

O professor do ensino superior na era da globalização

MARCO PAULO MAIA FERREIRA
Presidente do Conselho Científico da Unidade de Ciências da Educação,
Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal.

Introdução

A modernização mais importante que pode ocorrer numa sociedade situa-se no plano da educação e da formação. Ainda que, necessariamente, mais lenta, porque envolve uma alteração de paradigmas, de preferências, de atitudes e de comportamentos, compreende uma transformação profunda nas dimensões humana e sociocultural, sendo o fundamento para um novo ciclo de cidadania, qualidade de vida, produtividade e desenvolvimento sustentável. O futuro da educação será manifestamente diferente do passado e será marcado por um ritmo de mudança cada vez mais vertiginoso.

As instituições de ensino superior, que sempre tomaram como matéria-prima o conhecimento, têm a oportunidade de se recentrarem e de reocuparem o lugar nuclear que foram perdendo nas sociedades contemporâneas. O ensino superior tem sido justamente considerado como um sector estratégico determinante no conjunto do sistema educativo, destacando-se o seu contributo para o desenvolvimento do sistema científico e tecnológico português (Almeida, 2002a).

As implicações pedagógicas que a globalização, François Chesnais chama-lhe mundialização, apresenta para o professor do ensino superior, fazem acentuar a fragilidade e a precariedade dos conhecimentos actuais, tornando-se necessário por parte do professor uma actualização constante de novos saberes psicopedagógicos e científicos. A construção de novos ambientes de aprendizagem que conduzam os alunos ao exercício reflexivo de alargamento conceptual e de uma compreensão multidisciplinar dos fenómenos deve ser um dos objectivos fundamentais a desenvolver pelo professor nesta era da comunicação e da informação (Brandão, 1998).

Os antigos ofícios aprendiam-se, fazendo-se. Actualmente, no ensino superior o mesmo se passa com o ofício de ensinar. Os professores do ensino superior não têm formação psicopedagógica inicial e, mesmo ao longo da sua vida profissional, raramente têm a oportunidade de participar em cursos, seminários ou reuniões sobre pedagogia e métodos de ensino. A pedagogia fica ao sabor de cada um, do seu instinto e dos seus dotes naturais de comunicador (Costa, 2002). Raposo (1996) refere que estudos recentes têm acentuado a necessidade da formação psicopedagógica dos docentes do ensino superior.

A maioria dos professores ainda vê o ensino como uma “mera” transmissão de conhecimentos, efectuada através de aulas expositivas e mantendo uma atitude conservadora perante o ensino e a aprendizagem. Uma minoria estará atenta às modernas inovações pedagógicas. Isto não significa que a

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 50/5 – 10 de octubre de 2009

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



generalidade dos professores negligencie a qualidade do ensino, mas, sim, que não têm possibilidade nem incentivos para desenvolver a sua capacidade pedagógica, não dispondo, desta forma, de uma actualização de conhecimentos psicopedagógicos, que lhes permita construir ambientes de aprendizagem de qualidade (Grilo, 2002).

A constante evolução tecnológica e a rapidez da comunicação dos resultados da investigação científica expõem diariamente a academia à precariedade de quaisquer respostas rígidas, oferecidas em manuais ou em aulas cristalizadas. Segundo Perrenoud (1995), à medida que caminhamos do ensino básico para o ensino superior, verifica-se nos professores uma valorização das competências científicas em detrimento das competências pedagógicas. No entanto, a pedagogia do ensino superior tem vindo a progredir consideravelmente, com novos conceitos, novos métodos de ensino e novos procedimentos de avaliação, traduzindo em grande parte o que se entende serem hoje os objectivos educacionais do ensino superior (Comissão Europeia, 2003). Para objectivos diferentes, obviamente, os métodos de ensino têm que ser, necessariamente, diferentes (Grilo, 2002).

