

## **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO INSTITUTO SUPERIOR DE ENGENHARIA DO PORTO: PROJECTO CAMINHOS DE BOLONHA**

**COSTA-LOBO, C.; ALVES, G. R.; CARVALHO, C.;  
DELERUE-MATOS, C.; DUARTE, M.; FERREIRA, P.;  
MARTINS, A.; MENDES, J.; NEVES, M.C.;  
OLIVEIRA, P.; VIEGAS, M.C..**  
(cclobo@oniduo.pt)

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a síntese da intervenção em Psicologia da Educação no Instituto Superior de Engenharia do Porto, no âmbito do Projecto Caminhos de Bolonha.

O objectivo que norteia as actividades deste Projecto tem sido, desde o seu início, o apoio do Conselho Científico do ISEP na operacionalização do projecto de modernização e inovação do processo ensino aprendizagem no ISEP, induzido pela adesão ao processo de Bolonha.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Psicologia da Educação; Formação pedagógica; Metodologias Pedagógicas; Ensino Superior.

### **Introdução**

Dois motivos estiveram, de um modo mais directo, na base da realização deste percurso de actividades. Em primeiro lugar, a ideia de que a formação em contexto de trabalho se vem assumindo, cada vez mais, como um imperativo de actualização e modernização profissionais, quer pela possibilidade de aquisição, renovação e/ou construção de conhecimentos que propicia, quer pelo desenvolvimento de destrezas, atitudes e capacidades mais consonantes com as actuais exigências de transformação que se colocam na generalidade dos contextos de trabalho contemporâneos, em particular nos domínios da educação e da formação. Estamos cientes de que “não é possível transformar os modos de pensar e de agir ao nível dos processos” de formação sem o efectivo envolvimento dos actores que neles participam, em particular os professores e os alunos (Tavares et al., 2004, p. 34). Caso contrário, as tentativas de mudança e de melhoria profissional serão infrutíferos. Em segundo lugar, a existência de um desfasamento entre a “cultura académica institucional e a natureza da missão

profissional cometida ao Ensino Superior” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p. 347).

Na verdade, os trabalhos de investigação produzidos nas Instituições de Ensino Superior têm privilegiado o estudo das políticas educativas e das práticas das escolas e dos professores de outros níveis de ensino, “mantendo ausente uma análise e reflexão crítica” das práticas que aí se desenvolvem e da própria cultura do Ensino Superior, que tende a não favorecer o trabalho interdisciplinar e cooperativo (Idem, *ibidem*).

## 1. A formação pedagógica dos docentes no contexto do Ensino Superior

Em muitos casos, o docente do Ensino Superior comum aprende a ensinar por si mesmo, o que se pode associar a um conjunto de mitos e falácias sobre o ensino no contexto do Ensino Superior – por exemplo, para se ensinar basta dominar o conteúdo, a qualidade do ensino não se pode avaliar, etc. (Ramsden, 2003). Para decidir acerca dos processos e práticas que realiza na preparação de um plano de estudos, na gestão da sala de aula ou na avaliação de uma unidade curricular, o docente do Ensino Superior segue, muitas vezes, a sua intuição por entre rotinas e experiências vividas enquanto aluno (Felder, 1993; Fink, 2003). Esta aprendizagem por observação (Lortie, 1975), através do contacto prolongado com a profissão docente, afectará, em maior ou menor grau, o entendimento e a prática de ensino levando à formação de crenças e de teorias implícitas sobre o que significa ensinar. A adequação deste modelo de *professor faça você mesmo* é questionada por diferentes factores. Exigências exteriores, como as adaptações propostas no âmbito do processo de Bolonha, ou a necessidade de formar diplomados com competências relevantes para os desafios profissionais do futuro, tornam imperativo alterá-lo. Nesse processo, a formação docente pode ter um papel fundamental.

Esta preocupação com a formação docente está bem patente no já clássico livro de McKeachie (1999, p. 7):

“When the first edition of Teaching Tips was published, it was almost the only book offering guidance to college teachers. Now there are a great many, as well as journals and newsletters published in the United States and other countries”.

