O Ensino e a Aprendizagem: o contributo de Paulo Freire[1]

Susana de Oliveira e Sá ORCID ID 0000-0003-1339-5745
Profª do Instituto Europeu de Estudos Superiores
Susana.sa@iesfafe.pt

Adriana dos Santos Prado Sadoyama ORCID ID 0000-0003-1626-6973
Profª da Universidade Federal de Catalão
drisadoyama@gmail.com

1. Uma visão do ensino: do Empirismo ao Construtivismo

A obra pedagógica de Dewey (1953) contribuiu para fazer repensar o processo de ensino e aprendizagem. Este autor defende que o ensino se deve fundar em interesses reais e na experiência. Deu a este conceito um sentido mais lato do que ele tinha para o empirismo clássico, pois, para além dos estados mentais conscientes, de sensações e imagens, englobava o hábito e tudo o que é vago, obscuro e incerto. Então, partindo desta base, o pensamento reflexivo do estudante terá a função de transformar a experiência perturbada pela dúvida, pela incerteza e pelo conflito em situações claras, coerentes e harmoniosas. A função transformadora do pensamento reflexivo é motivada, portanto, por interesses reais e pela perceção, por parte do sujeito/agente, de situações problemáticas que é necessário indagar para resolver. Para Dewey (1953), o processo de indagação é um movimento multidimensional, simultaneamente lógico, como sequência de fases de uma pesquisa; existencial, como reação do indivíduo biológico aos problemas de adaptação; intelectual, pela constituição de representações mentais e das respetivas operações, e social, pela interação com os outros, pela linguagem e pelo conhecimento. O esquema geral do processo de indagação é descrito do seguinte modo: 1, observar, localizar os factos, colher os dados do problema emergente; 2, elaborar uma hipótese ou solução possível para esse problema; 3, procurar a confirmação possível na observação e na experiência; 4, reelaboração intelectual das primeiras hipóteses; 5, aplicar e generalizar a outras observações possíveis e a novas experiências.

Para Dewey (1953), este processo de indagação aplicava-se quer ao mundo do senso comum quer ao mundo da ciência, quer ao mundo da escola. E o mundo da escola não devia ser um ambiente artificial, mas um ambiente de vida e de trabalho. Neste ambiente, o verdadeiro método de aprendizagem é como que um método de pesquisa e

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

identifica-se com o processo de indagação antes descrito. Ao realizá-lo, o estudante constitui-se como sujeito cognoscente que desenvolve as potencialidades que lhe darão autonomia e ao constituir-se também como ser social, ficará preparado para se integrar na sociedade e para cumprir as suas obrigações, quando adulto.

Assim, as indicações didáticas formuladas por Dewey (1953) decorrem das cinco fases do processo de indagação: 1, proporcionar ao estudante experiências das quais possam emergir situações problemáticas reais; 2, proporcionar ao estudante a oportunidade de por si delimitar e precisar intelectualmente o problema; 3, proporcionar ao estudante material de observações e de consulta adequado; 4, proporcionar ao estudante condições para que ele próprio reelabore as suas ideias pela reformulação das hipóteses primitivas, com a participação do docente; 5, proporcionar a oportunidade ao estudante para aplicar o que aprendeu a novas situações ou para fazer a sua verificação com situações da vida.

Estas indicações didáticas mostram o sentido da proposta de Dewey (1953) para a reforma dos métodos de ensino tradicional, por transmissão e doutrinação, e a sua visão a favor da centralidade do estudante na educação escolar, pois entende que o essencial da sua atividade como aprendente consiste em resolver por si próprio problemas práticos, que a sua própria experiência, fundamentalmente social, lhe revela como dignos de interesse, através da indagação inteligente. A sugestão de medidas de ensino que incrementem a participação autónoma do estudante no processo da sua própria aprendizagem com vista ao desenvolvimento efetivo do pensamento é positiva, pois a aprendizagem, em geral, e a de tipo compreensivo, mais ainda, sob certo ponto de vista, é uma atividade do próprio sujeito aprendente, (ninguém aprende por mim), subjetivamente insubstituível e inalienável em relação ao processo. Porém, a sugestão de que o docente se abstenha de transmitir conhecimentos ou até os resultados particulares da ciência parece prejudicial, porque priva os jovens e toda a nova geração de se beneficiar do acervo científico-cultural já alcançado pelas gerações anteriores, e não é certo, por outro lado, que cada indivíduo os redescubra, por si só, a partir das suas particulares condições experienciais, salvo no sentido antes indicado.

