

## NEGOCIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. UM TRAJECTO DE RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

José Luís Silva  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho / Portugal  
zeluis@iep.uminho.pt

### Resumo

A adesão ao primeiro projecto “Transformar a Pedagogia na Universidade” constituiu um marco na minha carreira profissional. Foi um momento de transformação sem exigir uma ruptura total com o conhecimento e com as práticas anteriores, deu continuidade a algumas perspectivas, reforçou o afastamento relativamente a outras e implicou a integração de novas ideias. As experiências pedagógicas desenvolvidas têm estado focalizadas na experimentação das seguintes estratégias: *negociação da avaliação, pesquisa de informação, debate de ideias, aprendizagem cooperativa e reflexão sobre a aprendizagem*. Permitiram olhar para o professor como um prático reflexivo, produtor de conhecimento, em detrimento de uma imagem focalizada apenas na promoção/facilitação da aprendizagem do aluno. A forma de ensinar passou a incluir dimensões que não estavam anteriormente contempladas ou a torná-las mais sistematizadas e explícitas para o aluno. Repercutiu-se, notoriamente, na partilha de poder com os alunos e na transferência de responsabilidade para eles. O papel “activo” atribuído ao aluno passou a ter um significado mais alargado do que anteriormente, passando a incluir a regulação das aprendizagens e a participação, em simultâneo com o professor, na reflexão e indagação das práticas.

### Introdução

A reconfiguração da profissionalidade docente é aqui ilustrada através do relato de um percurso de indagação do processo de ensino-aprendizagem, acompanhada do desenvolvimento de estratégias orientadas para a reconstrução das práticas no quadro de uma concepção de educação como um espaço de emancipação e transformação dos sujeitos (v. Vieira *et al.*, 2002). Inicio este relato com uma breve história do meu trajecto no projecto *Transformar a Pedagogia na Universidade* (TPU). Posteriormente, descrevo e analiso algumas estratégias pedagógicas que têm vindo a ser objecto de experimentação: *negociação da avaliação, pesquisa de informação, debate de ideias, aprendizagem cooperativa e reflexão sobre a aprendizagem*. A avaliação efectuada incidiu na análise da percepção dos alunos acerca do impacto destas estratégias na aprendizagem. Termina com uma síntese sobre a relevância da minha participação num projecto como o TPU que assenta na indagação das práticas e numa cultura profissional colaborativa. Assinalam-se as repercussões na reconstrução da minha perspectiva sobre o significado de ser professor, de ser aluno e na minha forma de ensinar.

## **1. Reconfigurar a profissionalidade docente: o meu caso no projecto TPU**

A adesão ao primeiro projecto “Transformar a Pedagogia na Universidade” constituiu um marco na minha carreira profissional. Foi mais um dos momentos de transformação significativa vivenciados, a acompanhar a evolução do conhecimento no domínio das Ciências da Educação. No entanto, este salto revolucionário não exigiu uma ruptura total nem com o conhecimento nem com as práticas anteriores, deu continuidade a algumas perspectivas, reforçou o afastamento relativamente a outras e implicou a integração de novas ideias. Na sua origem esteve um ambiente contagiante pautado por práticas promotoras da autonomia do aluno e do professor. O contágio ocorreu no contacto próximo com colegas que, embora desempenhando funções no domínio da Educação, tinham uma área de intervenção primordial diferente da minha. Afinal, as visões perfilhadas em determinados campos do saber eram transferíveis para outros e a possibilidade da cooperação interdisciplinar era uma realidade. Foi um contágio que despoletou um outro olhar sobre a educação e a actividade profissional porque deu a conhecer novos quadros teóricos e uma nova perspectiva da relação investigação-ensino. Iniciou-se, então, um período de consolidação de algumas experiências pedagógicas e da inclusão da indagação das práticas como uma tarefa inerente à minha actividade lectiva. A mudança assinalada deu origem a um novo foco de contágio, atingindo, agora, alunos acostumados a práticas pedagógicas centradas no professor, visualizado como a fonte do conhecimento e a autoridade na estruturação do cenário educativo. Os alunos também iniciaram um processo de transformação provocado pela experimentação de práticas assentes numa perspectiva de educação emancipatória e transformadora.

