minho (Braga, Portugal), 1997. Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade de Minho e membro do Centro de Investigação em Educação (financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Projeto PEST-OE/CED/UI1661/2014). Coordenadora do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) e do Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia no Instituto de Educação (NEIP.IE). Leciona em cursos de pós-graduação em Ciências da Educação e coordena a área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas. É coordenadora do Estágio Profissional dos Mestrados em Ensino. flaviav@ie.uminho.pt

Higher education has suffered deep transformations as a result of its democratization, the globalization of society, and the growing market demands. In this article, current challenges in university teaching are discussed as well as their implications on student learning. In order to counteract neoliberal tendencies that reduce opportunities for empowering education, we present proposals for the reconfiguration of teacher professionalism based on humanistic and democratic values. Arguments are presented for the collective construction of pedagogical cultures based on a view of the teacher as a critical intellectual and an agent of change, and on valid educational purposes, where the articulation among teaching, research and professional development is promoted, and where conditions are created for valuing and innovating teaching and learning practices. Two paths of change developed in the authors' institutions are described, illustrating the above perspectives and showing that it is possible to look critically at the present to design the future, by promoting inquiry and the transformation of cultures where teaching occupies a secondary and largely invisible place.

Keywords: University. Teaching. Learning. Teacher professionalism. Change.

Desafios atuais da docência universitária

A qualidade do ensino e da aprendizagem na universidade é um tema de crescente preocupação nos países ocidentais, diante dos inúmeros desafios que o processo de expansão do ensino superior, verificado a partir das últimas décadas do século XX, tem provocado.

O movimento de democratização do ensino superior, embora assumindo proporções e contornos distintos em diferentes países, configura-se como reação a vetores de natureza diversa: de um lado, responde à pressão da sociedade contra o elitismo que historicamente caracterizou a universidade, para que os filhos das classes populares também tenham acesso a esse nível de ensino; de outro, faz parte de um projeto amplo que recoloca o ensino superior no cenário da globalização e do neoliberalismo, visando à formação dos técnicos qualificados exigidos pelo desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2005). Assim, diante da importância do conhecimento na economia neoliberal, a educação superior adquire centralidade: “Novos papéis relativamente aos conhecimentos e à formação profissional são atribuídos à educação superior no contexto atual da globalização econômica que interferem, diretamente, nas atividades docentes” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 18).

Nesse projeto, capitaneado pelo Banco Mundial, a educação superior deixa de ser vista como um

bem a serviço da sociedade e passa a se constituir em uma mercadoria, um produto negociável, com objetivos de lucro, para atender a variadas possibilidades financeiras, em benefício de interesses individuais. A mercantilização da educação superior tende a ser acompanhada de sua privatização crescente, o que acaba por favorecer as camadas sociais de rendimento médio ou alto. Esse projeto vai na contramão da perspectiva defendida na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, em 1998, pela UNESCO, que afirmava a educação como um bem público e um direito social, cuja função primordial é a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e aberta, mediante um processo de ensino-aprendizagem promotor de análise crítica e visão prospectiva, baseado na vinculação com a sociedade e em atividades de criação intelectual científica, técnica e humanística.

Em sintonia com uma lógica empresarial em acelerado processo de implantação, o Estado passa de provedor a supervisor, ao realizar a avaliação externa do sistema de educação superior público e privado. Essa avaliação tende a ter funções controladoras, normalizadoras e certificadoras, dificultando a reflexão crítica sobre as práticas e a constituição de comunidades profissionais baseadas no diálogo e na reflexão. Em geral, promove-se a desvalorização da docência, ao submetê-la a formas supostamente objetivas de mensuração de resultados e classificação ou hierarquização de cursos e

instituições. Entretanto, como sugere Dias Sobrinho (2009, p. 30), “O controle não pode ser um fim em si mesmo. Deve, sim, ser condição de reflexões, questionamentos, produção de sentidos sem o que não existe propriamente avaliação educativa”.

Ainda em consonância com essa lógica, a docência enfrenta, internacionalmente, um crescente desprestígio, quando comparada à atividade de pesquisa, que é supervalorizada e se configura como referência quase exclusiva de aferição da produtividade do professor e da instituição (ALMEIDA, 2012; MORLEY, 2003). Isso se verifica em paralelo a reformas (trans)nacionais que visam a qualificar o ensino, como é o caso do Processo de Bolonha, na Europa, no âmbito das quais se tem expandido uma retórica de mudança de paradigma – de um ensino transmissivo para um ensino centrado no estudante –, dando origem a movimentos de reestruturação curricular que não têm sido acompanhados da formação docente nem de medidas institucionais de apoio ao ensino.

Num cenário de pressões e contradições, os professores universitários são desafiados a agir com competência e disposição para resguardar o *ethos* público e social, para formar as novas gerações segundo valores humanistas e democráticos e para desempenhar seu trabalho docente com criatividade e liberdade pedagógica. Nessa perspectiva, é fundamental a ruptura das fronteiras disciplinares e a substituição, tanto na docência como na pesquisa, do trabalho *solitário* pelo trabalho *solidário*, pela constituição de equipes e pelo diálogo interdisciplinar e inster institucional (DIAS SOBRINHO, 2009). É também necessário renovar as práticas pedagógicas, de forma que acolham a diversidade e sejam inclusivas, envolvendo todos os estudantes em processos de aprendizagem significativa.

