

E DUCAÇÃO
E FORMAÇÃO
DE ADULTOS
POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
2011

E DUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
2011

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://www.livrariadaimprensa.com>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

António Barros

PRÉ-IMPRESSÃO

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

EXECUÇÃO GRÁFICA

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

ISBN

978-989-26-0136-6

DEPÓSITO LEGAL

340309/12

MISSÃO E FILOSOFIA DO ENSINO SUPERIOR DO PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

227

Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Escola Superior de Educação de Coimbra

Joaquim Armando Gomes Ferreira

António Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra

1. Introdução

São consideráveis os estudos que associam um conjunto de práticas educativas, mobilizadoras de envolvimento, a ganhos alcançados pelo estudante em *outcomes* de natureza psicossocial e académica (Astin, 1991; 1997; Chickering e Reisser, 1993; Chickering e Gamson, 1987; Goodsell, Maher e Tinto, 1992; Kuh, 2001-2002; Kuh, Schuh, Whitt, Andreas, Lyons, Strange, Krehbiel & MacKay, 1991; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges e Hayek, 2006; Pascarella e Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993, 1998). Os estudantes que se encontram activamente envolvidos nas actividades curriculares e extracurriculares, promovidas pelas instituições, parecem retirar muito mais benefícios, ao nível da aprendizagem e desenvolvimento pessoal, das suas experiências e vivências no ensino superior do que aqueles que não se envolvem.

Partindo deste princípio, Kuh e colaboradores (1991, 2005) conduziram investigações junto de instituições de ensino superior avaliadas como “envolventes”, aplicando conceitos organizacionais para identificar e descrever as características e propriedades que lhes eram comuns. De acordo com estes investigadores para se perceber porque é que estudantes, professores e outros membros da instituição se comportam de determinada forma, torna-se imprescindível conhecer e descrever a sua cultura (Kuh e Whitt, 1988).

2. Da relevância da cultura, da missão e da filosofia institucional

Segundo Kuh e Whitt (1988) e Kuh e Hall (1993), a cultura institucional representa uma rede complexa de valores, crenças e rituais que apoia e encoraja certos comportamentos em detrimento de outros, que regula e dá coerência à vida institucional, ao determinar aquilo que as pessoas deverão ou não considerar importante, deverão ou não fazer. É vista como que uma forma de lente através da qual os membros de uma instituição observam e avaliam as suas experiências e cujo estudo permite esclarecer como é que os membros de uma instituição interagem com as diversas características e propriedades dos ambientes institucionais.

A missão e a filosofia, reflexo da cultura das instituições de ensino superior, têm suscitado um interesse particular junto destes investigadores e de outros (Abelman e Dalessandro, 2008; D’Souza, Clower, Nimon, Oldmixon e Tassel, 2011; Fugazzotto, 2009; Lake, 2011). Tal interesse resulta da constatação de que muitas das boas práticas institucionais de envolvimento académico e social dos estudantes estão articuladas com as missões e filosofias institucionais, reflexo da cultura institucional.

Apesar de as missões e filosofias institucionais geralmente diferirem em função do tipo de instituição, os estudos revelam que as instituições que alinham e articulam as suas práticas educacionais curriculares e extracurriculares com a sua missão e a filosofia, são mais eficientes na promoção do sucesso dos estudantes (Kezar e Kinzie, 2006; Kuh et al., 2005).

Em dois estudos que envolviam instituições percebidas como de sucesso no encorajamento do envolvimento dos estudantes na aprendizagem e desenvolvimento, Kuh e colegas (1991, 2005) concluem pela importância da articulação entre a missão e filosofia institucional e as políticas e práticas curriculares e extracurriculares. As políticas, práticas e propriedades ambientais das instituições que integraram ambos os estudos (Kuh et al., 1991, 2005) eram organizadas em função dos objectivos educativos da instituição e apoiadas por eles. Ao revelarem-se compatíveis com a cultura da instituição, encorajavam a aprendizagem.

