

GESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE

DIDACTIC-PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION: POINTS FOR THE DEBATE ON TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AT UNIVERSITY

Kátia Maria da Cruz Ramos¹

Telma de Santa Clara Cordeiro²

Resumo

O reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo, desde meados do século XX, vem evidenciando a responsabilidade social da Educação Superior em dispensar uma formação em sintonia com o entorno social. Neste contexto, emerge uma atenção à gestão didático-pedagógica como um dos eixos de políticas de desenvolvimento da Educação Superior – reconhecendo a especificidade da docência e singularidade de cada campo de conhecimento. Referenciando-se em tal compreensão, este estudo traz uma reflexão sobre a experiência de um Núcleo que elege a formação didático-pedagógica como objeto de investigação e intervenção, cuja atuação vem ratificando a pertinência do debate sobre desenvolvimento profissional docente universitário.

Palavras-chave: Gestão didático-pedagógica, docência universitária, educação superior.

Abstract

The recognition of the complexity of the educational phenomenon, since the mid-twentieth century, has been highlighting the social responsibility of higher education in dispensing a formation in tune with the social environment. In this context, a focus is emerged on didactic-pedagogical management as one of the axes of higher education development policies - recognising the specificity of teaching and the uniqueness of each field of knowledge. Referencing in such understanding, this study presents a reflection on the experience of a Core which elects the didactic- pedagogical training as an object of investigation and intervention, whose work has confirmed the relevance to the discussion about university teacher professional development.

Keywords: Didactic-Pedagogical Management, University Teaching, Higher Education.

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pós-Doutora em Ciências da Educação, Membro do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE) e investigadora colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, e-mail katiacruz@gmail.com.

² Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutora em Educação e Membro do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE), e-mail telmasantaclara@hotmail.com.

Introdução

No debate que envolve a educação superior, o foco na universidade dá-se em face do papel social que essa instituição desempenha na produção e disseminação do conhecimento e estabelecimento de relações sociais. Pois, historicamente, a universidade tem contribuído para o desenvolvimento do pensamento crítico, da produção e disseminação da cultura e da ciência, espaço privilegiado de formação profissional, cidadã, sintonizada com as demandas da sociedade em tempos e lugares determinados.

Nas últimas décadas, as transformações vividas no mundo econômico, com a reestruturação produtiva e flexibilização das relações do trabalho, na cultura e no campo do conhecimento, com o avanço da ciência e da técnica que se aliam à crise de paradigmas, trazem novos desdobramentos para o campo da educação, em razão da necessidade do reajuste à nova ordem. Neste contexto, a gestão universitária indicia um processo de reconhecimento da pertinência da atenção à gestão didático-pedagógico, em termos da compreensão do potencial do seu caráter (re)configurador da gestão pedagógica comprometida com o princípio de indissociabilidade que fundamenta e dá sentido à Educação Superior.

É a partir dessa ideia que o presente estudo trata da questão da gestão didático-pedagógica na educação superior tendo como foco uma experiência de desenvolvimento profissional docente na universidade. Para tanto o estudo congrega três pontos. No primeiro tecemos considerações sobre reconfigurações da gestão universitária em que a dimensão didático-pedagógica passa a ter lugar, no âmbito da assunção da responsabilidade social da universidade. Logo a seguir trazemos questões pertinentes ao desenvolvimento profissional docente na universidade, dada a emergência desta temática no processo de reconfiguração da referida gestão. E no terceiro ponto socializamos uma proposta de formação continuada didático-pedagógica para docentes universitários desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através do Núcleo de

Formação Continuada Didático-Pedagógica de Professores da UFPE (NUFOPE), como contributo ao debate acerca do desenvolvimento profissional docente na universidade.

A título de considerações finais enunciamos a importância de compreender a docência na universidade como elemento (re)configurador da gestão universitária, na medida em que a mediação didática, enquanto objeto da formação continuada, expressa o princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. E, por sua vez, esta formação em seu caráter investigativo e interventivo torna-se espaço *instituinte* da gestão pedagógica universitária em geral e da gestão didático-pedagógica na educação superior em particular.

Gestão didático-pedagógica: uma reflexão sobre a responsabilidade social da Universidade

Nas últimas décadas, a universidade vem enfrentando inúmeras dificuldades no cumprimento de suas finalidades historicamente definidas, de produção e disseminação do conhecimento, da cultura e formação profissional nas diferentes áreas. Esta instituição vem se modificando, através dos tempos, para responder aos desafios das diferentes épocas, valorizando, em cada momento, determinadas áreas do conhecimento e modos de conhecer, conforme as exigências sociais e legitimando o poder ora da Igreja, ora do Estado, ora do Mercado.

O debate tem indicado sintomas de um corpo institucional que vem se enfraquecendo nos últimos tempos, como revelam os estudos de Gentili (2001), Santos (2004), Lima, Azevedo e Catani (2008), Cunha (2011), entre outros. Apesar das expressões de insatisfação e crítica ao ensino superior já datarem do início do século XX é a partir dos anos de 1990 que se intensifica a produção acadêmica acerca dessa temática, cuja ênfase recai sobre o contexto universitário (TRINDADE, 1999; CUNHA, 2000).