O significado atribuído pelos estudantes aos objetos de aprendizagem não se impõe nem se transmite mediante o ensino transmissivo. É um ato criativo, fruto das atividades de aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, decorre dos seus enfoques de aprendizagem que, *grosso modo*, podem ser classificados em superficial e profundo. O enfoque superficial de aprendizagem nasce da intenção do estudante de liberar-se da tarefa com um mínimo esforço, ainda que dando a sensação de satisfazer aos aspectos a ele requeridos. Ao utilizar

o enfoque superficial, o estudante se centra em dados isolados, independentes uns dos outros. Isso o impede de ver o significado e a estrutura do que se ensina, e a aprendizagem se converte em uma tarefa pesada e destituída de sentido para sua vida.

Dentre os fatores que estimulam o estudante a adotar esse enfoque, destacam-se: intenção de lograr só uma aprovação, que pode ser derivada de uma ideia da universidade como um passe para o futuro, ou exigência de matricular-se em uma disciplina irrelevante para o seu programa de estudos; tempo insuficiente e sobrecarga de trabalho; crença de que a memorização dos dados concretos é suficiente; ansiedade elevada; autêntica incapacidade de compreender os conteúdos concretos em nível profundo (BIGGS, 2010). Por outro lado, o enfoque profundo é assumido pelo estudante que sente a necessidade de abordar a tarefa de forma adequada e significativa, procurando centrar-se nas ideias principais, nos temas e princípios, buscando assegurar a compreensão. Dentre os fatores que estimulam o estudante a adotar esse enfoque, destacam-se: curiosidade intrínseca ou determinação de fazer bem as coisas; capacidade de centrar-se em um nível conceitual elevado; capacidade de trabalhar conceitualmente, em vez de ater-se a detalhes desarticulados. A adoção do enfoque profundo pode ser suscitada pelo professor quando: formula perguntas ou coloca problemas, em vez de apenas expor informações; desenvolve a aula a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes; interroga e desconstrói as concepções errôneas dos estudantes; avalia a estrutura das produções dos estudantes, em vez de dados isolados; ensina e avalia estimulando a criação de uma atmosfera de trabalho de liberdade para arriscar, errar e aprender com os erros; enfatiza a profundidade da aprendizagem, em lugar da quantidade de conteúdos programáticos (BIGGS, 2010).

O que foi exposto evidencia que a forma como os estudantes lidam com o conhecimento e desenvolvem a aprendizagem não é independente da forma de ensinar e avaliar assumida pelos docentes. Embora os estudantes, estimulados por suas trajetórias escolares e pelos contextos familiares, possuam preferência por um ou outro enfoque, a sua expressão, na prática, depende da forma como os docentes desenvolvem o ensino e avaliam a

aprendizagem. Isso significa que os enfoques de aprendizagem não são fixos, imutáveis.

Ademais, as novas gerações de estudantes, independentemente da condição econômica familiar, adentram na universidade já imersas na cultura das tecnologias de comunicação e informação, marcadas pela rapidez, interatividade e criatividade, que não se coadunam com um ensino transmissivo, unidirecional e conteudista. Em contrapartida, provavelmente lhes faltam a disposição para a reflexão, o espírito crítico e o discernimento entre o que é prioritário e o secundário. E, como ressalta Dias Sobrinho (2009, p. 27), é provável, ainda, “que não tenham bem desenvolvidas as virtudes cívicas, a sensibilidade ao social e público. A relação intensa com os meios eletrônicos lhes pode ter aprofundado um viés individualista e a sensação de autossuficiência.”

Essas situações colocam em evidência a necessidade de o docente universitário não apenas dominar os conteúdos da matéria a ser ensinada, mas de ser capaz de ajudar os estudantes a atribuírem significados e a construir conhecimento no seu processo formativo, na perspectiva de se tornarem profissionais reflexivos, críticos, investigativos e comprometidos socialmente. Isso pressupõe que o docente investigue a forma de aprender dos estudantes e os modos como pode apoiar aprendizagens relevantes.

Um ensino capaz de provocar desequilíbrios cognitivos, de despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes em aprender de forma profunda e significativa não é decorrência da mera aplicação de princípios pedagógicos gerais. Pressupõe sua adequação às próprias virtudes pessoais e ao contexto docente, o que só é possível mediante uma prática reflexiva individual e coletiva. Tal prática, conforme Elliot (1997), consiste em buscar, de forma sistemática, o progresso do próprio exercício docente. Desse modo, ela abarca a aprendizagem sobre o estudante e sobre o ensino, mas, principalmente, a aprendizagem sobre si mesmo como professor e a utilização da reflexão a serviço do desenvolvimento profissional docente. Essa reflexão implica o questionamento do que se faz, por quê e para quê se faz, ou seja, implica a consideração das dimensões prática, ética e política do ensino, se quisermos contribuir para a formação de estudantes-

-cidadãos mais livres e socialmente responsáveis, e não apenas para a fabricação de mão de obra em resposta às demandas do mercado. Em síntese, implica uma reconfiguração do desenvolvimento profissional docente na universidade, com impacto no estatuto e na qualidade da pedagogia.