3. Metodologia

3.1. O design

Se é um facto que a literatura aponta um conjunto de propriedades institucionais tidas como estimulantes de comportamentos de envolvimento por parte do estudante com impactos positivos ao nível do desenvolvimento psicossocial e académico dos estudantes, também é verdade que cada contexto se reveste de propriedades que lhe são específicas. Muito são os caminhos para envolver os estudantes (Kuh et al. 1991; Kuh et al., 2005). Considerando que grande parte destes estudos se refere a instituições norte-americanas, mais sentido nos parece ter esta última afirmação, dada a escassez de estudos com instituições portuguesas, seguramente enquadradas num contexto sociocultural distinto do norte-americano.

Assim, numa primeira fase da nossa investigação, procurámos saber que missões os professores atribuíam ao ensino superior e que valores e princípios detinham em relação ao seu papel e ao desenvolvimento do estudante, no contexto da instituição seleccionada para realizar a nossa investigação, a Escola Superior de Educação de Coimbra.

As análises, que aqui apresentamos, constituem o primeiro passo de uma investigação mais alargada que procura conhecer as práticas de envolvimento existentes na instituição, da sua articulação com aquilo que os docentes identificam como sendo a missão e filosofia do ensino superior e do impacto que tais práticas podem apresentar ao nível da aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Para concretizar o nosso primeiro objectivo optámos pelo *design* qualitativo. Como a investigação qualitativa tem como grande objectivo a compreensão dos fenómenos sociais a partir da perspectiva dos seus actores (Creswell, 2008), reconhecendo-se que os indivíduos interagem em função dos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para elas, este *design* revelou-se o mais adequado.

3.2. Instrumento

Para recolher as informações indispensáveis à resposta à nossa questão construímos um guião de entrevista semi-directiva cuja elaboração se apoiou na revisão de modelos teóricos

e investigações no domínio, com o objectivo de definir as questões mais relevantes para as várias dimensões presentes na investigação, nomeadamente a da Missão e Filosofia do Ensino Superior. O guião de entrevista foi alvo de um pré-teste com uma amostra reduzida de participantes, com o objectivo de identificar problemas na formulação das questões e proceder a eventuais ajustes. Após se ter solicitado autorização ao Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Coimbra para realização das entrevistas, contactaram-se os participantes, explicaram-se-lhes os objectivos da investigação e o seu carácter voluntário e confidencial.

3.3. Participantes

Utilizou-se uma amostra intencional (*purposeful sampling*) (Creswell, 2008, p. 442) constituída no total por 21 professores (13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino). Os participantes têm idades compreendidas entre os 31 e os 59 anos e uma experiência profissional no ensino superior que vai dos 5 aos 30 anos. À data das entrevistas, 20 professores eram membros do Conselho Científico, 1 pertencia ao Conselho Directivo, 4 eram Responsáveis de Curso, 5 eram membros do Conselho Pedagógico. Foram entrevistados docentes de todas as áreas científicas existentes na escola, a leccionar em quase todos os cursos.

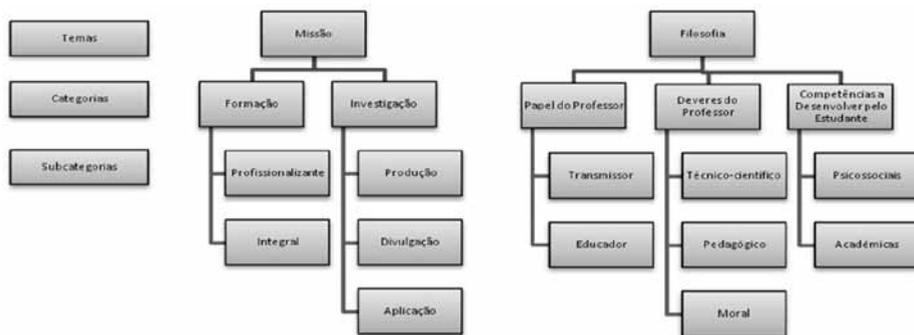
3.4. Análise de conteúdo

Para analisar o conteúdo das entrevistas optámos por utilizar alguns dos procedimentos analíticos propostos por Strauss e Corbin (1998). A nossa opção prendeu-se sobretudo com uma questão metodológica, porque a análise dos dados com base nos procedimentos analíticos propostos por Strauss e Corbin (1998) (codificação aberta e axial)¹ se nos pareceu sistemática.

