

- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (1st ed.). New York: Springer.
- Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Jaarvinen, H.-M. (2005). *A study of difficulties of novice programmers*. In Proceedings of the 10th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, (New York, USA), pp. 14-18, ACM Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Margolis, H., McCabe, P. P., & Alber, S. R. (2004). Resolving struggling readers' homework difficulties: How elementary school counselors can help. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15 (1), 79-110.
- Martins, S.W., Mendes, A. J., & Figueiredo, A. D. (2010). *A strategy to improve student's motivation levels in programming courses*. In Proceedings of the Frontiers in Education Conference - FIE, (Washington, D.C., USA), pp. F4F-1-F4F-7, IEEE.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). *Rendimento académico: Influência dos métodos de estudos*. In Atas do VII Congresso Português de Psicopedagogia (pp. 3505-3516), Braga, Portugal.
- Ramalingam, V., & Wiedenbeck, S. (1998). Development and validation of scores on a Computer Programming Self-Efficacy Scale and Group Analyses of Novice Programmer Self-Efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 19 (4), 365-379.
- Wiedenbeck, S. (2005). Factors affecting the success of non-majors in learning to program. In *Proceedings of the First international workshop on Computing Education Research*, (New York, NY, USA), pp. 13-24, ACM Press.

O b-learning no ensino superior: Reflexões em torno de práticas

Angélica Monteiro (amonteiro@gaia.ipiaget.org)

Escola Superior de Educação Jean Piaget –Arcozelo; Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto

J. António Moreira (jmoreira@uab.pt)

Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra

Resumo. Este texto aborda a incorporação da tecnologia através da adoção de modalidades mistas (*blended*) no ensino superior. Questionámos docentes da Universidade do Porto acerca das suas motivações para o recurso ao *b-learning*, as facilidades e as dificuldades encontradas e qual o possível impacto das tecnologias nas suas práticas. Para apoiar a reflexão que pretendemos suscitar, apresentamos dados recolhidos através de inquéritos por entrevista (Monteiro, 2011) e do cruzamento destes dados com um referencial teórico.

Palavras-chave: *B-learning*; Ensino superior; Pedagogia universitária.

1. Introdução

Assistimos diariamente às mudanças influenciadas pela expansão do capitalismo mundial, aceleradas pela imposição das leis do

mercado e acompanhadas pelo progresso tecnológico que caracteriza a globalização.

É neste contexto que vemos a utilização das tecnologias no ensino cada vez mais difundida, com todos os desafios que o recurso a este tipo de processo comporta. Através deste meio pretendemos fomentar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências sem os constrangimentos de espaço e tempo e recorrendo a um conjunto de estratégias que permitam criar uma verdadeira rede de conhecimento e de interações (Moreira & Monteiro, 2010).

É no quadro destes fatores que se situam as fortes pressões para novas concepções dos processos de ensino-aprendizagem, tal como é veiculado pelas diretrizes que advêm do discurso que tem acompanhado o debate sobre o processo de Bolonha.

Estas novas concepções envolvem: i) o reconhecimento da centralidade do estudante no processo de aprendizagem, ii) a substituição de um modelo de ensino que privilegia a transmissão para um modelo centrado no desenvolvimento de competências, iii) uma reorganização dos ciclos de estudos e, finalmente, iv) a introdução de um sistema europeu de transferência e de acumulação de créditos (ECTS) (Simão, Santos, & Costa, 2005).

Tais diretrizes trazem diversas implicações a nível da organização e do desenvolvimento do currículo das Instituições de Ensino Superior (IES), implicações que correspondem, para muitos, a uma mudança de paradigma, tal como é anunciado no Decreto-Lei n.º 74, de 2006.

