

## DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

José Tavares\*  
Iria Brzezinski\*\*  
Anabela Pereira\*  
Ana Paula Cabral\*  
Cláudia Fernandes\*  
Isabel Huet e Silva\*  
José Bessa\*  
Rita Carvalho\*

### RESUMO

Este artigo não pretende ser uma análise exaustiva sobre o tema proposto, mas uma (meta) reflexão sobre trabalhos e pesquisas disponíveis, que nos permite, parcialmente, configurar o presente e o futuro da docência e da aprendizagem no ensino superior. A abordagem de matriz fenomenológica em espiral possibilitou-nos um olhar de diferentes perspectivas sobre os vários momentos ou patamares que nos propusemos analisar e compreender: levantamento de estudos realizados e em curso, a nível nacional e internacional; discussão dos principais resultados de estudos e investigações realizados; meta-análise e meta-reflexão sobre as linhas-força dos estudos realizados e o seu impacto nos sistemas de formação; a nova configuração e dinâmica da docência e da aprendizagem do presente e do futuro no ensino superior.

É nossa intenção que o texto se vá dizendo e redizendo, em cada espiral do processo de produção, de um modo sempre diferente, no sentido de uma maior explicitação.

### Introdução

Docência e aprendizagem no ensino superior pediria talvez um subtítulo, realidades e perspectivas ou desafios ou novas tendências ou estado da arte ou transformações e mudanças. Preferimos não acrescentar nada e centrar-nos de uma maneira aberta sobre o tema, sem constrangimentos nem focagens

---

\* Universidade de Aveiro

\*\* Universidade Católica de Goiás e Universidade de Brasília (UnB)



especiais, passar em revista as diferentes incidências da investigação e as suas principais conclusões, reflectir sobre elas e projectá-las para o futuro em termos de investigação, formação e inovação.

Impõe-se também dizer que o presente estudo foi realizado como um verdadeiro trabalho de equipa, em que se procurou construir conhecimento em colaboração, possibilitando, no entanto, que cada um dos co-autores fosse autónomo e criativo construindo texto a partir da etapa ou versão anterior, acrescentando ou alterando a informação e procurando ir um pouco mais longe e mais fundo na sua explicitação e completação.

«Ler o conto e acrescentar um ponto» parece-nos ser uma dinâmica que se ajusta bem ao tipo de trabalho que nos propusemos realizar. Por isso, cada um dos autores que assinam este artigo dispôs rotativamente de tempo para colaborar na construção do texto no âmbito das temáticas, em ligação mais directa com a sua investigação sobre esta ou aquela faceta do ensino superior. Foi esta a metodologia que nos pareceu mais adequada para a elaboração deste artigo, numa verdadeira construção social de conhecimento, passando o texto de mão em mão até à sua versão final, mediada por reuniões conjuntas de reflexão e discussão sobre o seu desenvolvimento.

Tentámos, assim, sair de um possível modelo *standard*, em que cada um se encarregaria de uma parte, juntando depois todas as contribuições num texto comum revisto pela equipa. Optámos, pois, por uma co-construção progressiva e reflectida de todo o texto sem perder em rigor, actualidade, inovação e profundidade. Foi este o modelo de trabalho que nos pareceu mais adequado e constituiu também um desafio aliciante para todos os seus autores.

Nesta dinâmica e de acordo com o convite, entendido também como um desafio, que me foi dirigido pela Professora Maria Teresa Estrela para a realização deste estudo, achei que deveria ser eu, José Tavares, a dar o pontapé de saída, elaborando um primeiro esboço de texto em torno de uma possível pré-estrutura a desenvolver. O passo seguinte foi convidar um conjunto de investigadores que pesquisam sobre esta problemática e procuram, na sua grande maioria, encontrar respostas para as questões levantadas nas suas dissertações de doutoramento e demonstrar as hipóteses que sobre elas formularam. O denominador comum foi a docência e a aprendizagem no ensino superior e o sucesso académico, dos principais actores, designadamente, alunos, professores e demais agentes educativos bem como currículos, instituições e contextos de formação.



A estrutura do texto que pretendíamos construir impunha-se de uma maneira óbvia e simples, decorrendo naturalmente do questionamento do tema que nos propusemos estudar e pondo em destaque quatro ou cinco das suas dimensões ou aspectos que configuram distintos andamentos, como: 1. Levantamento de estudos realizados e em curso, a nível nacional e internacional; 2. Discussão dos principais resultados dos estudos e das investigações realizados; 3. Meta-análise e meta-reflexão sobre as linhas-força dos estudos realizados e o seu impacte nos sistemas de formação; 4. A nova configuração e dinâmica da docência e da aprendizagem do presente e do futuro no ensino superior; 5. Conclusões.

Acresce dizer que o processo de construção deste artigo toma ainda maiores proporções ao pensarmos na contextualização geral desta temática, docência e aprendizagem no ensino superior, em países como Portugal e o Brasil, em que urge desenvolver competências cognitivas, comportamentais e comunicacionais que possibilitem o aumento real da competitividade e da produtividade. Poderíamos a este propósito lembrar a afirmação de Daniel Schugurensky (cit Sguissardi, 2002: 127) "...o dilema central que emerge nos debates é o de como harmonizar os objectivos do sector público, os interesses privados e o *ethos* académico". Questões como esta levam-nos a reflectir de forma mais aprofundada e fundamentada sobre alguns dos problemas que a sociedade de hoje enfrenta, podendo mesmo ajudar a delinear um possível caminho, rumo a uma solução mais sustentada e equilibrada.

O desafio foi aceite, lançamos mãos à obra. Resta-nos, desde já, acrescentar que este trabalho nos proporcionou um enorme prazer, na sua concepção e elaboração, não só porque procurámos reunir a informação mais pertinente, mas também por nos ter proporcionado uma reflexão acrescida de muitas questões sobre a problemática em análise, tentando dar uma resposta mais adequada, por vezes, de um modo um tanto ou quanto provocatório e radical.

## **1. Levantamento de estudos realizados e em curso, a nível nacional e internacional**

Neste levantamento de estudos realizados sobre docência e aprendizagem no ensino superior circunscrever-nos-emos, apenas, aos 20 ou 25 últimos anos, por nos parecer que, durante este período, se verificaram avanços bas-



tante significativos face aos objectivos que nos propomos, que se constelam em torno de uma meta-análise e meta-reflexão sobre as principais conclusões das investigações e estudos realizados ou em curso. Não se trata propriamente de apresentar o estado da arte, mas tão só de tentar convocar um conjunto de investigadores e estudiosos, a nível nacional e internacional, que nos possibilitam um número considerável de trabalhos de pesquisa e intervenção e que começam a emergir neste domínio. As linhas de investigação e os estudos realizados incidem sobre os processos, os resultados de avaliação da docência e das aprendizagens, tendo em conta os diversos contextos em que se verificaram. Referimo-nos, particularmente, a autores estrangeiros como Astin (1977, 1993), Biggs (1987, 1989, 1996, 1999 e 2000), Boekaertz, Pintrich & Zeidner (2000), Laurillard (1993), Marton, Hounsell & Entwistle (1997), Prosser & Trigwell (1999), Light (2001), Light & Cox (2001), Rust (1998), Cowan (1999), Chalmers & Fuller (1996), Chickering & Ganson (1987, 1991) & Reisser (1993), Kuh & Schuh (1991), Yorke (1999), James, R., Baldwin, J. & McInnis, C. (1999), Braxton (2000), Arthur & Shapiro (1995), Gibbs (1996), Ramsden (1987, 1991, 1992) & Entwistle (1981), Pintrich (1995), Tinto (1993), Marton & Saljo (1976), McInnis (2001) & James & Hartley (2000), McInnis, James & McNaught (1995), Pascarella e Terenzini (1991, 1998) Schunk & Zimmerman (1994, 1998) entre muitos outros.

Não é nossa intenção fazer uma revisão do estado da arte porque ela, de certa forma, está a ser feita nas teses de mestrado e doutoramento sobre o ensino superior que começam a ser apresentadas ou se encontram em realização avançada. A nossa intenção é concentrar, de modo especial, o nosso estudo e reflexão sobre o trabalho de alguns investigadores e autores nacionais, ou de língua portuguesa, cuja preocupação com o ensino superior se vem fazendo sentir, sobretudo, de há uns 10 a 15 anos a esta parte, com implicações que se fazem notar nos processos de formação e, designadamente, na docência e na aprendizagem.

Este despertar investigativo poderá ainda ligar-se, de algum modo, à criação das Universidades Novas, embora o desenvolvimento e a consciencialização de uma tal realidade seja um pouco posterior. É nestas instituições, contudo, que se tem verificado um incremento mais acentuado de investigação sobre o ensino superior nos últimos tempos. Neste âmbito, as Universidades de Aveiro, Minho, Porto, Algarve, Nova de Lisboa ou a Universidade de Lisboa têm desempenhado um papel bastante relevante seguindo, de alguma



maneira, na linha de esforços que vinham sendo feitos antes pela Universidade de Lisboa e, em particular, pelo Instituto Superior Técnico.

No que concerne às Universidades de Aveiro e Minho, destacaríamos algumas investigações realizadas em torno de projectos e estudos que, por sua vez, foram integrando várias pesquisas conducentes à realização de teses de mestrado e doutoramento, algumas das quais já terminadas como: "A leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico" (Cabral, 2003), "A Transição e adaptação ao Ensino Superior. Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário" (Soares, 2003), "Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários" (Bessa Oliveira, 2000) e "Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários" (Soares, 1998). Outras encontram-se em estado de realização mais ou menos avançado ou de conclusão, entre as quais poderiam ser destacadas as seguintes: "Docência e sucesso académico. O ensino-aprendizagem da Programação nas Universidades de Aveiro e Strathclyde (Glasgow, UK)" (Huet Silva, I.), "Sono e Vigília em Estudantes Universitários, Ritmos Circadianos e Sucesso Académico" (Gomes, A.), "(Des)continuidades na Transição entre Secundário e Superior: efeitos das experiências (pessoais e contextuais) do 'caloiro' universitário na auto-regulação e sucesso Académico." (Bessa Oliveira, J.), "Diferenças de preparação dos alunos à entrada na universidade e o (in) sucesso académico. Estudo com os alunos do 1º ano dos cursos das ciências e engenharias da Universidade de Aveiro" (Neri, D.).

Na Universidade do Algarve, encontram-se também vários trabalhos de investigação em curso dos quais destacaríamos a tese de doutoramento sobre "Desenvolvimento Profissional de Docentes do Ensino Superior: competências e perspectivas de formação" de Sandra Valadas. Na Universidade de Évora e na Universidade de Lisboa existem estudos que merecem ser referidos, neste âmbito, respectivamente: "Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior" (Chaleta, 2002) e "A relação pedagógica na universidade: ser-se caloiro" (Nico, 1995).

Temos a convicção que estes trabalhos nos dão já uma boa ideia do volume de investigação efectuado e em curso, bem como do estado da arte ao nível nacional e, de certa forma, também, ao nível internacional, uma vez que todos eles, nas suas revisões da literatura e nas suas fundamentações teóricas e



metodológicas, fazem apelo a trabalhos de autores de reconhecido mérito, ainda que, na sua grande maioria, estrangeiros.