Os docentes têm um importante papel a desempenhar na auto-regulação académica dos alunos (Pintrich, 1995). No entanto, isso exigirá-lhes-á, para além de uma actualizada preparação científica, uma formação pedagógica adequada. Laurillard

(1993, p. 3) reforça esta necessidade do professor ir para além da sua área do saber, ao sublinhar que:

“teachers need to know more than just their subject. They need to know the ways it can come to be understood, the ways it can be misunderstood, what counts as understanding: they need to know how individuals experience the subject”.

Vários são os argumentos a favor da mudança das práticas docentes no Ensino Superior. Em primeira instância, estas parecem pouco efectivas para adequar a formação dos diplomados à nova realidade profissional em que viverão e que lhes exigirá, mais do que conhecimentos e/ou valências técnicas específicas, capacidade de pensar criticamente, de trabalhar em equipa e de transformar informação em conhecimento (Simão et al., 2005). Relevante é também a premência de melhorar a prestação das Instituições de Ensino Superior ao nível das suas taxas de insucesso e de absentismo. Noutra perspectiva, é importante combater alguma desmotivação e desinteresse dos alunos em aprender os conteúdos previstos no curso que escolheram – o desenvolvimento de uma docência que consiga gerir as motivações e expectativas dos alunos cativando o seu interesse em aprender está ao alcance de todos (Felder, 1993). Por último, ensinar envolve aprender a gerir situações presenciais diversas (Felder, 1988, 2001; Leamson, 1999) em que pode ser muito útil o conhecimento e experiências de terceiros. A desmotivação de alguns professores do Ensino Superior relativamente à docência resulta, por norma, da opção de privilegiarem a actividade de investigação em detrimento do seu desenvolvimento profissional enquanto docentes.

Aprender a ensinar constitui um processo que pode ser desenvolvido com método e por etapas, sustentado por espaços de formação e de socialização profissional, e até de programas de indução (Arends, 1995). É desprovido de sustentação o mito de que apenas quem tem dom possa ser um professor competente. Ao contrário de crenças e tradições, o conhecimento actual mostra que, para ter qualidade profissional, um professor no ensinossuperior não tem de nascer com dom para ensinar ou limitar-se a aprender a ser professor pelo método do ensaio-erro (Eisenhart, Behm & Romagnano, 1991). Os caminhos para uma docência de qualidade passam por aprender em contextos de trabalho (Mettetal, 2001), desenvolvendo ideias fundamentadas sobre: (1) os processos pelos quais os adultos aprendem; (2) os aspectos relevantes na preparação de um curso; (3) a gestão das experiências presenciais com os alunos de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes; (4) o que constitui uma boa avaliação e como realizá-la; (5) a que aspectos atender durante e no

final do ano lectivo de forma a potenciar a aprendizagem posterior dos alunos (Bain, 2004).

Embora a investigação sobre como se aprende a ensinar no Ensino Superior consista sobretudo em trabalhos que descrevem casos de professores que reflectiram e actuaram com sucesso para melhorar a sua prática, são conhecidos alguns factores que distinguem os excelentes dos demais professores (Bain, 2004), pistas de leitura rápida e aplicação simples para começar a mudança (Borich, 1995; McKeachie, 1999), havendo mesmo conselhos para quem começa a ensinar (Filene, 2005; Leamson, 1999). A informação e a riqueza de experiências ao alcance de qualquer docente são porventura demasiadas para ser acompanhadas e interiorizadas, tendo em conta a sobrelotação própria da sua agenda. A formação docente, não apenas como treino intensivo e actualizado mas também numa vertente mais ampla de desenvolvimento profissional, pode ser uma solução adequada neste cenário (Cook et al., 2002).