A necessidade de acompanhar os desafios da sociedade contemporânea e, em parte, de dar resposta às atuais exigências que são feitas ao ensino superior faz com que a quase totalidade das instituições adote um projeto de *e-learning* - suportado por um Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA) - e que promova o acompanhamento e apoio técnico e pedagógico aos docentes que desejem inte-

grar as tecnologias nas suas práticas, configurando maioritariamente um sistema de *b-learning*. Relativamente a este termo, encontramos na literatura variadas definições e possíveis conceitos que lhe são atribuídos. Muitos deles dizem respeito à combinação de momentos presenciais e não-presenciais (Paiva, 2003), outras atribuem o termo *b-learning* à conjugação de diferentes meios para promover a aprendizagem, transformando-se, assim, na mais lógica e natural evolução do processo de ensino-aprendizagem. Khan (2003) e Graham (2006), a este respeito, referem a existência de três diferentes definições de *b-learning*, podendo referir-se, quer à combinação de diferentes modelos de aprendizagem, quer à combinação de diferentes métodos de aprendizagem, quer à combinação da aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais. Com efeito, apesar de existirem várias combinações de *b-learning*, não existe um modelo amplamente aceite (Bersin, 2004), dependendo a escolha da combinação de caso para caso (Beer & Mason, 2009). No entanto, a última definição ganha, atualmente, um maior peso, devido à emergência das plataformas de *e-learning* (LMSs- *Learning Management Systems*).

O presente artigo tem como objetivo promover a reflexão acerca da relação entre o *b-learning* e as práticas dos docentes do ensino superior. Pretendemos responder às seguintes questões:

- Quais as motivações iniciais para o recurso ao *b-learning*?
- Quais são as facilidades/ dificuldades encontradas?
- Qual o possível impacto do *b-learning* nas suas práticas pedagógicas?

2. Enquadramento

O debate sobre a reforma educacional no Ensino Superior em função das tecnologias, segundo Hamilton e Feenberg (2008), assume duas posições antagónicas: por um lado, é defendida a inevitabilidade da incorporação da tecnologia pelas universidades, a qual conduz a avanços pedagógicos e às novas formas de administração,

onde as tecnologias são ferramentas que impõem adaptações e ajustamentos estruturais; por outro lado, as tecnologias são vistas como alavanca da reforma neoliberal, ou seja, a mercadorização, a comercialização e a corporização são entendidas como dimensões fundamentais da tecnologia. É a posição destes autores que sistematizamos no Quadro 1 (Monteiro, 2011).

Quadro 1: Visões do papel das tecnologias no Ensino Superior baseadas em Hamilton e Feenberg (2008)

Argumentos da Posição Absoluta	Argumentos da Oposição Estática
"Busca por uma maior eficiência e responsabilização"	"Crescente desprofissionalização da mão de obra académica"
"Maior flexibilidade para o estudante"	"Extensão do controlo dos órgãos de gestão sobre os instrutores"
"Meio de integrar o Ensino Superior numa sociedade de informação em rápida transformação"	"Morte da Universidade crítica e a sua subordinação a interesses comerciais"
"Avanço pedagógico"	"Tentativa de extrair lucro de uma instituição dispendiosa através da mercadorização da aprendizagem"
Visão determinística das tecnologias como algo que a Universidade deve à partida acatar ou rejeitar em defesa dos seus valores e prioridades académicas.	

Para estes autores, "a integração da tecnologia no ensino está a dar-se e a derradeira forma que vai assumir ainda está por decidir... Se o que irá surgir é uma evolução positiva da tecnologia, dependerá, em parte, da capacidade das próprias pessoas do mundo académico de ultrapassarem as oposições estáticas e as posições absolutas que têm caracterizado os debates sobre estes temas" (Hamilton & Feenberg 2008, p. 137).

A integração das tecnologias no ensino superior

Diversas são as razões para as instituições, em geral, e cada docente, em particular, recorrer a ambientes *online* de aprendizagem.

A nível institucional há a perceção de que a tecnologia *online* aplica-se, fundamentalmente, no aumento da oportunidade de acesso e permanência no Ensino Superior e no aumento da qualidade e dos resultados de aprendizagem (Herrington, Reeves, & Oliver, 2010).