No ponto seguinte, apresentamos pressupostos e implicações dessa reconfiguração, os quais serão ilustrados posteriormente através de duas trajetórias de mudança desenvolvidas nas nossas instituições. Embora distintas, ambas apontam caminhos para a indagação e a transformação da pedagogia na universidade.

Para a reconfiguração da profissionalidade docente

Recusando uma racionalidade instrumental na educação e defendendo uma visão construtivista, de orientação emancipatória, entendemos o professor como um intelectual crítico e um agente de transformação (GIROUX, 1997; KINCHELOE, 2006; SMYTH, 1987), o que supõe conceber a pedagogia como uma prática ética e política, que “propõe versões e visões particulares de vida cívica, de comunidade, de futuro, e de como podemos construir representações de nós próprios, dos outros e do nosso ambiente físico e social” (GIROUX, 2013, p. 8). Contudo, como afirmam Barnett e Coate (2005), as reformas curriculares, no ensino superior, baseiam-se, frequentemente, numa noção performativa do currículo, mais focada em aspectos técnicos e econômicos do que nos propósitos da educação superior, ou na natureza e direção das experiências de aprendizagem que o currículo deve proporcionar aos estudantes.

O que aqui propomos é que o ensino superior seja orientado por valores humanistas e democráticos, potenciadores de uma sociedade humanista e democrática. Nesse sentido, como afirma Giroux (1997, p. 163), o professor será um “intelectual transformador”, o que implica “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Tornar o pedagógico mais político significa “ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (GIROUX, 1997, p. 163).

Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa

utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham uma natureza emancipadora: isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163).

Tudo isso supõe que os professores se assumam como “arquitetos da pedagogia” (VIEIRA, 2013a) e desenvolvam competências de pensamento crítico, ação crítica e autoconhecimento crítico nos estudantes (BARNETT, 1997; BARNETT; COATE, 2005). Nessa perspectiva, o currículo-em-ação se desenvolve como *praxis*, ou seja, como uma prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão ao compromisso com propósitos educativos válidos (CARR, 2007; FREIRE, 2002). Esse compromisso com valores humanistas e democráticos requer uma pedagogia de natureza reflexiva, dialógica e emancipatória, particularmente relevante numa “era de supercomplexidade”, que exige da universidade uma “epistemologia para a incerteza”, capaz de promover capacidades de reconceitualização revolucionária, interrogação crítica da autoridade do conhecimento, tolerância da incerteza e ação crítica (BARNETT, 2000, p. 420). Os estudantes deverão não só construir conhecimento, como também *sabedoria*, entendida como a capacidade de discernir o que tem valor na vida, para si e para os outros, de tal forma que o conhecimento seja colocado a serviço da descoberta de soluções para os problemas vitais da humanidade (BARNETT; MAXWELL, 2008).

Promover o desenvolvimento profissional docente, na direção aqui proposta, implica redefinir o estatuto da pedagogia, o que passa por reconceitualizar as relações entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, atividades que tendem a ocupar lugares distintos (e, por vezes, conflitantes) no meio acadêmico. O que se propõe é um movimento que coloque a investigação a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor, numa linha de trabalho próxima do que tem sido designado, na literatura anglo-saxônica, como

scholarship of teaching and learning (SHULMAN, 2004), e que aqui designaremos como *indagação da pedagogia*. A indagação da pedagogia implica o questionamento e a transformação das práticas de ensino e aprendizagem, a disseminação e o escrutínio público de conhecimento e de experiências, e a constituição de comunidades (disciplinares ou multidisciplinares) de professores que se dediquem à pedagogia como campo de construção de conhecimento. Trata-se de fazer da pedagogia uma “propriedade comunitária” (SHULMAN, 2004), possibilitando o avanço da profissão e conferindo ao trabalho pedagógico do professor uma maior relevância social.

A indagação da pedagogia representa uma forma de investigação pedagógica que pode assumir duas modalidades principais: investigação *sobre* o ensino e *no* ensino (VIEIRA, 2005). A primeira se concretiza através de estudos descritivos sobre discursos, representações e práticas, e a segunda assume uma dimensão interventiva, aproximando-se da investigação-ação e implicando que o docente se torne professor-investigador, renovando e estudando sua própria prática com a participação dos estudantes. Os dois tipos de investigação podem se desenvolver de forma articulada, mas o segundo é ainda bastante marginal na maioria das instituições, pois não se reconhece, aí, o valor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento pedagógico. Na verdade, verifica-se uma tendência para a *especialização* da investigação *sobre* o ensino, originada da separação entre quem investiga e quem ensina, com um reduzido impacto sobre as práticas. A essa tendência poderemos contrapor a necessidade de desenvolver também um movimento de *vulgarização* da investigação *no* ensino, presumindo que a indagação da pedagogia pode ser levada a cabo por qualquer professor interessado em compreender e melhorar sua ação (VIEIRA, 2005).