Nos dias de hoje, na época da banda larga, o objectivo central do ensino universitário deve ser a aquisição de uma mentalidade científica de rigor, de capacidade de raciocínio e de análise, de desenvolvimento da criatividade e do sentido crítico (Santos, 2004). Assim, é necessário uma formação científica sólida, conhecimentos actuais e treino técnico especializado. O que se valoriza à entrada no mercado de trabalho são mais aptidões do que informações, ou seja, o domínio de instrumentos intelectuais, a capacidade de integrar interdisciplinarmente esses instrumentos, o domínio de línguas, o domínio da nova linguagem da era da informação e da computação, a capacidade de comunicação e, principalmente, a capacidade de continuar a aprender (Senado da UTL, 2000).

Desenvolvimento teórico

Sabemos que as pessoas diferem umas das outras em vários aspectos, uns mais visíveis, e outros nem tanto - é o caso da aprendizagem. Em situação de aprendizagem, cada um de nós é um ser único. Não se pode olhar para o processo ensino-aprendizagem como um processo vivido por todos da mesma maneira; actualmente, destaca-se a individualidade de cada um perante a aprendizagem e o ensino (Claxton & Murrell, 1987). É de consenso geral que a aprendizagem escolar não deve consistir numa mera acumulação de conhecimentos, mas, sim, numa interacção de saberes vividos, por docentes e alunos, dentro e fora da sala de aula.

Factores de diversa natureza influenciam os processos individuais de aprendizagem: físicos, ambientais, cognitivos, afectivos, culturais e socioeconómicos (Coll & Miras, 1996). Para atingirmos o entendimento necessário desta nova realidade, é indispensável estudar, investigar e reflectir, sendo um percurso tão individual quanto o próprio processo de aprendizagem.

As universidades para além da transmissão de conhecimentos têm, também, a obrigação de formar pessoas, de as preparar para a vida, para a cidadania, tornando os alunos futuros agentes privilegiados do progresso social (Costa, 2002). Esta linha de pensamento segue o modelo de universidade de Humboldt, a "procura da verdade" e a "formação pela investigação" proporcionam uma visão global do mundo, privilegiando a formação integral do homem e não apenas o saber de uma profissão. Para

Humboldt, as universidades têm, também, como missão aquilo a que chamava “educação moral da nação”.

As características distintivas da aprendizagem no nível do ensino superior são o desenvolvimento da compreensão e a capacidade de aplicação de conhecimentos a situações práticas variadas, ou, dito de uma outra forma, o estudante, passa de um sujeito passivo do ensino para um sujeito activo da aprendizagem (Senado da UTL, 2000). Esta mudança de paradigma requer, por parte do professor, uma nova atitude de ensino, com a utilização de novas abordagens e estratégias de intervenção pedagógica.

O ensino tradicional é unidireccional, isto é, dá-se a transmissão de conhecimento e de informação do professor para o estudante. Este é um simples receptor, mais memorizador que entendedor, não mais do que um receptáculo da informação proveniente do professor (Costa, 2002). Numa perspectiva de ensino mais actual, exige-se uma participação activa do aluno. O aluno estrutura racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, relacionando o novo conhecimento com conhecimentos antigos, questionando e intervindo directamente na construção de novos saberes (Perrenoud, 1995). Desta forma, o ensino passa, obrigatoriamente, a ser mais do que transmissão de conhecimentos, passando o professor a facultar processos e ferramentas ao estudante de forma a envolvê-lo nas aprendizagens académicas. Actualmente, a centralidade principal na acção educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem (Martins, 2004).

Comportamentos auto-regulados, reflectindo processos metacognitivos mais elaborados, um melhor controlo e monitorização do estudo e da realização em situações de avaliação, acabam por se associar, positivamente, e de forma significativa, ao rendimento académico positivo (Almeida, 2002b). Assim, a constatação de que o ensino é mais eficaz quando participado levou ao aparecimento de novas metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem. As aulas passaram a ser mais vivas e apelativas, são cruzadas com perguntas aos alunos, seguem rumos diferentes conforme as respostas e a atitude dos alunos, suscitando informação adicional. O professor assume um papel mais difícil, mas o processo de ensinar torna-se mais motivante. É como um actor que tem que improvisar. Já não pode limitar-se a “debitar” os conteúdos programáticos, tem que estar preparado para, a todo o momento, ter que reorientar a aula. Esta necessidade de constante adaptação promove o saber e desenvolve novas formas de relação pedagógica, essenciais para quem está em formação superior (Derrida, 2001).