Vejamos, pois, ainda que muito sucintamente, o que tem vindo a ser feito em Portugal. No quadro I, apresentam-se 59 estudos sobre o ensino/aprendizagem distribuídos por diferentes instituições do país, quase só universitárias, com predomínio das Universidades do Minho e de Aveiro (Vieira, 2002), que nos permitem conhecer uma boa parte dos temas que, neste âmbito, estão a ser investigados e trabalhados.

| QUADRO I                                                                   |      |
|----------------------------------------------------------------------------|------|
| FINALIDADE, OBJECTO E ENFOQUE ESPECÍFICO DOS ESTUDOS (N= 59)               |      |
| 1. Pedagogia, condições de ensino-aprendizagem, planos de estudo...        | (6)  |
| 2. Disciplina: objectivos, conteúdos, estratégias, avaliação               | (3)  |
| Relação 'docência-sucesso académico'                                       | (2)  |
| B. DESCRIÇÃO DE PRÁTICAS (16 estudos – 27.1%)                              |      |
| Processos de aprendizagem desenvolvidos                                    | (8)  |
| Desenho de estratégias/suportes de E/A                                     | (3)  |
| Avaliação de problemas de aprendizagem                                     | (2)  |
| Avaliação do impacto da disciplina                                         | (1)  |
| Desenho de dispositivo de avaliação do ensino                              | (1)  |
| Avaliação de programa de formação pedagógica                               | (1)  |
| C. INTERVENÇÃO SOBRE PRÁTICAS (32 estudos – 54.2%)                         |      |
| Desenvolvimento/ avaliação de estratégias/suportes de E/A                  | (16) |
| Desenvolvimento/ avaliação de métodos de avaliação (contínua)              | (7)  |
| Desenvolvimento/ avaliação de actividades. Extra-curriculares ('extensão') | (4)  |
| Transformação da prática pela investigação colaborativa                    | (3)  |
| Formação pedagógica pela avaliação formativa do desempenho                 | (1)  |
| Construção da disciplina (historial)                                       | (1)  |

(Vieira, 2002)

Como se constata, Flávia Vieira e o seu grupo de investigação sobre Pedagogia na Universidade, procedeu a um levantamento de estudos na área do ensino/aprendizagem que demonstra, de forma sucinta, alguns dos enfoques das referidas investigações. Assim, verificamos que os estudos de descrição de representações da docência visam, sobretudo, funções de diagnóstico ou de avaliação e baseiam-se, principalmente, na recolha de opinião de alunos e/ou professores sobre concepções, condições e organização da docência. A maioria



dos estudos incide sobre práticas da docência (B, C), embora a sua finalidade dominante possa ser descritiva (B) ou interventiva (C) (Vieira, 2002).

Na Universidade de Lisboa, nomeadamente, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, têm sido desenvolvidas diversas investigações relativas a este assunto. Os temas aos quais foi dada mais atenção passam pela Avaliação das Universidades, o Acesso às Universidades, a Adaptação ao Ensino Superior, as Crenças e Valores do Estudante Universitário e Adaptação à Vida Activa e a Aprendizagem. Relativamente a este último tema, a aprendizagem de estudantes do ensino superior, António M. Duarte tem desenvolvido trabalho de investigação, realçando as abordagens à aprendizagem dos estudantes da Universidade de Lisboa e as concepções de aprendizagem em estudantes universitários portugueses.

No que diz respeito a estudos realizados ou em realização no Brasil sobre a temática em análise é difícil ter a pretensão de apresentá-los, ainda que muito sucintamente, na totalidade, tal como acontece com os portugueses. Além de ser uma missão praticamente impossível, perante o crescimento exponencial da produção decorrente das muitas centenas de instituições de ensino superior, não é esse o nosso objectivo. É possível, todavia, indicar trabalhos desenvolvidos por grupos qualificados de investigação envolvidos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em institutos e centros de pesquisa de renome nacional e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Na nossa óptica, esses estudos são bastante relevantes, dada a sua importante contribuição para a subárea de conhecimento da educação: o ensino superior e, designadamente, os processos de docência e aprendizagem. Salientamos ainda que se trata de investigações, na sua maior parte, produzidas no espaço dos programas de pós-graduação de universidades, em cursos de mestrado e doutoramento, como acontece também em Portugal.

Neste quadro, torna-se indispensável referir um conjunto de estudos que têm por objecto a avaliação institucional em que a docência (preparação do professor e do investigador), o desempenho curricular dos cursos, o sucesso académico e a institucionalização do ensino e da investigação, articulados com funções fundamentais das universidades, são destacados. Tais estudos foram impulsionados pelas políticas educacionais do governo brasileiro, que acabou o seu mandato em 2002 e que elegeu como prioritário um único instrumento de controlo institucional do ensino superior: o Exame Nacional de Cursos



(Provão), a cargo do MEC/Inep. Na realidade, não é possível repensar os vectores da docência e da aprendizagem e do próprio currículo sem passar pelas instituições e respectivos contextos sócio-económicos, políticos e culturais. Por conseguinte, instaurou-se no país um movimento de avaliação institucional amplo, colectivo, interactivo e emancipatório que está a provocar a actualização das funções sociais da universidade e o redimensionamento dos seus processos científico-tecnológico-didáctico-pedagógicos para formar cada vez melhor o cidadão brasileiro.

Centrando-nos, porém, um pouco mais nas dimensões da docência e da aprendizagem, sem perder de vista a perspectiva da formação pedagógica dos professores, deter-nos-emos em dois pontos que, para nós, se revestem da maior relevância, a saber: 1) docência e sucesso académico e, 2) aprendizagem e formação pedagógica dos professores do ensino superior.

### *1) Docência e sucesso académico*

Na Universidade de Aveiro têm sido desenvolvidos vários projectos com o objectivo de identificar factores de (in)sucesso académico no 1º ano dos cursos de Ciências e Engenharias e promover diferentes formas de intervenção (PRAXIS XXI, 1998-2001); *Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior* (LEIES/FCG, 2001-2004); *Strategies for Promoting Academic Success in Higher Education* (SPASHE/Sapiens, 2002-2005). No âmbito desses projectos surgiram outras iniciativas como: *Tomar café com professores e alunos para falar sobre pedagogia/docência universitária e sucesso académico* (Tavares, Alarcão, Brzezinski, Huet Silva & Cabral, 2001), que suscitou o interesse e a motivação de alguns investigadores para os problemas do insucesso académico numa disciplina introdutória de Programação. Esta preocupação deu origem ao desenvolvimento de um projecto de doutoramento sobre “Docência e sucesso académico. O ensino-aprendizagem da Programação nas Universidades de Aveiro e Strathclyde (Glasgow, UK)”, supra-referida, que contou, desde o início, com a colaboração dos coordenadores da disciplina e o apoio da maioria dos respectivos docentes nas duas instituições.

O grande objectivo desta investigação é, pois, analisar o impacte da prática pedagógica e o envolvimento dos docentes na motivação, assim como o sucesso académico dos alunos da respectiva disciplina nas duas universidades



e inferir quais as melhores estratégias de ensino da Programação. Elaborou-se, para o efeito, um instrumento de investigação (questionário sobre prática pedagógica e sucesso académico - PPSA) para avaliar a percepção dos alunos sobre a prática pedagógica dos docentes, a relação do envolvimento docente com a motivação na disciplina e frequência das aulas teóricas, bem como para avaliar a confiança dos alunos no sucesso da mesma. Como principal conclusão do estudo emerge a correlação da prática pedagógica com a motivação dos alunos, no que respeita à frequência das aulas teóricas e com a própria confiança dos alunos na aprovação na disciplina.

Nesta mesma direcção, Rego (2003) realizou um conjunto de estudos acerca das percepções de docentes do ensino superior, graduados e alunos acerca do que seria, em sua opinião, um "bom docente". Existe um vasto conjunto de investigações levadas a cabo por este investigador e alguns colaboradores em áreas directamente relacionados com comportamentos comunicacionais dos docentes, comportamentos de cidadania docente e os seus impactes, quer na motivação profissional e autoconfiança dos estudantes, quer nos seus desempenhos académicos (Rego & Sousa, 1998, 2000a, 2000b); Rego (2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e, 2001, 2003) Rego & Reis (2002).

Acresce ainda dizer que os estudos levados a cabo por Rego e colaboradores assentam no construto de Comportamentos de Cidadania Docente (CIDOCE) definidos como "os comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente, no desempenho académico dos estudantes" (Rego & Sousa, 2000b: 11). A este propósito, Rego (2000c, 2001) e Rego e Sousa (2000b) operacionalizaram o construto e encontraram uma estrutura factorial em quatro dimensões:

a) Comportamento participativo, que assenta na promoção do diálogo e da participação dos alunos no processo de aprendizagem; b) Orientação prática, como capacidade do docente para complementar as explicações teóricas com casos práticos de interesse para os alunos; c) Conscienciosidade, directamente relacionada com a postura pedagógica (preparação das aulas, grau de exigência, a própria aula em si); d) (Des)cortesia, representando genericamente o (des)respeito pelo aluno.

Rego e Reis (2002), realizaram um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil com o intuito de validarem de forma mais coerente o construto de CIDOCE e de compararem a forma como este influencia os desempenhos



dos estudantes nestes dois países. Relativamente ao estudo comparativo entre as percepções dos alunos, docentes e graduados portugueses e brasileiros, as evidências empíricas (Rego & Reis, 2002) denotam traços comuns: a) os CIDOCE são valorizados pelos alunos, docentes e graduados, quer estes sejam brasileiros ou portugueses; b) quer em Portugal, quer no Brasil, para se considerar um bom docente, este tem que possuir classificações elevadas em cada uma das quatro categorias dos CIDOCE; c) as concepções dos graduados apontam no mesmo sentido que as percepções dos alunos e dos docentes.

Outros estudos merecem igual destaque, nomeadamente os estudos que têm vindo a ser realizados (ainda que numa fase exploratória) com docentes do ensino superior por Pereira e colaboradores (2003a; 2003b), permitindo apresentar alguns dados importantes para a docência e aprendizagem neste nível de ensino através da implementação de estratégias promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes dos quais se salienta: a percepção de auto-eficácia elevada encontra-se relacionada com a capacidade para lidar com situações inovadoras/criativas bem como a aptidão para motivar alunos (Tavares *et al.* 2003a). Os resultados dos estudos relativos à capacidade para o trabalho na docência e à satisfação na profissão (Pereira, *et al.* 2002a; Pereira *et al.* 2003a), indicaram a necessidade de melhorar a capacidade de esforço e envolvimento dos docentes, nomeadamente, através de estratégias de intervenção que promovam a saúde e o bem-estar na docência, nas quais a dimensão pessoal não deverá ser descurada (Castelo-Branco e Pereira, 2001).

## ***2) Aprendizagem e formação pedagógica dos professores do ensino superior***

Em investigações sobre a aprendizagem no ensino superior, nomeadamente, a efectuada pela equipa de investigadores do projecto «Factores de sucesso/insucesso em alunos do 1º ano das licenciaturas em ciências e engenharia», coordenado por José Tavares, tem-se chegado a alguns resultados e conclusões publicados em relatórios, artigos e outros escritos (Tavares *et al.*, 1996; Soares *et al.*, 2000; Almeida *et al.*, 1999; Bessa & Tavares, 2000; Tavares & Santiago, 2000), que se revestem de bastante interesse e são convergentes com os resultados de pesquisas similares a nível internacional (McInnis *et al.*, 1995, 2000, 2001; Yorke, 1999; Light & Cox, 2001; Tinto, 1993; Braxton, 2000). Nestes estudos, são identificados certos factores que podem contribuir de forma



incisiva, para situações de insucesso, inadaptação e abandono por parte dos alunos, designadamente, os métodos de estudo, a falta de motivação, de bases ao nível dos conhecimentos anteriores e de hábitos de trabalho em que se integram também as dificuldades na leitura, compreensão e escrita.

A tese de doutoramento "A leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico", concluída em Dezembro de 2003, remete-nos para a ideia de que as competências de leitura, compreensão e escrita dos estudantes do ensino superior se encontram directamente associadas ao seu nível de desempenho e sucesso académico. Por essa razão, a promoção do desenvolvimento de actividades de intervenção, nestes domínios, poderá fazer a diferença relativamente à detecção de dificuldades e ao apoio aos estudantes.

