

Para a excelência pedagógica do ensino superior

MANUELA ESTEVES

mesteves@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO:

Neste artigo¹, a pedagogia do ensino superior é contextualizada nos domínios mais gerais das finalidades a atingir, das políticas educativas empreendidas e das exigências sociais que são feitas a este nível da educação. É dada especial atenção ao papel do ensino superior na construção da sociedade do conhecimento.

Algumas questões críticas são apresentadas e brevemente discutidas a respeito do ensino centrado no aluno, dado que a autora acredita que esta é a primeira condição (ainda que não a única) para se alcançar a excelência pedagógica no ensino superior. Se se quiser alcançar esse patamar, é necessário um investimento na formação pedagógica formal dos professores universitários.

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia do ensino superior, Ensino centrado no aluno, Aprendentes adultos, Formação dos docentes universitários.

Esteves, Manuela (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 101-110.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

A pedagogia de excelência que advogamos para o ensino superior será aquela que não se demite de: (i) questionar os fins desse próprio ensino, antes de questionar os meios; (ii) questionar as políticas globais, regionais, nacionais de ensino superior e ciência, antes de questionar o modo como as comunidades de aprendizagem se organizam em cada instituição, em cada curso e em cada unidade curricular; (iii) questionar a sociedade e o que ela espera (e não espera) do ensino superior, antes de avaliar se tal encomenda está a ser satisfeita ou não.

Não sustentamos, pois, uma concepção estreita da pedagogia que se satisfizesse em focar os processos de ensino-aprendizagem-formação como se eles se desenvolvessem em vaso fechado. De facto, interrogar a pedagogia do ensino superior exige que se considere este último como um espaço complexo e multidimensional em que incidem e se entrecruzam expectativas e influências de sentido muito diverso, tal como Zabalza (2002, pp. 13-15) sugeriu, ao propor quatro eixos a considerar na análise e na definição de perspectivas de desenvolvimento: o eixo da política universitária; o eixo das matérias curriculares/ciência e tecnologia; o eixo dos professores e do seu mundo profissional; o eixo dos estudantes e do mundo do emprego a que aspiram.

ENSINO SUPERIOR PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

É fora de dúvida que, sob os ventos da globalização e na perspectiva da construção de sociedades do conhecimento (da sociedade do conhecimento?), a educação, o ensino e a formação, especialmente a nível superior, têm sido objecto de um interesse sem precedentes por cima das fronteiras nacionais.

As três concepções de universidade geralmente admitidas – a Universidade Liberal, a Universidade de Investigação e a Universidade de Serviços – afrontam-se em novos moldes: sem que nenhuma delas domine absolutamente o cenário, procuram-se soluções de compromisso entre perspectivas inspiradas por cada uma delas, fazendo emergir contradições mais visíveis e agudas do que, porventura, em outros momentos do passado.

- Alavanca mais importante para sustentar o desenvolvimento presente e futuro das sociedades
- Sustentáculo de projectos pessoais de sobrevivência e/ou de afirmação
- Guardião do património científico e cultural da humanidade
- Matéria de negócio – o conhecimento / mercadoria que se vende e se compra e que, portanto, alguns pensam que deveria ser regulado no âmbito da Organização Mundial do Comércio
- Contribuição essencial para a humanização dos seres humanos

São algumas das imagens (e das realidades) de que se vai tecendo a rede em que o ensino superior está presentemente colocado. Diferentes protagonistas darão diferente importância e prioridade a cada um destes traços. Parte dos protagonistas – políticos, representantes de forças económicas, académicos com elevadas responsabilidades pela condução das suas instituições – mesmo quando momentaneamente parecem convergir, cedo se contradizem, e vice-versa. Outra parte dos protagonistas – essencial – os estudantes, parece actualmente alheada ou perplexa perante as propostas de formação que lhes são feitas: discutem sobretudo condições materiais de acesso à formação e muito pouco ou nada o perfil científico e pedagógico da formação que lhes é proporcionada. Não admira, pois, que face a um cenário onde os conflitos entre perspectivas abundam, o ensino superior se defina e evolua com dificuldades e hesitações. Ninguém parece muito certo dos alvos a atingir nem dos melhores caminhos para lá chegar.