A primeira experiência pedagógica caracterizou-se por um estabelecimento forte de parcerias quer com professores quer com alunos (v. Vieira *et al.*,2004). Desenvolveu-se um trabalho com a colaboração de outros professores que incluiu a estruturação das aulas, a construção de instrumentos didácticos, a construção de instrumentos de investigação e a discussão de dados de investigação. Neste contexto, salientou-se, ainda, uma outra actividade pelo seu carácter inovador e pela relevância para a formação enquanto docente – a *observação inter-pares*. É um processo complexo que exige um nível de cumplicidade e comprometimento elevado. Não tem sido possível dar-lhe a continuidade idealizada e desejava por circunstâncias várias, embora, em alguns momentos de partilha de experiências, tenha sido desafiado a concretizá-la.

A parceria estabelecida com os alunos concretizou-se, num contexto de licenciatura, através da sua participação na definição da estratégia de avaliação das aprendizagens e na intervenção no próprio processo avaliativo. Foi a negociação de decisões e de sentidos, entre os alunos e com o professor, que atribuiu identidade a esta parceria. A negociação incidiu sobre critérios e pesos

de avaliação e sobre a auto-avaliação do desempenho individual com repercussões na classificação final. A parceria com os alunos concretizou-se, ainda, através da intervenção em espaços de reflexão acerca das práticas pedagógicas implementadas e na participação no processo de indagação das práticas através do fornecimento de dados por meio de instrumentos de investigação formalizados. Ajudou a sustentar esta e outras parcerias uma visão do grupo-turma que se afasta da individualidade rumo a uma visão holística em que professor e alunos constituem uma unidade autopoiética (v. Maturana & Varela, 2002<sup>2</sup>). Esta perspectiva foi, no presente ano lectivo, seleccionada por uma aluna como um objecto de análise a integrar o seu relato reflexivo. Refere-se a ela através das seguintes palavras:

“As sessões são realizadas com a disposição da sala em grupo, dentro daquelas paredes conseguimos sentir-nos um grupo só. O próprio docente contabiliza-se como elemento da turma, constituída assim por 13 elementos. Para muitos um número de azar, para outros tantos um número de sorte. Naquela sala todos nos enriquecemos como seres humanos, como cidadãos, como colegas de curso; todos aprendemos, todos comandamos as sessões, todos mandamos. Para nós considerado número de sorte, 13 pessoas fazem uma sessão de debate e aprendizagens mútuas.” (CC, 2009)

As dinâmicas estabelecidas repercutem-se na transformação do “eu” do professor e investigador no “nós” representativo da acção do colectivo – professores e alunos – na criação do processo educativo e na construção do conhecimento. Possibilitam a tomada de consciência do processo formativo de cada um e do modo como se processa a apropriação do conhecimento, factores essenciais à evolução profissional. A relação ensino-investigação é uma outra vertente da actividade profissional que também adquiriu um novo sentido. Inicialmente, a investigação e o ensino eram vistos como actividades paralelas em que o único ponto de contacto poderia estar nos saberes necessários ao ensino provenientes da actividade de investigação. Posteriormente, a visão criada passou a incluir as duas actividades num mesmo bloco, estabelecendo-se uma relação dialéctica entre elas. O ensino é, então, um objecto de investigação, uma fonte de produção de conhecimento. Por outro lado, a investigação está ao serviço do ensino porque fornece a este dados que permitem a sua construção/reconstrução.

O processo que tem vindo a ser vivenciado tem-se deparado com alguns obstáculos. Estes não têm sido encarados como limitações, impeditivas da continuidade e reconstrução das práticas mas como barreiras passíveis de serem ultrapassadas, como desafios que apelam à imaginação na criação de novas dinâmicas capazes de dar o salto e continuar a acção iniciada. Está inerente a esta visão a capacidade de assumir um papel subversivo, contrário à acomodação a práticas instituídas, por vezes difícil de execução.