A indagação da pedagogia se desenvolve frequentemente em oposição a modos dominantes de trabalho acadêmico e apresenta enormes desafios aos docentes, uma vez que seu mérito e sua carreira se constroem, sobretudo, a partir da investigação de natureza disciplinar. A construção de culturas pedagógicas mais transformadoras exige não só a iniciativa dos docentes, mas também medidas institucionais de apoio ao ensino, por meio de polí-

ticas de incentivo à inovação e ao desenvolvimento profissional, com a criação de centros de assessoria pedagógica, financiamento de projetos de investigação pedagógica, apoio a publicações sobre pedagogia e dinamização de fóruns pedagógicos. Por outro lado, importa conferir maior valor ao ensino nas avaliações internas e externas das instituições, assim como na progressão da carreira. A retórica da qualidade do ensino, que hoje perpassa muitas instituições, terá de ser acompanhada da criação de condições para que os professores possam e queiram investir nessa qualidade.

Trajelórias de mudança – dois casos

As duas trajetórias de mudança aqui relatadas são de natureza distinta e foram desenvolvidas em diferentes instituições. Contudo, ambas se baseiam nos pressupostos já apresentados e buscam caminhos possíveis para a mudança pretendida, sendo passíveis de exploração em outros contextos.

Trajelória 1: A indagação da pedagogia – entre a investigação e o ensino

Relata-se aqui, brevemente, a história de um movimento de mudança centrado na indagação da pedagogia, desenvolvido desde 2000 no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UM) em Portugal, e coordenado pela segunda autora deste artigo, no qual se assume a necessidade de colocar a investigação a serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional docente. Importa dizer que, em 2000, pouco se falava em pedagogia nas universidades portuguesas, e que, ainda hoje, a indagação da pedagogia, tal como aqui é entendida, é bastante marginal.

O movimento veio a integrar-se, em 2004, no grupo de pesquisa Ensino Superior: Imagens e Práticas, igualmente coordenado pela segunda autora, no Centro de Investigação em Educação da UM, integrando quatro projetos sequenciais de indagação da pedagogia, conduzidos entre 2000 e 2009 por equipes multidisciplinares de docentes de Educação, Psicologia, Letras, Ciências, Engenharia, Economia e Gestão, e Enfermagem¹. O

grupo de pesquisa cessou sua atividade em 2011, mas, entre 2010 e 2013, foram realizados mais dois projetos em outro cenário: o Grupo de Trabalho - Inovação Pedagógica no Instituto de Educação (GT-IP.IE)², criado em 2010 por solicitação da Presidência do IE, com a finalidade de promover processos de mudança.

Os seis projetos desenvolvidos integraram as seguintes atividades principais: construir referenciais; conhecer o contexto institucional; inovar e investigar as práticas; visibilizar a pedagogia; e sistematizar e teorizar o trabalho desenvolvido. Ao longo do tempo, foram sendo criadas comunidades de prática que envolveram mais de uma centena de docentes da UM nos vários projetos, tendo sido realizados seminários e oficinas de reflexão pedagógica, assim como encontros científicos locais e nacionais.

Logo no primeiro projeto, construiu-se um referencial para a pedagogia na universidade, constituído por oito princípios transdisciplinares com potencial transformador: intencionalidade, transparência, coerência, relevância, reflexividade, democraticidade, autodireção e criatividade e inovação. Esses princípios viriam a orientar um vasto número de experiências de investigação *no* ensino, conduzidas e avaliadas em contextos diversos da formação graduada e pós-graduada, e publicadas pelos docentes – como, por exemplo, na coletânea editada por Vieira (2009a). Nessas experiências, eles assumiram o papel de professores-investigadores e recolheram informações com vistas à compreensão crítica de práticas inovadoras – dialógicas, reflexivas e promotoras da autonomia –, nas quais exploraram estratégias diversificadas, como a análise e a construção de casos, os diários e portfólios de aprendizagem, a auto e heteroavaliação, e a avaliação do ensino.

Reconhecendo que as universidades, como afirma Barnett (1997, p. 17), embora pleiteando mover-se no campo do conhecimento, sabem muito pouco sobre si próprias, e pressupondo que o conhecimento das culturas locais é essencial à compreensão das condições de transformação da

avaliação da qualidade de projetos inovadores, representações da vida acadêmica e criação de parcerias entre a universidade e os contextos profissionais.

2 O GT-IP.IE foi coordenado pela segunda autora, com a colaboração de Assunção Flores e Fernando Ilídio.

1 Esse grupo de pesquisa integrou o desenvolvimento de outros projetos como, por exemplo, sobre formação docente na universidade,

pedagogia, foram também realizadas pesquisas *sobre* o ensino no contexto da UM, com a coleta de dados realizada através de questionário, entrevista e análise documental. Esses estudos produziram conhecimento útil sobre concepções de pedagogia, assim como sobre políticas e práticas de formação, permitindo-nos sinalizar a coexistência de condições favoráveis e desfavoráveis à mudança.

Com base na sistematização e na teorização do trabalho realizado (VIEIRA, 2009b, 2013a, 2013b; VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2012), podemos afirmar que a indagação da pedagogia cria condições para a reconfiguração do desenvolvimento profissional docente e para a mudança das culturas pedagógicas: favorece a superação do isolamento profissional, pela constituição de comunidades baseadas no diálogo interdisciplinar e na colaboração entre pares; promove a inovação sustentada numa abordagem investigativa; produz conhecimento pedagógico sobre os contextos institucionais; confere visibilidade à pedagogia, tomando-a como objeto de estudo e disseminação.