O LUGAR DA PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR

A investigação focada na pedagogia do ensino superior tardou em desenvolver-se. Goodlad (1995, citado por Zabalza, 2002), ao tentar sintetizar os tipos de estudos que tinham sido mais frequentes até essa data, destacou quatro domínios:

- Estudos históricos, centrados na natureza variável das instituições ao longo do tempo;
- Estudos fenomenológicos sobre o contributo concreto (reprodutor ou modificador) das universidades para a construção das sociedades a que pertencem;
- Estudos com orientação economicista destinados a averiguar a relação custo-benefício do ensino superior, seja para os Estados, seja para os indivíduos;
- Estudos de impacto que visaram averiguar as mudanças de conhecimentos e de atitudes que a experiência universitária proporcionava.

Não deixa de ser curioso verificar que os estudos pedagógicos, centrados nos processos de ensino e de aprendizagem, talvez pela sua raridade, não

mereceram ao autor a consagração como domínio de investigação digno de ser mencionado a par dos restantes. De facto, foi só a partir da década de 90 que os estudos sobre a pedagogia do ensino superior se começaram a afirmar pela quantidade e pela crescente qualidade. O interesse pela universidade como “espaço de tomada de decisões formativas”, usando a expressão de Zabalza (2002), é, portanto, muito recente.

QUESTIONAR OS CONTEÚDOS DE ENSINO

Falar de pedagogia do ensino superior é, para nós, falar de ciência a ensinar e aprender, e de ciência sobre o ensinar e o aprender.

Ocupemo-nos então brevemente do primeiro destes traços na convicção de que o primeiro esteio de uma pedagogia universitária é necessariamente o saber disponível para ser ensinado e para ser aprendido.

Com excessiva frequência, segundo múltiplos relatórios de avaliação vão pondo em evidência, o saber disponibilizado aos estudantes é sobretudo quando não exclusivamente o saber feito, consagrado, contido nos manuais, bem mais do que o saber a fazer em função de perguntas pertinentes e da procura de respostas válidas por parte de verdadeiras comunidades de aprendizagem constituídas por docentes e estudantes que, em bom rigor, todas as instituições de ensino superior deveriam ser.

Contudo, é forçoso reconhecer que a sociedade parece reclamar dois tipos de produtos bem diferenciados: a formação de quadros meramente executivos que actuam de acordo com conhecimentos consagrados (e que inexoravelmente se desactualizarão em prazos cada vez mais curtos) e a formação de quadros criativos, capazes de inventar soluções novas para problemas existentes ou que venham a existir. A massificação do ensino superior que se verificou já num certo número de sociedades fez avultar a primeira destas tendências, ao mesmo tempo que sistemas cada vez mais sofisticados e pressionantes de avaliação vão identificando como centros de excelência, aqueles que respondem à segunda das exigências acima mencionadas. Dir-se-á que há lugar, nas sociedades actuais, para os dois tipos de formação e que há que conviver, dentro do

ensino superior, com o que antigamente se chamaria “ensino médio” a par com um “ensino superior” inspirado nas melhores tradições do antigo ensino universitário.

Apesar do xadrez complexo em que actualmente o ensino superior está colocado quanto às finalidades primordiais a atingir, e sem ignorarmos o peso das envolventes externas e das pressões que sobre ele são feitas, pensamos que as instituições de ensino superior não podem capitular e assumir um papel passivo ou meramente reactivo nesta matéria. Devem assumir-se como parte importante e pró-activa da construção do futuro.

É nesta perspectiva que situamos também a responsabilidade das instituições pelo aumento da qualidade pedagógica. Urge agir para melhorar os currículos e os processos que docentes e discentes protagonizam visando a aprendizagem e a formação, a partir do interior do sistema e sem esperar que sejam estrangimentos políticos e sociais gerais a determiná-los. No que se refere às questões pedagógicas, o poder político pouco tem passado do discurso (aliás, pouco consequente) sobre elas. Veja-se, a título de exemplo, o exame sobretudo burocrático que o MCTES fez dos processos de registo dos novos cursos de licenciatura e mestrado criados no âmbito do Processo de Bolonha — mais do que o conteúdo científico e pedagógico das propostas, ou das condições existentes para a sua concretização, o que tem interessado é que os formulários estejam preenchidos de acordo com critérios (discutíveis) da Administração Central. Triunfou uma norma implícita e apriorística de que todas as formações iniciais seriam bi-etápicas (licenciatura+mestrado), só se excepcionando casos em que tal imposição causaria alarme social. Por critérios que tememos que tenham sido exclusivamente economicistas.