A partir de uma psicologia behaviorista, Skinner (1978) procedeu a uma "análise experimental do comportamento" usando as técnicas do condicionamento instrumental e operante". Aplicadas a pessoas, criou a perspetiva de uma "tecnologia do comportamento", da qual resultaram o "ensino programado" e as "máquinas de ensinar".

O ensino programado e por máquina aplicado à aprendizagem consiste,

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

tipicamente, numa série de perguntas apresentadas uma de cada vez, às quais o estudante responde e, após cada resposta, recebe a indicação imediata se está certo ou errado.

A ordem e o grau de dificuldade relativa das questões colocam ao programador o problema de estabelecer uma tal relação entre elas que permita ao estudante responder às questões mais complexas através do domínio prévio das habilidades exigidas. No condicionamento operante, só se usam reforços positivos e nunca punições. A recompensa das respostas certas faz a aprendizagem prosseguir de resposta em resposta. Na perspetiva de Skinner (1978), o ensino programado e as máquinas substituiriam, em parte, o docente e possibilitariam uma mudança do seu papel.

Os entusiastas das tecnologias da educação ainda hoje preservam práticas pedagógicas inspiradas no tecnicismo de Skinner (1978). Na sequência das aplicações dos estudos deste autor sobre a aprendizagem instrumental ou operante, certos recursos e instrumentos de ensino foram remodelados, como os livros didáticos; a produção e utilização de recursos audiovisuais foram generalizadas para que o processo de ensino e aprendizagem se otimize em função das metas desejadas e das atividades sequencialmente programadas.

Apesar da enorme influência que o behaviorismo teve na educação, por exemplo, na chamada "pedagogia por objetivos", na planificação didática, também despertou reações fortemente críticas, porque implica uma visão mecanicista e atomista do homem e uma conceção do educando como um recipiente passivo e moldável pelas técnicas de condicionamento. Quanto mais eficazes, o problema do seu controlo torna mais agudo o possível conflito com a liberdade e a dignidade humana (apesar de Skinner (1978) propor o controlo positivo operante e não o controlo pelas punições).

Também Freire (1996) se confrontou com práticas de ensino tradicionais. Considerava que a escola contemporânea, nos estados democráticos ou não democráticos, enquanto instituição social, é um instrumento de dominação, de produção e reprodução das desigualdades sociais. Este domínio é assegurado, por um lado, pelo fatalismo e pelas doutrinas neoliberais. O fatalismo concebe a ação individual como inútil para a mudança, o que tem um efeito imobilizador da vontade. As doutrinas neoliberais são percebidas por Freire (1996) como ideologias veiculadas pelo poder dominante e que supostamente encorajam a passividade da população perante os problemas. Por outro lado, o modelo tradicional de ensino reproduz constantemente a subordinação e as desigualdades na medida em que encara o ensino como transmissão de conhecimentos, de técnicas, de valores, que deverão ser repetidos pelos estudantes em quem são "depositados". Este

[1]**Recebido 08 de junho de 2022**
Publicado 08 de dezembro 2022

processo de transmissão-repetição configura a função docente pela sua feição autoritária e dogmática e o papel do estudante pela passividade, pelo silenciamento da curiosidade e das dúvidas, pela anulação da criatividade e do poder de crítica. Todavia, por razões éticas, fundamentalmente pelo imperativo de respeito pela autonomia e dignidade de todo o ser humano e pelo imperativo de justiça ou equidade na consideração dos interesses de todos, e por razões políticas, relacionadas com a democracia, a escola como instituição social deveria transformar-se antes num instrumento de libertação e emancipação dos oprimidos, numa via para a contestação e para a luta. Por isso, Freire (1996) encara a prática educativa como atividade crítico-progressiva a favor da construção da autonomia dos educandos. E esta construção é muito mais do que treinar os educandos para o desempenho de certas destrezas técnicas. Com efeito, afirma, o primeiro dos saberes fundamentais à prática educativa, seja progressista ou conservadora, é que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção" (Freire, 1996, p. 12). Por razões epistemológicas, relacionadas com a natureza da relação dos elementos do ato de conhecer, e por razões psicológicas, relativas aos processos de aprendizagem, "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (Freire, 1996, p. 14). Portanto, "faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo" (Freire, 1996, p. 14). E, numa interpretação dialética da relação educador-educando, declara que "…quem forme se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 1996, p. 12).