A ênfase na aprendizagem activa é reforçada pela ideia de que uma formação completa é mais do que a simples compilação de informação e de conhecimentos teóricos, tornando-se necessário desenvolver aptidões (*skills*) e comportamentos sócio-relacionais adequados (Demo, 1998). Esta nova visão da educação radica, também, na ideia de que, mais importante do que saber, é necessário saber fazer. O ensino passa a dirigir-se não só à esfera cognitiva, com o saber tradicional, mas também à esfera sensório-emotiva, isto é, à educação dos comportamentos e atitudes, e à esfera psicomotora, do saber fazer (Derrida, 2001).

Mudou, assim, o papel do professor. De transmissor de conhecimentos, passou a facilitador de aprendizagens, devendo: privilegiar a compreensão em relação à memorização; treinar a capacidade de aquisição e assimilação crítica da informação; fomentar a interactividade do ensino com grande participação dos alunos e utilizar métodos diversificados de ensino (sessões tutoriais de revisão de matérias e de esclarecimento de dúvidas, sessões de estudo orientado, seminários para discussão de temas ou de artigos científicos, trabalhos e discussão de grupo, visitas de estudo, etc.). Para se enquadrar nesta nova

dinâmica de ensino-aprendizagem, os professores têm que estar abertos a processos de mudança de instrução e devem reflectir criticamente sobre os próprios métodos de ensino (Grilo, 2002).

Algumas universidades já têm tomado iniciativas de carácter pedagógico, com a realização de pequenos cursos ou seminários para docentes, com o objectivo de desenvolver a formação pedagógica dos seus professores. Existem alguns autores que propõem que a frequência dessas acções formativas sobre psicopedagogia universitária deve ser um elemento de peso na avaliação curricular dos professores, para efeitos de promoção e de nomeação definitiva (Costa, 2004). Estas actividades deveriam competir a núcleos pedagógicos de universidades que também tivessem actividades de investigação, o que é tanto mais fácil quanto mais tenham departamentos de ciências da educação. As universidades podem, também, usar para formar os seus professores, em relação à aprendizagem dos conceitos e métodos da pedagogia moderna, os meios de aprendizagem não presencial, como o ensino a distância ("e-learning") (Martins, 2004).

A criação de espaços de reflexão informal sobre pedagogia pode, igualmente, permitir encontros regulares de docentes para troca de experiências, concertação de conteúdos e métodos de ensino e aferição colectiva de metodologias e procedimentos utilizados pelos docentes. Estes espaços podiam facilitar a discussão e a reflexão de assuntos como a compreensão dos processos específicos de aprendizagem, tanto de jovens como de adultos, técnicas de ensino e comunicação, formas práticas de planeamento e de organização de conteúdos de ensino, atitudes do docente que facilitam a espontaneidade e a vivacidade das aulas (Derrida, 2001).

O país e o sistema de ensino superior aderiram à Declaração de Bolonha, talvez, sem a perfeita consciência das suas implicações no nível da pedagogia e da aprendizagem. A Declaração de Bolonha enuncia o grande objectivo de criação de um espaço europeu de ensino superior, incentivando e facilitando dessa forma a mobilidade dos cidadãos no espaço comunitário. Indissociável da sociedade de informação em que vivemos, esta Declaração é catalisadora de um paradigma de ensino e de pedagogia centrado no aluno enquanto receptor activo de conhecimento e transformador do mesmo (Costa, 2004).

Integrar um espaço europeu de ensino superior implica uma descentralização do processo educativo, não só para o aluno, mas também para as instituições e para o próprio Estado, cuja responsabilidade estratégica na garantia de recursos não pode ser ignorada. A Declaração de Bolonha implica um verdadeiro investimento na educação enquanto bem transnacional. Em Portugal, parece-nos, no essencial, que esse investimento passaria pelo aproveitamento eficaz dos recursos já existentes.