CENTRAR A APRENDIZAGEM/ FORMAÇÃO NO ESTUDANTE/ FORMANDO

Trata-se, a nosso ver, de uma finalidade que está longe de ser nova: numerosos exemplos deste desiderato e da sua concretização podem ser encontrados em diversos momentos e situações mais e menos distantes de nós no tempo. Donde, a reacção

de perplexidade de muitas pessoas quando este foi apresentado como o grande desígnio para o presente e o futuro da pedagogia do ensino superior.

Consideramos, apesar do que acabamos de dizer, que é importante que tal desígnio tenha sido estabelecido, por três ordens de razões:

- Porque são muito numerosas ainda as situações em que a pedagogia do ensino superior se centra no professor e na matéria;
- Porque o contexto em que tal desígnio hoje se coloca é mais difícil e exigente do que o foi em situações do passado, mesmo quando bem sucedidas;
- Porque este desígnio dá força a todos os que se preocupam em aumentar e melhorar os recursos de que o ensino superior carece e que como sabemos têm vindo a tornar-se cada vez mais escassos.

Relativamente ao segundo destes aspectos, é forçoso ter presente que a massificação do ensino superior, que já ocorreu num certo número de países, fez afluir a este grau de ensino grupos de estudantes crescentemente heterogéneos, quanto às suas origens sócio-económicas e sócio-culturais, quanto aos seus trajectos de vida pessoal e académica e quanto aos seus projectos para o futuro. Por isso, hoje, quando se fala em centrar os processos de ensino-aprendizagem-formação nos estudantes, está-se a falar de um objectivo que só nos termos usados se confunde com o que aconteceu em algumas situações passadas: ainda que nominalmente o mesmo, ele é actualmente mais complexo na sua concretização, mais difícil de alcançar e fonte de contradições que devem ser explicitadas, discutidas e superadas.

É fácil reconhecer obstáculos de diversa ordem à consecução deste objectivo, entre os quais destacamos:

- A cultura académica dominante e as concepções dos docentes e dos estudantes sobre o que é ensinar e aprender no ensino superior;
- O trabalho de cada docente com grupos excessivamente numerosos de estudantes.

Referiremos em seguida, brevemente, um conjunto de questões que consideramos que merecem aprofundamento e investigação para que a centralização da aprendizagem nos alunos possa verificar-se

efectivamente e significar a pedagogia de excelência a que se aspira — ou seja, para que tal centração no aluno seja realizada numa perspectiva crítica e não omissa quanto às contradições que também podem emergir de um objectivo à primeira vista completamente defensável.

1ª QUESTÃO — COMO APRENDEM E SE FORMAM OS JOVENS ADULTOS E OS ADULTOS?

Sendo estes os públicos do ensino superior, convém não generalizar apressadamente a todos certas características que habitualmente se atribuem aos adultos, nomeadamente:

- Saberem o que querem da escola;
- Terem um *background* cultural e experiencial relativamente alargado e rico;
- Saberem orientar-se na vida e terem um projecto pessoal definido;
- Terem domínio total da capacidade de decisão própria;
- Terem clareza quanto aos seus interesses profissionais específicos.

A heterogeneidade crescente dos estudantes universitários a que acima aludimos também se traduz em graus muito diferenciados de aproximação daqueles aos traços que acabámos de referir.