No que diz respeito aos docentes, Graham (2006) identificaram seis razões para a utilização destes ambientes: enriquecimento pedagógico, acesso aos conhecimentos, interação social, interesses pessoais, relação custo/efetividade e facilidade de revisão, das quais destacaram três razões que consideram principais: i) aperfeiçoamento pedagógico; ii) aumento do acesso e da flexibilidade; iii) relação custo/efetividade.

i) Relativamente ao primeiro ponto, os autores argumentam que o ensino está maioritariamente assente na transmissão de informações e o recurso ao *b-learning* está teoricamente relacionado com o aumento do nível de estratégias de aprendizagens ativas, colaborativas e centradas no estudante.

ii) Quanto ao aumento do acesso e da flexibilidade, os autores defendem que estes são os fatores-chave para a expansão da utilização de ambientes distribuídos de aprendizagem, uma vez que atualmente há muitos estudantes com mais idade e que têm compromissos familiares e profissionais e outros que querem usufruir da comodidade dos ambientes de aprendizagem sem abrir mão das interações sociais e do contacto humano nos momentos presenciais.

iii) As questões económicas enunciadas dizem respeito à capacidade de alcance de uma larga assistência geograficamente distante, num curto período de tempo, através da distribuição de um material consistente e semipessoal.

Independentemente das razões iniciais, a utilização efetiva dos ambientes de aprendizagem *online* pode ter efeitos diversos de acordo com a configuração do sistema de *b-learning*.

Assim, encontrámos uma categoria inicial na qual o sistema é

utilizado para aumentar o acesso e a flexibilidade do ensino através da disponibilização de experiências de aprendizagem semelhantes às anteriormente realizadas no regime presencial. Numa segunda categoria já se notam algumas diferenças no regime presencial devido à componente *online* ou vice-versa, e numa terceira categoria a pedagogia é totalmente modificada a partir da utilização da tecnologia, através da mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo ativo, interativo e centrado na aprendizagem do estudante (Graham, 2006). A terceira categoria vai ao encontro dos pressupostos do processo de Bolonha anteriormente referidos.

3. Metodologia

Enquadrado na investigação no âmbito de uma tese de doutoramento (Monteiro, 2011), o estudo que fundamenta o texto que aqui apresentamos, situando-se no âmbito de um paradigma construtivista, recorreu a um procedimento metodológico que foi sendo progressivamente constituído de forma a que permitisse a compreensão e a interpretação do processo de construção de significados atribuídos à adoção de modalidades híbridas de ensino-aprendizagem. Tendo como campo de análise a Universidade do Porto, e com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorreremos à utilização da entrevista semidirectiva, também designada de semiestruturada. Para analisar os dados provenientes desse inquérito por entrevista recorreremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semilivres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (Bardin, 1995).

Estes inquéritos foram respondidos por nove docentes vencedores do prémio excelência em *e-learning* (PEE) atribuído anualmente, seis dos quais são do sexo masculino. Estes docentes têm idades compreendidas entre os trinta e oito e os cinquenta anos e possuem de cinco a mais de dez anos de experiência de utilização do *b-learning*.

4. Resultados

Conforme já foi referido anteriormente, pretendemos clarificar as motivações dos docentes para o recurso ao *b-learning*, assim como conhecer as facilidades e as dificuldades sentidas, os modos de trabalho pedagógico a que recorrem.

Quais as motivações iniciais para o recurso ao b-learning?

Na base da motivação para o recurso ao *b-learning* expressa pelos docentes estão o desejo de inovação pedagógica, de atualizar e diversificar os métodos de ensino, a experiência anterior, a curiosidade e a adequação aos pressupostos de Bolonha e as exigências da sociedade moderna (Monteiro, 2012; Leite, Lima, & Monteiro, 2010).

Quais são as facilidades encontradas na integração das tecnologias?