4. Resultados

Segundo Strauss e Corbin (1998), a apresentação e discussão dos dados pode ser organizada em torno das categorias que foram emergindo através do método da comparação constante. Assim, neste capítulo apresentamos os resultados da nossa codificação, organizados da seguinte forma: temas e respectivas categorias, subcategorias (ver esquema 1) e propriedades ou componentes.

¹ De acordo com a proposta destes investigadores, o processo de análise de dados segue uma sistemática, a codificação hierárquica, desde a categorização linha-a-linha (codificação aberta), passando pelo estabelecimento de relações entre as categorias (codificação axial) e terminando na selecção de uma categoria central que liga todas as outras categorias (codificação selectiva). Na nossa análise, utilizámos a codificação aberta e a codificação axial. Como as nossas categorias principais estavam pré-definidas, não utilizámos o procedimento codificação selectiva.

Esquema 1: Categorias principais, categorias e subcategorias

4.1. Missão do Ensino Superior

A *missão do ensino superior* refere-se objectivos gerais de longo prazo do ensino superior, sendo por essa razão formulados de uma forma mais geral. São normalmente declarados sob a forma de resultados a alcançar (Chickering e Reisser, 1993). De acordo com o conteúdo das entrevistas, para os participantes, o ensino superior apresenta duas missões: “*formação*” e “*investigação*”.

A categoria “*formação*” integra os objectivos associados ao processo educativo. Distinguímos duas ideias ou subcategorias em relação ao tipo de formação que a instituição de ensino superior deverá promover, de acordo com os participantes. Uma das ideias engloba uma perspectiva mais direccionada para o ensino e preparação para o exercício de uma profissão ou prática profissional, a que denominámos de “*profissionalizante*”. Apesar de as missões serem expressas em termos gerais, podemos perceber alguns dos ingredientes presentes no ensino profissionalizante: o *desenvolvimento de competências*, a *inserção no mercado de trabalho* segundo um modelo integrado e os *fundamentos teóricos*.

Outra missão do ensino superior, que designámos de formação *integral*, aponta para a formação do indivíduo enquanto pessoa, centrada no desenvolvimento de outras dimensões do estudante, não se limitando apenas à profissional. Como refere um dos participantes, “*preparar só para o mercado de trabalho é muito pouco*” (entrevista 4, p. 1). A formação integral deverá integrar aspectos como a educação para a cidadania, para a compreensão do mundo e para a sustentabilidade.

Muito embora as missões sejam expressas em termos gerais, dois professores parecem referir-se a aspectos que indiciam que o ensino superior também deverá promover a formação da *identidade* do estudante, considerada por excelência a missão do ensino superior por investigadores como Chickering e Reisser (1993). Aspectos como contribuir para que “*se sintam bem consigo próprias*” (entrevista 4, p. 1) ou “*o que vão ser enquanto pessoas*” (entrevista 8, p. 1), remetem para a resolução desta tarefa desenvolvimental.

A *investigação* é outra das missões do ensino superior e implica produzir, divulgar e aplicar os produtos resultantes quer na actividade educativa, quer na prestação de serviços à comunidade.

Fazendo uma análise quantitativa dos registos na categoria *formação* e respectivas subcategorias (profissionalizante e integral), e uma comparação com o número de registos

da categoria *investigação*, denota-se que a formação foi referenciada pela totalidade dos participantes (N=21). Apenas um professor mencionou a investigação como uma das missões do ensino superior. Tal leva-nos a inferir que para estes professores a missão do ensino superior estará mais centrada no estudante (na sua formação enquanto profissional e enquanto pessoa e cidadão). Tal não significa que não exista investigação e que esta não se faça na instituição, mas ao nível das percepções esta dimensão parece ser mais valorizada.