Assim, a relação pedagógica entre formador e formando deveria ser construída tendo em vista assegurar a liberdade de ambos, não a perpetuação da opressão. O método de ensino adequado a esta finalidade humanizadora é, para Freire (1996), o diálogo e a problematização, tendo em vista a construção dos saberes, a partir da realidade dos educandos. Por isso, o processo educativo inicia-se com as suas experiências e com a sua visão da realidade (natural e social, que os circunda) e progride com as atividades de significação, de reflexão, por parte destes, em relação às contradições e às aspirações consciencializadas enquanto sujeitos. Porém, nesta conceção do processo educativo, descura-se ou relativiza-se o contributo do saber sistematizado não só para produzir novas significações pessoais, como para construir a própria autonomia do educando como sujeito historicamente situado (Freire, 2006).

O "construtivismo" tornou-se um termo abrangente de diferentes domínios e

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

visões. Estas visões parecem compartilhar duas características atribuídas ao processo de ensino-aprendizagem: "1, a aprendizagem cognitiva ocorre com o envolvimento ativo do aprendiz na construção dos conceitos; 2, as ideias e as informações prévias do aprendiz desempenham um papel importante na sua aprendizagem, porque a aprendizagem cognitiva consiste numa certa reconstrução do pré-existente em interação com novas experiências" (Mortimer, 1996, p. 22). O elevado estatuto epistemológico concedido pelo construtivismo ao aprendiz e às suas conceções prévias implica a desvalorização de formas de ensino por transmissão de conhecimentos, que quem aprende teria de interiorizar mais ou menos mecanicamente. O ensino, segundo o modelo construtivista, deveria consistir em proporcionar ao discente novas experiências de aprendizagem, relevantes para a reconstrução pessoal do conhecimento.

Aprender, para a conceção construtivista, consiste em construir ou reconstruir representações pessoais a partir de experiências, interesses, crenças e conhecimentos prévios. Por consequência, o modelo construtivista de ensino infere que deve proporcionar ao aprendiz condições para que realize uma aprendizagem ativa (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, & Zabala, 2001).

O processo de aprendizagem ativa será desencadeado pela criação, por parte do docente, de situações de problematização, de discussão em grupo, de conflito intelectual que crie insatisfação com as crenças prévias, que encorajem o aprendiz a tornar-se num pesquisador de soluções e num investigador crítico e que saiba avaliar os seus progressos pela comparação das ideias prévias com as recém-construídas (Coll *et al.*, 2001).

O ensino, guiado pelas premissas construtivistas da aprendizagem, não impõe soluções ou conteúdos "prontos a servir" aos estudantes, mas fomenta o desenvolvimento de competências através da discussão crítica, da resolução autónoma de tarefas, da aplicação a novas situações.

O papel do docente é o de facilitador da aprendizagem. Sobre a importância deste papel, Coll e os seus colaboradores (2001, p. 25) salientam que se trata de

> uma ajuda variável em qualidade e em quantidade, que é sustentada e transitória, que se traduz em coisas muito diversas que se adaptam às necessidades sentidas pelo aluno – da colocação de desafios à demonstração minuciosa, da manifestação de afecto à correcção – e que permite explicar, como é que o aluno, a partir das suas possibilidades, pode progredir no sentido indicado pelas finalidades educativas, isto é, no sentido de progredir nas suas capacidades.

De acordo com Mathews (1994), o construtivismo é, ao mesmo tempo, uma teoria

[1]**Recebido 08 de junho de 2022**
Publicado 08 de dezembro 2022

da ciência e uma teoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Entendemos por construtivismo "humano" (resultante de uma visão da construção do conhecimento que é ao mesmo tempo epistemológica e educacional),

> uma visão da criação de significados que engloba quer uma teoria da aprendizagem, quer uma epistemologia da construção do conhecimento. Oferece o poder heurístico e vatídico de um modelo psicológico da aprendizagem humana, juntamente com o potencial analítico e explicativo englobado numa perspetiva filosófica única sobre a mudança concetual (Mintezes & Wandersee, 2000, p. 50).

O construtivismo conserva uma base filosófica empirista, porque concebe a aprendizagem como um produto da interação das conceções pré-existentes com as novas experiências proporcionadas ao aprendiz. Essa interação, centrada na atividade do aprendiz, que assume um estatuto ativo que o empirismo clássico de facto não lhe deu, permite-lhe dar sentido às suas observações diretas e espontâneas do mundo, o que corresponde, neste aspeto, à perspetiva empirista da origem do conhecimento. Todavia, pelo menos as teorias científicas mais sofisticadas constituem um desafio crítico para esta perspetiva clássica, e consequentemente para a base epistemológica do construtivismo, pois o núcleo dos seus conceitos são representações simbólicas que não foram construídas a partir das experiências sensoriais. Logo, a aplicação das estratégias construtivistas na sala de aula, de explicitar e discutir as ideias prévias – a promover novas experiências, poderá não contribuir para a construção de ideias novas ou para a reconstrução, pelo estudante, de ideias científicas já descobertas. Pelo contrário, disponibilizar aos estudantes, primeiro, a melhor teoria, pode ser uma "forma iluminante de contribuir para esclarecer as suas ideias prévias, de senso comum" (Osborne, 1993, citado por Mortimer, 1996, p.24).