Este estudo envolveu um total de 1000 estudantes de quatro universidades portuguesas (Universidade de Aveiro, Universidade do Porto, Universidade do Minho, Universidade do Algarve) na sua fase de diagnóstico, desenvolvida com base na utilização de um questionário ("Questionário sobre Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior" - Q.L.C.E.E.S.). Pretendia-se avaliar os hábitos de leitura e escrita dos sujeitos, as principais estratégias utilizadas, o nível de dificuldades dos sujeitos em cada competência e a importância que os sujeitos lhe atribuíam para o seu sucesso académico bem como as outras competências, antes e depois da sua entrada no ensino superior. Este estudo contou ainda com uma fase de intervenção que consistiu num módulo de formação, no qual participaram 36 estudantes da Universidade de Aveiro (Módulo de Formação "Ler, Escrever e Compreender": M.F.L.E.C.). O módulo baseou-se no desenvolvimento de actividades específicas, avaliadas através da utilização de pré e pós testes sobre aspectos que se relacionavam com a definição, conteúdos e objectivos de cada estratégia, aspectos a ter em conta aquando da sua realização, etapas a seguir e suas implicações, cuidados a ter antes, durante e depois da sua execução, regras e implicações a ter em consideração e a utilidade de cada estratégia para o dia-a-dia do estudante do ensino superior.

A transição académica entre subsistemas de ensino, não tem sido suficientemente investigada no nosso país, apesar da importância e reconhecimento que o fenómeno vem assumindo (Nico, 1995, Soares *et al.*, 2000, Santos, 2001, McInnis *et al.*, 1995, 2000, Yorke, 1999, Braxton, 2000). Fala-se hoje, mais do que nunca, na quantidade e na qualidade (ou falta dela...) da diversidade de alunos que chegam ao ensino superior, na sua preparação prévia, nas condições de acesso, nos (pré)requisitos necessários, no abandono e insucesso académico.



No seguimento de investigação anterior com alunos das licenciaturas em ciências e engenharias da Universidade de Aveiro (Bessa Oliveira, 2000), encontra-se outra investigação posicionada, à partida, para trazer à discussão alguns aspectos novos relacionados com as descontinuidades existentes, na transição entre diferentes contextos de ensino e aprendizagem (secundário-superior). Procura-se contribuir para o conhecimento existente acerca dos meios e das ferramentas necessárias à melhoria dos processos de transição, adaptação e progressão dos estudantes no ensino superior, tentando saber mais para equacionar a qualidade (educativa, científica, pedagógica, etc.) das instituições envolvidas, ao nível das intervenções efectuadas sobre os sujeitos e os problemas existentes, indagando em 'caloiros' universitários, diferentes experiências (pessoais e contextuais) com maior ou menor incidência nos ciclos auto-regulatórios da aprendizagem (previsão, mudança e adaptação) e as respectivas implicações no sucesso académico.

Com efeito é, hoje, possível fixar aspectos que consideramos fundamentais para a compreensão das '(des)continuidades' existentes na transição académica entre subsistemas de ensino secundário e superior. Estes aspectos ligam-se sobretudo ao desenvolvimento psicossocial do estudante, à capacitação e autonomia dos estudantes na aprendizagem (auto-regulação) e, reportam-se a uma multiplicidade de relações entre variáveis intrapsíquicas, interpessoais e contextuais.

A auto-regulação académica é pois, um construto importante, interessante e promissor na análise dos aspectos contemporâneos do ensino e aprendizagem. É também fundamental quando se pretende ajudar os alunos, estudantes universitários, a interessarem-se e a responsabilizarem-se pelos seus próprios processos de formação (Pintrich, 1995), em que os docentes terão um papel de primacial importância a desempenhar e que exigirá, para além de uma sólida e actualizada preparação científica, uma formação pedagógica adequada. Neste âmbito, foi iniciado no ano lectivo 2002/2003, na Universidade de Aveiro, ainda que a título experimental, o envolvimento de alunos-monitores na sua própria formação e dos colegas em colaboração com os docentes, na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Os resultados mostraram-se de grande utilidade na interacção/colaboração entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem (Tavares *et al.* 2003a). Esta experiência será continuada e aperfeiçoada no ano lectivo 2003-04. Neste mesmo ano está a decorrer uma experiência similar numa disciplina do mestrado



de Activação do Desenvolvimento Psicológico, “Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação”. O objectivo será impulsionar um ensino mais dinâmico e interactivo.

Um outro projecto de intervenção, neste domínio, designado “Pesquisa, Análise. Compreensão e Gestão da Informação” está em desenvolvimento na Universidade de Aveiro, na sequência de um módulo de intervenção/formação anterior sobre “Pesquisar e trabalhar a informação na Biblioteca da Universidade de Aveiro e na Internet”, para a aquisição de competências básicas inerentes aos processos de investigação e formação. De uma forma geral, através da dinamização de uma actividade desta natureza pretende-se: a) aumentar os níveis gerais de literacia de todos aqueles que participem neste novo módulo assim como nos sub-módulos; b) desenvolver nos participantes a capacidade de reconhecimento das necessidades efectivas de informação; c) facilitar o acesso à informação, melhorar a sua compreensão e desenvolver a capacidade de elaboração de sínteses concisas e claras para a sua apreensão e comunicação.

Um outro aspecto igualmente importante para a aprendizagem e sucesso académico, com frequência, ignorado pelas instituições do ensino superior, tem a ver com a promoção do bem-estar, o desenvolvimento pessoal e a educação para a saúde dos alunos universitários. A investigação que tem sido feita nesta área (Pereira & Ramos, 2000; Tavares *et al*, 2003b) visa, essencialmente, identificar as necessidades dos alunos universitários ao nível do seu desenvolvimento pessoal, conhecer os principais problemas que têm de enfrentar numa fase da vida caracterizada por sucessivos processos de mudança e sensibilizá-los para lidar com esses problemas de uma forma interventiva, valorizando todas as dimensões do *self*, assim como para mudanças de comportamento tendo em vista o bem-estar e a promoção da sua saúde física e mental. Os projectos, em curso, nesta área do desenvolvimento pessoal, sugerem a criação de estruturas de apoio, quer integradas quer complementares ao currículo para o sucesso académico, não só dos alunos, mas também dos professores e das próprias instituições do ensino superior, o que exige uma outra atitude face aos problemas da formação e da organização e gestão dos *curricula* na sua dimensão instituída e instituinte.

A consciência de algumas destas limitações que interferem no progresso da formação e que influenciam o sucesso académico dos alunos (tais como a inadequação de métodos de estudo, má gestão no controlo do stress e ansiedade aos exames), levou ao estabelecimento de acções de formação para estu-



dantes, organizadas pelo “Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior” – LEIES (Tavares *et al.* 2003b), para melhor saberem lidar com estas problemáticas, envolvendo-os também em investigações relacionadas com o stress em contexto académico (Pereira, 2003; Pereira *et al.* 2003b).

Outro projecto, transversal aos referidos anteriormente, relaciona-se com a gestão dos estados de vigília e de sono e sucesso académico, e está a ser desenvolvido pela doutoranda Ana Allen Gomes. Não é possível um bom sucesso na docência e na aprendizagem se os alunos não estiverem atentos e concentrados e não se envolverem em pleno, tendo em conta os ritmos circadianos e os seus estilos cognitivos e de aprendizagem nas diferentes actividades que lhes são propostas quer dentro quer fora das aulas ou laboratórios.

Neste conjunto de projectos de investigação e mais directamente ligado aos pólos do SPASHE das universidades do Minho e Porto merecem uma atenção especial os trabalhos que estão a ser desenvolvidos por Maria do Céu Taveira sobre “Promoção do sucesso académico no ensino superior através do currículo: uma intervenção na Licenciatura em Psicologia da Universidade do Minho” e por Leonor Lencastre, Marina Serra Lemos, Marina Guerra e Costa Pereira sobre “Prioridades dos objectivos dos alunos do 1º ano do ensino universitário e suas relações com a adaptação bem sucedida”, na Faculdade de Ciências, respectivamente.

Caberia ainda fazer referência a outros projectos, neste âmbito, embora, por limitações de espaço e de tempo, direi apenas que estamos a desenvolver um esforço de articulação entre diversas investigações interinstitucionais, a nível nacional, na convergência de três eixos: a transição do secundário para o ensino superior, o estar na academia e a transição para a vida profissional, em que a docência e a aprendizagem são temas e questões transversais a diversos projectos em curso, cujo grande objectivo a médio prazo é a criação e o desenvolvimento de uma rede ou de um centro de investigação sobre o ensino superior. Nesta linha, está já em curso, com investigadores da Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação (FCT/Universidade de Aveiro), em que se integram também muitos dos investigadores das pesquisas acima referidas, um projecto sobre “Ensino Superior. Um estar entre duas transições: o ensino secundário e a vida profissional” que, de certa forma, pretende ser um núcleo dessa rede ou centro a criar.

Também no Brasil, em universidades bem conceituadas, têm sido realizados vários estudos que reflectem claramente as preocupações que incidem



sobre a aprendizagem e a formação dos professores do ensino superior. Procuraremos identificar, apenas, as principais linhas de força da investigação desses projectos, as conclusões mais relevantes a que têm chegado e os seus impactes na transformação das instituições do ensino superior, Universidades e Institutos de Formação.

A diversidade de estudos feitos no Brasil e a dificuldade para reuni-los de uma maneira coerente, de forma a chegarmos a uma reconciliação integrativa (Brzezinski *et al.*, 2003), levou-nos a optar, em primeiro lugar, por mencionar aqui apenas dois grupos de pesquisa que realizaram estudos (2001, 2002) cuja linha-força da investigação é o *estado do conhecimento ou estado da arte*<sup>1</sup>, em que a docência e aprendizagem assumem, com certeza, um relevo especial. Em segundo lugar, apresentamos os estudos do grupo de pesquisa (Brzezinski, Carrér e Silva, 2003) que têm por objecto o Processo de Aprendizagem e o Sucesso Académico dos estudantes do Departamento de Matemática e Física (MAF) como desdobramento do Projecto Matriz “Avaliação do Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás (UCG): interdisciplinaridade e profissionalização docente” que, como mencionamos acima, decorre, em certa medida, do Projecto *Factores de Sucesso e Insucesso no 1º Ano dos cursos de Licenciatura em ciências e engenharia* (PRAXIS XXI) (2000-2001) e do sub-projecto “Tomar café com professores e alunos para falar sobre pedagogia/docência universitária e sucesso académico”.

O primeiro *estado do conhecimento* incide sobre a década de 90. Trata-se de um amplo projecto de investigação coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com especial envolvimento dos GTs Formação de Professores e Didáctica, financiado pelo Inep/Comped, publicado em 2002. Esses estudos têm como linha de força de pesquisa a Formação de Professores no ensino superior e estiveram sob a responsabilidade das investigadoras André (USP), Brzezinski (UCG/UnB), Carvalho (UFES), Garrido (USP), Romanowski (UFPR) e Simões (UFES). Foram ainda colaboradores Freitas (UNICAMP), Pereira (UFPel), Ramalho (UFRN) e Terrazzan (UFSM).

<sup>1</sup> O relatório final com detalhes de ambas investigações podem ser consultados em *Formação de Professores no Brasil* (1990-1998). (2002). Brasília: MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento n. 6 e Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995). (2001). Brasília: MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento n. 3.



O segundo *estado do conhecimento* sobre a educação no ensino superior, da iniciativa do GT Política de Educação Superior da ANPEd, foi igualmente financiado pelo Inep/Comped<sup>2</sup> e publicado, em 2001. Abrangeu estudos desenvolvidos no período de 1968-1990, mas foram analisados exclusivamente trabalhos publicados em revistas com apoio empírico no Banco de Dados *Universitas/BR*. Os investigadores participantes que contaram com a colaboração dos seus orientandos, foram: Catani (USP), Chaves (UFPA), Dal Pai Franco (UFRGS), Fávero (UFRJ), Mancebo (UERJ), Medeiros (UFPA), Morosini (UFRGS/ULBRA), Oliven (UFRGS), Peixoto (UFMG), Segenreich (Usursula/RJ), Seiffert (UFPA), Sguissardi (UNIMEP), Silva Jr (PUC/SP), Tavares (UFAL) e Vasconcelos (UFRJ).