Acreditamos que esta tónica na formação se relaciona com o percurso e a história da instituição onde estes professores exercem a sua actividade profissional. Como referem Kuh e Whitt (1988), para se compreender a missão de uma instituição é importante conhecer também a sua história, incluindo os objectivos que sustentaram a sua fundação ou origem, uma vez que, na perspectiva destes autores, ela deixa uma marca visível. A Escola Superior de Coimbra começou por ser uma Escola do Magistério Primário, que visava a preparação de profissionais com conhecimentos específicos para o exercício da profissão docente. Em 1979, com o Decreto-Lei 513 – T/79, dá origem à actual Escola Superior de Educação. Com a sua integração no Instituto Politécnico de Coimbra, em 1979, a sua missão continua a ser formar educadores de infância e professores do ensino primário e apoiar a formação em serviço. Em 1978 passou a contemplar a organização de cursos de aperfeiçoamento e de actualização dos docentes e a desenvolver a investigação educacional. A partir de 1991, a Escola Superior de Educação começou a alargar o seu âmbito de actuação a outras áreas: Comunicação, Turismo, Animação Socioeducativa, Teatro e Educação, Comunicação Design e Multimédia, mas mantendo a matriz da formação orientada para o exercício de uma profissão (ESEC, 1998/1999).

4.2. Filosofia do Ensino Superior

A categoria principal *filosofia institucional* traduz-se na manifestação de valores e pressupostos partilhados acerca do ensino e da aprendizagem. Centramo-nos naquilo que os professores declaram ou dizem acreditar, pelo que a nossa análise se situa ao nível dos valores declarados. De acordo com Kuh e Whitt (1988), os valores declarados assumem a forma de afirmações acerca das aspirações institucionais em relação a professores e a estudantes. Os pressupostos referem-se a axiomas ou postulados que os professores e estudantes utilizam para definir e construir os seus papéis e o seu relacionamento com os outros.

Da análise das respostas dos participantes, resultaram três categorias: *papel do professor*, *deveres do professor* e *competências a desenvolver pelos estudantes* e que passamos a definir e a clarificar com mais pormenor.

A primeira categoria, *papel do professor*, integra as concepções relativas aos papéis que estes referem desempenhar, traduzindo-se em princípios e modos de actuar. No caso dos participantes que integram o estudo, as funções do professor centram-se sobretudo numa função pedagógica, identificada pelas subcategorias: transmissor e educador.

Assim, na perspectiva de alguns participantes o professor apresenta como função a de *transmitir* conhecimento e conteúdos ou informação.

Por outro lado, o professor desempenha também o papel de *educador*. Esta subcategoria remete para uma concepção de ensino/aprendizagem que ultrapassa a mera transmissão de conteúdo, sendo possível distinguir diferentes propriedades no modo como os professores definem o seu papel de educadores. Uma primeira forma de definir o seu papel de

educadores remete para *princípios* gerais de actuação. Tal é visível em expressões como: “ajudar as pessoas a crescer” (entrevista 4, p. 2), “promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, social” (entrevista 12, p. 1), “deve ser um orientador (...) dando pistas para percorrer o caminho do conhecimento” (entrevista 2, p. 1), ou “conseguir motivá-los para os conhecimentos” (entrevista 20, p. 2).

Uma segunda forma de definir o papel de educador remete para a ideia de que o *comportamento do professor* também pode educar. O comportamento do professor é visto como um exemplo, uma figura padrão com poder educativo junto dos estudantes, com o poder de orientar os comportamentos dos próprios estudantes.

Outra propriedade presente no modo como os professores participantes definem o seu papel de educadores remete para as *metodologias de ensino-aprendizagem* a utilizar e para a organização e funcionamento das aulas. A tónica aqui é colocada no como actuar. O professor deverá proporcionar vivências que preparem os estudantes para o desenvolvimento da competência intelectual, para além da mera aquisição de informação, remetendo para metodologias de ensino-aprendizagem activas. Por outro lado, o professor deverá regular atitudes e comportamentos através da definição de regras e orientações para o funcionamento da unidade curricular e das aulas.

Outro aspecto mencionado refere-se à articulação dos interesses dos estudantes nas actividades de natureza curricular. Uma possibilidade passa por *conhecer o estudante* e utilizar esse conhecimento para orientar e apoiar o estudante em trabalhos académicos.

Outra categoria que surgiu nos discursos e que denominámos de *deveres* do professor compreende princípios de ordem deontológica que devem reger a acção do professor e que se reflectem na utilização de expressões “tem o dever de” ou “tem a obrigação de”. Assim, o professor deverá ser competente, de acordo com os discursos, em três domínios: *técnico-científico, pedagógico e valores*.

