

Cadernos de  
pedagogia  
no  
ensino superior

[www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)

nº 25

**Conhecer para aprender: O papel do  
metaconhecimento no processo de aprendizagem**

Maria de Fátima Goulão

**“Praxe que eu quis, praxe feliz”: Um novo mote  
para uma “velha tradição”**

Leila Rodrigues

Cadernos de

# pedagogia

no  
ensino superior

[www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)

nº 25

**Conhecer para aprender: O papel do metaconhecimento  
no processo de aprendizagem** p. 3

M<sup>a</sup> de Fátima Goulão  
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e  
Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
Universidade Aberta

**“Praxe que eu quis, praxe feliz”: Um novo mote para uma  
“velha tradição”** p. 17

Leila Rodrigues  
Escola Superior Agrária de Coimbra

**Direcção:** Susana Gonçalves

**Comissão editorial:** Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

**Título da série:** Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

**Publicação:** Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP)

**Grafismo e paginação:** José Joaquim M. Costa

**Julho de 2013**

**ISSN:** 1647-032X

## **Conhecer para aprender: O papel do metaconhecimento no processo de aprendizagem**

**M<sup>a</sup> de Fátima Goulão** (Maria.Goulao@uab.pt /fatimapgoulao@gmail.com)  
**Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**  
**Universidade Aberta**

**Resumo.** A aprendizagem de conteúdos formais é um processo complexo, devido aos inúmeros factores que se entrecruzam. Esta complexidade pode advir do contexto, dos conteúdos, dos processos, assim como, de factores inerentes à pessoa. Aprender exige que o aprendente dê um significado funcional às suas aprendizagens. É necessário que ele tome consciência da sua estrutura, da sua importância e, sobretudo, da sua utilidade.

Esta consciencialização dos processos, através dos quais o aprendente exerce o controlo ou auto-regulação da atividade quando resolve um problema, é extremamente pertinente, para uma verdadeira aprendizagem, e permite uma maior transferibilidade não só de conhecimentos, mas também de competências.

É no contexto da tomada de consciência dos processos em jogo, numa situação de aprendizagem que podemos encontrar o conceito de calibração e o seu impacto, no conhecimento das estratégias metacognitivas utilizadas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, aprendentes adultos, metacognição, calibração

## **1. Introdução**

Vivemos numa sociedade em que estamos rodeados de um vasto conjunto de informações. Estas chegam-nos por diversos canais e em diferentes formatos. No entanto, o acesso à informação, per si, não é condição para se falar em conhecimento ou aquisição de competências. Para que isso ocorra, é necessário existir um processo de transformação dessa informação em conhecimento. Isto é, é necessário colocar em marcha um conjunto de mecanismos, internos ao próprio aprendente, para que essa transformação se verifique.

A aprendizagem pode ocorrer em diferentes contextos, nos mais diversificados momentos da nossa vida e em qualquer idade. Falamos, pois, de aprendizagens formais, não formais ou informais.

A dimensão social da aprendizagem está cada vez mais presente. Os contextos virtuais de aprendizagem aproximam pessoas e dão uma nova dimensão ao conceito de comunidade de aprendizagem. Segundo Carneiro (2003) a chave integradora dos modos “quentes” de aprender no horizonte do primeiro quartel do novo século será o ‘Aprender em Rede’ (p.33).

As aprendizagens podem ser muitas e o processo de as alcançar variado. Pela enorme variedade de meios e de situações, sabemos que a mesma, em particular quando reporta a conteúdos formais, é um processo complexo.

Aprender exige que o aprendente dê um significado funcional às suas aprendizagens. É necessário que ele tome consciência da sua estrutura, da sua importância e, sobretudo, da sua utilidade. Aprender e pensar, na perspectiva de Schwartz, Scott e Forester (s.d.), são ações sinergéticas através das quais as pessoas desenvolvem conhecimento, que lhes permita adaptarem-se ao mundo que as rodeia.

De acordo com Ileris (2007) o termo aprendizagem pode apresentar diferentes significados. Podemos situarmo-nos ao nível dos resultados do processo de aprendizagem (p.2), bem como ao nível dos processos mentais (p.3), que têm lugar no interior do aprendente e que vão dar origem aos resultados. Temos ainda, segundo este autor, uma terceira versão, que agrupa os dois anteriores, os processos de interação.

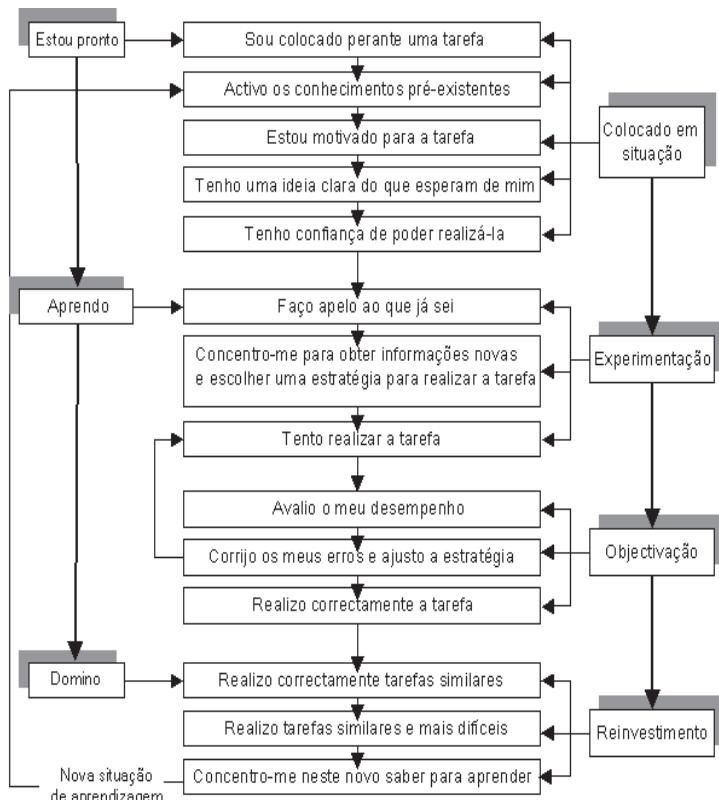


Figura 1. Procedimentos gerais do processo de aprendizagem (adaptação de Henry & Cornier, 2012)

O processo de aprendizagem implica uma estrutura dinâmica. Henry e Cornier (2012), colocando-se no papel de aprendente, conceberam um esquema em que procuram dar conta das diferentes etapas percorridas ao longo deste complexo processo – Figura 1.

O aprendente possui, no fim, um saber novo e necessita de comprovar a sua facilidade de utilização e eficácia. A transformação de um esquema não se dá senão quando um novo equilíbrio emerge.

Tal como se pode depreender da figura anterior, uma vez formulada esta experiência cognitiva, ela não é simplesmente armazenada. Pelo contrário, ela deve estar, permanentemente, mobilizável e ser mobilizada, para dar resposta a novas solicitações do meio. O Reinvestimento é a capacidade que o aprendente tem de reutilizar os conhecimentos em diferentes situações: saber – dominar.

Podemos dizer que o processo de aprendizagem implica uma constante avaliação e tomada de decisão.

## **2. A auto-aprendizagem cognitiva**

A auto-aprendizagem cognitiva reúne diferentes conceções do ato de “aprender por si próprio”, perspetivadas na ótica dos mecanismos psicológicos que são colocados em jogo. Neste ponto encontramos dois importantes aspetos, o de auto-controlo da aprendizagem e o da metacognição, que reenvia para a bem conhecida expressão “aprender a aprender”, independentemente dos conteúdos.