O *estado do conhecimento* sobre Formação de Professores ao nível superior teve como campo empírico de pesquisa 115 artigos publicados em dez periódicos brasileiros, 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação e 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores<sup>3</sup>, na década de 90.

As análises e conclusões do estudo permitiram identificar uma significativa preocupação com a preparação do professor para actuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiram ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, no sentido de actuar nos movimentos sociais e com crianças, jovens e adultos em situação de risco.

As análises revelam ainda que são raros os estudos que focalizam a utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo de formação de professores, como recurso didáctico de apoio às práticas pedagógicas, à aprendizagem e ao sucesso académico. Mais raros ainda são os que investigam o papel das instituições educacionais no atendimento às diferenças e à diversidade cultural, demonstrando um sério desfasamento com as linhas-força de pesquisa relacionadas com a aprendizagem e o sucesso académico dos porta-

<sup>2</sup> COMPED – Comitê dos Produtores da Informação Educacional do MEC/Inep.

<sup>3</sup> Os pesquisadores Brzezinski, I. (UCG), Garrido, E. (USP), Lima, E. F de (UFSCar/SP), Núñez, I. B. (UFRN), Passos, L. F (UNESP/RC/SP), Ramalho, B. L. (UFRN), Ribas, M.H (UEPG/PR), Terrazzan, E. (UFMS/RS) do GT Formação de Professores da ANPEd deram prosseguimento a esse estudo abrangendo os anos de 1999 a 2003. Foi apresentado como Trabalho Encomendado em Sessão Especial na 26ª. Reunião Anual da ANPEd, em 07.10.2003, Poços de Caldas (MG/BR), sob o título *Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT8 no período 1999-2003*.



dores de direitos especiais e dos estudantes pertencentes a segmentos étnicos minoritários.

Embora os artigos de jornais e revistas enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico e, em particular, a docência e a aprendizagem, como núcleo fundamental desse processo, a análise das investigações evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e contínua. Foi ainda interessante notar a chamada de atenção à comunidade de investigadores brasileiros sobre o silêncio em relação aos estudos sobre formação de professores para actuarem no ensino superior com apenas 7,7% das pesquisas sobre esta temática, no GT Formação de Professores da ANPEd, no período 1999-2003, investigação que ainda está em curso.

A análise dos estudos desenvolvidos pelo segundo grupo do *estado de conhecimento* conduziu-nos a seleccionar, na amplitude da temática do ensino superior, o item *As funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão* e, no contexto desse item, dar realce às conclusões relativas à subcategoria «relações pedagógicas» inserida na categoria «ensino» propostas pelas investigadoras: Dal Pai Franco, Morosini, Oliven, Peixoto e Tavares (2001). A subcategoria é assim definida pelas investigadoras a partir das leituras *grand tour* das produções científicas e discussões sobre o tema “Relações Pedagógicas que envolve o processo ensino-aprendizagem e as relações de poder”. As descobertas levaram as autoras a concluir que, nesta subcategoria, verifica-se uma elevada incidência de produções em experiências pedagógicas específicas e mudanças no ensino superior com mais frequência nos cursos de Pedagogia, Química, Ciências Biológicas e Medicina. Segundo as autoras, essas mudanças “apontam para um novo olhar sobre a educação superior. Este olhar presente no que está a ser experienciado traduz-se numa tentativa de repensar o papel da educação, as relações que se estabelecem nos mais diversos níveis das instituições de ensino, dando especial importância à articulação entre teoria e prática. É a dinamização do processo de ensino-aprendizagem na busca de melhor qualidade no ensino [...]” (Dal Pai Franco et al: 112).

Relativamente à pesquisa de Brzezinski, Carrér e Silva (2001-2002: 4), mais especificamente relativamente à linha-força *aprendizagem e sucesso académico*, as autoras concentraram-se, sobretudo, na representação da relação professor-aluno-objecto de aprendizagem na educação superior e suas possíveis implicações na construção de uma situação pedagógica que favorece ou,



eventualmente, dificulta o sucesso acadêmico no Departamento de Matemática e Física da UCG, incidindo sobre as representações da docência que visam, sobretudo, funções de diagnóstico ou de avaliação e se baseiam, principalmente, na recolha de opinião de alunos e/ou professores sobre concepções, condições e organização da docência.

Brzezinski, Carrér e Silva (2001-2002) fundamentaram a sua investigação nos seguintes pressupostos: a) a situação de aprendizagem acontece a partir da relação com o outro que é um ser complexo e resulta de uma situação que mobiliza o organismo e o corpo, transversalizados pela inteligência e pelo desejo, no espaço da relação por meio dos objectos e conteúdos de conhecimento: o que se aprende e o que se ensina; b) o processo de ensino-aprendizagem é interactivo, particularmente, expresso em três vértices: o aluno, o objecto de conhecimento e o professor. A unidade básica de análise deste processo é uma actividade interpessoal entre professor e aluno; c) para compreender a relação professor aluno e sua influência no processo de aprendizagem é necessário analisar não só os comportamentos manifestos e observáveis, mas também as representações sociais mútuas do professor e do aluno; d) a representação que o professor possui dos seus aprendentes, o que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui, a valorização das aprendizagens que realizam pode chegar a modificar o comportamento real dos alunos. Também a representação que os alunos têm do seu professor, o que pensam e esperam dele, as capacidades e intenções que lhe atribuem, marcam a interpretação do que fazem e pode modificar a conduta do docente.

Os resultados alcançados pela pesquisa permitem perceber um conjunto de características que remetem para uma abordagem tradicional de ensino, em que a relação professor-aluno é vertical, portanto não há troca de conhecimento entre os sujeitos. O eixo condutor do processo é o ensino e não a aprendizagem; a metodologia mais empregada é a aula expositiva e o aluno tem um papel passivo e dependente. Esta constatação expressa a distância existente entre as concepções, os recursos e as práticas de ensino adoptadas no curso explorado e as transformações exigidas em relação ao conhecimento, aos procedimentos e aos instrumentos pedagógico-didático-tecnológico-acadêmicos relevantes ao nível do ensino superior, tendo em conta as necessidades da sociedade emergente.



## 2. Discussão dos principais resultados de estudos e investigações realizados

Em todas as investigações e estudos referidos, ainda que de uma forma não exaustiva, como temos insistido, sobressaem alguns resultados que poderíamos discutir mais em pormenor em relação à sua relevância e impacto na reconceptualização, organização, execução e avaliação dos processos de docência e aprendizagem do presente e do futuro no ensino superior. Um primeiro resultado, que se pode observar facilmente, é o da atenção que se começa a dar aos processos de formação e, designadamente, às questões da docência e da aprendizagem, vistas de um modo mais interligado e fundamentado. Na realidade, estas questões foram introduzidas definitivamente nas agendas de trabalho das instituições, não só escolares mas também políticas. A própria ideia do desenvolvimento de uma pedagogia na universidade, mais ou menos assumida e esclarecida, fazendo apelo a um maior envolvimento, não apenas dos docentes mas também dos outros actores dos processos de formação, que se traduza em modos de trabalhar mais responsáveis, eficazes e produtivos, ganha cada vez mais adeptos. Interioriza-se também a ideia de que, de facto, a consciência da inovação, da mudança que se pretende, quer ao nível das organizações produtivas, recreativas e culturais, quer ao nível da própria sociedade, não poderá desligar-se da formação e, conseqüentemente, do novo conhecimento e da nova aprendizagem que pressupõem uma nova atitude, novos processos de produção de saber e formas diferentes de actuar. E, sobretudo, que os resultados sejam devidamente avaliados ao nível das performances dos professores e dos alunos de um modo objectivo e credível.

Não basta, efectivamente, dar aulas, fazer testes ou trabalhos e dizer que os alunos estão satisfeitos, é preciso verificar se houve desenvolvimento, aprendizagem efectiva, através da produção de conhecimento inovador e com valor acrescentado traduzível numa verdadeira aquisição de capacidades e competências transferíveis para as diferentes formas de inserção profissional dos novos diplomados. Neste sentido, urge promover actividades de formação que permitam aos profissionais dos mais diversos ramos e, em especial, aos formadores de amanhã, o desenvolvimento de competências, nomeadamente, ao nível da literacia e, sobretudo, das “novas literacias” associadas às novas tecnologias da informação e da comunicação.



Desta forma, salienta-se a necessidade de serem promovidas acções de intervenção, à semelhança da desenvolvida no âmbito do projecto de doutoramento “Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior e Sucesso Académico” – Módulo de Formação “Ler, Escrever e Compreender”. Na verdade, face aos dados obtidos, tanto na fase de diagnóstico de competências como de avaliação do impacto das actividades de intervenção, ficou patente a ideia de que estas competências tendem a estar intimamente associadas a um desempenho competente e bem sucedido por parte dos alunos do ensino superior.

Um outro olhar, dirige-se directamente aos dois principais actores do processo, os professores e os alunos, bem como ao seu envolvimento na formação, em que um certo protagonismo de centralidade, que era cometido aos alunos, é revisitado, colocando, agora, o acento não apenas nos alunos mas também nos docentes. Não é possível transformar os modos de pensar e de agir ao nível dos processos, bem como o respectivo sucesso ou insucesso académicos, sem atender ao envolvimento destes dois actores de uma maneira mais activa, comprometida, concertada e inovadora. Hoje, é uma tese assente e aceite pela grande maioria dos estudiosos e especialistas que, por mais atenção que seja atribuída aos alunos, se os docentes não forem igualmente envolvidos e mobilizados, todos os esforços de mudança e transformação, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível dos processos, das estratégias, dos currículos, das instituições e dos contextos mais alargados, serão condenados ao insucesso. Este é um ponto fulcral que emerge com força nas investigações e estudos realizados e em curso. É preciso, na realidade, envolver, mobilizar e disponibilizar, de um modo articulado todos os factores que intervêm nos processos de formação: alunos, professores, currículos, instituições e contextos, para que haja verdadeiro sucesso e as classificações e qualificações obtidas sejam objectivas e consistentes, que uma fórmula compósita de avaliação deveria poder dar conta nas diferentes etapas de formação e, sobretudo, nos momentos de transição entre os diferentes níveis de ensino-aprendizagem e a vida profissional (Tavares, 2003c). É este o objectivo maior de todo e qualquer sistema de formação, que não se resolve com política e marketing como, com frequência, se pretende fazer crer.

Outro resultado a sublinhar liga-se, especialmente, com as novas conceptualizações e re-conceptualizações do currículo na sua dimensão instituinte e instituída. Que actividades e tarefas a propor, em relação aos diferentes cursos, para garantir a aquisição de determinadas competências gerais e



específicas que as diferentes qualificações de graduação e pós-graduação deverão conferir? Como organizar, executar, gerir e avaliar essas actividades e tarefas para que sejam bem sucedidas e correspondam, de facto, aos objectivos que se pretendem alcançar? São questões que têm estado igualmente presentes na mente e nas preocupações dos diferentes investigadores e estudiosos destas problemáticas, bem como nas intenções e na agenda dos responsáveis pelas próprias instituições públicas e privadas, assim como dos respectivos órgãos de governo institucionais e interinstitucionais intermédios e de cúpula, como o CRUP, CCISP, APESP, etc., que, por sua vez, têm vindo a reflectir, de modo particular, as orientações da União Europeia e as influências dos Estados Unidos, do Japão, do Canadá e da Austrália. Pena é que fiquem apenas ao nível do discurso político e não consigam passar verdadeiramente para os processos de docência e aprendizagem, de formação no dia-a-dia das instituições e dos seus principais actores: gestores, professores, alunos e demais agentes educativos. A este propósito caberia aqui destacar, entre outros, trabalhos realizados por Alberto Amaral, Veiga Simão, Machado dos Santos, Almeida Costa, Adriano Moreira, Cassiano Reimão, Albertino Gonçalves, Leandro Almeida, Rosa Vasconcelos, Susana Caíres, António Martins, Jorge Arroiteia, Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos.