A resposta à pergunta: Bolonha, que pedagogia? Deveria ser tão-somente a Bolonha da pedagogia do conhecimento e da formação do indivíduo como um todo.

O ensino superior tem sido justamente considerado um sector estratégico no conjunto do sistema educativo e o seu contributo para o desenvolvimento do sistema científico e tecnológico nacional apontado como absolutamente determinante. O professor do ensino superior tem uma responsabilidade enorme no progresso e no crescimento científico da sociedade actual.

Um espaço global, coerentemente articulado, parece ser de facto a chave para a competitividade numa sociedade em que a necessidade de competências no nível da análise e da síntese de dados

complexos se alia à indispensável capacidade de adaptação e da criação de novas soluções. Educar para esta realidade em constante mutação, na qual técnicas mais especializadas têm um horizonte temporal de validade cada vez mais limitado, implica certamente redefinir as funções discente e docente. Uma estratégia parece ser indispensável e transversal a qualquer que seja a política a seguir: a adopção de comportamentos mais activos.

A heterogeneidade social, cultural, étnica e etária do público que, cada vez em maior número, utiliza as universidades e as instituições de ensino superior, o rápido crescimento das habilitações académicas da sociedade como um todo e o espaço ocupado pela informação e pelos média nas sociedades contemporâneas, são factores que, entre outros, parecem acentuar a desorientação dos professores que se sentem alvos de um processo contínuo, mas difuso e por vezes superficial, de avaliação e de crítica por parte de um público e de uma sociedade que mudaram profundamente, neste último meio século (Santos, 2004).

Trata-se, sem dúvida, de um processo defensivo de quem se julga abandonado perante uma situação de degradação material e moral, para a qual pretensamente não terá contribuído. Ante um problema desta magnitude, os professores do ensino superior poderão ter várias atitudes, das quais a mais relevante será a de reflectir sobre um processo do qual fazem parte, de forma a terem alguma capacidade de gerir e de controlar as mudanças que se revelem inevitáveis (Brandão, 1998). Uma destas mudanças poderá passar pela implementação de competências pedagógicas que contribuam para a construção de um estatuto profissional que acrescente a uma componente científica, cada vez mais exigente, uma "tecnologia relacional" que sirva de mediadora entre o conhecimento e o público a quem este conhecimento se destina (Magalhães, 2004; Raposo, 1996).

O professor é um dos agentes principais do processo educativo, cuja principal função é, não só ensinar, mas também produzir conhecimento numa sociedade em constante transformação. Quando nos referimos a produção do conhecimento, estamos a falar do seu sinónimo, isto é, a investigação. O professor do ensino superior vive neste binómio: ensino e investigação. O professor, enquanto alguém comprometido com a difusão do conhecimento, em todos os níveis de ensino, deve ser, também, um produtor de conhecimento (Santos, 2004).

No âmbito académico ou escolar, a actividade principal está orientada para a transmissão ou difusão do conhecimento; no entanto, isto não esgota, nem retira da instituição – ou dos profissionais que nela actuam – a responsabilidade sobre a produção de conhecimento. Neste sentido, a academia não pode ser reduzida à condição passiva de simples consumidora de algo que vem pré-estabelecido por outra instância ou por outra comunidade científica. Isso implica que, quem lida com o conhecimento, nos diferentes níveis de ensino, tem que ser, necessariamente, um investigador. Ora, o professor é muito mais do que um facilitador ou assistente; ele é o próprio conhecimento que se mostra ao aluno. Esse compromisso é intransferível, insubstituível e impossível de ser subestimado (Dubar, 1994).