Considerações Finais

A abordagem pedagógica nas instituições de Ensino Superior não poderá considerar-se um fim em si, mas um meio importante para que a Universidade cumpra as suas funções sociais: Ensino, Pesquisa e Extensão (Promoção Comunitária) (Bordenave, & Pereira, 2000).

Assim, o Ensino, que recebe a maior parte das energias e recursos do sistema universitário, alimenta-se principalmente de conhecimentos que provêm da investigação mais ou menos avançada e, em geral, estes conhecimentos têm pouca relação direta com os problemas da comunidade em que está inserido.

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

A Pesquisa estuda problemas, poucas vezes oferecendo a oportunidade de uma participação significativa dos estudantes.

A Extensão universitária, que recebe uma atenção marginal do sistema, leva à comunidade de forma unilateral algumas das preocupações universitárias.

Estas três funções poderão desenvolver-se em paralelo, mas também manter um isolamento recíproco, quando nenhuma interage com as outras. Com as diretivas de Bolonha, esta interação entre as três funções é legislativamente forçada e a Universidade é colocada num oceano de forças e pressões. Fechar-se em si mesmo ou para a comunidade científica do país é desperdiçar as vantagens de estar aberta à comunidade científica mundial, ultrapassando até as fronteiras do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Tendo delimitado o âmbito desta investigação apenas ao campo da comunidade educativa do Ensino Superior, encontramos uma vasta literatura que dispersa a sua atenção sobre vários dos seus problemas. Todavia, a observação e a reflexão sobre esta realidade obrigam a integrar os vários fatores que afetam a realidade do ensino no Ensino Superior. Assim, impõe-se uma visão holística do ensino nas instituições de Ensino Superior.

Os fatores a considerar são o docente, os programas das unidades curriculares, os métodos e os equipamentos e os materiais de ensino, os estudantes, as formas de avaliação da aprendizagem e, por fim, as condições institucionais.

O docente, relacionamo-lo com a sua carreira universitária, a segurança profissional, a carga horária (aulas *versus* investigação), (Escorza, 2003; Zabalza, 2007), a preparação pedagógica (Fernandes, 2010; Ribeiro, Flores, Carvalho, Arriaga, Aguiar, Alves, Viseu, Morgado, Costa, & Morais, 2006; Fonte, & Vasconcelos, 2002; Simão, Santos, & Costa, 2000; Torres, Vasconcelos, & van Hattum-Janssen, 2002; Vieira, Gomes, Gomes, Silva, Moreira, Melo, & Albuquerque, 2002; Vieira, Silva, Melo, Moreira, Oliveira, Gomes, Albuquerque, & Sousa, 2004), a avaliação para a qualidade.
No que diz respeito aos programas das unidades curriculares, os problemas levantados decorrem da abrangência de conteúdos, da falta de integração entre programas de diversas unidades curriculares dentro do mesmo curso ou com outros cursos (transversalidade), dos *European Credit Transfer System* (ECTS), do número de aulas práticas *versus* aulas teóricas, da ausência de avaliação da eficácia ou eficiência de programas de estudo.

Referindo os métodos, Vieira e seus colaboradores (2004, p. 11), referem que há desconhecimento dos métodos de ensino realmente utilizados; o equipamento, muitas vezes atual, é usado de modo tradicional, por exemplo, o quadro interativo é usado como

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

tela para a projeção de *ppt* (projeção em *power point*) e, por sua vez, o *ppt* é usado como antigamente se usava o acetato e retroprojetor, relevando os papéis passivos quer da parte do docente, quer da parte do estudante; a frequência da utilização da plataforma informática universitária é reduzida; protocolos laboratoriais com pouca reflexão. As atividades que organizam/selecionam para os estudantes adquirirem métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos são limitadas (Huet, Sousa, & Costa, 2010).