Dada a pertinência que estes aspetos têm, iremos desenvolver cada um deles separadamente.

### **2.1. Auto-controlo da aprendizagem**

A este nível podemos encontrar três níveis de auto-controlo da aprendizagem – Social, Pedagógico e Psicológico, partindo da ideia de que a autonomia dos sujeitos se prende com o poder e a responsabilidade que os aprendentes têm ao longo do processo de aprendizagem (Goulão, 2002).

Como seria de esperar, por um lado, para cada um destes tipos de controlo existem graus diferentes de autonomia, o que leva à existência de um sem número de situações diferentes. Por outro, estes três níveis de controlo evoluem de um macro-controlo (Controlo Social) para um micro-controlo (Controlo Psicológico), representado na Figura 2 pelo movimento da seta.



Figura 2. Os três níveis de auto-controlo da aprendizagem

O controlo social diz respeito ao grau de liberdade que o aprendente tem de atuar sem intervenção do meio social envolvente. O controlo pedagógico está ligado ao maior ou menor grau de liberdade, para o aprendente determinar os objetivos, escolher os recursos (materiais e humanos) para os alcançar e avaliar as aprendizagens que vão sendo realizadas. Por último, o controlo psicológico, que se traduz pelas condições individuais do projeto do aprendente, carateriza-se pelo grau de liberdade que os aprendentes possuem, para satisfazerm, por eles próprios, as necessidades individuais. Dito de outra forma, a competência e a disponibilidade individual, de ordem afetiva e cognitiva, que estes têm para levarem por diante um projeto de aprendizagem.

## 2.2. A Metacognição

Aprendemos cada vez mais fora dos contextos formais de aprendizagem e dos períodos formalmente definidos para tal. A isso se devem as rápidas e constantes alterações na nossa sociedade, bem como, as evoluções, ao nível tecnológico, que obrigam a uma cons-

tante atualização de conhecimentos, providenciando desta forma constantes oportunidades de aprendizagem. É neste contexto que o conhecimento, que cada um tem da forma como lida com as atividades de aprendizagem, se tornou um poderoso instrumento na atualidade (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2013). A compreensão das atividades de aprendizagem e dos processos associados promove a compreensão, a retenção e a transferência das aprendizagens.

Doly (1999) perspetiva a metacognição como uma tomada de consciência daquilo que o aprendente faz e isso leva à passagem do “ter êxito” ao “compreender”. Esta passagem torna-se indispensável, para que haja transferência de saberes. Ela torna possível a reutilização dos conhecimentos, previamente adquiridos numa determinada situação, em novos contextos e situações. Ainda para Doly (op.cit) a metacognição,

(...) situa o aluno numa relação epistemológica com os saberes fazendo dele um sujeito construtor e não consumidor de saberes, o que lhe confere uma autonomia em relação ao seu próprio progresso e, consequentemente, às suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, assegura a sobrevivência da cultura ao garantir simultaneamente a sua transmissão e a sua renovação (p. 20).

De acordo com esta autora, podemos constatar que a mesma, a partir da revisão do conceito de metacognição, aponta para dois pólos, na metacognição: os conhecimentos sobre a cognição e os produtos da cognição e ainda as competências metacognitivas. Enquanto os primeiros se reportam aos metaconhecimentos sobre os produtos e os processos cognitivos, que incidem, quer sobre os conhecimentos propriamente ditos, quer sobre a maneira como funcionam na resolução de um problema, os segundos definem o aspeto processual da metacognição e dizem respeito aos processos através dos quais o aprendente exerce o controlo ou auto-regulação

da atividade, quando resolve um problema. Assim, a definição de metacognição abrange não só a tomada de consciência dos processos do aprendente, como também o controlo deliberado e consciente dos mesmos.

Para Perraudeau (1996), esta reflexão do aprendente sobre o próprio funcionamento cognitivo, ou seja, o conhecimento das operações que intervêm numa actividade cognitiva (p.123), encontra fundamentos nos trabalhos de Piaget sobre a consciencialização, sendo a abstração reflexiva o conceito chave do processo, e nos trabalhos de Flavell (1976) sobre o conhecimento que os aprendentes têm da própria atividade cognitiva.

O desenvolvimento da capacidade de auto-aprendizagem prende-se com a necessidade, cada vez mais crescente, num mundo onde as mutações se sucedem a um ritmo vertiginoso, de dotar os sujeitos com os “instrumentos” adequados: capacidade e atitudes propícias a facilitar as aprendizagens contínuas, que terão de desenvolver ao longo da vida.

Berbaum (1992), a este propósito, refere que a capacidade de aprendizagem não se situa só na construção de respostas mas, também, na capacidade de melhorar a sua construção. O desenvolvimento da capacidade de aprender, segundo este autor, é algo que se pode fazer e para isso a tomada de consciência, por parte do aprendente, da forma de aprender, é um ponto crucial neste processo.

De acordo com Serra e Metcalfe (2007) ao conceito de metacognição têm sido associados os seguintes aspetos – conhecimento sobre o processo, sobre a sua monitorização e o seu controlo.

### **3. Metacognição: a monitorização e o controlo**

Leclercq e Denis (1995) definem um bom aprendente como sendo uma pessoa que resolve bem os problemas de aprendizagem (p.155); é um bom regulador da própria aprendizagem. Para estes autores a aprendizagem é um processo regulado de resolução de

problemas (p.155). Este processo pode ser decomposto em seis grandes fases e o bom aprendente é aquele que consegue gerir bem cada uma delas. Este processo pressupõe a análise das necessidades, a definição de objectivos, a planificação das estratégias de aprendizagem, a execução, a observação e, finalmente, as decisões. As mesmas podem ser operacionalizadas da seguinte forma:

Tabela 1. Fases do processo de regulação

No que diz respeito a...	O aprendente...
... análise das necessidades	... deve perceber que necessita aprender, e porque é que a aprendizagem é necessária.
... definição dos objectivos	... deve precisar o que é necessário aprender; é o aprender o quê
... planificação das estratégias	... deve saber quando, como (quais os métodos), a que ritmo, com quem, ... .
... execução	... deve executar verdadeiramente o que ficou previsto. Muitos aprendentes sabem o que é necessário fazer e como o devem fazer, mas não o fazem.
... observação	... deve ser capaz de avaliar o nível em que se encontra, conhecer quais são os objetivos a atingir e conhecer os progressos.
... decisões	... deve ser capaz de, caso necessário, modificar as etapas antecedentes.

Num estudo (Goulão, 2000) que tinha como um dos objetivos conhecer as conceções de trabalho num grupo de estudantes de ensino superior a distância, encontraram-se respostas que ilustram bem algumas das etapas propostas por estes autores, nomeadamente a da execução. Uma adoção adequada das estratégias de aprendizagem, em especial “a organização / planificação” dos estudos e a “aquisição de regras de trabalho individual”, são apontadas como

essenciais para o sucesso da aprendizagem. Mas as razões evocadas pelos sujeitos da amostra, não estão só ligadas às estratégias de aprendizagem, elas também envolvem razões de ordem pessoal. Para estes aprendentes, fatores como, por exemplo, a auto-confiança, a persistência / força de vontade e a motivação / vontade de aprender também são indispensáveis para que o sucesso aconteça.