Neste contexto, Cachapuz (2001) propõe duas estratégias de formação dos docentes do Ensino Superior:

### 1. Cenário da autoformação

Esta prática de formação pode não explorar de forma adequada e satisfatória os processos de socialização do conhecimento (visto que tende a minimizar a percepção pelo sujeito das suas práticas erróneas)<sup>1</sup>. Por outro lado, a autoformação deve ter como ponto de partida o “auto-reconhecimento da importância da formação pedagógica e a reflexão crítica sobre os saberes considerados essenciais nessa formação, em particular no que respeita à conceptualização e organização dos saberes a ensinar, às metodologias e estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação a desenvolver, aspectos relativos à relação pedagógica docente/discente e também à coordenação pedagógica a diferentes níveis de responsabilidade” (idem, p. 57).

### 2. Cenário dos programas de formação de pessoal do Ensino Superior

São programas que exploram a perspectiva do professor reflexivo, pesquisador do seu próprio ensino, e possibilitam a articulação do ensino com a investigação<sup>2</sup>. Tais programas são desenhados, no conteúdo e na forma, para promover e apoiar a reflexão

---

<sup>1</sup> A autoformação em equipas e por recurso à investigação-acção pode permitir superar estas limitações. Veja-se o caso do projecto Transformar a Pedagogia Universitária (Vieira et al., 2004).

<sup>2</sup> Como se sabe, nem todos os programas/acções de formação se norteiam por estes princípios. Este seria, de facto, um dos cenários ideais, aqui reforçado por Cachapuz (2001).

crítica de cada docente sobre as dificuldades e os problemas do seu ensino. Através destes programas, os professores do Ensino Superior aprendem pela experiência incidental (sem nenhum enfoque prévio), mas de forma deliberada e planeada, submetendo as suas experiências a revisões sistemáticas, sistematizadas e explorando a cooperação com outros docentes (idem). Estes programas fomentam o debate sobre a importância do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, envolvem os docentes na identificação de situações-problema relativas ao seu ensino, criam estruturas simples e flexíveis de debate de tais problemas, dão a conhecer e analisam boas práticas de outras instituições, criam um ambiente de apoio a processos de inovação pedagógica. O mesmo autor sugere ainda algumas possibilidades para fomentar a qualidade pedagógica no contexto das Instituições do Ensino Superior: i) conhecer o que já foi feito, organizando seminários com a intenção de analisar criticamente algumas práticas desenvolvidas e de fomentar atitudes favoráveis à criação de dispositivos que organizem e coordenem a inovação; a existência em cada Instituição de Ensino Superior de programas de pesquisa sobre a formação dos seus docentes, na identificação de áreas prioritárias para o aperfeiçoamento pedagógico; a existência em cada departamento de um docente responsável pela coordenação de actividades de melhoria do ensino numa dada área de saber. Cachapuz (2001) sugere ainda que cada escola do Ensino Superior deveria encontrar um responsável pela coordenação dos programas internos e que o tempo dedicado a essas tarefas pudesse ser compensado pela instituição através, por exemplo, da redução de serviço docente ou do acesso a licenças sabáticas para o estudo de problemáticas específicas do Ensino Superior.

Internacionalmente, as oportunidades de formação ou desenvolvimento profissional da docência no Ensino Superior são imensas e ao alcance de qualquer um. A título de exemplo, podem referir-se numerosos recursos disponibilizados pelos centros de formação para o ensino - Centers for Teaching and Learning - de instituições de ensino pós-secundário nos E.U.A. e no Reino Unido, onde estas unidades são uma realidade há cerca de 17 anos (University of Kansas, 2005). De uma forma geral, estes centros proporcionam formação em três vertentes essenciais: (1) desenvolvimento do ensino dos docentes (formação formal ou acompanhamento de docentes sobre, por exemplo, como preparar e orientar uma aula); (2) desenvolvimento do docente ao longo da sua carreira (como elaborar projectos, como publicar, como gerir a sua agenda); (3) promoção do bem-estar individual do docente (como organizar e lidar com uma agenda sobrecarregada).