Contudo, o essencial, nesse tipo de projeto, a construção de novas formas de trabalho acadêmico é também o que pode causar resistências à sua legitimação e sustentabilidade, na medida em que se questionam valores e práticas dominantes. Com efeito, o grupo de pesquisa que desenvolveu os primeiros quatro projetos foi extinto em finais de 2011, como resultado de um parecer emitido pelo Conselho de Acompanhamento do Centro de Investigação, que recomendava sua extinção por considerá-lo um grupo de desenvolvimento profissional, e não de investigação.³ Não sendo aqui o lugar para analisar esse episódio (VIEIRA, 2013b), importa sublinhar que ele sinaliza resistências à incorporação de movimentos desviantes face ao que é convencionalmente aceito como *investigação*: uma investigação disciplinar(izada) e dissociada do ensino e do desenvolvimento profissional.

Embora o GT-IP.IE, no qual se realizaram mais dois projetos, se fundamentasse em pressupostos comuns aos projetos anteriores, o fato de se tratar de uma iniciativa com um enquadramento *pedagógico*, fora dos grupos de pesquisa, tornou-a menos

controversa. Entretanto, a nova Presidência do IE, que tomou posse em 2013, propôs à coordenadora do GT-IP.IE a sua formalização através da constituição de um Núcleo, o qual foi aprovado em finais desse ano, com a designação de Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia no Instituto de Educação (NEIP.IE). Com início de funções em 2014, esse núcleo tem como objetivo promover e apoiar a realização e a disseminação de estudos e experiências, assim como o desenvolvimento de políticas e projetos de ensino. O texto da proposta apresentava, entre outros, o seguinte pressuposto: “a mudança das culturas pedagógicas deve implicar a articulação do ensino com a investigação *sobre* e *no* ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes (numa abordagem próxima do que tem sido denominado, na literatura anglo-saxônica, como ‘*scholarship of teaching and learning*’)”.

Assim, e apesar dos contratemplos e reviravoltas do movimento aqui relatado, permanece firme o propósito que, ao longo de mais de uma década, o tem inspirado, embora com a consciência de que a indagação da pedagogia ocupa um lugar indefinido, talvez porque não é só investigação nem só ensino, mas, antes, uma prática *entre* a investigação e o ensino, e, por isso mesmo, difícil de situar em contextos onde se dissociam essas duas atividades.

Trajectoria 2: Em busca de legitimidade da docência universitária

Nesta seção analisamos três iniciativas institucionais promovidas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Brasil, no período compreendido entre 2009 e 2013, resultantes da parceria entre o grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP⁴) e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, todas elas voltadas para o desenvolvimento profissional docente: o Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade, a Série Práxis e Docência Universitária e o Edital de Pesquisa Prodocência UNEB.

Essas iniciativas se apoiaram na compreensão

3 O Conselho de Acompanhamento produz pareceres sobre o Centro, mas a avaliação externa dos Centros é conduzida por um organismo governamental, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

4 Inscrito na plataforma de grupos de pesquisa do CNPQ desde 2009, coordenado por Sandra Soares e Édiva Sousa, o DUFOP tem desenvolvido estudos, pesquisas e ações no campo da pedagogia universitária em diversos aspectos, como qualidade do ensino, inovação pedagógica, aprendizagem, relação professor e estudante, ética na docência.

do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de renovação e aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais, das representações, da prática e, sobretudo, do compromisso profissional do docente para fazer face aos desafios inerentes ao contexto contemporâneo, marcado pela complexidade e incerteza. Elas são decorrentes das experiências espontâneas de aprendizagem, assim como das atividades conscientemente planejadas pelos docentes ou promovidas pela instituição, com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (DAY, 2001). Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional pressupõe o engajamento, a implicação, o compromisso do docente com seu processo de aprendizagem e mudança. A reflexão sobre a prática se configura como elemento fundamental dessa concepção de desenvolvimento profissional e, portanto, das iniciativas aqui analisadas.

O Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade, realizado a cada dois anos (2009, 2011, 2013), concebe como inovadoras as práticas que rompem com o estilo tradicional de ensinar e aprender, centrado em uma didática da transmissão de um conhecimento fechado, que reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento. Tais práticas expressam uma relação dialética entre teoria e prática e envolvem uma gestão participativa e estimuladora do protagonismo dos estudantes, concorrendo, assim, para formar cidadãos e profissionais críticos, reflexivos, autônomos, colaborativos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade.

Estudos diversos (CASTANHO, 2000; CUNHA, 2005; MORAIS, 2000; VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000) apontam como principais características de práticas educativas inovadoras na universidade: a introdução, na aula, da complexidade do real e da incerteza; o exercício do espírito crítico, investigativo e criativo dos estudantes; a ênfase na abordagem interdisciplinar dos conhecimentos, estabelecendo conexões entre eles e os problemas do contexto da prática profissional, objeto da formação; a assunção da pesquisa como importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender; a adoção da extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; a

participação ativa dos estudantes na reelaboração do conhecimento e na ressignificação de atitudes e valores; a relação horizontal entre professor e estudantes, tendo em conta a singularidade de cada um; a formulação de objetivos claros e negociados, com vistas à transformação, e que permitem uma avaliação consistente do processo.