Hacker, Bol e Keener (s.d.) a este propósito referem que os aprendentes podem ser agentes dos seus próprios pensamentos e comportamentos, podem monitorizar os seus conhecimentos ou competências, estabelecer os seus objetivos de aprendizagem, delinear e controlar as estratégias/plano para os alcançar, monitorizar o progresso, para possíveis regulações dos mesmos e, por fim, avaliar se os objetivos foram alcançados. Tudo isto se traduz naquilo que Zimmerman (2000) denomina de auto-regulação dos comportamentos.

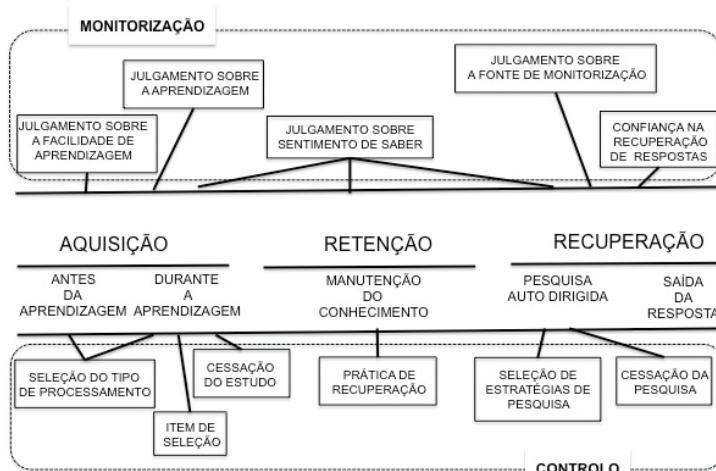


Figura 3. Estadios de aprendizagem, monitorização e controlo (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2013, p. 422)

A figura 3 dá-nos conta de 3 estádios no processo de aprendizagem – aquisição, retenção e recuperação -, assim como os diferentes julgamentos feitos a partir da monitorização do processo e o controlo que é exercido, tendo em conta as informações recolhidas pela monitorização. Pelo exposto, podemos constatar que o processo de aprendizagem leva a uma continuada avaliação do mesmo e a uma consequente decisão sobre o que fazer com a informação recolhida: Qual o próximo passo? O que preciso de estudar mais? Como vou estudar este conteúdo? Que estratégias vou utilizar? (Goulão, 2009).

De acordo com Bjork, Dunlosky e Kornell (2013) para que um aprendente se torne eficaz no processo de aprendizagem necessita não apenas ser capaz de avaliar, com precisão, os estados de sua própria aprendizagem, mas também ser capaz de controlar sua própria aprendizagem e atividades em resposta a essa monitorização (p. 422).

Poderemos dizer que um aprendente competente se sente responsável pela própria aprendizagem e desempenha, no processo, um papel ativo. Sabe planificar a aprendizagem a partir da análise das necessidades e gerir o processo, com vista a alcançar os objetivos a que se propôs. Para isso, sabe distinguir quais os tipos de operações intelectuais que necessita utilizar, escolher os métodos e materiais pedagógicos de que necessita e que mais se adequam ao seu estilo de aprendizagem e, por último, sabe tomar decisões e colocar questões que lhe possibilitem avançar e avaliar as evoluções. Este papel ativo permite ao aprendente ser observador e interventor no seu contexto, definindo metas e agindo para as alcançar.

Através da monitorização o aprendente pode verificar como é que os seus planos se transformam em ações e através da introspecção, que fazem às suas realizações, os aprendentes conseguem perceber as discrepâncias entre aquilo que eram as suas metas e objetivos e aquilo que realmente existe. O aprendente pode, assim,

exercer o controle metacognitivo, revendo metas, planos de adaptação ou operações de mudança (Winne & Nesbit, 2009).

Hacker, Bol e Keener (s.d.) referem que a dinâmicaposta em jogo entre a monitorização e o controlo pode ser ilustrada por aquilo que denominam calibração. Diferentes estudos sobre a calibração (Hacker, Bol, & Keener, s.d.; Stonne, 2000; Hadwin & Webster, 2013; Dinsmore & Parkinson, 2013) definem-na como sendo a medida de relação entre o grau de confiança na performance e a sua precisão. Isto significa a distância entre o nível de percepção e o nível efetivo de compreensão, de capacidade, de competência ou de preparação numa determinada área. Isto implica que o aprendente faça julgamentos sobre que conteúdos ou performances já aprendeu e esses julgamentos são comparados com uma medida objetiva sobre essa aprendizagem de conteúdos ou performance.

A calibração desempenha, assim, um papel importante no contexto educativo. Existem, contudo, alguns fatores, que afetam esta metacompreensão. Um julgamento inadequado, por excesso de confiança ou por falta de confiança, nas aprendizagens pode implicar uma incorreta monitorização do processo que, por sua vez, se repercuze no seu controlo metacognitivo.

#### **4. Breve síntese**

Aprender é um conceito que encerra em si diferentes abordagens e perspetivas. É um processo dinâmico que coloca em jogo várias variáveis intrínsecas e/ou extrínsecas ao próprio aprendente. E, como o indivíduo não vive isolado, o contexto em que se insere tem um papel importante neste processo. Disso dá-nos conta o sócio-construtivismo ao reclamar um papel ativo do social, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e, com isso, na construção do conhecimento.

Não devemos esquecer o papel da sociedade e do contexto em que as aprendizagens ocorrem. Esta preocupação tem vindo a cres-

cer, em particular nos últimos anos, nas sociedades atuais, devido às rápidas e profundas transformações que a sociedade em geral, e o mundo do trabalho em particular, têm sofrido. A chamada Sociedade da Informação colocou novos desafios aos indivíduos e a aprendizagem tornou-se um conceito crucial para a economia e para a sobrevivência das sociedades (Illeris, 2007; Carneiro, 2003). É neste contexto que emergiu o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Não só as instituições tiveram de se adaptar a este desafio, mas também a forma como a aprendizagem é encarada pelas famílias e pelos aprendentes ganhou uma nova dimensão. Conhecer a forma como cada um constrói o seu próprio conhecimento, saber monitorizar e controlar as aprendizagens tornou-se um fator importante, para dar uma resposta eficaz ao mundo atual. A metacognição ou o aprender a aprender é um dos elementos chave na nossa sociedade pois, o conhecimento, que cada um tem da forma como lida com as atividades de aprendizagem e dos processos associados, promove a compreensão, a retenção e a transferência das aprendizagens.

Segundo Carneiro (2003) os desafios que se colocam na Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem prendem-se com a própria gestão do conhecimento e com as estratégias de aprendizagem. (...) A competência mais crítica de resolução de problemas de que tanto se fala nas taxonomias modernas de formação é a de resolução da sua própria equação metacognitiva. Assim, a nova iliteracia não será tanto a ausência de conhecimento; ela residirá principalmente na destituição de competências de aprendizagem (...) (p. 33).

Os aprendentes que conheçam, de uma forma mais adequada, como estudar e como é que a aprendizagem ocorre, possuem melhor conhecimento metacognitivo, aprendem melhor comparativamente com aqueles que têm um menor conhecimento metacognitivo. Torna-se pois primordial ensinar os aprendentes sobre

como é que eles aprendem e identificar com eles próprios as estratégias de aprendizagem mais eficazes, para que possam, não só melhorar os seus julgamentos metacognitivos, como também a auto-regulação da sua aprendizagem.