Entwistle (2001, p. 8) referindo-se aos estudos empíricos de Saljo (1979) e de Marton e Saljo (1997) acerca das concepções de aprendizagem sustentadas pelos estudantes, assinala a grande diversidade de concepções que persiste entre eles e que pode ser sintetizada em duas categorias maiores: a dos que entendem a aprendizagem como memorização e reprodução, e a dos que vêem a aprendizagem como transformação do seu conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que lhes são apresentadas. Em função disso, Entwistle sugere três cenários possíveis de abordagem da aprendizagem e do estudo pelos estudantes que designa como abordagem superficial (reprodução passiva), abordagem aprofundada (transformação activa) e abordagem estratégica (organização reflexiva) do conhecimento. Cenários que, entendidos como sucessivos, demoram tempo a construir ao longo de um percurso académico, mesmo quando os docentes investem na consecução de

aprendizagens mais aprofundadas e reflectidas por parte dos seus alunos.

Saber como são e como aprendem os jovens adultos e os adultos e saber qual o papel que o ensino (enquanto acção do professor) pode ter nisso constituem, segundo Zabalza (2002, p. 105), os aspectos de maior novidade para a maioria dos docentes do ensino superior. O mesmo autor pensa que a maior parte dos docentes do ensino superior tem adoptado uma postura defensiva, considerando que “ensinar” (a sua tarefa) é somente uma questão de compromisso com o conhecimento científico válido na sua área, e que “aprender” é problema exclusivo do aluno/formando, associado à sua determinação, às suas motivações, capacidades, conhecimentos e competências anteriormente adquiridos.

Garrison e Archer (2002, p. 3) insistem em que as situações *ideais* de aprendizagem no ensino superior serão aquelas em que se verifique que:

- Todos os aprendentes têm uma experiência de vida relevante para a tarefa de aprender com que se defrontam e, por isso, estão capazes de se envolver num empreendimento construtivista do conhecimento;
- O grupo constitui o que se pode chamar uma comunidade colaborativa de aprendizagem;
- Os aprendentes são todos capazes de assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem;
- Os aprendentes têm ou podem adquirir competências de pensamento crítico;
- A orientação do controle na situação de aprendizagem é congruente com as metas educacionais e com as capacidades do aprendente;
- A situação de aprendizagem inclui um propósito que dá aos estudantes motivação substancial para governarem e gerirem a sua aprendizagem — isto é, eles têm incentivos para se auto-determinarem.

Os autores sublinham que nas situações reais apenas encontraremos graus de aproximação mais ou menos intensos a estes traços caracterizadores das situações tidas por ideais. A perspectiva transaccional do ensino-aprendizagem que Garrison e Archer defendem representa a relação entre os seis traços mencionados, tem como fundamentos o construtivismo e a colaboração, envolve como principais questões a responsabilidade e o controle, e

concretiza-se mediante processos de estimulação / emergência do pensamento crítico dos estudantes e da aprendizagem auto-dirigida.

Para os autores citados, aprender é, então, um processo de construção de significado a partir da informação em bruto que é disponibilizada e de um conhecimento pessoal a confirmar, o que envolve um processo duplo de:

- i. Construção de significado pessoal por aquele que aprende;
- ii. Validação social desse significado.

O significado é/deve ser, ao mesmo tempo, pessoal, e socialmente partilhado e validado. Isto para que a simples atribuição pessoal de significado não conduza a crenças, teorias implícitas ou representações erróneas.

2ª QUESTÃO — O QUE PASSA

A SIGNIFICAR “ENSINAR”?

É consensual, pelo menos a nível dos discursos, que a simples comunicação de informação não é a tarefa principal dos docentes. Shavelson (1992, pp. 33-34), referindo-se ao papel do professor na sociedade do conhecimento, considera que ele muda de “um distribuidor de informação para o de um orquestrador de tarefas que possibilitem uma construção criteriosa de conhecimento”. Facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente, para serem capazes de se auto-determinarem e continuarem a aprender ao longo da vida têm vindo a ser apontadas como as tarefas centrais da acção docente. A dificuldade (e a controvérsia) estará em como proceder para concretizar tais intenções. São, por vezes, adoptadas perspectivas simples de inovação, de inspiração técnica, que por não atenderem à complexidade global do processo formativo, nem aos contextos de formação e aos constrangimentos que sobre eles impendem, acabam por ficar muito aquém dos resultados pretendidos. Recorrer de modo isolado à introdução de técnicas tidas por inovadoras (o uso de portfolios, por exemplo), ou a novos dispositivos (espaços de formação tutorial, *e-learning*), se for desligado ou não suficientemente ancorado numa nova visão de conjunto da formação, em concepções claras acerca das metas de aprendizagem dos estudantes