Esse colóquio tem se constituído em uma oportunidade importante de reflexão e compartilhamento dos saberes e práticas da docência universitária, contribuindo para sua valorização num cenário acadêmico de invisibilidade da docência, quando comparada à atividade de pesquisa. Para aqueles que inscrevem trabalhos vinculados a alguns dos eixos do colóquio (ensino envolvendo prática de pesquisa; ensino com experiência de extensão; experiências que oportunizam a formação de atitude ética e de valores entre os estudantes; ensino tendo como base tecnologias de comunicação e informação; práticas significativas de avaliação da aprendizagem), o processo de reflexão se inicia com a escrita e reescrita dos textos (a partir das indicações dos pareceristas que integram o comitê científico do evento, sempre no sentido de dar maior fundamentação e visibilidade à prática) e culmina com o compartilhamento e o debate, com professores de áreas e instituições de ensino superior diversas, sobre as experiências narradas nas sessões de comunicação oral.

Em cada uma dessas sessões, que acontecem simultaneamente em diferentes salas, apenas três ou, eventualmente, quatro trabalhos são apresentados, de forma a garantir a existência de um espaço formativo de reflexão sobre as práticas inovadoras. Nesse espaço, a experiência de ensinar se configura como ponto de partida para uma análise crítica. Em que sentido a prática é inovadora? Como foi concebida e desenvolvida? Como foi a participação dos estudantes? A que finalidades se propõe? Qual o impacto da prática na formação dos futuros profissionais? Nesse sentido, a reflexão sobre a prática passa, necessariamente, pela compreensão da tarefa educativa, pelo reconhecimento das ações e operações indispensáveis para realizá-la, possibilitando o desenvolvimento da competência de autorregulação da docência e de construção de caminhos alternativos quando os objetivos não são alcançados.

O caráter essencialmente formativo desse evento, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e da superação do isolamento pedagógico do professor universitário, apesar de ainda atingir um público pequeno, é percebido pelos participantes: “Foi um evento muito rico e estimulador do crescimento dos participantes. Todos estão de parabéns pela organização e cuidados em todas as etapas do evento. De um modo geral, o evento é de extrema relevância para pensarmos e refletirmos sobre a nossa ação docente”.⁵

A Série Práxis e Docência Universitária, aprovada em 2011 pelo Conselho Superior da UNEB (CONSU), consiste em publicações anuais, no formato de livro impresso, com relatos analíticos e fundamentados de práticas pedagógicas inovadoras na educação superior. Adota como seus objetivos, dentre outros: socializar as práticas educativas inovadoras de docentes da UNEB, de todas as áreas de formação, e de outras instituições de ensino superior; valorizar o ensino de graduação e estimular a reflexão sobre a ação educativa como estratégia privilegiada de capacitação dos docentes da universidade. A esse respeito, é provocativa a afirmação de Rasco (2000, p. 41) de que damos pouca atenção ao nosso trabalho: “Deveríamos, pois, desenvolver inovações sobre nossa docência, preocupar-nos por sua qualidade e por seu valor educativo. A autonomia e a independência de que ainda gozamos nas universidades permitem exercer o discurso crítico”.

Em consonância com essa perspectiva formativa dos docentes da UNEB, cada volume da Série, embora aberto ao público externo, deve conter mais da metade dos artigos de autoria de seus professores, conforme a resolução do CONSU. Essa é uma pretensão ainda não atingida, pois a tradição dos docentes é de escrever e publicar resultados de pesquisa. O desafio que a Série lança para os docentes da UNEB é de não só realizar práticas inovadoras, mas teorizar e refletir sobre elas, publicando-as, numa modalidade de investigação *no ensino*.

Os artigos submetidos à Série, em resposta à chamada pública amplamente divulgada no Brasil e, de forma mais limitada, no exterior, são enviados para pareceristas externos, em geral es-

tudiosos do campo da Pedagogia Universitária. As limitações por eles apontadas são encaminhadas para os autores, que procedem às reformulações. Especialmente no caso dos docentes da UNEB, os organizadores do volume, assim como os membros do comitê científico, têm acompanhado e apoiado esse processo de reformulação, em muitos casos disponibilizando referências bibliográficas requeridas, em geral, por docentes de áreas mais distantes da pedagogia.

Esse processo de reflexão, escritura e reescritura dos artigos se configura como bastante formativo, pois organiza a compreensão do professor acerca da situação e de suas possibilidades de defender e de transformar convicções e práticas profissionais. Além de desenvolver novas formas de perceber a docência, possibilita ao professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, ampliando seu conhecimento no campo da Pedagogia Universitária. A esse respeito, é ilustrativo o depoimento dos autores de um dos artigos, enviado para o e-mail da Série Práxis:

Gostaríamos de manifestar nossa admiração ao cuidado e zelo que tiveram ao analisar e emitir parecer opinativo, e parabenizá-los pela acuidade e adequação técnica dos pontos muito acertadamente indicados. Desse modo, agradecemos pelas contribuições para nossa reflexão. Concordamos que ‘há mais ênfase na fundamentação teórica e menos sobre a experiência pedagógica’ e que há fragilidades quanto ao detalhamento da descrição e reflexão sobre a prática. No entanto, este é um limite real constatado na nossa prática docente, mas presente como desafio a ser vencido pela maioria dos pesquisadores que se dedicam ao estudo mais sistemático das questões da docência universitária.