### Bibliografia

- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417–444.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Dinsmore, D., & Parkinson, M. (2013). What are confidence judgment made of? Students' explanations for their confidence ratings and what means for calibration. *Learning and Instruction*, 24, 4-14.
- Doly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat, (coord). *A Metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos* (pp. 17-59). Porto: Porto Editora
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Groom Helm.
- Flavell, J. H., (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris: Éditions Belin.
- Goulão, M<sup>a</sup> F. (2000). O ensino a distância e a formação de adultos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 6(4), 657-665.
- Goulão, M<sup>a</sup> F. (2002). *Ensino aberto a distância: Cognição e afetividade*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Goulão, M<sup>a</sup> F. (2009). Metacognition, learning styles and distance education. In T. Subhi-Yamin (Ed.), *Excellence in education 2008: Future minds and creativity. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education* (pp. 224 – 232). ICIE: Ulm- Germany.
- Hacker, D. Bol, L. & Keener, M. (in press). Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky, & R. Bjork (Eds.), *Handbook*

- of memory and metacognition* (pp. 1-49). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hadwin, A., & Webster, E. (2013). Calibration in goal setting: Examining the nature of judgments of confidence. *Learning and Instruction*, 24, 37-47.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and no-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Leclercq, D., & Denis, B. (1995). Autoformation & hypermédiyas: Qu'est-ce qu'un bon auto-apprenant?. In *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, Actes du Deuxième colloque européen sur l'autoformation*, USTL / CUEEP, pp.155 – 161.
- Mayor, J., Suengas, A., & Marqués, J. G. (1995). *Estrategias metacognitivas – Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Perraudeau, M. (1996). *Os métodos cognitivos em educação – Aprender de outra forma na escola*. Lisboa: Instituto Piaget Editores.
- Schwartz, N. H., Scott, B. M., & Forester, D. (in press). Metacognition: A closed-loop model of biased competition. Evidence from neuroscience, cognition, and instructional research. In R. Azevedo, & V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (pp.). New York: Springer Science.
- Serra, M., & Metcalfe, J. (2007). Effective implementation of metacognition. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser, (Eds), *Handbook of metacognition in education* (pp.279-298). New York: Routledge.
- Stone, N. (2000). Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 12 (4), 437-475.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2009). Supporting self-regulated learning with cognitive tools. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser, (Eds), *Handbook of metacognition in education* (pp. 259-277). New York: Routledge.
- Zimmerman (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & Zinder, M. (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-29). San Diego, CA: Academic Press.

## **“Praxe que eu quis, praxe feliz”: Um novo mote para uma “velha tradição”**

Leila Rodrigues ([leilarod@esac.pt](mailto:leilarod@esac.pt))  
Escola Superior Agrária de Coimbra

### **Introdução**

É indiscutível que a transição do ensino secundário para o ensino superior é um momento delicado para todo e qualquer estudante que, de um momento para o outro, se vê confrontado com uma nova fase da vida, sendo que isto para muitos significa não só mudar de escola, afastar-se dos amigos e da família, mas também mudar de cidade e ter de gerir o seu dia-a-dia. É, sem dúvida, uma importante fase de amadurecimento pessoal, e as instituições de ensino podem e devem agir no sentido de tornar essa transição menos problemática. Aliás, estudos demonstram a importância do “ambiente psicológico”, visto que, conforme afirma Gardiner (2005, p.7), “the quality of campus psychological climate correlates not only with student learning, but with persistence on campus and satisfaction with their college experience”. Assim sendo, pretendeu-se neste estudo focar e avaliar um momento crucial na vida de um “caloiro” no ensino superior, o momento em que vivencia a praxe académica, assunto polémico em Portugal e todos os anos na “ordem do dia” a cada início de ano letivo.

Segundo o Relatório do Observatório dos Direitos Humanos (2010, p.2), a praxe “traduz-se num conjunto amplo de tradições, rituais, usos e costumes que se praticam e repetem numa comunidade, académica ou outra, ao longo dos anos”, alegadamente com o objetivo de integrar os alunos na sua nova escola. Contudo, este mesmo documento refere que o conceito de praxe é muitas vezes confundido com o de “gozo ao caloiro”, que é, na verdade, “um conjunto de práticas usadas por alunos mais velhos para humilhar os novos alunos, deixando muitas vezes traumas psicológicos e por vezes até mesmo físicos”.

Ainda segundo o Relatório do Observatório dos Direitos Humanos, a praxe académica teve origem na Universidade de Coimbra, uma das mais antigas da Europa, no início de 1308. Para evitar distúrbios na cidade, o rei D. Dinis ordenou que uma “polícia universitária” vigiasse e controlasse os alunos, para que cumprissesem as horas de estudo e recolher por si impostas. Essa polícia era composta por alunos com base no número de anos que tivessem frequentado a universidade. A violência praticada pelos alunos mais velhos levou a interregnos e retomadas dos rituais, até que, no século XVIII, a morte de um caloiro fez com que o Rei D. João V proibisse qualquer atividade desta natureza. Em 1834 os estudantes voltaram a recuperar os rituais da praxe, mas em 1873 foi novamente interrompida devido ao facto de um estudante ter ferido mortalmente quem o praxou por lhe ter cortado o cabelo à força. Posteriormente, ao longo dos anos, verificaram-se retomadas e interregnos, estes sempre devido à violência cometida.

Tomando por base a Escola Superior Agrária de Coimbra (ESAC), entrevistas realizadas com antigos alunos permitem-nos chegar à década de 40 do século XX. Segundo os relatos do Eng. José Dias Pereira<sup>1</sup>, aluno da então “Escola de Regentes Agrícolas”, e

---

<sup>1</sup> Importa aqui referir que todos os antigos alunos entrevistados deram a sua

mais tarde, Presidente do Conselho Diretivo da mesma entre 1977 e 1980, a praxe era uma prática comum aos alunos que entravam para a Escola em regime de internato, normalmente a partir dos 11 anos de idade. Entre “chulipas” (pontapé no rabo), ameaças de corte de cabelo e travessuras, lá completavam o primeiro ano, fazendo também muitas amizades. Havia alunos em regime de externato, mas estes apenas almoçavam na escola, sempre numa mesa com quatro pessoas, entre elas um veterano, que impunha a disciplina aos outros. Apaixonado pela Escola, José Dias Pereira, juntamente com outro antigo aluno, Luís Gaspar Cabral, são os autores da obra “Escola Agrícola de Coimbra - sua história”, onde também foi possível buscar informação sobre os procedimentos de praxe daqueles tempos. O depoimento detalhado do aluno António Santos Coimbra e Cruz (aluno do ano de 1959) é bastante esclarecedor: a praxe era simbolizada por uma tesoura, para cortar o cabelo dos caloiros desobedientes, e por uma folha de palmeira, para as “re-guadas”. As praxes eram exercidas em toda a área da Escola e “as praxes de Coimbra”<sup>2</sup> não se exerciam assim que se pusesse o pé na Ponte de Santa Clara, isto é, “as praxes de Coimbra respeitavam escrupulosamente este pormenor, considerando que a partir dali pertencia à jurisdição das praxes da Escola Agrícola” (p.194).

Os “bichos” (caloiros) deveriam estar sujeitos às ordens dos veteranos e tais ordens poderiam ser, por exemplo, fazer cócegas nas solas das botas do veterano até que ele resolvesse rir, ajudar a descalçar as suas botas, oferecer de bom grado parte dos seus “abexíveis”, ou seja, os mimos alimentares trazidos de casa pelo aluno ou enviado pelos pais (por exemplo, frango, presunto, morcelas, chouriços e/ou doces e até vinho), ou mesmo informar a idade da irmã e se ela tinha ou não namorado. A todas estas situações cha-

---

autorização para que os seus nomes fossem mencionados neste estudo.