O processo de avaliação das aprendizagens tem permanecido, desde o primeiro projecto, como um enfoque de indagação das práticas lectivas, dada a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. O aprofundamento do conhecimento da estratégia implementada, em particular, dos processos de consenso na discussão das auto-avaliações do desempenho tem justificado a continuidade deste enfoque. No entanto, novas preocupações têm emergido. Assinalam-se algumas problemáticas: (a) Como motivar os alunos? e (b) Como desenvolver o pensamento crítico dos alunos, principalmente, a capacidade de questionamento/problematização e a capacidade de argumentação sustentada?

## **2. Experimentar e avaliar: negociação e construção do conhecimento**

As experiências pedagógicas que tenho vindo a desenvolver operacionalizaram-se no contexto da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho. Poder-se-ão distinguir dois momentos de experimentação, separados por um interregno de três anos para preparação de provas académicas. Este interregno coincidiu com o período de reestruturação das licenciaturas na sequência do Processo de Bolonha. O primeiro momento de experimentação ocorreu no ano lectivo de 2002/2003, aquando da adesão ao projecto “Transformar a Pedagogia na Universidade – Experiências de Investigação do Ensino e da Aprendizagem” (v. Vieira *et al.*, 2004), e o segundo momento iniciou-se no ano lectivo de 2006/2007, prolongando-se até à actualidade. O início deste segundo momento coincidiu com a implementação pela primeira vez do Processo de Bolonha que, conseqüentemente, teve implicações na minha intervenção na Licenciatura em Educação através da leccionação de novas disciplinas, agora, designadas unidades curriculares. Assim, o primeiro momento desenvolveu-se na disciplina de “Ecologia e Educação” (1º ano de um ciclo de formação de 5 anos) e o segundo momento na unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional IV: Métodos e Técnicas da Educação e da Formação” (2º ano de um ciclo de formação de 3 anos). O número de alunos envolvidos difere nos dois momentos em função do número limite oficialmente estabelecido para cada turma. Assim, a experiência desenvolvida na disciplina de “Ecologia e Educação” incidiu num único grupo de trabalho constituído por, aproximadamente, 100 alunos. As experiências desenvolvidas na unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional IV: Métodos e Técnicas da Educação e Formação” incidiram em vários grupos de trabalho, constituídos por um número substancialmente inferior ao do primeiro momento de experimentação. No presente ano lectivo estiveram envolvidos apenas 12 alunos, englobados num único grupo de trabalho. Nos anos lectivos anteriores (2006/2007 e 2007/2008) trabalhou-se com dois grupos por ano, constituídos, aproximadamente, por 20/25 alunos cada um.

O quadro 1 apresenta a súmula das estratégias implementadas nos dois momentos de experimentação. Algumas são comuns aos dois momentos, embora, em determinadas situações, tenha sido necessário efectuar alguns reajustes de forma a adequar a estratégia à especificidade do contexto educativo em causa.

O primeiro momento de experimentação caracterizou-se pela exploração das estratégias seguintes: (a) negociação da avaliação através da implementação das duas tarefas enumeradas no quadro 1, (b) pesquisa de informação focalizada na pesquisa bibliográfica e (c) debate de ideias através da resolução da situação problemática e da, respectiva, apresentação/exploração no grupo-turma (v. Silva, 2006). O segundo momento de experimentação distingue-se do primeiro no modo de concretização das duas primeiras estratégias - negociação da avaliação e pesquisa de informação -, no enfoque da estratégia debate de ideias e pela inclusão de duas novas estratégias - aprendizagem cooperativa e reflexão sobre a aprendizagem.

A estratégia *negociação da avaliação* operacionalizou-se no primeiro momento de experimentação através da concretização de duas tarefas - (1) Construção de critérios e definição de pesos de avaliação e (2) Participação dos alunos na avaliação do desempenho individual e do trabalho de grupo - enquanto que, no segundo momento, esteve limitada à execução da segunda tarefa. Esta diferença esteve determinada pela emergência de alguns obstáculos contextuais. Com o objectivo de minimizar algumas repercussões menos positivas na aprendizagem dos alunos decorrente da ausência da primeira tarefa no segundo momento de experimentação, tem sido implementada uma outra tarefa que consiste na análise da relação entre as três componentes do programa da unidade curricular - objectivos de aprendizagem, actividades de aprendizagem e critérios e pesos de avaliação das aprendizagens - previamente apresentadas pelo professor.