As formas de trabalho que operacionalizam a formação podem ser sistematizadas em diferentes tipos: (1) Programas promovidos por um conjunto de docentes com interesse especial na área; (2) Programas dinamizados individualmente; (3) Gestão por parte de um centro dedicado a esse fim; (4) Gestão por um centro descentralizado (POD, 2005).

O momento e a duração da formação docente variam. Na América do Norte, existem os retiros para formação (Idaho 2005; University of Prince Edward 2005), workshops intensivos (NETI, 2005), workshops introdutórios para novos docentes, workshops online (NFD, 2005).

Segundo Bireaud (1995), existe um conjunto de razões que justifica a organização de centros de formação pedagógica para docentes do Ensino Superior: i) os novos professores tendem a reproduzir as práticas pedagógicas dos seus professores universitários, com maior incidência para o conteúdo disciplinar; ii) tais modelos não resolvem os problemas que os professores encontram nas suas práticas e iii) formar professores exige que os docentes do Ensino Superior tenham uma formação diversificada e não centrada numa formação monodisciplinar.

Ainda de acordo com Bireaud (1995), existem dois aspectos que, enquanto não forem reconhecidos e examinados de modo a não deixar dúvidas, levam a que a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior possa apenas registar progressos pontuais: i) a tomada de consciência das actividades pedagógicas no Ensino Superior e respectiva avaliação e ii) a definição de competências necessárias aos docentes do Ensino Superior.

Nesta ordem de ideias, é importante reflectir sobre a seguinte questão: Que modelo(s) de formação docente melhor se adequa(m) aos desafios e exigências que se colocam neste contexto?

Parece não suscitar dúvidas de que é importante pensar em métodos de formação docente que proporcionem o questionamento e a compreensão dos problemas da aprendizagem e da mediação pedagógica, mais centrados nos projectos dos aprendentes, em detrimento da transmissão de conteúdos, o que remete para a valorização dos processos de análise e compreensão dos próprios métodos pedagógicos e dos processos de aprendizagem dos estudantes (cf., por exemplo, Veiga Simão & Flores, 2006).

Embora estas preocupações não se tenham ainda traduzido, em muitos casos, em oportunidades e/ou situações concretas de formação, Tavares et al. (2004, p. 42)

sustentam que, em Portugal, as Instituições de Ensino Superior têm vindo “a preocupar-se mais com a qualidade da docência e o papel do professor nos contextos de ensino/aprendizagem. No entanto, estudos empíricos sobre esta problemática são ainda muito escassos”. Esta preocupação tem-se feito sentir, de forma particular, no ISEP.

### **1.1. Formação pedagógica de docentes no ISEP**

À semelhança do que tem vindo a acontecer noutras instituições, no ISEP, a necessidade de investir na formação dos docentes tem levado à promoção e organização de momentos de apoio psico- pedagógico, mais recentemente, pelo Núcleo de Apoio Científico pedagógico (NACiPe).

O presente Projecto de Intervenção Pedagógica visa:

- Agregar as várias iniciativas de âmbito pedagógico
- Ajudar e rentabilizar o esforço dos docentes que se disponibilizem para utilização de novas metodologias pedagógicas
- Promover transferência do conhecimento adquirido, nas experiências pedagógicas, para a comunidade ISEP

No conjunto das intervenções em Psicologia da Educação, realizadas pelo NACiPe, as áreas de intervenção sempre presentes têm sido: as metodologias de ensino, a planificação do ensino/aprendizagem e a gestão da aula, a avaliação da aprendizagem, o ensino por projecto, a comunicação na sala de aula e da integração das TIC em contexto didáctico. Existiram ainda acções específicas no âmbito da Psicologia, mais especificamente na área da Inteligência Emocional em contexto pedagógico.

São 4 os formatos que assumiu a intervenção em Psicologia da Educação:

1. SEMINÁRIOS destinados a docentes e discentes
2. WORKSHOPS
3. APOIO PEDAGÓGICO
4. PRODUÇÃO DE TEXTOS E ARTIGOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Paralelamente a estas iniciativas, destaca-se a existência de iniciativas conjuntas do NACiPe com outras entidades.