Nas respostas relativamente às facilidades encontradas são apresentadas referências sobre as potencialidades do ambiente *online*, tais como:

- relativização do tempo/espço, como, por exemplo: “o aluno podia estar em casa e saber o que está a acontecer de manhã”;
- facilidades relativas às características das plataformas, como, por exemplo: “entrega de trabalho”, “possibilidade de tirar dúvidas fora de horas”, “ferramentas pedagógicas”;
- maior organização do trabalho docente e maior abrangência e diversidade de meios, como em: “A facilidade é que se uma pessoa tem tudo estruturado consegue ser mais abrangente a mais alunos, uns que são mais visuais, outros, auditivos...acabamos com o papel, há uma quantidade de trabalho que hoje seria impensável pensar na arrumação deles e isto é feito automaticamente pelas ferramentas”.

Em síntese, constata-se que os docentes sentem que o recurso ao *b-learning* pode:

- promover uma maior organização do trabalho;

- significar uma aproximação às necessidades ou estilos individuais de aprendizagem;
- promover uma automação e/ou gestão de tarefas pedagógicas.

Quais são as dificuldades encontradas na integração das tecnologias?

Quanto às dificuldades encontradas, a análise de conteúdo dos discursos das entrevistas permitiu chegar às subcategorias de análise que constam do Quadro 2.

Quadro 2: Dificuldades sentidas pelos professores para a adesão inicial ao *b-learning*

Dificuldades técnicas	“criar a disciplina” “manusear a plataforma” “adaptação à mudança de plataforma”
Dificuldades de gestão do tempo dos docentes	“na parte da avaliação formativa e formadora” “deixo-me seduzir pela tecnologia e não pode ser o objetivo” “conseguir dar resposta em tempo útil”
Dificuldades de gestão do tempo dos estudantes	“alunos com menos disponibilidade” “com o processo de Bolonha muito trabalho colaborativo, os professores estão a por demasiados trabalhos”
Dificuldades de participação inicial dos estudantes	“foi um bocadinho complicado inicialmente, mas depois foram conseguindo realizar as tarefas e eles participaram”

Em síntese, a análise das respostas destes docentes permite constatar que as questões técnicas podem representar, inicialmente, uma dificuldade para alguns docentes e também para alguns estudantes que não estão familiarizados com o ambiente *online* e a sua utilização enquanto recurso de ensino e de construção de aprendizagens.

Há igualmente referências à dificuldade em gerir o tempo quer dos docentes, quer dos estudantes, relatando alguns docentes difi-

culdades em dar resposta em tempo útil, devido ao número crescente de estudantes a frequentarem as unidades curriculares. Um docente mencionou ainda que sente que “perde” muito tempo com as questões tecnológicas.

Qual o possível impacto do *b-learning* nas práticas dos docentes?

Relativamente ao trabalho atual com o *b-learning* a totalidade dos docentes referiu o papel complementar do *b-learning* às sessões presenciais e a importância da disponibilização dos documentos da unidade curricular, quer sejam, fichas de exercícios, protocolos, fotografias das sessões práticas, textos em pdf, referências bibliográficas, hiperligações, etc.

Quanto à componente interativa da unidade curricular, houve referências:

- às entregas de trabalhos;
- aos inquéritos (ferramenta questionário);
- ao fórum, que é referido por cerca de 70% dos docentes;
- ao diário do aluno;
- ao chat;
- ao glossário e entrega de trabalho do tipo texto em linha.

O recurso mais usado foi os fóruns, a totalidade dos docentes referiu-os como um importante meio de comunicação. De uma forma geral, houve docentes que utilizaram, para além do depósito de conteúdos e apontamentos das aulas, glossários, e-mail, chats e testes, através das plataformas, como meios de constituir comunidades de aprendizagem, como se pode constatar através da afirmação:

“Podemos centralizar as dúvidas em bases de dados, criar desafios interativos, recolher dados laboratoriais de mais de uma centena de estudantes e discuti-los online, fazendo com que a aparente desvantagem da massificação do ensino superior se torne numa vantagem de existência de massa crítica de dados e riqueza na diversidade de argumentos trocados em fóruns de discussão.” (d.6)