Os dois momentos de experimentação tomam objectos de estudo diferenciados. O processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de “Ecologia e Educação”, desenrolou-se a partir de situações problemáticas de cariz sócio-científico, caracterizadas pela interacção valores-conhecimento científico. Apresenta-se, em seguida, um exemplo ilustrativo dessas situações problemáticas:

*‘Com o apoio activo dos Governos, as populações pobres sem terra destroem a floresta para praticar uma agricultura de subsistência’.* Suponha que participa num debate onde situações desta natureza são discutidas. Apresente os argumentos a favor e/ou contra a destruição de grandes áreas florestais nesse contexto.

**nas experiências pedagógicas realizadas**

| <b>Atividades/Tarefas de aprendizagem</b>  | <b>Competências de aprendizagem</b>  | <b>Estratégia de avaliação</b>   |
|--|--|--|
| <p>critérios e definição de pesos de alunos e professor.</p> <p>dos alunos na avaliação das (desempenho individual e de grupo).</p> <p>o grupo-turma da avaliação aprendizagens.</p> | <p>Negociação de decisões.</p> <p>Capacidades de auto e hetero-avaliação.</p> <p>Reflexão sobre percursos de aprendizagem.</p> <p>Negociação de sentidos.</p>        | <p>Questionário de avaliação final global.</p> <p>Questionário de reflexão sobre a auto-avaliação global do desempenho e do trabalho de grupo.</p> <p>Questionário de reflexão final global.</p> |
| <p>grafia.</p> <p>realização de uma entrevista.</p> <p>um contexto profissional.</p>   | <p>Capacidades de pesquisa.</p> <p>Compreensão de contextos profissionais.</p>   | <p>Tarefas de avaliação processual da aprendizagem.</p>  |
| <p>de situações problemáticas.</p> <p>pelos alunos da exploração da problemática ou do contexto analisado no grupo-turma.</p>  | <p>Negociação de sentidos.</p> <p>Capacidades de comunicação.</p> <p>Construção de uma visão aberta da realidade.</p> <p>Compreensão de contextos profissionais.</p> | <p>Questionário de avaliação final global.</p>   |
| <p>o de papéis orientados para a trabalho de grupo</p>   | <p>Colaboração e inter-ajuda.</p>  | <p>Não avaliado.</p>   |
| <p>itas comentadas pelo docente.</p> <p>de uma aula.</p>   | <p>Reflexão sobre percursos de aprendizagem.</p> <p>Capacidades de pensamento crítico.</p>   | <p>Questionário de reflexão final global.</p> <p>Relatos reflexivos.</p>   |

A unidade curricular de “Iniciação à Prática Profissional IV: Métodos e Técnicas da Educação e Formação” incide na análise de práticas de educação/formação em contextos profissionais reais. Estes contextos compreendem contextos de educação formal e não formal. No âmbito dos contextos de educação formal é, por exemplo, efectuada a análise das práticas educativas implementadas com o intuito de promover a participação activa do próprio aluno nas várias dimensões do contexto escolar em que está inserido, desde a intervenção na definição de planos de trabalho até à gestão de problemáticas de cariz social. No leque de instituições vocacionadas para a educação não formal incluem-se, por exemplo, os museus. Nestes, salientam-se dois enfoques possíveis de análise: (1) as estratégias de captação de novos públicos e (2) as estratégias em que assentam os diferentes tipos de visita, direccionados para os vários públicos que procuram o museu.

A estratégia *pesquisa de informação* assumiu características diferenciadas nos dois momentos de experimentação em virtude da natureza dos objectos de estudo, acima exemplificados. No primeiro momento esteve vinculada a uma tarefa de pesquisa bibliográfica orientada para a compreensão das interações valores-conhecimento científico, caracterizadoras da problemática sócio-científica em análise. O segundo momento, focalizado na análise de práticas de educação/formação implementadas em contextos profissionais reais, teve uma estratégia de pesquisa de informação que se assemelha à anterior na pesquisa bibliográfica mas diferencia-se dela pela inclusão de tarefas de outra natureza como são a recolha de dados através da observação dos contextos profissionais e da realização de entrevistas a profissionais neles envolvidos.