<sup>2</sup> A expressão “praxes de Coimbra”, neste caso, refere-se à Universidade de Coimbra.

mava-se “chatear”. António Coimbra e Cruz refere ainda que, naqueles tempos, Coimbra era “uma tentação”: havia muitos bailes, manifestações académicas, visitas de políticos importantes, mas só era permitido entrar pelos portões da Escola antes das 17:45, caso contrário, o calouro poderia ter o cabelo cortado de qualquer maneira e isto era de evitar a todo custo, ainda mais numa época em que “havia que preservar o cabelo sempre bem cortado, penteado, a que alguns adicionavam brillantina, produto oleoso, que transmitia segurança e brilho ao penteado” (p.196). Os que não gostavam da praxe eram chamados de “peludos” e “tirar o pelo” era tentar “dar a volta” ao aluno “peludo”; “arrenega” era aquele a quem, por mais que se tentasse, não se conseguia “tirar o pelo”.

Lembranças tristes tem o Eng. José Carreiro, aluno do ano de 1956. Hoje com 77 anos, em entrevista desabafou que sofreu violências psicológicas que o marcaram para toda a vida. Foi vítima do exercício ilegítimo da praxe em plena aula de Patologia, revoltou-se contra a situação, queixou-se, mas foi condenado pelo Conselho de Veteranos a uma pena capital: ninguém poderia falar com ele durante o curso, e quem o fizesse, seria castigado. Tornou-se assim no que chamavam aluno “incomunicável”, não tendo o direito de ter o seu nome no livro de curso. Passados muitos anos, o castigo perdurou, pois na altura da comemoração dos 50 anos de curso, não foi convidado. Hoje, o Eng. José Carreiro é um profissional bem sucedido: um dos maiores produtores de flores e morangos em Portugal nas décadas de 70/80, presidente da Associação Portuguesa de Horticultura nos primeiros anos da década de 80 e representante da Universidade da Califórnia entre 1999 e 2002 na área de transferência de tecnologia voltada ao morangueiro. Contudo, a mágoa dos tempos de estudante ficou para toda a vida.

Também outro entrevistado, o Dr. Manuel Machado Faria, aluno nos finais da década de 50 e na Direção da ESAC no período de 1996 a 2004, refere que a praxe sofreu um interregno quando

era veterano, em 1960, pois passou a ser vista com outros olhos, já que “o direito dos homens e das gentes queria ganhar terreno”, conforme afirma. É nesse período que a praxe passa a ser vista como uma prática de alienação dos estudantes num momento de luta política contra o salazarismo e a guerra colonial. No entanto, em 1979 a prática da praxe foi retomada e, a partir daí, deixa de ser um ritual próprio de Coimbra para se estender por todo o país e também fora de Portugal, em países como Espanha, França, Itália, Reino Unido, Irlanda e Estados Unidos da América (Observatório dos Direitos Humanos, 2010). Na década de 90, sob a direção do Doutor Fernando Páscoa, o então aluno e atual funcionário da ESAC, Eng. Filipe Melo, conta-nos que foi entendimento dos alunos mais velhos a criação de um B.I. Agrário para os caloiros, com vista à identificação do aluno e do respetivo curso (através de objetos identificadores), costume que perdura até hoje.

### A praxe no Portugal do século XXI

Enquanto nas universidades de outros países da Europa como, por exemplo, nas universidades inglesas, a praxe é, na verdade, uma “welcome week”, que visa a interação e integração dos caloiros através de festas de boas-vindas, intensas atividades culturais, jogos, desporto, apresentação de associações, de grupos de teatro e de música, de organizações (como a Greenpeace, por exemplo), em Portugal a praxe evoluiu para um “modelo militar”, conforme refere o Observatório dos Direitos Humanos (2010), onde os caloiros “ficam em sentido, recebem ordens e insultos como se estivessem na recruta” (p.5). Lesões físicas, traumas psicológicos e até mortes ainda acontecem em pleno século XXI, um século em que a Internet desempenha um importante papel como veículo de informação para o desabafo de muitos estudantes, que através de *sites* e *blogs* expressam o seu desagrado em relação a praxes praticadas e os receios relativamente às que terão ainda de se submeter. Movimentos

anti-praxe como o MATA (Movimento Anti-Praxe Académica), o Antípoda e sites como o [www.facebook.com/praxeeantipraxe/info](http://www.facebook.com/praxeeantipraxe/info) são alguns exemplos.

Em Portugal, as Leis Civis e Penais, assim como o Regulamento disciplinar dos estabelecimentos de ensino, estão acima de quaisquer códigos de praxe que, aliás, não têm nenhum valor jurídico. No que respeita à ESAC, o Estatuto Disciplinar do Estudante do IPC, datado de 23 de Janeiro de 2009, estabelece no capítulo II, artigo 5º, alínea c, que se considera infração “ofender a honra, a liberdade, a integridade física ou a reserva da vida privada de colegas” (...) e, na alínea i, “praticar atos de violência, ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes”. No artigo 6º, considera como sanções disciplinares previstas a advertência oral ou escrita perante o dirigente máximo da escola, multa, suspensão temporária, suspensão de avaliação escolar durante um ano ou até mesmo a interdição da frequência à instituição até cinco anos. Por sua vez, o Código da Praxe da ESAC, recentemente alterado, estabelece já no artigo 1º que:

A Praxe tem uma só finalidade: criar e/ou fortalecer um espírito comunitário na Escola Superior Agrária de Coimbra.

As entidades funcionam tanto melhor quanto melhor se relacionem os seus membros.

A Hierarquia Praxística tem uma só finalidade: recuperar velhas tradições e rituais, não visando nunca ferir ninguém, seja física ou moralmente (p.4).

Dito isto, resta saber o que pensam os caloiros quando vivenciam a praxe na ESAC.

## **Metodologia**

O estudo foi dividido em duas fases: a primeira, levada a cabo no ano letivo de 2011/2012, e a segunda, no ano seguinte.

## **Participantes**

No ano letivo de 2011/2012, do total de 227 alunos matriculados pela primeira vez no primeiro ano de todos os cursos, foi possível contar com 176 alunos presentes na aula em que foi entregue um pequeno questionário, sendo que apenas 11 alunos referiram que não participaram, por diferentes motivos: 5 alunos responderam que não participaram porque as praxes “humilham os alunos”, 5 escreveram apenas que não participaram “por livre opção” e apenas 1 aluno referiu que não participou por ser trabalhador-estudante. Deste modo, foram analisadas as respostas de 165 alunos que efetivamente vivenciaram a praxe pela primeira vez na ESAC.

No ano letivo de 2012/2013, do total de 190 alunos matriculados no primeiro ano pela primeira vez, 155 alunos estiveram presentes na aula em que foi entregue o questionário, sendo que 4 alunos declararam-se “anti-praxe”, 2 eram trabalhadores-estudantes e 1 declarou apenas “não participei”. Assim sendo, foi possível contar com 148 respostas de alunos que efetivamente vivenciaram a praxe pela primeira vez na ESAC no ano letivo de 2012/2013.