## **1. SEMINÁRIOS Caminhos de Bolonha**

Destinados a docentes e discentes, nos quais se registaram mais de 140 presenças de docentes do Instituto Politécnico do Porto, e nos quais se tem promovido a apresentação de temas pedagógicos de carácter geral

*Seminário Caminhos de Bolonha | Operacionalização de Competências pedagógicas*

*Seminário Caminhos de Bolonha | Na perspectiva do aluno*

*Seminário Caminhos de Bolonha | Reavaliar a avaliação*

*Seminário Caminhos de Bolonha | As tecnologias ao serviço do ensino*

Nos seminários realizados, houve alguns eixos teóricos que se evidenciaram pela sua pertinência e oportunidade:

- **Critérios de êxito no exercício das funções do docente do Ensino Superior**
- **Questões a ponderar na Planificação de uma sequência lectiva**
- **Métodos e Técnicas pedagógicas - sua rentabilização, pertinência e caracterização**
- **Taxionomias de objectivos pedagógicos**
- **Avaliação da aprendizagem**
- **Fases do processo de aprendizagem**
- **Aplicações práticas de tecnologia ao ensino**
- **Experimentação remota no apoio à leccionação**

## **2. WORKSHOPS pedagógicos**

No total, contaram com mais de 240 participações de docentes do ISEP.

Nestas iniciativas têm sido desenvolvidos temas pedagógicos de carácter específico para sensibilização e motivação na aplicação de metodologias e abordagens pedagógicas adequadas.

### **Workshops *Critérios de êxito no Ensino Superior***

Nestes workshops foram abordadas as seguintes temáticas:

- **Gestão de percursos diferenciais de aprendizagem**
- **Desilusões dos professores - estratégias operacionais de combate**
- **Métodos e Técnicas pedagógicas**
- **Factores Pessoais de aprendizagem**
- **Correntes da psicologia da Aprendizagem**

- **Fases do processo de aprendizagem - sua sequência, pertinência e caracterização distintiva**
- **Sugestões práticas e propostas concretas para a sequenciação das estratégias pedagógicas**

### ***Workshops Assertividade e Inteligência Emocional***

Nestes workshops foram abordadas as seguintes temáticas:

- **O conceito de inteligência emocional, o processo de sinergia e a gestão de conflitos**
- **Avaliação comportamental dos alunos e gestão estratégica de perfis disfuncionais**
- **Identificação e gestão de stress em cenários lectivos**
- **Stress e estratégias de coping**
- **Relação pedagógica - estratégias de gestão assertiva em contexto de sala de aula**

## **3. APOIO PEDAGÓGICO**

No período compreendido entre Fevereiro de 2007 e Fevereiro de 2008 foram realizados **87 atendimentos pedagógicos**.

Da totalidade destes atendimentos fez parte o apoio à **sistematização de actividades de planificação de cenários lectivos**.

Estes atendimentos foram na sua totalidade espoletados pela frequência prévia de 1 ou 2 dos workshops.

## **4. PRODUÇÃO DE TEXTOS E ARTIGOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Textos produzidos e disponibilizados à comunidade docente do ISEP:

*Aprendizagem de adultos*

*Avaliação da Aprendizagem e Planeamento pedagógico*

*Relação pedagógica: sugestões de operacionalização*

*Optimização do conceito de orientação tutorial*

*Tipologias de cenários lectivos*

Artigos publicados:

*Ponderação e sequência de utilização de diferentes ambientes laboratoriais no processo ensino-aprendizagem* – artigo do e-book do projecto da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto intitulado *Labs on the web*

*Intervenção em Psicologia da Educação no Instituto Superior de Engenharia do Porto - Projecto Caminhos de Bolonha*; artigo publicado no nº 26 da Revista *Ensino Superior*

## 5. INICIATIVAS CONJUNTAS

A. Condução da fase inicial de uma investigação em colaboração com a Universidade do Minho e com a Universidade de Maryland, desde Março de 2007

A investigação visa o estudo da aprendizagem em contexto de sala de aula - com particular incidência no estudo do ambiente social como influente no bem-estar psicológico e sucesso no Ensino Superior.