A estratégia *debate de ideias* está orientada não só para o desenvolvimento da compreensão do conhecimento substantivo, específico de uma dada área do saber, mas também para o desenvolvimento de competências de carácter transversal como são as de comunicação e de pensamento crítico. Estas últimas competências só se desenvolvem no seio da exploração de um dado conhecimento substantivo pelo que a única diferença patente na implementação desta estratégia nos dois momentos de experimentação situa-se nas temáticas exploradas, em consequência da natureza diferente dos respectivos objectos de estudo.

As estratégias - *aprendizagem cooperativa* e *reflexão sobre a aprendizagem* - têm sido objecto de exploração apenas no segundo momento de experimentação. As práticas lectivas implementadas assentam, fundamentalmente, na realização de trabalho de grupo, podendo, assim, conduzir ao desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo. A distinção de uma estratégia designada por *aprendizagem cooperativa* pretende evidenciar um conjunto de tarefas que se destacam das anteriores por estarem orientadas explícita e intencionalmente para o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo, nomeadamente, de manutenção e

promoção do funcionamento do grupo e de consecução das responsabilidades do grupo (v. Johnson *et al.*, 1984; Fontes & Freixo, 2004). Assim, as tarefas englobadas na aprendizagem cooperativa operacionalizam-se no seio das outras tarefas que implicam a interacção dos alunos no seio do grupo.

As estratégias de avaliação das experiências pedagógicas têm estado focalizadas, essencialmente, na análise das opiniões dos alunos acerca das vantagens educativas, das dificuldades encontradas na execução das várias tarefas e das acções implementadas ou a implementar com o intuito de ultrapassarem as dificuldades vivenciadas.

A estratégia *aprendizagem cooperativa* é a única que ainda não foi objecto de avaliação. Assenta, fundamentalmente em dois motivos: (1) necessidade de seleccionar alguns enfoques de avaliação para evitar sobrecarregar os alunos com questionários de opinião extensos e (2) preocupação primordial na compreensão dos processos envolvidos nas outras estratégias associada ao facto da aprendizagem cooperativa ser a estratégia em experimentação mais recente.

A avaliação das experiências pedagógicas tem incidido prioritariamente na estratégia de negociação da avaliação. O impacto da tarefa de construção de critérios e definição de pesos avaliação incide, na opinião dos alunos, fundamentalmente no desenvolvimento das seguintes competências:

- Consciencialização das competências a desenvolver na disciplina;
- Capacidade em estabelecer a relação entre as três componentes da disciplina – objectivos, metodologias de trabalho e avaliação das aprendizagens;
- Atitude crítica face à disciplina e à aprendizagem;
- Responsabilização enquanto aluno.

Em relação ao processo de auto-avaliação do desempenho individual e do desempenho no grupo, a opinião dos alunos evidencia vantagens educativas mas também assinala possíveis desvantagens e aponta, ainda, alguns factores de constrangimento à sua concretização. As principais vantagens identificadas são:

- Promoção da responsabilidade do aluno;
- Promoção da reflexão;
- Valorização do desempenho dos alunos nas tarefas de aula e extra-aula.



O processo de discussão da auto-avaliação do desempenho individual ocorrido no grupo-turma é enfatizado por uma aluna no seu relato reflexivo do seguinte modo:

“Em nenhuma outra unidade curricular foi possível uma avaliação tão ‘nua’ e verdadeira como a que nos foi proposta na última sessão. No dia 19 de Maio do corrente ano [2009], após 14 anos na escola, pude dizer que avaliar é muito difícil.” (CC, 2009)

Os principais factores de constrangimento associados ao processo de auto-avaliação são:

- Dificuldade em analisar a relevância do desempenho;
- Dificuldade em estabelecer a relação entre o desempenho e o nível da escala de classificação;
- Dificuldade em manter imparcialidade/ sinceridade.

Estes factores de constrangimento são relacionado com a principal desvantagem apontada: a possibilidade de ocorrência de avaliações incorrectas.