Na breve trajetória da Série, já foram lançados os volumes I e II, intitulados, respectivamente, *Ensino e aprendizagem: análise de práticas* (SOARES; BORBA, 2012) e *Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional* (SOARES; SOARES; BARREIROS, 2013). Os artigos enviados para o volume III estão presentemente em fase de avaliação e, em breve, será lançada a chamada de artigos para o volume IV.

O Edital de Pesquisa Prodocência UNEB, lançado em 2013, é a mais recente das iniciativas aqui analisadas. Teve como objetivo fundamental

⁵ Informação retirada da Ficha Individual de Avaliação do I Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade, em 2009.

incentivar e oferecer apoio material e técnico à criação de grupos de pesquisa (multidisciplinares, intra ou interdepartamentais) voltados para a ampliação do conhecimento e para a busca e desenvolvimento de soluções inovadoras para os problemas do processo de ensino-aprendizagem na UNEB. Nesse sentido, os docentes foram convocados a apresentar um projeto de pesquisa relacionado, especialmente, a algum dos aspectos seguintes do processo de ensino e de aprendizagem: articulação entre práticas cotidianas de ensino e o projeto político pedagógico do curso de graduação; competências cognitivas e sociais dos estudantes relacionadas ao perfil profissional do egresso e estratégias para seu desenvolvimento; modalidades de articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional objeto de formação dos estudantes; estratégias de aprendizagem e fatores que dificultam a aprendizagem; práticas pedagógicas inovadoras na universidade; concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.

Essa primeira chamada do Prodocência visava a apoiar dez projetos de pesquisa, com dez mil reais para cada um, a serem executados no prazo de vinte e quatro meses a contar da data de assinatura do Termo de Outorga. Oito projetos foram inscritos e cinco deles não se enquadravam nas regras do Edital, uma vez que alguns não eram, efetivamente, projetos de pesquisa, outros porque seus objetos e desenhos de pesquisa não contemplavam o processo de ensino-aprendizagem na UNEB. Os três projetos enquadrados foram enviados, cada um, a três pareceristas externos. As ponderações e recomendações formuladas por esses pareceristas foram organizadas em um parecer único pelo comitê gestor e encaminhadas aos autores para procederem às reformulações. Após esse processo, os projetos aperfeiçoados foram aprovados e, conforme os pesquisadores envolvidos, muitas aprendizagens foram oportunizadas nas trocas que se desenvolveram. O processo formativo, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, se desenvolverá, entre outras formas, com a realização de três encontros dos pesquisadores dos projetos aprovados, ao longo dos vinte e quatro meses, para compartilhamento e reflexão sobre dificuldades, descobertas e necessidades de apoio decorrentes da condução das pesquisas.

A pesquisa, entendida como uma indagação sistemática e autocrítica para compreender e transformar uma realidade (STENHOUSE, 1996; IMBERNÓN, 2007), seja *sobre* o ensino ou *no* ensino (VIEIRA, 2005), além de possibilitar a superação do divórcio entre ensino e pesquisa – essa última geralmente realizada nos campos disciplinares de cada docente –, é uma poderosa estratégia de desenvolvimento profissional, assegurando o protagonismo do docente no seu próprio processo de mudança.

A esse respeito, a experiência de pesquisa *sobre* o ensino desenvolvida pelo membros do DUFOP oferece um testemunho significativo, num estudo recente intitulado *Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*⁶, integrado numa pesquisa interinstitucional coordenada por Maria Isabel da Cunha e realizado junto a dezenove professores do quadro efetivo da UNEB. Os professores informam que, ao investigarem sobre representações e práticas de outros professores, têm vivenciado um processo formativo, pois, à medida que desenvolvem a pesquisa, deparam-se com suas próprias representações de docência e são desafiados a refletir sobre elas. Dessa forma, a pesquisa da docência, especialmente se desenvolvida em grupo e numa perspectiva construtivista, além de suscitar uma multiplicidade de saberes, fazeres e atitudes que se (re)configuram num espaço de conexões que necessitam ser refletidas, também contribui para que os participantes reflitam e ressignifiquem sua prática docente.

As iniciativas aqui analisadas buscam, no seu conjunto, conquistar maior reconhecimento e legitimidade para a pedagogia, num contexto em que ela ainda tem pouca visibilidade. A partir dos resultados iniciais de cada uma delas, podemos

6 Os resultados dessa pesquisa irão a público no livro *Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade*, em fase de edição pela EDUFBA, com financiamento da FAPESB. Dentre os achados dessa pesquisa, salienta-se, aqui, a fragilidade da compreensão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como uma concepção de docência impulsionada pela investigação (HEALEY, 2008), na qual o professor desenvolve a relação entre ensino e pesquisa mediante a apresentação, aos estudantes, de resultados de pesquisa. Nessa situação, os estudantes são colocados frente à pesquisa, na condição de espectadores.

afirmar que a reflexão e a investigação sobre as práticas educativas, especialmente com os pares, são elementos fundamentais de políticas de incentivo ao ensino na universidade, gerando o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, que, para tal, precisam contar com condições materiais e organizacionais.