## **Instrumentos**

Solicitou-se aos alunos caloiros que respondessem anonimamente a um pequeno questionário, composto pelas seguintes questões de resposta aberta para posterior análise de conteúdo (Bardin, 1995):

A sua opinião sincera, que será absolutamente anónima, é um contributo muito importante para a nossa Escola. Portanto, relativamente à Praxe, agradecemos que:

- Enumere as atividades de Praxe de que mais gostou.
- Enumere as atividades de Praxe de que menos/não gostou.
- Dê-nos sugestões

Além do questionário aplicado aos alunos, em 2013 foram também realizadas entrevistas do tipo semi-estruturada (Ghiglione &

Matalon, 1997) a antigos alunos da ESAC. As suas impressões e depoimentos encontram-se na Introdução deste trabalho, visto que se configuraram como um importante contributo para uma melhor contextualização do estudo.

### **Procedimentos**

A aplicação do questionário aos alunos da primeira e da segunda fase do estudo foi feita a seguir à “Real Praxe”, ou seja, após o culminar das atividades de praxe de cada ano letivo em questão. Deste modo, os alunos responderam às perguntas já com opinião formada sobre a mesma e sobre todo o período que a antecedeu. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo e posteriormente à avaliação quantitativa, com o objetivo de se conhecer o percentual de respostas semelhantes para cada questão.

### **Resultados e Discussão**

O estudo realizado com os caloiros do ano letivo de 2011/2012 revelou que 93,7% dos alunos inquiridos desejam que a praxe académica continue a existir na ESAC, mas sugerem algumas alterações para melhor salvaguardar a sua integridade física e psicológica. As suas 5 primeiras escolhas sobre o que mais gostaram foram as seguintes: a tomatina<sup>3</sup> (43,6%), o momento da Real Praxe (33%), aprender e cantar músicas da ESAC (19,3%) e o convívio do pijama (11,5%), em empate com os jogos coletivos (11,5%). Relativamente ao que menos/não gostaram, está em primeiro lugar sujar o corpo com lama, ovos, óleo e outras substâncias (33%), *estar de 3 ou de 4* (19%), molhar o corpo com água (16,5%), “filinha pirilau”<sup>4</sup> (14,5%)

---

<sup>3</sup> A tomatina, ou “guerra de tomates”, consiste no lançamento de tomates uns nos outros.

<sup>4</sup> “Filinha pirilau”: nesta atividade, os caloiros devem caminhar em fila, sendo que o aluno que está à frente deve segurar a mão do que está por trás entre as próprias pernas.

e forçar a beber ou comer o que não se quer ou o que não se sabe o que é (6%).

Muito importante também foi conhecer as sugestões apresentadas por esses alunos, visto que, no ano a seguir, seriam eles a pra-xar. Em primeiro lugar, está o desejo de “mais respeito por parte dos engenheiros”, visto que o objetivo da praxe é a melhor interação possível entre os estudantes, um espírito de amizade e camaradagem que, segundo eles, nem sempre esteve presente (29,6%). Sugerem ainda que a praxe conteplete um maior conhecimento sobre a Escola, sua história, tradições, música, espaços, com jogos para tal e visitas guiadas (10,3%). Sugerem também atividades que os envolvam mais na Escola e possam, de alguma forma, servir como uma contribuição, tais como a participação na vindima, colheita de frutas, pinturas simples em instalações, plantação de árvores (9%) e desejam ainda mais jogos coletivos (7,8%).

Na segunda fase do estudo, 96,8% dos alunos quiseram participar na praxe e as suas primeiras escolhas para o que mais gostaram foram as seguintes: em primeiro lugar, a vindima (27%), em segundo a tomatina, empatada com os jogos tradicionais (14,8), a seguir, a Real Praxe (13,5) e, finalmente, todas as atividades da praxe (11%). Relativamente ao que menos/não gostaram, em primeiro lugar está “passar frio” e estar molhado e/ou à chuva (18,2%), em seguida, sujar o corpo com lama e outras substâncias (16,8%) e *ficar de 3 ou de 4* (15,5%). Em quarto lugar registou-se que não houve nada de que não gostassem (4,7%) e, finalmente, houve empate no que respeita ao desagrado da realização da praxe à hora das refeições e mais respeito por parte dos “engenheiros” (3,3%); neste último caso, em percentual muito menor que no primeiro estudo, o que parece ser bastante positivo, apontando para uma provável sensibilização decorrente da divulgação da primeira fase do estudo aos alunos.

Relativamente às sugestões, em primeiro lugar houve empate entre a realização de atividades para conhecer certas tarefas da Escola (vindima, colheita de frutos, etc.) e mais jogos tradicionais (11,4%). Também empatados estiveram a ausência de sugestões, e um espírito de maior camaradagem por parte dos “engenheiros” (7,4%). Por fim, também empatados estiveram a sugestão de um período de praxe mais curto, isto é, menos meses, e atividades de praxe que demorem menos tempo nos dias em que escurece mais cedo (6%), visto que são dias mais frios.

Comparando os resultados, e guardadas as proporções de inquiridos na primeira e na segunda fase do estudo, nos resultados dos anos letivos de 2011/12 e 2012/13 observamos nitidamente que os alunos mais gostaram de praxes de natureza coletiva. É de realçar que a vindima, uma das sugestões dos próprios caloiros do ano de 2011/12, foi a atividade de praxe mais apreciada no ano seguinte, sendo que alguns alunos até justificaram o motivo: era a primeira vez na vida que tinham tido esta experiência. A tomatina, muito apreciada em 2011/2012, foi igualmente apontada em 2012/13 como uma praxe agradável, conjuntamente com os jogos tradicionais. A Real Praxe também aparece como uma das que mais gostaram, o que indica que o “coroar” das atividades foi bem recebido pelos alunos.

Já no grupo das atividades de que menos gostaram ao longo do período reservado para a praxe, fica a certeza de que tudo que implique sofrimento físico, como passar frio, sujar o corpo, *ficar de 3 ou de 4*, não é bem recebido. Igualmente importante é registar que, embora com percentual muito pequeno, o desagrado em não poder fazer as refeições tranquilamente foi verificado no ano de 2012/13. Este registo merece atenção, pois o ato de comer calma e tranquilamente, sabemos, é importante para uma boa digestão e, em última análise, para a própria saúde.

Relativamente às sugestões, se em 2011/12 tínhamos, em primeiro lugar, “mais respeito por parte dos engenheiros”, já em 2012/13 é substituída por “mais atividades para o conhecimento das tarefas e dos espaços da escola” e “mais jogos tradicionais”, podendo isto significar que foi dada maior importância à interação e integração sublinhada no estudo anterior. Contudo, é também de registar que houve alunos que sugeriram mais camaradagem dos engenheiros para com os caloiros, mas o mesmo percentual de respostas também apontou para “sem sugestões”. Embora com pouco percentual de escolha, também é preciso ter em atenção a preocupação apontada pelos alunos em poder voltar para casa antes do anoitecer nos dias frios, bem como o desejo de que o período de praxe seja mais curto, muito provavelmente devido aos trabalhos e avaliações, já que o período que antecede a Real Praxe prolonga-se até novembro.