As instituições e outros contextos mais alargados nos seus aspectos de organização e gestão, são outros campos de incidência em que os resultados da investigação se têm feito sentir. Não há dúvida que as instituições, quer do ponto de vista da sua realidade física, psicológica, social, quer económica, financeira, cultural, estão a sofrer grandes transformações e, porventura, mesmo verdadeiras transmutações. Estudos feitos têm procurado olhar de modo especial para esta realidade. Entre eles, apenas a título de exemplo, são de destacar os realizados na Universidade do Minho sobre as vivências académicas dos alunos nas dimensões pessoal, de realização académica e institucional. Vários trabalhos foram publicados em torno deste projecto, liderado por Leandro Almeida, dos quais gostaríamos de referir, especialmente, um estudo assinado por Luísa Santos e Leandro da Silva Almeida sobre “vivências e rendimentos académicos: a integração dos alunos na Universidade”, que nos permite ter uma ideia muito clara das múltiplas implicações no sucesso académico dos alunos, dos professores e da própria instituição. (Santos & Almeida, 2002). Embora este projecto, como é óbvio, não se esgote apenas na dimensão institucional, esta assume uma importância muito considerável. Daí que um



bom acolhimento e integração dos estudantes à entrada e o apoio psicopedagógico e social, durante a sua estada na academia, se revista de grande relevância para o seu sucesso. Esta constatação é retomada por Tavares (2003c), por exemplo.

Cumpra ainda referir os resultados de várias iniciativas que têm sido levadas a cabo no sentido de promover a integração e adaptação ao nível dos alunos do primeiro ano, onde se têm verificado maiores índices de insucesso (Tavares *et al*, 1996), com particular relevo para as dificuldades de adaptação ao novo meio, novas pessoas e novas pedagogias (Ferraz & Pereira, 2002) que se repercutem na atenção, concentração e no sucesso das aprendizagens. Destacáramos também a investigação que foi realizada sobre a praxe académica enquanto contributo para a integração dos “caloiros” no meio universitário. Numa altura em que se ouvem cada vez mais as vozes daqueles que acusam a praxe de ser uma forma de violência arcaica que serve mais para humilhar do que para integrar, a investigação efectuada procura explicar e contrapor os dois pontos de vista e retirar ilações psico-pedagógicas deste paradoxo (Pereira *et al*, 2002b). Uma boa integração pressupõe o apoio por parte dos colegas mais velhos que se pode traduzir por uma praxe construtiva que tenha como objectivo principal fomentar a integração e a adaptação dos estudantes à vida e às exigências da academia. Os códigos da praxe das várias universidades são bastante claros quanto a esse objectivo, a prática é que, por vezes, é levada a exageros onde se ultrapassa o bom senso e se dá lugar a manifestações de incultura e menoridade. Cabe pois aos órgãos superiores das instituições da praxe, bem como aos responsáveis pelas instituições do ensino superior, combater a violência física e psicológica da praxe académica.

Perspectivando ainda a integração do aluno e o apoio àqueles que têm problemas, os sistemas de apoio psicopedagógico têm demonstrado ser uma mais valia, os quais foram incentivados pelo Despacho 6659/99 de 5/4/99, no qual é solicitado às instituições do ensino superior “que promovam a identificação de todas as situações passíveis de ser consideradas como insucesso escolar persistente” e vieram dar uma maior ênfase à necessidade das universidades implementarem diversos e variados sistemas de apoio aos alunos com problemas. Como se pode verificar no documento da Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (RESAPES, 2002) tem-se assistido a uma eclosão, nestes últimos anos, de um elevado número de serviços, envolvendo não só alunos, como nos casos de Mentorado e *Peer Counselling*



(Pereira, 1997a, b; Pereira, 1998; Pereira & Williams, 2001), mas também docentes e especialistas em apoio psicopedagógico.

Os métodos de trabalho e de estudo dos alunos são outro campo de investigação e de estudo que tem atraído a atenção dos investigadores pois, como está demonstrado por diversas investigações (Chaleta, 2002; Rosário, 2001; Bessa Oliveira, 2000; Silva e Sá, 1997) uma boa parte do insucesso que se regista tem a ver, em grande medida, com a falta que se nota nos estudantes em relação aos seus métodos de trabalho, de estudo e de organização dos tempos e das tarefas que lhe são exigidas nas diferentes disciplinas. Sabemos ainda, não só pelos estudos realizados, mas também por muitos testemunhos dos alunos, que os docentes, muitas vezes, contribuem significativamente para esta desorganização dos alunos impondo tarefas incompatíveis com os tempos disponíveis para as suas disciplinas. Seria desejável também uma maior concertação dos professores em relação às tarefas que exigem aos seus alunos, tendo em conta as competências que eles devem adquirir ao longo dos respectivos planos de estudos, em função dos tempos afectos às respectivas disciplinas. Realização de verdadeiras “empreitadas” de aprendizagem disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares com a mútua colaboração entre alunos e professores. Uma maior necessidade e proximidade do envolvimento dos docentes no fornecimento de retorno, relativamente às aprendizagens dos estudantes são de uma importância crucial para que se verifique uma situação de aprendizagem eminentemente interactiva, um ensino e aprendizagem, em que os seus principais intervenientes colaborem em vez de se posicionarem de costas voltadas.

Efectivamente, muitos alunos chegam ao ensino superior sem saberem organizar o seu trabalho e estudo, sem saberem ler, compreender ou escrever um texto, por mais simples que seja, tornando-se essas carências fatais em termos de sucesso. Por outro lado, ser capaz de organizar o seu trabalho em função do tempo disponível e auto-organizar-se é, com certeza, um dos segredos para o sucesso académico. Por isso, os métodos de trabalho e de estudo não poderão desligar-se do desenvolvimento de uma boa capacidade de organização e auto-organização que lhe deverá estar subjacente. Mas também este trabalho de auto-regulação tem de ser estimulado e apoiado pelos docentes e pela instituição, quer em relação à disposição dos espaços, quer em relação aos tempos e às actividades a desenvolver. A monitorização de actividades de formação e intervenção pode ser uma forma de a própria instituição se posicionar



e agir face às inúmeras situações de carência de competências dos estudantes e que vão desde as capacidades de gestão dos horários de estudo (Bessa e Tavares, 2002) até à utilização e desenvolvimento das competências de leitura e escrita que, de uma forma por demais relevante, contribuem para determinar o nível de desempenho dos estudantes (Cabral e Tavares, 2002). Contudo, o envolvimento dos docentes das disciplinas específicas e a sua colaboração afigura-se como um aspecto determinante para o sucesso de iniciativas desta natureza, dados os espaços curriculares onde estudantes e professores deverão colaborar activa e efectivamente para constituir um ambiente privilegiado de formação, onde a intervenção mútua tenha lugar como um verdadeiro ponto de partida e de chegada de todo o processo.

Caberia ainda chamar atenção para os problemas pessoais dos alunos e o relacionamento intra e interpessoal cujos resultados de estudos realizados começam a ser consideráveis. Numa experiência, piloto de apoio ao estudante universitário, baseada em sistemas de *peer counselling/support*, implementou-se uma linha telefónica nocturna, criada no ano lectivo de 1994/1995, na Universidade de Aveiro, designada por L.U.A. (Linha da Universidade de Aveiro), constituindo a primeira *Nightline* do país de apoio a alunos universitários por alunos universitários (Tavares & Pereira, 1996; Pereira, 1997a; Pereira, 1998). Dos principais resultados salienta-se a solicitação do pedido de ajuda pelos alunos, que se concentrou nos problemas de natureza pessoal (auto-estima, *homesickness*, auto-conceito, solidão e relações afectivas), seguidos dos de natureza académica (stress, ansiedade nos exames, professores). Estes dados permitem, por um lado, reforçar a chamada de atenção dos agentes educativos para a intervenção a nível desses problemas, por outro, valorizar o contributo dos alunos no apoio aos pares constituindo-se, assim, uma mais valia para a promoção do sucesso na Universidade.

### 3. Meta-análise e meta-reflexão sobre as linhas-força dos estudos realizados e o seu impacte nos sistemas de formação

Uma das linhas-força dos estudos e investigações realizados é, sem dúvida, a docência e a aprendizagem que constitui o tema deste artigo. As novas formas de aprender e ensinar, ou seja, aprender, desaprender e reaprender para empreender de um modo diferente, por sua vez, obrigam a repensar os



*curricula* e a organização, gestão e administração das próprias instituições e os respectivos contextos que, hoje, configuram os projectos de investigação e de formação em curso. Por isso, a docência e a aprendizagem do passado e do presente e, sobretudo, a do futuro, não seriam pensáveis sem uma referência estreita às formas organizacionais e de gestão das instituições e das suas políticas e planos de formação de que os *curricula* e os programas dos diferentes cursos e especialidades são um dos seus principais vectores. Daí que saber quem aprende, o que se aprende, para que se aprende, onde se aprende e porquê, avaliar os processos de organização, realização e os resultados dessa acção de um modo objectivo e consistente constitui a pedra de toque de todo o sistema.

A partir dessa realidade será mais fácil avaliar a competência dos professores e dos alunos, a sua performance e o sucesso académico. Para tanto requer-se, certamente, mais responsabilidade, preparação e envolvimento de todos os seus actores em todos os segmentos do processo para que os resultados sejam reais, objectivos e, por conseguinte, transferíveis nas melhores condições para a vida profissional e de emprego nas mais variadas situações. É este o sentido da *accountability* de que tanto se fala, hoje, nos países anglo saxónicos.

O pior é que toda a gente anda a repetir a mesma coisa de um modo mais ou menos crítico mas falta dar a verdadeira “pedrada no charco” para que as coisas mudem, de facto, se transformem de um modo radical, ou seja, se transmutem. Tem-se medo de dizer que este sistema de aprender e ensinar está esgotado e que é preciso mudá-lo de cima a baixo e de baixo a cima. Já não serve nem para os professores, nem para os alunos, nem para o país, nem para o mundo. Está-se à espera de quê para o mudar radicalmente?

Não se pretende dizer que nas universidades, institutos e centros de investigação não tenha havido esforços e resultados consideráveis no que concerne à pedagogia/docência universitária, ao sucesso académico e, mais concretamente, no âmbito do ensino-aprendizagem e das relações educativas.

A “pedrada no charco”, no entanto, também está já a ser lançada do outro lado do Oceano Atlântico (Brasil), como decorre das conclusões alinhadas acima a partir da análise dos “estados do conhecimento” em que se referem: a) as diversas fontes investigadas sobre formação de professores no ensino superior mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais; b) acerca da categoria ensino e subcategoria relações pedagógicas no “estado



*da arte*" da educação superior, a incoerência entre o discurso e a prática educativa, o desfasamento das políticas públicas relativas à educação, a fragilidade do sistema educacional e a descontinuidade dos planos, programas e projectos educacionais provocam desarticulação entre os graus de ensino, entre as séries do currículo que o estudante é obrigado a frequentar, entre docentes (não há equipas de trabalho efectivo) e entre conteúdos. Esse conjunto de descompassos e desarticulações dificultam o sucesso académico e reflectem-se negativamente no desempenho académico, nas relações pedagógicas, na docência universitária, enfim, na produção de conhecimento. O que nos leva a concluir que se o sistema não serve a ninguém, se se trata de uma criação dos sujeitos e é verdade que o sistema somos nós, então, a sua mudança e transmutação terá de começar por nós próprios, por aquilo que sentimos e por aquilo que fazemos nas arenas das nossas intervenções. Não basta, pois, mudar as concepções e as ideias é preciso mudar as atitudes, os modos de estar, de comportar-se, de agir.