Considerações finais

O ensino superior tem sofrido transformações profundas e aceleradas como resultado da sua democratização, da globalização da sociedade e das crescentes demandas do mercado. Nele operam racionalidades conflitantes: ao lado de políticas e reformas (trans)nacionais, que colocam o ensino na agenda das instituições e pressupõem uma transformação das culturas pedagógicas, verifica-se uma crescente desprofissionalização, induzida pela empresarização da universidade, pela burocratização das funções docentes e por avaliações essencialmente focadas na produtividade científica, diretamente associadas a políticas de financiamento.

Portanto, ser professor, na universidade de hoje, coloca desafios e dilemas que não podem ser ignorados. Ao longo deste artigo, defendemos e ilustramos posições de resistência a culturas acadêmicas que não conferem ao ensino o estatuto que acreditamos que ele deve ter. As trajetórias apresentadas, necessariamente idiossincráticas, porque desenvolvidas em contextos particulares, mostram

que é possível valorizar e transformar a pedagogia universitária de diversas formas, passíveis de serem exploradas em outros contextos.

É significativo o fato de ambas as trajetórias terem emergido em pequenos grupos de pesquisa comprometidos com a docência universitária, fortemente enraizados nos contextos em que foram alicerçados e expandiram sua ação, acabando por dinamizar iniciativas muito diversas que envolveram um número elevado de docentes. Isso sinaliza a importância das iniciativas locais, mesmo quando elas são marginais e de impacto aparentemente limitado. Por outro lado, ambas as trajetórias sublinham o papel decisivo das políticas institucionais na sustentabilidade da mudança e apresentam iniciativas que podem incentivá-la e apoiá-la. Fundamentalmente, ambas mostram que é possível olhar criticamente o presente para projetar o futuro, através de movimentos de indagação e transformação.

Olhar criticamente o presente para projetar o futuro implica não se deixar domesticar por lógicas que retiram a dignidade do ensino e nos negam o direito de ser melhores educadores. Implica construir nossa identidade profissional de um modo íntegro, recusando a obediência a exigências irracionais e absurdas, que retiram o sentido de nossa ação. Implica desenvolver modos de trabalho acadêmico solidários e comprometidos com propósitos educativos válidos, acreditando que podemos contribuir para a construção de sociedades mais humanistas e democráticas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**. Desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARNETT, Ronald. **Higher education**: a critical business. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1997.
- _____. University knowledge in an age of supercomplexity, **Higher Education**, v. 40, n. 4, p. 409-422, 2000.
- BARNETT, Ronald; COATE, Kelly. **Engaging the curriculum in higher education**. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2005.
- BARNETT, Ronald; MAXWELL, Nicholas. **Wisdom in the university**. London: Routledge, 2008.
- BIGGS, John. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea, 2010.
- CARR, Wilfred. Educational research as practical science. **International Journal of Research & Method in Education**, v. 30, n. 3, p. 271-286, 2007.

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 75-89.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: EDUEFS, 2009. p. 15-31.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. **Truth-out**, 13 Aug. 2013. Disponível em:

<<http://truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>>. Acesso em: 12 set. 2013.

HEALEY, Mick. Vínculos entre docência e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-137.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.) **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**. Barcelona: GRAÓ, 2007.

KINCHELOE, Joe. **Construtivismo crítico**. Mangualde: Pedagogo, 2006.

MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 51-74.

MORLEY, L. **Quality and power in higher education**. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003.

RASCO, José Félix Angulo. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 13-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHULMAN, Lee. **Teaching as community property – essays on higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SMYTH, John. **A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook**. Victoria: Deakin University, 1987.

SOARES, Sandra Regina; BORBA, Valquíria (Org.). **Ensino e aprendizagem: análise de práticas**. Salvador: Eduneb, 2012. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 1).

SOARES, Sandra Regina; SOARES, Ilma Maria Fernandes; BARREIRO, Mariana Soledade. **Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional**. Salvador: Eduneb, 2013. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 2).

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 161-191.

VIEIRA, Flávia. Transformar a pedagogia na universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 10-27, jan./jun. 2005.

_____. (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade**: narrativas da prática. Santo Tirso: DeFacto Editores, 2009a.

_____. Em contra-corrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 28, p. 107-126, jul. 2009b.

_____. O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. **Teias** – Revista do *Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ*, v. 14, n. 33, p. 138-156, 2013a.

_____. The scholarship of pedagogy in adverse settings - lessons from experience. In: FLORES, Maria Assunção. et al. (Org.). **Back to the future**: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. Rotterdam: Sense Publishers, 2013b. p. 257-276.

VIEIRA, Flávia; SILVA, José Luís; ALMEIDA, Judite. Transformar a pedagogia na universidade: um caminho de transgressão? In: SOARES JÚNIOR, Arnaud (Org.). **Educação e contemporaneidade** – contextos e singularidades. Salvador: Edufba/ Eduneb, 2012. p. 145-170.

Recebido em 19.01.2014

Aprovado em: 23.04.2014