Enfatizamos a enorme responsabilidade que tem o docente, na perspectiva de que a qualidade do processo educativo está essencialmente relacionada com a qualidade de formação do professor e com a competência deste profissional na sua relação com o conhecimento de que se professa detentor. Não há como conceber, por exemplo, um professor que na universidade somente exerça o ensino. Da mesma maneira, é muito difícil acreditar que alguém somente investigue sem socializar os resultados da sua

pesquisa, apesar de, frequentemente, se ouvirem comentários sobre o isolamento ou distanciamento da realidade por parte dos cientistas. Existe um nexo entre as duas esferas (ensino e investigação) e é justamente aí que está situada a possibilidade da produtividade do docente. O perfil professor-investigador ou investigador-professor é o que concretiza esta produtividade, cada vez mais necessária numa sociedade em transformação, sendo estas duas funções complementares e facilitadoras de mudanças conceptuais acerca da actividade docente (Santos, 2004).

O professor deve fazer da investigação um princípio educativo, aliando a este a criatividade e o permanente questionamento, visando atingir no educando a autonomia intelectual. A investigação é uma condição (responsabilidade) indispensável da prática docente, a consequência decorrente é que investigar, tanto para o docente quanto para o discente, torna-se um princípio educativo referencial, uma vez que o professor não educa apenas através de palavras, mas também pela postura revelada nas suas atitudes e no conjunto das suas acções. Esta coerência tornará o aluno um sujeito crítico, criativo e capaz de conquistar a sua autonomia intelectual (Santos, 2004).

O trabalho docente em sala de aula deve ser realizado para que o questionamento, a dúvida e a incerteza sejam facilitados e desenvolvidos (Martins, 2007). Estabelecer a investigação como um princípio educativo significa privilegiar a construção/reconstrução do conhecimento como processo central do acto educativo, implicando a estimulação a capacidade de questionamento do aluno, o desenvolvimento no aluno de interesses em identificar as fontes de informação e de conhecimento, consultando bibliotecas, acervos culturais, museus e internet. O incitamento à capacidade de selecção e de manuseamento das informações recolhidas, o incentivo ao trabalho com o uso da tecnologia disponível e a predisposição para possibilitar o estabelecimento de métodos de trabalho no tratamento metodológico das questões são algumas das estratégias que o professor deve privilegiar na abordagem com os alunos (Brandão, 1998).

O professor deve ter uma postura filosófico-hermenêutica diante do conhecimento, da cultura e da sociedade, isto é, amor à sabedoria e à capacidade de interpretação do conhecimento, tanto na sua área de formação, quanto no sentido amplo do conhecimento, além de capacidade de interpretação da cultura e da sociedade em que vive (Raposo, 2004). A actualização, o interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se passam na sociedade e a vontade de saber mais por amor ao conhecimento, devem constituir o principal enfoque do professor. O docente deve ser um apaixonado e um entusiasta do conhecimento, sendo esta atitude necessária para o desenvolvimento de processos contínuos de mudança no nível do ensino (Santos, 2004).

Considerações finais

Flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica e ensino tutorial são três conceitos-chave associados e que, em nosso entender, diferenciarão, no futuro, o nível de qualidade das instituições de ensino superior, tendo o professor um papel fundamental na concretização efectiva dos conceitos acima referidos.

A necessidade de organização de um currículo flexível, capaz de atender às exigências de cada unidade curricular, de cada docente e de cada aluno, é uma discussão que deve nortear as orientações científicas e pedagógicas no ensino superior. Neste quadro, a flexibilização curricular deve respeitar a

diversidade de sujeitos e práticas e a produção do conhecimento e da valorização profissional do docente (Ramsden, 1996). A flexibilização curricular tem que ser entendida na perspectiva de materializar o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a investigação, entre a aprendizagem e a indagação, nunca se esquecendo dos saberes prévios adquiridos em outros espaços de aprendizagem que ultrapassam o espaço da academia.

As metodologias de ensino/aprendizagem devem ser reformuladas, dando maior ênfase ao trabalho do aluno, introduzindo, entre outras, a aprendizagem a distância, a aprendizagem activa, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a aprendizagem orientada para projectos (Ribeiro, 2002). Assim, por contraposição a uma forma de ensino mais passivo e assente na transmissão de conhecimentos, deve ser implementado um modelo de ensino/aprendizagem mais participado, mais atractivo para os alunos e mais centrado na aquisição de competências. Todo este percurso conduz, quanto a nós, a uma maior flexibilidade no percurso formativo do aluno, mais ajustado às características da empregabilidade das sociedades actuais.