e acerca do papel e da influência do professor (estas sim, questões desafiadoras e difíceis) pode não trazer significativas melhorias da qualidade da formação realizada. A congruência entre intenções/actividades/resultados — aspectos que se devem perspectivar em interacção dinâmica — parece mais importante do que a aplicação de uma ou outra técnica específica considerada inovadora. Ora, é exactamente neste último sentido que temos constatado que muitos professores de ensino superior preocupados em melhorar o ensino que proporcionam, se manifestam. Diríamos então que as encomendas de formação feitas nestes termos deveriam ser objecto de uma negociação por parte dos formadores, para que não se continuem a alimentar perspectivas simplistas sobre a profundidade das mudanças que é necessário fazer nem ilusões sobre a facilidade em realizá-las. O que nos conduzirá a interrogar obrigatoriamente os currículos de ensino superior, desde a concepção geral de um curso até às concepções específicas presentes em cada unidade curricular do mesmo, às formas como se concretizam as actividades e como se realiza a avaliação.

3ª QUESTÃO — OS CURRÍCULOS: QUAIS

AS CONSEQUÊNCIAS DE APRENDIZAGENS

POR COMPETÊNCIAS?

Há autores que sustentam que a subordinação das aprendizagens à aquisição e desenvolvimento de competências representa uma perspectiva flagrante de atrelagem da formação superior à esfera económica e às exigências da nova ordem capitalista típica da globalização. Temos para nós que tal consideração pode pecar por excessiva, tudo dependendo da concepção de “competências” que se adopte. Estas tanto podem definir-se como saberes-em-uso exclusivamente úteis para a produção económica, como podem em alternativa, definir-se simultaneamente nas dimensões cultural, humanística e económica do uso dos saberes. Nesta última acepção, cremos que não haverá que banir mas antes concretizar percursos académicos orientados para / por competências a manifestar desejavelmente pelos estudantes. Quando Leclercq (2001, pp. 31-32) sugere que se definam como competências de saída dos estudantes de ensino superior, (i) *competências específicas disciplinares*, (ii) *competências desmultiplicadoras ou instrumentais*, (iii) *competências estratégicas ou*

metacognitivas e (iv) *competências dinâmicas ou motivacionais*, julgamos que exemplifica o segundo dos cenários que mencionámos.

António Moreira (2005, p. 6) que tem longamente trabalhado sobre questões curriculares sugere “que se conceba o currículo como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio dos seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores”. Coerentemente com esta concepção, Moreira sugere então que o processo curricular no ensino superior envolva tanto a análise das ideias componentes do campo do currículo, como das ideias que disputam espaço e prestígio no âmbito do currículo da área específica de um dado curso.

- Como é que na universidade se tem estabelecido o que considerar como currículo?
- Que formas têm sido consideradas apropriadas para discuti-lo e construí-lo?
- Que elemento(s) do currículo — objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, relações sociais — é (são) privilegiado(s) na concepção seleccionada e que efeitos essa ênfase provoca no processo de renovação curricular?
- Que influências (nacionais e internacionais) os princípios e critérios adoptados reflectem e que interesses estão em jogo?
- Como é que as discussões entre especialistas do currículo se têm processado e como é que elas podem vir a ser incorporadas nas decisões sobre os currículos do ensino superior?

São apenas cinco conjuntos de questões, que, a par de outras, Moreira coloca e que aqui respigámos a título de exemplo do debate que nas comunidades académicas já se trava ou se virá a travar no sentido de sustentar propostas pedagógicas mais bem fundamentadas e coerentes.

É num cenário de pensamento crítico acerca da pedagogia, que questões como estas ajudam a estimular nas comunidades académicas, que julgamos oportuno situar também a tensão entre contextualização e universalização da formação. O movimento de uma pedagogia por competências parece frequentemente induzir uma contextualização porventura excessiva do currículo: contextualização no presente

e nas suas exigências imediatas, impedindo sequer uma visão do futuro próximo; contextualização nas necessidades sociais imediatas; contextualização nas condições actuais das instituições, sem procura de mudança de condições tidas por insuficientes ou deficientes; contextualização face ao ponto de partida dos estudantes, sem colocar a questão de modificar e melhorar esse ponto de partida.