### **Conclusão**

Interação e integração: estas são as palavras-chave para uma vivência de “praxe feliz”. As respostas obtidas neste estudo demonstram nitidamente que os alunos desejam que a praxe continue a existir na sua vida académica, mas mostram também que é preciso “limar arestas” e tornar esse momento numa maior oportunidade de socialização, convívio, camaradagem e aprendizagem. A praxe académica praticada na ESAC no século XXI, segundo os alunos inquiridos, está no bom caminho. Há convívio, jogos, música, recentemente também o envolvimento dos caloiros em tarefas da Escola, como a vindima, enfim, um conjunto de atividades apontadas que nos remetem ao que se considera “interação e integração”. Deverá, contudo, limar essas tais arestas, reforçando aquilo que os recém-chegados apontam como atividades felizes e desvalorizando aquelas que podem comprometer a essência do que se espera de uma praxe interativa e integrativa.

Recomenda-se, assim, que toda e qualquer atividade que implique sofrimento físico ou psicológico seja rejeitada. O argumento de que os alunos na maioria não se queixam, segundo o próprio Observatório dos Direitos Humanos, “tem uma relevância diminuída, uma vez que a maioria dos novos alunos não tem uma consciência livre e esclarecida dos seus direitos individuais” (2010, p.11), além de que o medo de exclusão fala mais alto. Mais dura no passado, a praxe da ESAC tem evoluído pela positiva, mas é preciso nunca esquecer que o entendimento de que “foi assim que me fizeram e por isso vou fazer igual” pode levar ao perigo do retrocesso, já que, citando as sábias palavras de Gandhi, “olho por olho, dente por dente e este mundo será de cegos e desdentados”. As tais “tradições”, como tudo na vida, não são eternas e podem perfeitamente evoluir para outras “tradições”.

Finalmente, considerando que a vindima foi a atividade de praxe mais apreciada, recomenda-se que passe a fazer parte do calendário da praxe. É construtiva, faz parte da tradição portuguesa, a ESAC é uma escola agrária e os alunos que nela escolheram estudar podem e devem vivenciar esta experiência de convívio, partilha e conhecimento. Ouvir as sugestões dos caloiros para atividades de praxe também será um bom sinal de abertura. “Praxe que eu quis, praxe feliz” foi o mote para este estudo e poderá ser também o lema de uma praxe que “marque pela diferença”, mas pelos melhores motivos, e seja um bom exemplo neste país.

## Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Código da Praxe da Escola Superior Agrária de Coimbra (ESAC) (2012). Disponível na Associação de Estudantes da ESAC.
- Dias Pereira, J.C.S. & Cabral, L.G. (2005). *Escola Agrícola de Coimbra: sua história*. Coimbra: ESAC.
- Gardiner, L.F. (2005). To improve the academy: Resources for faculty. *Instructional and Organizational Development* (vol. 23). Bolton,

- MA: Anker Publishing Company.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática* (3<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Instituto Politécnico de Coimbra (2009). *Estatuto Disciplinar do Estudante do IPC*. Coimbra: IPC.
- Observatório dos Direitos Humanos (2010). *Praxes académicas: relatório*. [Consult. 20-2-2013]. Disponível em: <http://www.observatorio-direitoshumanos.net>.



## OBRAS PUBLICADAS

**Edições online — [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)**

A Série temática ‘Manuais Pedagógicos de Educação Superior’ e a série de “Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior” são publicações científico-pedagógica do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). Estas publicações dão continuidade ao projecto OPDES (Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior), que foi desenvolvido na ESEC/IPC nos anos de 2007-2011.

### **Série Temática: Manuais Pedagógicos**

Nesta série (de periodicidade irregular) são publicados textos pedagógicos para apoio aos docentes do ensino superior, numa perspectiva de formação e aperfeiçoamento profissional.

#### **Manuais publicados:**

#### **Nº 1 – Setembro, 2010**

-Acolher e ensinar estudantes internacionais

Susana Gonçalves (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra; Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Universidade de Lisboa)

Nota. A versão em papel deste manual pedagógico teve financiamento da Comissão Europeia.

#### **Nº 2 – Julho, 2012**

- Arquitectura pedagógica para a mudança no Ensino Superior  
Wendy Leeds-Hurwitz (Universidade de Wisconsin-Parkside; Center for Intercultural Dialogue, Washington, D.C, EUA)e Peter Slot Hoff (Universidade de Maine, EUA)

## **Série de Cadernos Pedagogia no Ensino Superior**

Os cadernos de Pedagogia no Ensino Superior são editados no formato de cadernos A5, cada um com dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

### **Cadernos publicados:**

#### **Nº 1 – Junho 2008**

- Aulas expositivas: fonte de fracasso ou sucesso no ensino superior?  
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Recolher e utilizar informação e feedback para melhores resultados no ensino  
Alan Kalish (Director da FTAD \_ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA)

#### **Nº 2 – Junho 2008**

- Princípios fundamentais para um planeamento curricular eficaz  
Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá)
- A Construção de Contextos de E-learning ou B-learning no Ensino Superior  
Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

#### **Nº 3 – Junho 2008**

- Estilos de aprendizagem e estilos de ensino  
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda  
Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

#### **Nº 4 – Dezembro 2008**

- El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad

Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e

Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: "Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales"), Universidad de Jaén

- Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem

Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

## Nº 5 – Dezembro 2008

- Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira

Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

- Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa

Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

## Nº 6 – Junho 2009

- Shaping University Culture: Challenges and opportunities for leaders in Higher Education

Christopher P. Adkins & Michael F. DiPaola (The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA)

- Plagiarism: key issues and pedagogical strategies

Digby Warren (London Metropolitan University, London)

## Nº 7 – Janeiro 2010

- The University's role in developing rights and social equity

Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London Metropolitan University, London, United Kingdom)

- 'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in Higher Education

Henry Maftles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene, Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras, Greece

## **Nº 8 – Junho 2010**

- Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes em contexto académico

Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária de Coimbra; e Luísa A. Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

- A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar  
Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho, Braga

## **Nº 9 – Junho 2010**

- Democratização do ensino superior e exigência científica  
João Boavida & Helena Damião (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra)
- O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico  
Pedro Balaus Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

## **Nº 10 – Junho 2010**

- Desenvolvimento psicosocial do estudante do ensino superior:  
O contributo de Arthur Chickering  
Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação de Coimbra) e Joaquim Armando Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)
- PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem por resolução de problemas)  
Adelino M. Moreira dos Santos (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Tecnologias da Saúde)

## **Nº 11 – Junho 2010**

- Academic fraud in higher education: how to solve the problem and ensure integrity  
Ryunosuke Kikuchi (Departamento de Ciências Exactas e do Ambiente, ESAC – Instituto Politécnico de Coimbra)

- Cultural extension and the integration of Incoming Erasmus students at the ESE Porto

Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)

### Nº 12 – Dezembro 2010

- Pedagogy Embedding in a Learning Management System -The ADAPT Project

Viriato M. Marques - ISEC, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; Carlos Pereira & Anabela Gomes - ISEC, Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra; Cecília Reis, Luiz Faria & Constantino Martins - ISEP, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; E.J. Solteiro Pires - Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD, Centre for the Research and Technology of Agro-Environmental and Biological Sciences

- University Students, Emergent Adulthood and Professional Choices: implications for research and intervention

Cláudia Andrade, College of Education, Polytechnic Institute of Coimbra| Centre of Differential Psychology, University of Porto, Portugal

### Nº 13 – Dezembro 2010

- A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores  
Hugo Camilo Freitas da Conceição, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal

- Vivências E Satisfação Académicas Em Alunos Do Ensino Superior - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, Portugal

### Nº 14 – Dezembro 2010

- O Plano FEP - Uma experiência formativa entre a Continuidade e a Inovação

Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

- Planificação curricular e inclusão educacional. As percepções dos alunos universitários no Brasil e em Espanha

Vicente J. Llorent & María López - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Espanha; Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

### **Nº 15 – Dezembro 2010**

- Building an Industry-Aware Master Curriculum in Engineering
- the Master in Embedded Systems

João Carlos Cunha, J. Pedro Amaro, Luís Marques - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Portugal

- Preparing teachers for multiculturalism: Are we going beyond the surface?