No que se refere ao papel do professor em ambiente *online*, organizamos as referências feitas pelos docentes nas seguintes categorias:

- O professor como organizador do espaço e criador de situações que promovam a interação e a aprendizagem:

“Colocamos na Moodle as instruções em ficheiro Mp3 do trabalho. Os estudantes americanos de nutrição, contactavam os estudantes portugueses de nutrição sobre questões que achavam importantes saber como é que era a situação em Portugal ... os estudantes portugueses, depois de ajudarem os americanos a fazer os seus trabalhos, tinham que colocar perguntas e avaliar o desempenho dos estudantes americanas conforme as perguntas que foram levantadas e depois íamos fazer o contrário.” (d.2)

- O professor como motivador e estimulador das aprendizagens: *“eles respondem bem àquilo que nós também estimulamos... portanto se calhar ainda poderão responder mais se nós os estimulássemos mais... eles estão numa fase de adaptação e interiorização das ferramentas”* (d.2);

- O professor como mediador: *“tento fomentar isto com alguns fóruns que faço, o meu papel é de estar ali a servir de mediador na discussão de um tema...”* (d.5)

- O professor como avaliador: *“quando colocamos um assunto no fórum para ser discutido achamos importante recompensar as pessoas que animam mais a discussão, tendo o processo de avaliação distribuída, guardamos uma parte para premiar a animação dos próprios estudantes dão na resolução dos problemas”* (d.2).

Nos relatos, da utilização do *b-learning* há também descrições relativas a três momentos diferentes. Um primeiro momento relativo à preparação para as aulas:

“...eles já traziam os conhecimentos todos do fórum e participavam com muita qualidade” (d.4.1);

Um segundo momento de experimentação durante as aulas através de simulações: *“o aluno percebe melhor como funciona um apare-*

lho através de uma boa simulação porque está tudo controlado e funciona melhor do que através do aparelho real” (d.1).

Há, ainda, referência a um terceiro momento de consolidação dos conhecimentos e discussão acerca de experiências laboratoriais: *“os dados foram compilados na plataforma e deu-se início a uma discussão animada e concorrida tentando responder às questões por mim colocadas”* (d.6).

Relativamente à possibilidade de ter havido mudanças no modo de trabalho pedagógico após o recurso ao *b-learning*, os docentes referiram que o recurso ao *b-learning* alterou as suas práticas, tornando-as mais organizadas, mais interativas, mais individualizadas e facilitadoras do contacto não apenas de um para muitos, mas de muitos para muitos.

Esta ideia de que houve mudança nos modos de trabalho pedagógico tem como exceção dois docentes que afirmaram que já tinham a preocupação de variar as metodologias e de procurar novas estratégias de ensino potenciadoras de aprendizagem e o *b-learning* foi apenas mais um meio facilitador deste processo.

Muitos destes fatores são propiciados, segundo os docentes, pelo recurso ao *b-learning*, tal como refere Graham (2006), evidente no seguinte registo:

“O e-learning proporcionou, assim, a oportunidade para assumir os primeiros passos de mudança (...), com um vastíssimo conjunto de novas possibilidades, nomeadamente para impulsionar o aperfeiçoamento docente, preparar o continuum de educação ao longo da vida, e globalizar o ensino. Pensamos ser muito positiva, até porque sinaliza, de forma objetiva, a importância que se atribui à componente pedagógica, e com essa estratégia acaba por ser natural surgirem novos desafios aos docentes e mudanças (...)” (d2).

Encontramos, ainda, docentes que atribuem ao *b-learning* a mudança de um método de ensino tradicional para um ensino mais ativo, centrado nos estudantes, tal como referiu Graham (2006) e se pode constatar a partir da afirmação que se segue:

“(…) o meu afastamento do método tradicional para um método mais ativo tem sido estimulado pela utilização das TIC nas disciplinas que leciono” (d.1).