Entendida assim, a contextualização pode ser sobretudo indutora de processos pedagógicos pouco ambiciosos e conformistas.

Importa, pois, questionar o conceito de “contextualização do currículo” com que se opera, as virtudes que ele pode encerrar mas, também, os riscos e os erros a que pode, até insensivelmente, conduzir. Mais: se há um tempo em que a construção de saberes e competências universalmente válidos é necessária, esse é o tempo de agora e será, segundo cremos, crescentemente, o tempo futuro.

Paralelamente, em nome de um outro conceito, o de “flexibilização curricular”, tem-se dado lugar a escolhas cada vez mais importantes por parte dos estudantes sobre quais os conteúdos ou unidades curriculares de que o seu currículo de facto se constitui. Também aí urge discutir se não haverá que salvaguardar, a par de um saudável arbítrio do estudante que lhe permite expandir os seus interesses, um *core curriculum* que identifica uma dada formação e a distingue de outras, sob risco de algumas formações perderem inteiramente o sentido de especialização e não passarem de um somatório de unidades de crédito avulsas e, no limite, sem sentido científico nem formativo.

SISTEMATIZAR A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

Em Portugal, e naquilo em que a excelência pedagógica do ensino superior depender de uma formação especializada dos docentes, há ainda um longo caminho a percorrer. Desde que se desenvolveram as avaliações do ensino superior, sob a égide da Fundação das Universidades Portuguesas, o insucesso escolar passou a ser melhor identificado e tem-se ouvido um número crescente de vozes que reclamam a atenção, a acção inovadora e o estudo científico para os fenómenos da pedagogia. Surgiram algumas

experiências de intervenção pedagógica inovadora e alguns estudos, mas ainda longe de envolverem todo o universo de instituições e de pessoas.

A sistematização da formação pedagógica dos docentes que sugerimos, parece-nos um imperativo no que ela deva significar de consagração institucional, dever profissional e generalização da formação à totalidade do corpo docente.

Isto dito, estamos em crer que o ponto de partida da formação a desenvolver deveriam ser os problemas com que a aprendizagem e a formação dos estudantes em cada curso ou programa se defrontam e não a criação de acções genéricas de formação inspiradas num paradigma defectológico da formação dos docentes. Em lugar de cursos padronizados

para o todo, visando o aumento de conhecimentos educacionais dos docentes, defendemos programas contextualizados de intervenção / formação, visando a resolução de problemas pedagógicos emergentes em cada situação concreta.

O desenvolvimento de programas de acção / formação pedagógica, envolvendo docentes de cursos iguais ou afins, de diversas instituições (nacionais e, eventualmente, estrangeiras), o desenvolvimento de projectos institucionais e inter-institucionais de investigação-acção, e a consolidação de pós-graduações no campo da pedagogia do ensino superior poderiam ser estímulos importantes para a construção da excelência pedagógica do ensino superior.

NOTAS

1. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Funchal, Abril de 2007).

Referências bibliográficas

- ENTWISTLE, N. (2001). Promoting deep learning through teaching and assessment. *In* R. B. SOUSA; E. SOUSA; F. LEMOS & C. JANUÁRIO (orgs.), *III Simpósio — Pedagogia na Universidade*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, pp. 7-24.
- GARRISON, D. R. & ARCHER, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning. A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon & EARLI.
- LECLERCQ, D. (2001). Desafios actuais à pedagogia universitária. *In* C. REIMÃO (org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Colibri, pp. 29-54.
- MOREIRA, A. F. B. (2005). O processo curricular do ensino superior no contexto actual. *In* I. P. A. VEIGA & M. L. P. NAVES (orgs.), *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara, S.P.: JM Editora, pp. 1-24.
- SHAVELSON, R. J. (1992). New roles for teachers and students. *In* F. K. OSER; A. DICK & J. PATRY (eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.