No que diz respeito ao domínio *técnico-científico*, este integra o domínio, a actualização e o aumento de competências e a articulação do saber científico com o saber prático, (que implica conhecer o mundo profissional). Para além da competência técnica-científica, o professor também deverá ter conhecimentos de *pedagogia*. O professor do ensino superior também deverá reger o seu comportamento por um código de *valores morais*.

A categoria *competências a desenvolver pelos estudantes* integra as crenças ou expectativas relativamente às mudanças e tarefas de desenvolvimento específicas que os estudantes deverão resolver. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *competências psicossociais* e *competências académicas*.

No que diz respeito às competências psicossociais, a primeira tarefa de desenvolvimento que os estudantes deverão realizar situa-se ao nível da *competência intelectual*. A competência intelectual engloba essencialmente modos de pensar mais sofisticados e não apenas a mera memorização de conteúdos (Chickering e Reisser, 1993; King e Kitchener, 1994; Kitchener e King, 1990). Da análise dos discursos, a competência intelectual inclui aspectos como reflectir criticamente, sintetizar, questionar, processar a informação, retirar conclusões a partir de dados, argumentar criticamente, capacidade de procurar dados a partir de questões bem formuladas.

Outra competência que os estudantes deverão desenvolver prende-se com a *competência interpessoal*. Esta é definida pelos participantes em termos de um conjunto de competências de carácter geral como o trabalhar em grupo, o saber relacionar-se com o outro, colaborar.

Outra tarefa de desenvolvimento que os estudantes deverão realizar situa-se ao nível daquilo que Chickering e Reisser (1993) denominam de *independência instrumental*. A independência instrumental, uma das tarefas de desenvolvimento da autonomia para a interdependência, refere-se à capacidade de os estudantes implementarem actividades de acordo com as suas necessidades e confrontarem e resolverem problemas sem precisarem de apoio e aprovação constantes. De acordo com alguns dos participantes, os estudantes necessitam de aprender a executar actividades por iniciativa própria (utilizar o conhecimento oferecido, capacidade de fazer planos, de os modificar e implementar, capacidade de descobrir caminhos alternativos para atingir objectivos) e de desenvolver a capacidade de mobilidade, associada à procura de actividades que representem liberdade de organizar o espaço e o tempo. De notar que esta tarefa é definida pelos participantes em função do contexto académico com por exemplo, “autonomia na pesquisa” (entrevista 10, p. 1), “procurar informação pelos próprios meios” (entrevista 19, p. 1-2).

Outra das tarefas que os estudantes deverão realizar prende-se com tarefas necessárias ao desenvolvimento da integridade (Chickering e Reisser, 1993): a necessidade de *personalizar valores* como o do rigor intelectual e a mudança em direcção à *responsabilidade para consigo e para com os outros*.

Outra componente do desenvolvimento psicossocial que emerge da análise de conteúdo prende-se com o *desenvolvimento da tolerância intercultural e a aceitação das diferenças*. Esta tarefa integra-se no vector do desenvolvimento das relações interpessoais, tal como proposto por Chickering e Reisser (1993).

Uma segunda categoria, a que denominámos de *competências académicas*, integra todas as competências que os estudantes deverão desenvolver naquilo que constitui a missão tradicional das instituições de ensino superior e que se prende com a aquisição e domínio de conhecimentos ditos académicos (transversais e profissionais), e com os comportamentos necessários para os adquirir e aprofundar.

Assim, uma primeira componente refere-se à aquisição de determinadas atitudes e *comportamentos*, que permitam, ao estudante, adquirir conhecimentos e competências. Os estudantes deverão, numa linha próxima da definição de envolvimento (Astin, 1993), desenvolver hábitos de leitura, estudo e trabalho.

Ainda em relação às competências académicas, os estudantes deverão adquirir e aprofundar um conjunto de *conhecimentos gerais* ou transversais ao nível da comunicação oral e escrita (na língua materna e língua estrangeira) e ao nível da utilização das tecnologias da informação e da comunicação. Estas competências têm sido referenciadas na literatura como competências académicas de formação geral, para as distinguir daquelas que se referem especificamente à área vocacional (Pascarella e Terenzini, 1991, 2005).