Se insistimos em que o objectivo final pretende ser um maior sucesso académico de todos os seus actores e intervenientes, inseparável da acção articulada e eficaz de quatro ou cinco grandes vectores: os docentes, os alunos, os currícula, as instituições e os contextos em que toda essa actividade se desenvolve, então teremos de ser consequentes em relação à formação que se proporciona. A análise crítica e, porventura, a meta-análise que aqui se pretende fazer não se poderá desligar, como temos insistido noutros muitos lugares (Tavares & Huet Silva, 2002; Tavares & Santiago, 2001) de uma boa articulação de todos esses vectores e respectivos contextos mais ou menos alargados.

Mas vejamos, ainda que muito sucintamente, a acção de cada um deles:

### *1) Os alunos*

São e continuarão a ser os alunos um factor essencial do processo. Deverão, por consequência, estar no centro da acção. Terão, no entanto, de o fazer de um modo diferente, ou seja, mais autónomo, responsável, competente, profissional. Exige-se, efectivamente, um maior envolvimento e profissionalidade dos alunos nos processos de formação e de investigação subjacentes à acção de aprender e desenvolver-se, no sentido de otimizar as suas capacidades e adquirir competências básicas e específicas transferíveis para a sua futura vida profissional. Essas duas vertentes, a formação e a investigação, terão, efectiva-



mente, de implicar-se, cada vez mais, na aprendizagem e na docência. A construção social do conhecimento exige um trabalho de equipa assumido e realizado sem ambiguidades. Os alunos terão que ser conscientes e responsáveis, competentes, verdadeiros profissionais de aprendizagem e interventores na própria docência e não apenas consumidores de aulas e de testes, fazedores, encomendadores ou plagiadores e adaptadores de trabalhos individuais ou em grupo realizados por outros colegas ou tirados da *Internet*.

O modo pelo qual os alunos vêm e abordam a sua aprendizagem e o modo como os professores vêm e realizam o seu ensino parece fornecer uma explanação segura acerca do *porquê* de os alunos não atingirem determinados objectivos e metas da formação universitária. Ou seja, os alunos nem sempre se envolvem e adaptam devidamente no processo de aprendizagem e podem limitar-se, apenas, a cumprir as exigências dos planos de estudos com o mínimo de esforço e empenho; os professores parecem encorajar esta realidade, quando utilizam procedimentos de ensino e métodos de avaliação cuja ênfase recai sobre o acréscimo da quantidade de conhecimento em detrimento da sua qualidade e significação.

Estamos convencidos que uma das formas mais interessantes de aprender é a que passa por uma “espécie de empreitada” de aprendizagem, integrada em projectos de construção ou de produção social de conhecimento, que mobilize através de verdadeiras equipas de formação, não apenas os alunos, mas também os professores numa dinâmica inter e transdisciplinar. Mas, para tanto, é preciso assumir a docência e aprendizagem de uma forma muito diferente, isto é, como uma actividade mais autónoma, colaborativa e partilhada entre os principais actores do processo. É a tal mudança, transformação radical ou transmutação de que falávamos acima.

A competência é pois uma condição *sine qua non*, para atingir esse objectivo. Qualquer intervenção ao nível das competências básicas ou específicas será sempre promotora das experiências de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal. E, quanto mais alto o nível de desenvolvimento, mais preparado poderá estar o aluno para adquirir essas mesmas competências, numa espiral de desenvolvimento e da sua optimização. Cabe, portanto, ao sujeito-aluno envolver-se de uma forma responsável, consciente, livre e solidária mais autónoma e colaborante no próprio processo da sua formação e aprendizagem. Neste sentido, a participação em actividades de formação, como a referida anteriormente respeitante às competências específicas de leitura, compre-



ensão e escrita, poderá constituir-se como um passo importante no sentido da autonomização do estudante face às suas aprendizagens, assim como da própria auto-regulação e monitorização. Contudo, cabe também às instituições e aos docentes a promoção de actividades desta natureza que favoreçam uma “cultura de formação” onde as competências básicas desempenhem um papel de destaque.

A avaliação das experiências académicas (pessoais e contextuais) dos jovens estudantes ‘caloiros’ universitários e os respectivos equilíbrios dinâmicos permitem explorar as percepções que os estudantes têm acerca do lugar que ocupam quando entram no sistema e estabelecer uma relação mais adequada entre as competências de aprendizagem que estes realmente possuem e as que julgam possuir para enfrentar as exigências académicas e profissionais futuras (Bessa Oliveira, 2000).

Além disso, face à globalizada e globalizante sociedade da informação e conhecimento, em que o ensino e a aprendizagem se integram actualmente cabe ainda, em particular, à universidade e a outras instituições do ensino superior negociar os sentidos e os conteúdos com as novas tecnologias, assim como a definição das novas competências que se pretende que os estudantes possuam à entrada na universidade e as saibam transferir e potenciar para o mundo do trabalho que os espera.

## *2) Os docentes*

Também aos docentes se estão a exigir novos papéis nos processos de ensino/aprendizagem. Esses papéis passam, sobretudo, por um maior envolvimento na função docente o que, de certa forma, já acontece na função de investigação. As duas funções terão de ser assumidas com igual importância e dignidade na missão das instituições do ensino superior. As Universidades têm vindo, na verdade, a preocupar-se mais com a qualidade da docência e o papel do professor universitário nos contextos de ensino/aprendizagem. No entanto, estudos empíricos sobre esta problemática são ainda muito escassos. Ultimamente, porém, a formação pedagógica dos professores universitários tem sido objecto de debate frequente na comunidade académica e, designadamente, em Portugal e no Brasil, como vimos, embora a divergência de pontos de vista seja ainda notória e não devidamente assumida como um problema sério que terá que ser resolvido em conjunto.



Apesar, no entanto, de muitos docentes não sentirem que os seus métodos de ensino influenciam a motivação dos alunos e o seu consequente desempenho, a percepção dos alunos sobre esta problemática é bastante diferente. Um estudo desenvolvido, no ano lectivo de 2001/2002, na Universidade de Aveiro, por Huet Silva & Tavares (2002) concluiu que a motivação dos alunos a uma disciplina de programação do 1º ano, leccionada por 22 docentes, é significativamente correlacionada com os métodos e estratégias de ensino desenvolvidos pelos professores. Esta constatação abre um caminho que não poderá ser escamoteado e, muito menos, pura e simplesmente desdenhado ou hostilizado. Atitudes desta natureza não são sustentáveis nem sérias.

As exigências da carreira docente têm sido cada vez maiores, levando a um incremento das necessidades, não só da formação inicial, mas também da formação contínua, no sentido da optimização das competências pedagógica, científica, comunicacional dos docentes. A necessidade de redefinir a política de formação de professores do ensino superior, de maneira a que esta seja alicerçada não apenas na aquisição de saberes e competências para o futuro do seu desempenho profissional, mas também que não descure a importância do desenvolvimento pessoal e interpessoal, o desenvolvimento de estratégias de intervenção que promovam a saúde e o bem-estar na docência para que seja mais gratificante para quem a exerce e mais bem sucedida em relação aos alunos, às instituições e às sociedades em que todos se inserem, impõe-se e reclama-se como indispensável.

### 3) *Os curricula*

*Os curricula* como instrumentos de formação, na sua dimensão instituinte e instituída, constituem outro elemento de primordial importância dos processos de docência e aprendizagem no ensino superior. Um estudo desenvolvido na Universidade de Aveiro (Huet Silva, Pacheco & Tavares, 2003) revela que a reestruturação curricular a uma disciplina de programação do 1º ano, juntamente com novas formas de abordagem do ensino, podem tornar os cursos mais interessantes e apelativos para a diversidade dos alunos que chegam às instituições do ensino superior.

Os dados obtidos no construto “representações dos alunos sobre a disciplina de programação” (RADP) foram comparados com dados obtidos em investigações anteriores. Desta forma, foi possível desenvolver um estudo longi-



tudinal, tendo-se verificado que os alunos se sentem mais motivados pela nova disciplina e possuem mais confiança na obtenção de sucesso.

Além dos muitos estudos clássicos e actuais, embora incidindo mais sobre os níveis de formação mais baixos, que não iremos aqui referir por não ser esse o nosso objectivo, conviria notar que, em relação ao ensino superior, o seu interesse redobrou de importância. Destacaria a este respeito um conjunto de ideias e de estudos que atravessam as preocupações de muitos formadores e investigadores que fazem apelo a estas temáticas ou as desenvolvem de um modo mais sistemático nos seus diversos escritos e intervenções. Alinhamos aqui, apenas alguns autores, entre muitos outros, que têm abordado directamente esta problemática a uma outra luz, designadamente, Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, Idália Sá-Chaves, Fernando Gonçalves, Flávia Vieira, Luiza Alonzo, José Tavares, Iria Brzezinski, Lurdes Sousa, etc. Destacamos estes nomes apenas porque, de certa forma, todos eles apontam para o currículo na sua dimensão instituída e instituinte, não só como um instrumento, mas também como um verdadeiro agente de formação em estreita ligação com o sucesso académico dos professores, dos alunos e das instituições de que destacamos, por exemplo Maria do Céu Roldão (1999) e José Tavares (2003c).

Noutro lugar, Maria do Céu Roldão escreve: “Qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida. O conjunto das aprendizagens constitui o currículo (Roldão, 2000), e para um dado currículo (pensado, hoje, muitíssimo orientado para competências, como vimos analisando) é forçoso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura... Um programa é um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência. O problema que se põe é que não é essa a ideia que temos de programa ...”. Continuando o mesmo raciocínio, mas a pensar mais directamente no caso português, a autora prossegue: “No sistema português – e noutros de características idênticas – foi escassa durante décadas a formação na área do currículo e do desenvolvimento curricular. E foi fortíssima uma tradição prescritiva uniformista que se traduziu em programas detalhados para todas as áreas do currículo, transformados em normativos a «cumprir». Daí a dificuldade de olhar o programa naquilo que ele é – um instrumento a «usar» (entre outros possíveis), capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas. Ou seja: um meio, não um fim”. (Roldão, 2003: 28).



Efectivamente, «a análise socialmente construída do currículo» proposta aponta para a sua transversalidade como um corpo de aprendizagens socialmente necessárias ou convergentes num dado tempo e num determinado contexto correspondente à diversidade de apropriações teóricas e implicações situacionais, traduz a ideia de currículo que Tavares (2003b) apelida de instrumento ou agente de formação, embora continue a questionar o quê, o como e o porquê e para quê dos saberes, bem como o sentido dessa mesma instrumentalidade no ensino superior que não poderá circunscrever-se dentro das matrizes organizacionais de uma escola e de um currículo mais direccionadas para a escola básica e secundária, cuja natureza se encontra datada e é conjuntural.

#### *4) As instituições*

As novas tendências que se desenham, os seus campos de incidência e as suas implicações na docência e aprendizagem do futuro a médio e a longo prazo, implicam instituições concebidas, organizadas e geridas em moldes mais dinâmicos e flexíveis que permitam novas formas de aprender, de ensinar, de investigar e de trabalhar dos diferentes agentes do processo de formação, para que aquelas competências básicas e específicas que se deseja que os alunos atinjam, no final dos seus cursos, se concretizem.

Ensinar, aprender, desaprender e reaprender, investigar para adquirir, construir, produzir um novo conhecimento e empreender de um modo de diferente e a uma outra luz irão, com certeza, ser (de certa forma, já estão a ser) as linhas orientadoras do novo paradigma de docência e aprendizagem, através de uma construção de conhecimento partilhada com base em diferentes pontos de vista e numa acção conjunta. Por isso, uma nova atitude e uma nova concepção serão indispensáveis para a construção de um novo conhecimento e de uma nova aprendizagem, que irão configurar os modos de aprender e ensinar do futuro no ensino superior, em que a organização e gestão das pessoas, dos espaços, dos tempos, (dos ciberespaços e dos cibertempos), dos recursos humanos, dos meios, dos equipamentos nas instituições formadoras se revestirá de uma importância crucial. O que é preciso é que o discurso passe à acção no dia-a-dia da vida das instituições e não fique nas boas intenções e grandes frases de circunstância para contentamento de clientelas políticas e atingir determinados lugares.