Tema do estudo :

Trabalho de grupo e ajustamento académico - implicações para a tutoria no ensino superior

B. Colaboração no encontro QUARTAS -FEIRAS À TARDE NO DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA INFORMÁTICA (QTDEI) do ISEP, em Junho de 2007

Título da palestra: Aspectos pedagógicos para o uso do e-learning

Temas abordados:

perspectivas teóricas para o uso do e-learning; comparação evolutiva de paradigmas e-learning – suas potencialidades

vertentes da aprendizagem significativa; o planeamento como conceito pedagógico

aprender com tecnologias; regimes pedagógicos através do e-learning

desafios pedagógicos do e-learning

C. Colaboração com a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras, em Fevereiro de 2008

Realização do Seminário *Caminhos de Bolonha | Operacionalização de Competências pedagógicas*

Realização de duas edições do Workshop *Critérios de êxito no Ensino Superior*

Disponibilização de textos teóricos na área da Psicologia da Educação

## 2. Reflexões finais

Decorrentes destas actividades do NACiPe já tem sido possível retirar algumas conclusões e implicações para a planificação das intervenções futuras na área da Psicologia da Educação junto dos docentes do ISEP e da comunidade alargada de docentes do Instituto Politécnico do Porto. Um dos aspectos a destacar prende-se com a manutenção da definição de uma estratégia global de intervenção pedagógica.

Outro aspecto que merece atenção relaciona-se com a diversidade de estratégias e áreas de formação que permitam responder às necessidades e expectativas dos docentes, tendo em conta a fase da carreira em que se encontram, os projectos, nomeadamente pedagógicos e científicos, em que estão envolvidos e a área de conhecimento a que pertencem.

A manutenção da existência de formações modulares, flexíveis, tendo em consideração a experiência individual, os interesses e as preferências dos docentes parece constituir um elemento essencial na organização de eventos para os docentes do ISEP.

## Bibliografia

- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- ARRIAGA, C. (2005). O processo de Bolonha e as metodologias de ensino/aprendizagem. Comunicação apresentada no *I Congresso Nacional de Economistas*, Porto (Novembro 2005).
- BAIN, K. (2004). *What the best College teachers do*. Harvard University Press.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- BORICH, G.D. (1995). *Becoming a Teacher. An Inquiring dialogue for the beginning teacher*. London: The Falmer Press.
- CACHAPUZ, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do Ensino Superior. In C. Reimão, (org.). *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 55-61.
- COOK, C.E. & SORCINELLI, M.D. (2002). *The value of a teaching center. Chronicle of Higher Education*. Consultado em <http://www.umass.edu/cft/links/value.htm> (Julho 2006).
- DIAS, J. R. (2001). A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior. In C. Reimão (org.). *Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-72.