Os estudantes, como consequência da massificação do Ensino Superior, estão inseridos em turmas excessivamente grandes, com níveis de preparação extremamente heterogéneos, o insucesso escolar e o abandono escolar são elevados, demasiado obcecados pelas *notas* e *diploma*, e muito menos pelo aprender (Alarcão, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; Rosário, Almeida, Guimarães, Faria, Prata, Dias, & Núñez, 2001; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman & Risemberg, 1997)

Relativamente às formas de avaliação da aprendizagem, os docentes reconhecem falta de preparação para utilizar as diferentes formas de avaliação da aprendizagem ou até mesmo o seu desconhecimento de algumas delas, o peso excessivo (obrigatoriedade dos normativos das instituições) da avaliação sumativa, ainda assim com uso limitado apenas à medida de qualidades como reter, explicar e analisar, reproduzindo critérios de avaliação muito restritos.

Por fim, as condições institucionais particularizadas que são apontadas influenciando o ensino: individualismo docente, demasiada burocracia, falta de orientação pedagógica, deficiência na organização das turmas (turmas demasiado extensas – 120 estudantes – para um docente), apoio necessário de serviços de orientação psicológica e vocacional para os estudantes, triângulo de forças entre a educação e a política-sociedade-economia.

Ignorar estas condições e os contextos, acreditando que o novo em si seria o suficiente para estruturar o trabalho didático, seria ingenuidade. Tendências que instauram modismos pedagógicos desprezam a construção histórica e educacional. Os conceitos e os métodos de ensino e de aprendizagem, assim como os homens, são históricos e circunstanciais. Secundarizar estas dimensões representaria uma superficialidade teórica que, indiscutivelmente, representaria um obstáculo à formação do espírito científico crítico.

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão.* Porto, Porto Editora.

Bordenave, J. & Pereira, A. (2000). *Estratégias de ensino aprendizagem*. (21ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas Perspectivas para a acção pedagógica*. Porto, ASA Editores.

Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. (2ªed.). São Paulo, Companhia Editora Nacional.

Escorza, T. (2003). La formación pedagógica del profesor universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación, 331*, 101-121.

Fernandes, S. (2010). *Aprendizagem baseada em Projectos no Contexto do Ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino da Engenharia*. (Tese de doutoramento não publicada), Universidade do Minho.

Flores, M., Carvalho, A., Arriaga, A., Aguiar, C., Alves, F., Viseu, F., Morgado, J., Costa, M., & Morais, N. (2006). Perspectivas e Estratégias de formação de docentes do Ensino Superior. *Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://www.gaqe.uminho.pt.

Fonte, R. & Vasconcelos, R. (2002). A formação pedagógica de docentes universitários. Experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral, & T. Sarmento (Orgs.), *Pedagogia em Campus.* Universidade do Minho, https://hdl.handle.net/1822/42370

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire P. (2006). *Educação como prática de liberdade*.Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Huet, I., Sousa, R., & Costa, N. (2010). Desenho Curricular no Ensino Superior: Um Estudo de Caso na Universidade de Aveiro. **In:** *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 133-146). Universidade do Minho, CIEd.

Mathews, M. (1994). Variedades de construtivismo. *Ciência & Ensino*, *8*(6), 18-19.

Mintzes, J. & Wandersee, J. (2000). Reforma e Inovação no Ensino da Ciência: uma visão construtivista. In Mintzes, Wandersee, & Novak **(Ed.),** *Ensinando Ciência para a compreensão – uma visão construtivista*. Lisboa, Plátano Edições Técnicas. https://hdl.handle.net/1822/42370

Montimer, E. (1996). Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1), 20-39. Disponível em:http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID8/v1_n1_a2.pdf.

Pintrich, P. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation,* (pp.249-284). Nova Ioque, Academic Press.

Ribeiro, S., Torres, L. Vasconcelos, R., & van Hattum-Janssen, N. (2002). Formação Pedagógica (contínua) no contexto da escola de Engenharia da Universidade do Minho: Esboço de uma proposta. **In:** A. Pouzada, L. Almeida, & R. Vasconcelos **(Eds.)**, *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Universidade do Minho.

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicoloxía e Educación, 5*, 429-437.

Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction, 15*, 173-177.

Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa, Gradiva.

Skinner, B. (1978*). Ciência e comportamento humano*. São Paulo, Martins Fontes.

Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J., Moreira, A., Melo, M., & Albuquerque, P. (2002). Concepções de Pedagogia Universitária: Um Estudo na Universidade do Minho. *Relatórios de Investigação*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Vieira, F., Silva, J., Melo, M., Moreira, M., Oliveira, L., Gomes, C., Albuquerque, P., & Sousa, M. (2004). Transformar a Pedagogia na Universidade: Experiências de Investigação do Ensino e da Aprendizagem. *Relatórios de Investigação*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Ed. Narcea.

Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101.

[1]Recebido 08 de junho de 2022
Publicado 08 de dezembro 2022