Como é que tudo isto irá ou deverá processar-se? É a questão que, porventura, deveria colocar-se e instigar a nossa cogitação e análise sobre uma problemática que começa a ser extremamente actual e desafiante. Hoje, temos uma certeza que se impõe e não oferece grandes contestações, a saber: novos modos de aprender e ensinar precisam-se e exigem-se com urgência. Essas novas modalidades pressupõem uma outra atitude dos sujeitos, decorrente de novas concepções, de uma nova mentalidade. Também sabemos que os sujeitos do processo terão de ser mais criativos, autónomos, colaborativos e com um bom domínio dos novos meios da informação e da comunicação. Os muitos estudos realizados sobre as políticas, a gestão e administração das instituições do ensino superior, bem como as teses que se propalam nos mais diversos encontros, seminários, congressos, *fora*, etc., que, como é óbvio, não iremos aqui comentar, são bastante convergentes. O que acontece é que a passagem a uma acção estratégica e concertada para a sua transformação, ou mesmo, transmutação tarda em chegar, ficando apenas no papel ou nos discursos de ocasião.

Neste contexto, saber ler, escrever e contar em novos moldes tornou-se numa aprendizagem fundamental e decisiva. Sem uma aprendizagem com estas características, não é possível ler o mundo, compreendê-lo e adaptar-se à realidade de um modo competitivo e produtivo, em que o valor acrescentado da acção passa, não apenas pela quantidade, mas sobretudo pela qualidade. Mas isso exige às instituições uma outra maneira de estar, de se organizar, gerir e administrar, de funcionar que o novo conhecimento e as novas aprendizagens possibilitam. Como será isto possível? Como é que a nova docência e a nova aprendizagem poderão lidar com esta exigência sem mexer profundamente com as instituições? O que é necessário transformar ou transmutar nas instituições? A resposta só poderá ser uma: terá de mudar tudo aquilo que for preciso em relação aos actores, aos conhecimentos, aos processos, aos produtos e aos contextos para que a verdadeira mudança, na realidade, aconteça. Exige-se, na verdade, uma abertura incondicional e positiva à mudança. Se esta mudança não se verificar o sucesso das transformações e da transmutação para a optimização das instituições que se pretende ficaria seriamente comprometido.

A concluir, acresce dizer que todos estes vectores dos processos de formação que aqui descrevemos sucintamente pressupõem contextos adequados que possibilitem a sua concretização, e que têm igualmente merecido a atenção



dos investigadores, quer ao nível dos micro, meso, exo e macrosistemas, quer dos *crono*, *cairo* e *cybersistemas* que abrem a possibilidade para uma nova leitura e compreensão da realidade, complexa, sem dúvida, dos sujeitos, dos objectos, dos acontecimentos e das relações.

#### 4. A nova configuração e dinâmica da docência e da aprendizagem do presente e do futuro no ensino superior.

A docência e a aprendizagem do presente e, sobretudo, do futuro irão, com certeza, configurar-se de um modo diferente. Para isso, parecem apontar, de facto, as conclusões de diferentes investigações, que são convergentes com as transformações e experiências que se estão a verificar nos processos e nas dinâmicas de formação levadas a cabo com mais ou menos entusiasmo e determinação. Esta nova configuração assenta no pressuposto de que as novas competências exigidas pela sociedade emergente exigem uma outra modalidade de formação ao nível dos conhecimentos, comportamentos, atitudes e da informação e comunicação. É o preço exigido pela nova sociedade do conhecimento que pressupõe um novo conhecimento e uma nova aprendizagem, porventura, um e-conhecimento uma e-aprendizagem, a que um mundo ciber faz apelo e, de certa forma, começa a exigir. De qualquer modo, a docência e aprendizagem do futuro que emerge já no presente aponta, claramente, para aquilo que se começa a apelidar de quarta dimensão nesta sociedade do conhecimento, o ciberconhecimento que, por sua vez, abre as portas a um mundo de quinta dimensão, um mundo ciber ou das ciberdimensões de espaço, de tempo, de história, de cultura, de ética, etc., em que os mundos da primeira, segunda e terceira dimensões, os mundos lineares, de superfície, de volume e das mais diversas configurações, ficam cada vez mais distantes.

Uma das consequências neste enorme fluxo e refluxo de transformações e mudanças que estão, na realidade, a acontecer, é a aceitação, sem complexos, de uma nova pedagogia no ensino superior, que deverá enformar os processos de docência e aprendizagem do presente e do futuro. Uma pedagogia em que se acabe com os espartilhos de aulas teóricas, teórico-práticas, práticas e laboratoriais, e se introduza a ideia de uma investigação e formação mais autónoma, colaborante e inovadora, com base numa construção social de conhecimento partilhada, tendo em conta os diferentes pontos de vista dos actores do processo. Uma pedagogia em



que o trabalho da docência e da aprendizagem tenha como finalidade o desenvolvimento de capacidades e competências básicas e específicas nos domínios do conhecimento, do comportamento e da comunicação, que prepare as pessoas para o trabalho, o lazer, a profissão e a vida em sociedade.

Para atingir esta finalidade na formação é preciso que os diferentes actores tenham objectivos de formação claros e operacionais em relação aos papéis que cabe a cada um realizar na obra conjunta. Para isso, uma boa integração e adaptação, organização dos espaços, dos tempos e das tarefas, métodos de trabalho adequado, motivação, vontade, prazer e entusiasmo no trabalho a realizar, visão e criatividade, transparência, coerência, auto-direcção e responsabilidade, são indispensáveis.

Com mais ou menos entusiasmo está-se, efectivamente, a andar nesta direcção. Basta olhar para as muitas novas experiências de docência e aprendizagem que estão a ser implementadas na grande maioria das instituições do ensino superior e de que temos notícia ou um conhecimento mais circunstanciado através de trabalhos apresentados em encontros e seminários. Por exemplo, na Universidade de Aveiro, mais de quatro centenas dos seus cursos já se encontram em-linha, utilizando apoios informáticos através de ensino à distância e, designadamente, a *WebCT*. Note-se, no entanto, que a nova docência e aprendizagem que estamos a tentar antever não poderá reduzir-se apenas à utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação. Embora a importância destes meios, hoje, seja, incontroversa, a mudança e transformação não se verificarão se não lhe estiver subjacente uma nova atitude e uma nova mentalidade dos sujeitos envolvidos no processo e, em especial, dos alunos e dos docentes. Como caracterizar essa nova atitude e mentalidade por parte dos sujeitos? Esta é, a nossos olhos, a grande questão a que teremos de dar resposta para poder antever a configuração e a dinâmica que deverão apresentar a docência e a aprendizagem do futuro que é, já hoje, no ensino superior, mas não é aqui ainda o momento de nos debruçarmos sobre isso.

## 5. Conclusões e recomendações para aqueles que se ocupam e preocupam com estas problemáticas.

Os desafios que se colocam na docência e aprendizagem no ensino superior são multifacetados, tal como se pode verificar nas reflexões que foram



emergindo neste artigo. De entre as várias dimensões abordadas oferece-se-nos salientar a importância que as dimensões pessoal e interpessoal têm no processo de ensino e aprendizagem.

Estudos aqui referidos e outros, que não nos foi possível referir directa e explicitamente, chamam a atenção para a necessidade de serem desenvolvidas estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento pessoal, especificamente nas suas valências de saúde e bem-estar pessoal, quer dos docentes, quer dos alunos. É o equilíbrio homeostático dos organismos biológicos, neurocerebrais, psicológicos, sociais e culturais e da sua intersecção que deverão ser garantidos e salvaguardados para que as pessoas e as organizações sejam felizes, se nos é possível parafrasear assim o pensamento de António Damásio.

O sucesso académico depende não só da maturidade intelectual, mas também da maturidade psicológica dos indivíduos, pelo que a inserção destas dimensões deverá ser entendida quer na formação básica, quer na formação contínua dos formandos. Gostaríamos, agora, de poder contar com as críticas e sugestões dos possíveis leitores para continuar a reescrever este texto passando-o, de novo, de mão em mão em novas rodadas de trabalho individual, de reflexão e debate conjuntos. É esse o desafio que gostaríamos deixar a todos aqueles que se venham a encontrar com o presente texto. Por tudo, o nosso bem-haja antecipado.

## ABSTRACT

This article does not intend to be an exhaustive analysis of the proposed theme but a meta-reflection about the studies and research available that allows us to visualize the present and future of teaching and learning in Higher Education. The spiral phenomenological approach gives us the opportunity to look in different perspectives regarding the several stages we analysed, namely: (1) collection of national and international studies already concluded or still in development; (2) discussion of the main study and research results; (3) meta-analysis and meta-reflection of the orientation lines of the studies and its impact on the training systems; (4) new configuration and dynamics of teaching and learning in Higher Education of the present and the future. We aim to change and add ideas during the writing of the article, in each spiral of the construction process, through a dynamic process trying to achieve a better understanding of the theme.



## RESUMÉ

Cet article ne prétend pas analyser exhaustivement le sujet proposé mais de faire une méta-réflexion sur des travaux et des recherches disponibles qui nous ont permis de configurer partiellement le présent et l'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage dans enseignement supérieur. L'abordage de matrice phénoménologique en spirale a rendus possible un regard dès différentes perspectives sur des différents moments ou paliers que nous nous avons proposé analyser et comprendre, à savoir: faire le point de la situation des résultats des études et des recherches effectuées et en cours au niveau national et international; discussion des principaux résultats des études et des recherches effectuées; meta-analyse et meta-réflexion sur des grandes lignes des études effectuées et leur influence dans les systèmes de formation; la nouvelle configuration et dynamique dans l'enseignement et l'apprentissage du présent et de l'avenir dans enseignement supérieur.

C'est notre intention que le texte soit dit et redit à l'intérieur d'un mouvement en spirale sur le processus même de sa production, d'une manière dynamique et renouvelée pour lui rendre une meilleure explicitation.

## Bibliografia

- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-R). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. XXXIII, (3) 181.
- André, M., Brzezinski, I., Carvalho, J. M. & Simões, R. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade – CEDES*, Campinas, XX, (68) 301-309.
- Arthur, J. & Shapiro, A. (1995). *Campus wars: multiculturalism and the politics of difference*. (pp. 226-234). Boulder: Westview Press.
- Astin, A.W. (1977). *Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bessa Oliveira, J. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de Mestrado).
- Bessa Oliveira, J. & Tavares, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes do 1º ano (comum) de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.) *Ensino superior: (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Bessa Oliveira, J. & Tavares, J. (2002). Níveis de confiança, satisfação e auto-regulação académica em alunos do 1º ano de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. P. Cabral & I. Huet Silva (Org.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*.