Os estudantes deverão também adquirir competências relacionadas com o domínio profissional específico de formação. Estas aprendizagens integram aquelas que se referem à aquisição e *domínio de conhecimentos e técnicas específicas* ao exercício de uma profissão. Os estudantes deverão adquirir saberes ou conhecimentos técnico-científicos e deontológicos e deverão ser capazes de os aplicar em contexto de trabalho.

5. Conclusão

Para a maioria dos professores que participaram no nosso estudo, a missão principal do ensino superior situa-se sobretudo na dimensão da formação. Embora a investigação

seja referenciada como uma das missões, a maioria dos registos verifica-se efectivamente na categoria da formação. É de salientar que a formação para estes docentes apresenta duas facetas que deverão ser articuladas: uma formação pensada para o exercício de uma actividade profissional, associada ao desenvolvimento integral do indivíduo. A missão do ensino superior parece situar-se muito para além dos parâmetros da profissionalização. Parece-nos que há uma preocupação com o estudante.

Tal torna-se-nos mais visível se analisarmos as percepções dos professores relativamente àquilo que definem ser os valores e pressupostos relativamente ao seu papel e às competências que os estudantes deverão desenvolver durante o seu percurso no ensino superior. Para além dos *outcomes* ou competências mais tradicionais, centradas em aprendizagens de natureza académica, como o desenvolvimento da competência intelectual (Chickering e Reisser, 1993) e a aquisição e domínio de conhecimentos gerais e específicos da área profissional (Pascarella e Terenzini, 2005), são mencionadas outras. Entre elas destacam-se o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento das relações interpessoais, a integridade e a identidade. De certo modo, estas percepções especificam e clarificam as missões, por natureza definidas de forma mais geral. Estes dados parecem ser indicadores de uma filosofia mais orientada para o desenvolvimento do estudante.

Adicionalmente, os pressupostos que os professores participantes utilizam para definir o seu papel contêm de forma implícita uma definição do papel de aluno. De acordo com os participantes, o professor deverá ser alguém que transmite conhecimento e alguém que educa, sendo o educador aquele que organiza e facilita a aprendizagem aqui entendida na sua acepção mais abrangente (não limitada a aprendizagens técnico-científicas). Através do seu próprio comportamento e abordagens, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem procura que o estudante construa activamente. A assumpção do papel de educador remete, como referimos, para o papel do estudante. Se o papel do professor é ser um educador/orientador, o papel do aluno é mais activo, não se confinando à memorização de conteúdos, mas à promoção de hábitos mentais que lhe permita explorar, experimentar e construir o seu percurso.

Referências Bibliográficas

- Abelman, R. & Dalessandro, A. (2008). The institutional vision of community colleges. *Community College Review*, 35 (4), 306-335.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37, 123-134.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodsell, A., Maher, M. & Tinto, V. (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. Vol. 1. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.

- D'Souza, D., Clower, T., Nimon, K., Oldmixon, E. & Tassel, F. (2011). Developing a mission statement for a faculty senate. *Planning for Higher Education*, 39 (2), 15-24.
- Escola Superior de Educação de Coimbra (1998/1999). *Relatório de auto-avaliação: Ano lectivo de 1998/1999*. Coimbra: Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Coimbra & Gabinete de Avaliação e Planeamento.
- Fugazzotto, S. (2009). Mission statements, physical space, and strategy in higher education. *Innovative Higher Education*, (34), 285-298.
- Kezar, A. & Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions create student engagement: the role of mission. *Journal of College Student Development*, 47 (2), 149-172.
- King, P. & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement: understand and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. & King, P. (1990). The reflective judgement model: Transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator learning* (pp. 159-176). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. (1996). Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 135-148.
- Kuh, G. (2001-2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3 (1), 23-39.
- Kuh, G. & Whitt (1988). *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., Krehbiel, L. & MacKay, K. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. & Hall, J. (1993). Using cultural perspectives in student affairs. In G. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs work* (pp. 1-20). Lanham, MD: American College Personnel Association.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: a review of the literature. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Lake, R. (2011). The conflicted realities of community college mission statements. *Planning for Higher Education*, 39 (2), 5-14.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998, Março). *Learning communities: building gateways to student success*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American College Personnel Association, USA.

Série Documentos

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2011