A avaliação dos alunos da tarefa de exploração de situações problemáticas aponta para a ocorrência de maior impacto no desenvolvimento das seguintes competências:

- Tomar consciência da complexidade inerente a uma tomada de decisão sobre o problema;
- Tomar consciência da possibilidade das convicções e dos valores pessoais limitarem a tomada de decisão;
- Desenvolver a capacidade de procura de informação;
- Facilitar o intercâmbio de ideias entre os alunos.

A estratégia *reflexão sobre a aprendizagem* processa-se através da produção de um primeiro texto - relato reflexivo -, de carácter individual, que é submetido à minha apreciação. Após os meus comentários, os alunos reestruturam o texto, aprofundam algumas ideias e exploram outras. A opinião dos alunos acerca da importância dos comentários no processo de aprendizagem assinalam as vantagens seguintes:

- Facilita a reflexão e possibilita uma melhor compreensão das estratégias implementadas na aula;
- Desenvolve o pensamento crítico;
- Permite ao docente conhecer as aprendizagens efectuadas pelos alunos e os seus interesses educativos;

- Possibilita um clima facilitador da aprendizagem;
- Promove a motivação do aluno para a aprendizagem;
- Contribui para a superação das dificuldades sentidas pelos alunos;
- Promove a consciencialização do aluno acerca das aprendizagens efectuadas;
- Incentiva à exploração de outros assuntos.

A título de exemplo, apresenta-se a opinião de uma aluna:

“Para mim foi de extrema relevância e novidade a forma como as críticas foram transmitidas pelo docente sobre as nossas reflexões. A partir delas foi muito mais fácil reflectir sobre os princípios propostos e implicados em cada aula. Fez-me notar à medida que se realizavam as sessões teóricas, o verdadeiro fundamento e sentido das abordagens feitas pelo docente.” (AG, 2008)

## **Conclusão**

Os projectos TPU têm sido relevantes na (re)construção da minha perspectiva sobre o que significa ser professor e na minha forma de ensinar. Têm permitido olhar para o professor como um prático reflexivo, produtor de conhecimento, em detrimento de uma imagem focalizada apenas na promoção/facilitação da aprendizagem do aluno. A minha forma de ensinar passou a incluir dimensões que não estavam anteriormente contempladas ou a torná-las mais sistematizadas e explícitas para o aluno. Repercutiu-se, notoriamente, na partilha de poder com os meus alunos e na transferência de responsabilidade para eles. O papel “activo” atribuído ao aluno passou a ter um significado mais alargado do que anteriormente, passando a incluir a regulação das aprendizagens e a participação, em simultâneo com o professor, na reflexão e indagação das práticas. Se a negociação de sentidos era uma dimensão que já estava presente nas minhas práticas, a negociação de decisões passou também a fazer parte delas e a adquirir relevância no desenvolvimento pessoal e social do aluno.

A adesão aos projectos TPU despoletou em mim uma atitude perante o processo de ensino-aprendizagem que se tornou irreversível. A dificuldade em aceitar práticas, em participar em contextos marcados por uma pedagogia da dependência é cada vez mais forte.

## **Notas:**

1 Texto integrado na linha de investigação Ensino Superior: Imagens e Práticas, CIED, UM

2 Edição original: 1984

## **Bibliografia**

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maturana, H. & Varela, F. (2002: 2ª edição). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athena. (Edição original: 1984)

Silva, J. L. (2006). Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. In J. M. Paraskeva, A. M. Hypólito & L. A. Gandin. *Currículo sem Fronteiras. Por uma Educação Crítica e Emancipatória* (Vol. 3). Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 233-258. (publicado sob a forma de artigo em 2005 na revista online *Currículo sem Fronteiras* – <http://www.curriculosemfronteiras.org>)

Vieira, F.; Gomes, A.; Gomes, C.; Silva, J. L.; Moreira, M. A.; Melo, M. C. & Albuquerque, P. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Vieira, F.; Silva, J. L.; Melo, M. C.; Moreira, M. A.; Oliveira, L. R.; Gomes, C.; Albuquerque, P. B.; Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade. Experiências de Investigação do Ensino e da Aprendizagem*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.