- mico: contributos das jornadas realizadas na UA a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000. Aveiro: Universidade de Aveiro, UICCPSF.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. In *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. (2000). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Brasil/Mec/Inep. (2003). *Censo Superior: sinopse 2002*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/censosuperior/sinopse>. Acesso em 15.10.2003.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Brzezinski, I. et al (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento, 6.
- Brzezinski, I. et al (2003). *Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT8 no período 1999-2003*. Poços de Caldas, 26ª Reunião Anual da ANPEd. Impresso por meios electrónicos.
- Brzezinski, I., Carrér, J. & Silva, J. (2003) *University teaching and academic success in the department of Mathematics and Physics of UCG*. In «International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations». University of Aveiro, Portugal.
- Brzezinski, I., Lima, K. K. & Silva, M.S.S. (2003). *Reconciliação integrativa dos temas-objeto de estudos das monografias do Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás*. Comunicação apresentada no «VI Encontro de Pesquisa do Centro Oeste». Campo Grande, Brasil.
- Cabral, A. P. (2003). *Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior e Sucesso Académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cabral, A. P. & Tavares, J. (2002). Practising college reading strategies: first-year students' choices. *Reading Matrix: an International Online Journal*, II, (3) September, 2002.  
[Online: [http://www.readingmatrix.com/articles/cabral\\_tavares/article.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/cabral_tavares/article.pdf)]
- Castelo-Branco, M. C. & Pereira, A. M. S. (2001) A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, V, (2) 375-346.
- Chaleta, M. E. R. (2002) *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Évora: Universidade de Évora (Tese de doutoramento).
- Chalmers, D. & Fuller, R. (1996) *Teaching for learning at university: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. *AAHE Bulletin*, XXXIX, (7) 3-7.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1991). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2<sup>nd</sup> edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cowan, J. (1999). *On becoming an innovative teacher: reflection in action*. Buckingham: Open University Press.



- Dal Pai Franco, M. E. *et al.* (2001). As funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão. In M. Morosini (org). *Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)*. (pp.103-169) Brasília: Mec/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento, 3.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.
- Duarte, A. M. (2000) *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior* (dissertação de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferraz, M. & Pereira, A M. S. (2002) A dinâmica da personalidade e o *Homesickness* (saudades de Casa) dos jovens estudantes universitários, *Psicologia Saúde & Doenças*, III, (2) 149-164.
- Gibbs, G. (1996) *Improving student learning: using research to improve student learning*. Oxford: The Oxford Center for Staff and Learning Development.
- Helene, O. (2003). Novas avaliações para um ensino melhor, *Jornal da USP*, 4.
- Huet Silva, I., Pacheco, O. & Tavares, J. (2003) *Effects of curriculum adjustments on first -year programming courses: students' performance and achievement*, 33rd ASEE/IEE Frontiers in Education Conference. Boulder, USA.
- Huet Silva, I. & Tavares, J. (2002). *The 1<sup>st</sup> year students' perception of the Programming teaching practice. How do lecturers react to this evaluation?* Proceedings of the «Fifteenth International Conference on the First-Year Experience in Higher Education Conference». Bath, UK.
- Huet Silva, I. & Tavares, J. (2002). *Case-study: the 1<sup>st</sup> year students' perception of the Programming teaching practice. How do lecturers react to this evaluation?* Proceedings of the Fifteenth International Conference on the First-Year Experience Conference. Bath, UK.
- James, R., Baldwin, G. & McInnis, C. (1999). *Which university? The factors influencing the choices of prospective undergraduates*, Canberra: AGPS.
- Kuh, G. D. & Schuh, J. (1991). *The role and contribution of student affairs in involving colleges*. Washington D.C.: NASPA.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching*. London: Routledge.
- Light, G. & Cox, R. (2001) *Learning & teaching in higher education: the reflective professional*. London: SAGE Publications Inc.
- Light, R. (2001). *Making the most of college: students speak their minds*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Marton, F, Hounsell, D. & Entwistle, N. (eds) (1984). *The experience of learning*. Edimburgh: Scottish Academic Press.
- McInnis, C. (2001). Researching the First Year Experience: where to from here? In *Higher Education Research and Development*, XX (2), 105-114.
- McInnis, C., James, R. & Hartley, R. (2000). *Trends in the first year experience in Australian universities*. Camberra: CSHE. University of Melbourne.
- McInnis, C., James, R. & McNaught, C. (1995). *First year on campus: diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Melbourne: University of Melbourne Press.
- Morosini, M. *et al* (2001). *Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995)*. Brasília: Mec/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento, 3.
- Nico, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: ser-se caloiro*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado).



- Oliveira, M. H. C. & Palacios, D. C. (1985). Test Pareja Educativa. El objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latent. In *Aprendizaj Hoy*, VI, (10) Buenos Aires.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1998). *How college affects students: findings and insights form twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pereira, A. M. S. & Ramos, S. (2000). Promoção dos estilos de vida saudável em contexto académico. In Constança Machado (Eds) *Actas do Congresso International Interfaces da Psicologia*, Vol. II (pp. 229-237.) Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A. M. S. & Williams, D. I. (2001). Stress and coping in helpers on a student "nightline" service. *Counselling Psychology Quarterly*, XIV, (1) 43-47.
- Pereira, A. M. S. (1997a). *Helping Students Cope: Peer Counselling in Higher Education*. PhD in Psychology, Hull (UK) University of Hull.
- Pereira, A. M. S. (1997b). *Stress e coping no aluno universitário*. Comunicação apresentada no VI Seminário «A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos». Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A. M. S. (1998). Apoio ao estudante universitário: *Peer Counselling* (Experiência-piloto) *Psychologica* (20) 113-124.
- Pereira, A. M. S. (1999). Sucesso versus Insucesso: Taxonomia das necessidades do aluno. In J. Tavares (Eds) *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp. 129-136) (I Vol). Aveiro.
- Pereira, A. M. S. (2003). *Stresse: factor de risco em professores e alunos*. Lisboa: Plátano Editora (no prelo)
- Pereira, A. M. S., Carreiro, A., Ferreira, J. & Mendes, R. (2002b). *Dura Praxis Sed Praxis: Violência ou Integração Académica?* In *Actas VII Congresso AEPEC – Por uma escola sem violência*, Universidade de Évora.
- Pereira, A. M. S., Silva, C. F., Castelo-Branco, M. C. & Latino, M. L. (2002a). Saúde e a capacidade para o trabalho na docência. In *Actas IV Congresso Nacional de Saúde Ocupacional* (pp-159-167) Póvoa de Varzim.
- Pereira, A. M. S., Silva, C. F., Castelo-Branco, M. C. & Latino, M. L. (2003a). Stress and teaching ability. In *Proceedings of the 24th International Conference, Stress and Anxiety –STAR*, 10-12<sup>th</sup> July, Lisbon, Portugal.
- Pereira, A. M. S., Vaz, A., Medeiros, A., Nuno, P., Ataíde, R., Motta, E., Pinto, O., Mendes, R. & Ferreira, J. (2003b). University Students Stress Inventory: An Exploratory Study. In *Proceedings of the 24th International Conference, Stress and Anxiety –STAR*, 10-12<sup>th</sup> July, Lisbon, Portugal.
- Pintrich, P. R. (1995) Understanding self-regulated learning, *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, (63) 3-12.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience on higher education*. London: SRHE/Open University Press.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to learning, *British Journal of Educational Psychology* (51) 368-383.
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective, *Studies in Higher Education*, XXI, (3) 275-285.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, XVI, (2) 129-149.



- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rego, A. (2000a). O que é um bom professor universitário? In *Actas do X encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (pp. 153-161), Ponta Delgada.
- Rego, A. (2000b). Justiça e comportamentos de cidadania, *Comportamento organizacional e gestão*, VI, (1) 73-94.
- Rego, A. (2000c). Cidadania docente universitária: a sua relação com o desempenho dos estudantes, *Revista Portuguesa de Educação*, XXIII, (2) 199-217.
- Rego, A. (2000d). Alguns dados seminais sobre as percepções de justiça dos professores do ensino superior, *Psicologia, Educação e Cultura*, IV, (2) 361-374.
- Rego, A. (2000e). Eficácia comunicacional dos docentes universitários – operacionalização de um construto, *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (1) 127-140.
- Rego, A. (2001). O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade do ensino superior, *Educação & Sociedade*, ano XXII (75), 174-199.
- Rego, A & Sousa, L. (2000b). Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários: a perspectiva dos estudantes e dos professores, *Linhas críticas*, VI, (10) 9-29.
- Rego, A. & Reis, D. (2002). Concepções dos ex-alunos acerca da cidadania docente universitária – uma perspectiva luso-brasileira, *Revista Diálogo Educacional*, III, (7) 11-28.
- Rego, A. & Sousa, L. (1998). Comportamentos de cidadania do professor, *Rumos*, (22) 18-19.
- Rego, A. & Sousa, L. (2000a). *Docência universitária: factores de (in)eficácia comunicacional em sala de aula*. *Psychologica*, (25) 75-87.
- Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: na senda da qualidade do ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- RESAPES – Rede de serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior (2002). *Serviços de aconselhamento psicológico em Portugal* (Vol. 2). Lisboa.
- Roldão, M. C. (2000). Educação escolar e currículo. In Roldão, M. C., Sá-Chaves, I., Freitas, V. & Lemos, V. (2000) *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagem de qualidade*. Lisboa: AEPP, 7-22.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosário, P. (2001) Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem, *Psicologia, Educação e Cultura*, I, (1) 87-102.
- Rust, C. (1998.) *Improving student learning: Improving students as learners*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- Santos, L. & Almeida, S. L. (2002). Vivências e rendimento académicos: A integração dos alunos na Universidade. In S. A. Pouzada, S. L. Almeida & R. M. Vasconcelos (2002). *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho, pp. 127-136.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar*. Braga: Grupo de missão para a qualidade do Ensino/aprendizagem. Braga: Universidade do Minho
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.



- Sguissardi, V (2002). Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas, *Revista Diálogo Educacional*, III, (7) 121-144.
- Silva, A e Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Soares, A. P., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caíres, S. (Eds.) (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, J. & Huet Silva, I. (2002). *Sucesso Académico no Ensino Superior – Um olhar sobre o professor universitário*. Actas do «III Simpósio Pedagogia na Universidade». Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Tavares, J. & Pereira, A. M. S. (1996). *Personal Development and Research in higher Education*. Comunicação apresentada na «European Conference on Educational Research», ECER 96, Sevilha.
- Tavares, J. & Santiago, R. (2000). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora
- Tavares, J., Alarcão, I., Brzezinski, I., Huet Silva, I. & Cabral, A. P (2001). "Having Coffee" with professors and students to talk about higher education pedagogy and academic success. Proceedings of the «HERDSA Conference: Learning Partnerships». Newcastle, Austrália.
- Tavares, J., Pereira, A. M. S., Gomes, A., Cabral, A., Sousa, D., Huet, I., Bessa, J. M. Castelo-Branco, C & M. L. Latino. (2003b) *Higher Education Study and Intervention Laboratory*. «International Conference Teaching and Learning in higher education: New Trends and Innovations». University of Aveiro, Portugal.
- Tavares, J., Pereira, A. M. S., Castelo-Branco, M. C. & Latino, M. L. (2003a). *Teachers self-efficacy: Contributes towards their professional development*. Comunicação apresentada na «International Conference Teaching and Learning in higher education: New Trends and Innovations». University of Aveiro, Portugal.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Soares, I. & Lencastre, L. (1996). *Relatório 1 – Factores de sucesso/insucesso no 1º ano comum das licenciaturas em Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro*. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Tavares, J., Cabral, A. P., Silva, I., Carvalho, R., Pereira, A., Lopes, I. & Caixinha, H. (2003). *Internet-based learning tools: Development and Learning Psychology (D.L.P.) experience*. Comunicação apresentada na «International Conference on Education and Information Systems: Technologies and Applications». Orlando, FL: U.S.A.
- Tavares, J. (2003c). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trindade, H. (2000). Apresentação. In J. Dias Sobrinho (2000). *Avaliação da educação superior* (pp. 6). Petrópolis: Vozes.
- Vieira, F. (2002). *Para a caracterização da investigação da docência no ensino superior em Portugal: um estudo introdutório*. Comunicação apresentada na «Conferência Internacional de Investigação em Educação». Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo (em publicação nas Actas da Conferência).
- Visca, J. (1994). *Técnicas projetivas psicopedagógicas*. Bueno Aires: Ira Edicion.
- Yorke, M. (1999). *Undergraduate non-completion in higher education*. London: Falm