Outro dos conceitos que destacamos é o da diferenciação pedagógica. Esta ideia tenta competir com uma certa uniformização das práticas de ensino existentes em todos os ciclos de ensino, que desarma as instituições escolares para responderem, de forma pertinente, à diversidade crescente dos seus alunos. A diferenciação pedagógica implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos (Amado & Freire, 2002). Esta é uma preocupação importante num ensino superior que tem de ser para todos, constituindo, esta assunção, um grande desafio para os professores. Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às características individuais de cada aluno. Perrenoud (1999) define diferenciação pedagógica como o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo cada aluno em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno.

A diferenciação pedagógica visa, acima de tudo, colocar cada aluno perante a situação mais favorável para realizar aprendizagens. As práticas na sala de aula diferenciam-se em função de cada aluno para que este possa realmente ter acesso à igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar e não apenas uma igualdade no acesso ao ensino superior.

Destacamos, ainda, o conceito de ensino tutorial, amplamente referido e valorizado pelas novas formas de organização curricular propostas pela *Declaração de Bolonha*. O paradigma do processo de ensino e aprendizagem subjacente à *Declaração de Bolonha* exige uma transformação radical das metodologias de ensino e aprendizagem e a implementação de um ensino tutorial exigente e rigoroso.

A individualização do ensino é hoje um tema nuclear no pensamento pedagógico e um dos grandes princípios que devem guiar a acção educativa (Costa, 2004). A natureza pessoal da aprendizagem exige a adaptação de toda a acção educativa às características peculiares de cada indivíduo, apresentando-se, essa individualização, como a estratégia metodológica mais adequada e constituindo-se, quanto a nós, como uma resposta válida para a actual situação de insucesso e de abandono escolar presente em várias instituições de ensino superior.

Estes conceitos que acabámos de evidenciar - flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica e ensino tutorial – são fundamentais e basilares para um ensino superior voltado para as novas práticas de ensino e para as novas formas de aprendizagem em que assenta a sociedade e o conhecimento actual. Estes conceitos caminham, na sua essência, para a individualização das práticas de ensino e de aprendizagem, contrariando processos de massificação pedagógica e contribuindo para que as instituições de ensino superior sejam vistas como geradoras de aprendizagem e não como produtoras de ensino.

Ao admitir-se que a sociedade actual está em permanente mudança, implicando alterações culturais, sociais, económicas e políticas, é preciso considerar os efeitos positivos e negativos dessas transformações. O professor, na condição de transmissor e produtor do conhecimento, é chamado a tomar posição diante dos factos. O professor, nesta relação com o conhecimento, vive a fragilidade e a precariedade desse mesmo conhecimento, necessitando de uma actualização constante de novos saberes, apontando para um compromisso da sua parte com a melhoria da qualidade de vida da sociedade em que vive (Dubar, 1994).

Actualmente, a formação pedagógica dos professores e a clarificação dos quadros de investigador são dois referenciais que podem redefinir o papel do professor de ensino superior. Não há tradição de formação pedagógica para os professores de ensino superior e há alguma incompreensão por parte dos docentes quanto a essa formação. A legislação recente aponta a formação pedagógica dos docentes como ponto a ser tomado em consideração na avaliação dos mesmos, sendo necessária para ingressar na carreira docente de ensino superior. A criação de quadros para investigador ajudaria a melhorar essa situação; para além do mérito próprio como reforço das condições para o exercício da investigação científica no ensino superior, facultaria a oportunidade de opção dos actuais docentes, incluindo aqueles que têm relativamente menor vocação para o ensino ou maior vocação para a investigação (Dubar, 1994).

As características de uma sociedade em permanente mudança implicam que, ao ensino superior, caiba a responsabilidade de preparar jovens adultos, não só com um conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos actuais, mas também de apropriação de saber, profissionais e sociais que lhes permitam a integração na vida social, bem como a capacidade de permanente actualização (Santos, 2004). Entre o professor e o aluno deverá existir uma unidade, cuja estrutura afectiva, emocional e intelectual seja composta de factos de natureza consciente e inconsciente. A interacção resultante fornecerá vitalidade, ritmo e aceleração à vida intelectual, à afectividade, sendo um alicerce essencial de toda a progressão e eficácia intelectual do professor e do aluno (Woolfolk, 2000).