Julia A. Spinthourakis - University of Patras, Greece

### **Nº 16 – Julho 2011**

- Implementing active citizenship in the curriculum of teacher training education - The XIOS Story

Arjan Goemans & Inge Placklé - XIOS University College Limburg, Belgium

- Prática Profissional em Gerontologia

Margarida de Melo Cerqueira - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos; José Marques Alvarelhão - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro; José Guinaldo Martín - Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos

### **Nº 17 – Dezembro 2011**

- Nótulas sobre a formação inicial de Professores do 1º CEB no domínio do Português

Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra

- Educação Cooperativa: Andragogia

Patricia Helena Lara dos Santos MATAI, Shigueharu MATAI, Universidade de São Paulo – Escola Politécnica

## **Nº 18 – Dezembro 2011**

- Ambientes que promovem o empreendedorismo no ensino superior – o caso do Instituto Politécnico de Setúbal

Luisa Cagica Carvalho; Maria Teresa Gomes da Costa; Pedro Miguel Dominguinhas - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais - Departamento de Economia e Gestão.

- Promoção do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo na sala de aula

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique; Maria do Céu Taveira Universidade do Minho.

## **Nº 19 - Dezembro 2011**

- Diferentes Integrações de Laboratórios Remotos em Cursos de Engenharia

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique| UPT; Clara Viegas, Gustavo Ribeiro Alves, Arcelina Marques - Instituto Superior de Engenharia do Porto| ISEP

- Promoção de competências transversais e sucesso académico no ensino superior

Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Sandra Alves, Luis Filipe - Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

## **Nº 20 – Julho 2012**

- Dimensões da satisfação no trabalho dos docentes do ensino superior em Portugal

José Brites Ferreira, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Leiria; Maria de Lourdes Machado, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior| Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior |Instituto Politécnico de Bragança; Odília Gouveia, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

- A context for learning programming based on research communities

Scheila W. Martins, Center for Informatics and Systems of the University of Coimbra (CISUC); Antonio José Mendes Department of Informatics Engineering of the University of Coimbra;

Antonio Dias de Figueiredo emeritus professor of Information Systems of the Faculty of Science and Technology of the University of Coimbra

### Nº 21 – Julho 2012

- O b-learning no ensino superior. Reflexões em torno de práticas  
Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo| Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto; J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra
- Saber aprender, saber ensinar na sociedade da Informação: Os Estilos de uso do Espaço Virtual  
Mª de Fátima Goulão, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância

### Nº 22 – Julho 2012

- Exploração didática de filmes educativos em ambientes virtuais de aprendizagem  
J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra; Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo| Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto
- A relação professor-estudante na perspetiva de professores e estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra  
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal; Joaquim Armando Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

### Nº 23 – Janeiro 2013

- Ensinar a distância na Universidade de Coimbra  
Teresa Pessoa, Celeste Vieira, Joana Neto, João Costa e Silva, Magda Fonte, Sandra Pedrosa, Maria José Marcelino e António Mendes, Universidade de Coimbra, Portugal

- Ensino a distância no Instituto Politécnico de Leiria: Definição de um Modelo e seus pilares

Carina Rodrigues, Manuela Francisco, Nelson Jorge, Rogério Costa, Unidade de Ensino a Distância do Instituto Politécnico de Leiria

### Nº 24 – Janeiro 2013

- Investindo na formação inicial do professor-pesquisador: Refleção e mudança na formação do professor de ciências

Kátia Silva Cunha, Kátia Calligaris Rodrigues, José Ayron Lira dos Anjos, Universidade Federal de Pernambuco

- Aprendiendo el lenguaje de nuestros alumnos: de las competencias al aprendizaje

José Luis González Geraldo, Benito del Rincón Igea, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

### Nº 25 – 2013

- Conhecer para aprender: O papel do metaconhecimento no processo de aprendizagem

Maria de Fátima Goulão, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade Aberta

- “Praxe que eu quis, Praxe feliz”: um novo mote para uma velha tradição”

Leila Rodrigues, Escola Superior Agrária de Coimbra

# Pedagogia no Ensino Superior

## CONVITE PARA PUBLICAÇÃO

O tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. Estas séries têm como objectivos promover o sucesso dos estudantes, a eficácia dos docentes e a qualidade do ensino superior, através da difusão de projectos e iniciativas pedagógicas, métodos, actividades e estratégias relevantes para o fim em causa.

**Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior.** Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino - aprendizagem. Dentro da linha editorial desta publicação serão publicados estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não são aceites trabalhos previamente publicados.

Cadernos: até 3 números publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado

**Série Temática: Manuais Pedagógicos.** Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; cada manual inclui um único manuscrito, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado

## Exemplos de temas

- Aprendizagem e Motivação
- Gestão da aula
- Aprendizagem activa
- Ensino e dimensão do grupo
- Promover competências específicas
- Métodos de ensino
- Recursos de ensino e aprendizagem
- Recursos multimédia
- E-learning/ blended-learning
- Software educativo

- Desenvolvimento curricular
- Avaliação e classificação
- Tutoria e ensino individualizado
- Competências de comunicação
- Ensinar o estudante atípico (internacional, com necessidades especiais, estudantes mais velhos, ensinar à distância,...)

#### **É bom saber**

- Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol;
- Dimensão e visibilidade internacional
- Revisão por pares
- Edição online em [www.cinep.ipc.pt.pt](http://www.cinep.ipc.pt.pt)
- A versão em papel está dependente da obtenção de fundos e não pode ser garantido que seja publicada simultaneamente com a versão digital.

#### **Coleção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior e Série**

##### **Temática: Manuais Pedagógicos**

Coordenação: Susana Gonçalves

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

Edição: CINEP email: [opdes.cinep@ipc.pt](mailto:opdes.cinep@ipc.pt) webpage: [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)

# Pedagogy in Higher Education

## **CALL FOR PAPERS**

The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

### **Booklet series**

Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

Booklets: up to 3 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

### **Monographic Series**

The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity.

The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

### **Example of topics being covered**

- Learning and motivation
- Classroom behavior management
- Active learning
- Teaching and group dimension
- Promoting competencies
- Teaching methods
- Teaching and learning resources
- Multimedia resources
- E-learning and blended-learning
- Educational software
- Curriculum development
- Evaluation and grading

- Tutoring and Individualized teaching
- Communication skills
- Teaching atypical students (international students, special needs, older students, distance teaching...)

### **Good to know**

- Four languages accepted: Portuguese, English, French and Spanish
- International scope and visibility
- Peer reviewed
- The Booklets and Educational Guides are all edited online at [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)
- Paper versions (already distributed for some numbers) are dependent on funds and cannot be guaranteed to be published simultaneously to the online version

### **Collection of booklets Pedagogy in Higher Education and Series of Educational Guides**

Coordinator and editor-in-chief: Susana Gonçalves

Editorial Board: Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva

Published by: CINEP email: [opdes.cinep@ipc.pt](mailto:opdes.cinep@ipc.pt) webpage: [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)