- EISENHART, M.; BEHM, L. & ROMAGNANO, L. (1991). Learning to Teach: developing expertise or rite de passage? *Journal of Education for Teaching*, 17(1), pp. 51 -71.
- FELDER, R. (1993). Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. *J. College Science Teaching*, 23(5), pp. 286-290.
- FELDER, R. (1998). Impostors everywhere. *Chemical Engineering Education*, 22(4), pp. 168-169.
- FELDER, R. (2001). Dealing with student background deficiencies and lo student motivation. *Chemical Engineering Education*, 35(4), pp. 266-267.
- FILENE, P. (2005). *The joy of teaching*. The University of North Carolina Press.
- FINK, L.D. (2003). *Creating significant learning experiences*. Jossey-Bass.
- FLORES, M. et al. (2004). *A Formação e a Avaliação da Formação em contexto universitário: contributos para a construção de um referencial*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- FONTES, R. & VASCONCELOS, R. M. (2001). Formação Pedagógica de Docentes Universitários: Testemunho da experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho. *Seminário Pedagogia: Ideias e Projectos*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, J. & MACHADO, J, (2000). Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente. *Revista Galego/Portuguesa de Psicología y Educación*, 4 (6), pp. 345-351.
- IDAHO STETA UNIVERSITY (2005). Bootcamp, Nushell Notes. Consultado em [http:// www.isu.edu/ctl/nutshells/old\\_nutshells/6\\_604.htm](http://www.isu.edu/ctl/nutshells/old_nutshells/6_604.htm) (Julho de 2006).
- LAURILLARD, D. (1993). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.
- LEAMNSON, R. (1999). *Thinking about teaching and learning*. Stylus Press.
- LeBARON, J. (2001). Rethoric and reward in higher education: how the pillars of tradition impede academic reform and what might be done about it. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 14, nº 12, pp. 7-25.
- LIGHT, G. & COX, R. (2001). *Learning and teaching in Higher education. The reflective professional*. Londres: Sage Publications.
- LORTIE, D. (1975). *School-teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McKEACHIE, W. J. (1999). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston: Houghton Mifflin.

- METTETAL, G. (2001). The what, why and how of classroom action research. *The journal of scholarship of teaching and learning*, 2 (1), pp. 6-13.
- MORGADO, J. (2005). Globalizar a Universidade ou Universidade Global? In M. Zuleide Pereira & A. Pereira Moura (orgs.). Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia Editora, pp. 43.
- MORGADO, J. (2006). Globalização e (Re)organização do Ensino Superior: Perplexidades e Desafios. Comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares / III Colóquio Luso-Brasileiro. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- NETI (2005). *The National Effective Teaching Institute*. Consultado em <http://www.ncsu.edu/felder-public/NETI.html> (Julho de 2006).
- NFD (2005). *New Faculty Professional Development*. Consultado em <http://www.baker.edu/departments/instructech/newfacultydpd.html> (Julho de 2006).
- PINTRICH, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, (63), pp. 3-12.
- POD (2005). *What is faculty development?* Consultado em <http://www.podnetwork.org/development.htm> (Julho 2006).
- RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*. (2ªed.) Londres: RoutledgeFalmer.
- REIMÃO, C. (2001). Nota Prévia. In Cassiano Reimão (org.). *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 9-10.
- RIBEIRO, S.; TORRES, L.; HATTUM-JANSSEN, N. & VASCONCELOS, R. M. (2002). Prática Pedagógica - Uma Acção Reflectida: Formação Pedagógica de Docentes da Escola de Engenharia. *Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho, pp. 271-277.
- RIBEIRO, S.; TORRES, L.; HATTUM-JANSSEN, N. & VASCONCELOS, R. M. (2002). Proposta de Formação Contínua para Docentes da Escola de Engenharia. *Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho, ISBN972-8692-04-8, pp. 261-270.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M. & COSTA, A. A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- SIMÃO, J.V; SANTOS, S.M. & COSTA, A.A. (2005). *Ambição para a excelência - a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

- TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I.; PEREIRA, A.; CABRAL, A.; FERNANDES, A.; SILVA, H.; BESSA, J. & CARVALHO, R. (2004). Docência e aprendizagem no Ensino Superior. *Investigar em Educação*, nº 3, pp. 15-55.
- UNIVERSITY OF KANSAS (2005). Teaching Centers. Center for teaching Excellence of the University. Consultado em <http://www.ku.edu/~cte/resources/websites.html> (Julho de 2006).
- UNIVERSITY OF PRINCE EDWARD ISLAND (2005). Faculty development summer Institute. Consultado em <http://www.upei.ca/extension/FDSInstitute.htm> (Julho de 2006).
- VEIGA SIMÃO, A. M. & FLORES, M. A. (2006) O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, nº 40, Jul/Dez 2006, pp. 229-251.
- VIEIRA, F. *et al.* (2004). *Transformar a pedagogia na Universidade. Experiências de Investigação do Ensino e da Aprendizagem*. Braga. Centro de Investigação em Educação.