O Processo de Bolonha encerra novos desafios no nível da relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno (Costa, 2004). Face a uma redução substancial do número de horas em sala de aula, decorrente deste novo modelo de ensino, é esperado um aumento do número de horas de contacto professor-aluno e uma sinergia de aprendizagem mais efectiva e dinâmica. Esta interacção ultrapassará a mera constatação da correcção ou incorrecção de uma dada solução, passando a ser uma relação exploratória, crítica e construtiva, componente essencial num processo de desenvolvimento que se quer mútuo. Estes novos ambientes de aprendizagem conduzirão ao exercício reflexivo de conceptualizações e de uma compreensão multidisciplinar dos fenómenos, andando o sucesso deste modelo lado a lado com a qualidade da mediatização educacional do docente.

O papel actual do professor do ensino superior deve passar pela criação de saberes, a difusão desses mesmos saberes, a interacção com a sociedade e a revolução de atitudes, passando a universidade, cada vez mais, a ser um centro de discussão de ideias e de contribuição para o progresso social e humano.

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, L. (2002a). Ensino dos professores e aprendizagem dos alunos: permeabilidade de posturas e métodos. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp.59-62). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALMEIDA, L. S. (2002b). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 155-165.
- AMADO, J., & FREIRE, I. (2002). A gestão da sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação, temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água.
- BRANDÃO, M. (1998). *Modos de ser professor*. Lisboa: Educa Editora.
- CLAXTON, C. S., & MURRELL, P. H. (1987). *Learning styles: Implications for improving educational practices*. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- COLL, C. & MIRAS, M. (1996). Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações. In C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação* (Vol. 2, pp. 353-373). Artes Médicas: Porto Alegre.
- COMISSÃO EUROPEIA (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- COSTA, J. V. (2002). A pedagogia no ensino superior e o insucesso escolar. A Universidade Portuguesa - um debate necessário. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. V. (2004). Bolonha: uma reforma do esquema de graus ou um novo paradigma? *Revista do Snesup*, 13, 20-24.
- DERRIDA, J. (2001). *L'Université sans condition*. Paris : Galilée.
- DUBAR, C. (1994). *A socialização : Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto editora.
- GRILO, M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no séc. XXI*(2ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- MAGALHÃES, L. (2004). *Condicionantes do sucesso académico no ensino superior*. Comunicação apresentada no Encontro "Avaliação pedagógica no ensino superior", 30-31 de Janeiro de 2004, Lisboa.
- MARTINS, A. M. (2004). Determinantes do (in)sucesso académico na Universidade. *Revista do Snesup*, 13, 12-16.
- MARTINS, E. (2007). *Cognição e desempenho no ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, Universidade de Coimbra.
- PERRENOUD, P. (1995). *O ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- RAMSDEN P. (1996). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2ª ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- RAPOSO, N. (1996). Desenvolvimento e formação do pessoal do ensino superior. *Anais Universitário. Ciências Sociais e Humanas. In memoriam Dr. Duarte Simões*, Número especial 1996, 139-154.
- RAPOSO, N. (2004). Psicologia Pedagógica ou da Educação: Ciência psicológica ou Ciência da Educação? *Psychologica*, 79-88.
- RIBEIRO, C. (2002). Aprender a aprender: Algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Máthesis*, 11, 273-286.
- SANTOS, R. (2004). O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação. *Revista Espaço Académico*, 35, 28-36.

SENADO UTL (2000). *Sucesso / Insucesso Pedagógico*. Documento apresentado pelo grupo de trabalho da Universidade Técnica de Lisboa, coordenado pelo Vice-Reitor Bruno de Sousa. Lisboa: Gabinete da Reitoria, UTL.

WOOLFOLK, A. E. (2000). *Psicologia da Educação* (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.