5. Conclusões

Há diversas razões para a integração de ambientes de aprendizagem *online* no processo de ensino-aprendizagem, sendo consensual, por parte dos docentes inquiridos, o desejo de atualização dos modos de trabalho pedagógico. Conscientes de que esta expectativa nem sempre é correspondida, uma vez que as plataformas são muitas vezes utilizadas como repositório de conteúdos, centramos no discurso de docentes com a qualidade pedagógica reconhecida no que diz respeito à utilização do *b-learning* de forma a compreender a relação entre o processo de ensino-aprendizagem *online* e as mudanças na prática docente.

Os resultados obtidos levam-nos a depreender que, inicialmente, o desejo de atualização e de mudança leva à “permissão inicial para o *b-learning*”, tal como refere Graham (2006) e que, posteriormente, esta pode impulsionar novas práticas suportadas por modelos pedagógicos centrados no estudante, disto sendo exemplo a seguinte afirmação:

“(…) após a primeira fase de repositório de conteúdos, que continuo a achar fundamental na estruturação das plataformas, progressivamente foi-se introduzindo interatividade” (d.7).

Há, inclusive, professores que afirmam que o fato de recorrerem ao *b-learning* lhes possibilitou uma verdadeira mudança nas práticas pedagógicas no sentido de uma maior bidirecionalidade e comunicação mais pessoal e individualizada com os estudantes. Foi referido:

“eu acho que o *e-learning* me ajuda a desenvolver estas competências, ou seja, o que eu acho é que se não usasse seria mais difícil fazer algumas mudanças que eu fiz...” (d.5).

Outros indicadores de mudança que podemos encontrar nos discursos dos docentes estão relacionados com um aumento da possibilidade do estudante gerir a própria aprendizagem e optar por diferentes percursos, tal como uma maior preocupação com a aplicação prática de conceitos.

Todos os fatores apresentados indicam que quando se está a caminhar no sentido da promoção de uma aprendizagem ativa, centrada no estudante, a opção por ensinar e estimular a aprendizagem em ambiente *online* enquadra-se num *continuum* de formulação e reformulação pessoal e profissional que envolve avanços e recuos num mar de incertezas acerca do futuro da educação face aos constantes desenvolvimentos tecnológicos (Monteiro, 2011).

Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beer, M., & Mason, R. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (2), 213-226.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practises, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco, CA: Wiley.
- Decreto-Lei 74/2006 D.R. n.º 60, Série I-A de 2006-03-24. Recuperado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F75608D2-AA1B-47FD-BDE9-32CF53544A73/3142/DL_74_2006.pdf, 14/10/2008.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk, & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning - Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.
- Hamilton, E., & Feenberg, A. (2008). Os códigos técnicos do ensino. In J. Paraskeva, & L. Oliveira (Orgs.), *Curriculo e tecnologia educativa* (pp. 117-149). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge.
- Khan, B. (2003). *Managing e-learning strategies: Design, delivery*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Leite, C., Monteiro, A., & Lima, L. (2010). O trabalho pedagógico com recurso ao *b-learning* no ensino superior. *Revista Tópicos Educacionais*, 20, 15-32.

- Monteiro, A. (2011). *O currículo e a prática pedagógica com recurso ao b-learning no ensino superior*. Tese de Doutoramento em Ciências da educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., & Almeida, C. (org.) (2012). *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Monteiro, A. (2012). O processo de Bolonha e o trabalho pedagógico em plataformas digitais: possíveis implicações. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Orgs.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 15-26). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, J. A., & Monteiro, A. (2010). O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no Ensino Superior. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (2), 82-94.
- Paiva, J. (2003). *E-learning: O estado da arte*. Recuperado de <http://nauutilus.fis.uc.pt/el/>, 20/08/2008.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

OBRAS PUBLICADAS

edições online — 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 (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra; Unidade de Investigação e Desenvolvimento e Formação/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Universidade de Lisboa)
- Nota. A versão em papel deste manual pedagógico teve financiamento da Comissão Europeia.

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?