Conforme estes mesmos estudos há um chamamento, em escala mundial, para olhar o interior da instituição universitária que, até praticamente o início desse século, tem como objeto primordial de suas preocupações a produção de um conhecimento desinteressado e questões sociais exteriores à sua prática, descuidando-se, de certa forma, da própria crítica.

Neste sentido, a partir da segunda metade do século XX, a universidade dita moderna, já não responde às exigências de uma nova sociedade que se vai constituindo, perde aos poucos a sua condição de instituição e se encaminha para um modelo de organização social (CHAUI, 1999; ROBERTSON, 2009; COLOMBO; RODRIGUES et al., 2011).

O laço entre a universidade e o mercado vai se apertando no contexto de produção intensa do conhecimento e de novas tecnologias. A comunidade universitária já não é mais a vanguarda da geração do saber. O conhecimento, hoje, vem, em grande parte, de fora da universidade, de outros espaços munidos de recursos tecnológicos, por vezes mais sofisticados do que aqueles de que dispõe a instituição universitária. Dessa forma, essa Instituição já não é o lugar exclusivo do ensino dito superior, muito menos, é exclusivo da pesquisa, em função da velocidade em que é produzido o conhecimento e da extensa rede de comunicação que se denomina, hoje, sociedade do conhecimento e da informação.

De fato, no final dos anos de 1990, no contexto das novas relações sociais, sob os efeitos da nova ordem do capital, a universidade começa a modificar seus currículos, programas e atividades como forma de garantir que seus estudantes se tornem os profissionais exigidos pela conjuntura econômica, procurando adequar-se ao mercado, dentro do modelo atual.

Essas questões emergem num contexto altamente ambíguo e contraditório. O discurso da política educacional vigente proclama a construção de uma universidade de qualidade, como forma de contribuir no processo de desenvolvimento social e, na prática, utiliza-se de mecanismos de extinção de direitos anteriormente conquistados e de cortes de verbas para os setores sociais, destacando-se, aí, os programas para manutenção da universidade pública.

A instabilidade da universidade brasileira com a política discriminatória, competitiva e excludente no ensino superior, por vezes, é perversa para a gestão administrativo-acadêmica da instituição, particularmente, professores e alunos universitários, e para a sociedade em geral.

Por um lado, são exigidos dos professores, um alto nível de qualificação, uma atualização permanente e maior titulação acadêmica, com todas as responsabilidades e atribuições daí decorrentes. Por outro lado, esses mesmos professores têm sido convocados a uma participação cada vez maior em funções administrativas. Isso, para além da legislação própria definir que seja um dos pares a assumir a gestão, ocorre devido à redução progressiva do quadro efetivo docente, em vista da política de diminuição dos concursos públicos e da realização de contratos provisórios.

Estratégia semelhante também é utilizada com o pessoal técnico-administrativo, firmando-se convênios com instituições de prestação de serviços para as funções de manutenção do patrimônio, em detrimento da realização de concurso público. O que também parece grave são as bolsas de trabalho para estudantes, por vezes para suprir a necessidade de pessoal técnico-administrativo. A este respeito Trindade (2003) desenvolve a ideia de que há um processo de fragmentação interna da universidade, a partir da identificação de lógicas, que parecem conviver, hoje, no seu interior.

Uma dessas lógicas, apontada pelo autor, seria a universidade sob a orientação exclusiva do Ministério da Educação (MEC), que dispõe de salas republicanas com equipamentos precários, predominando o quadro e o giz; bibliotecas escassas; professores com salários congelados; grande número de professores substitutos exercendo funções que caberiam aos efetivos. Esse é o modelo de parte da Universidade que atende a maioria dos Cursos de Graduação, que vale lembrar corresponde ao nível de ensino que é a base da formação universitária.

Outra lógica seria a universidade que se mantém com o apoio das Agências de fomento: CAPES, CNPq, FACEPE, FINEP³. Os professores têm condições de participar de Congressos, conseguem publicar suas produções científicas, dispõem de bibliotecas bem equipadas; trabalham com alunos bolsistas e eles próprios, por vezes, dispõem de bolsas que permitem complementar seus salários. Já este é o modelo do qual fazem parte professores que

³ Respectivamente: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco e Financiadora de Estudos e Projetos.

se dedicam prioritariamente à pós-graduação e à pesquisa na universidade. Daí, possivelmente estariam, em parte, excluídos os professores que dedicam maior carga-horária a atividades de sala de aula e que estão envolvidos mais diretamente com a atividade básica de ensino na universidade.

E por último, o modelo do qual fazem parte universidades que exercem o papel de Fundação de Apoio, cujos professores desenvolvem atividades de assessorias, mestrados e consultorias fora da própria universidade. Deste outro modelo fazem parte os professores de maior titulação acadêmica, dedicados aos cursos de mestrado e doutorado, à pesquisa acadêmica. Conforme o autor, essa lógica já começa a ter visibilidade nas universidades brasileiras, nos últimos anos.

Segundo Trindade (2003) essas são formas que a universidade tem encontrado para sobreviver, dentro do complexo quadro da crise universitária no contexto brasileiro, em que a desvalorização de professores na função básica da docência tem se acentuado nos últimos anos, contribuindo com a fragmentação que, por vezes, se estabelece entre os cursos de graduação e pós-graduação, entre o ensino e a pesquisa.

A sobrecarga de tarefas, junto a uma política salarial de desvalorização do trabalho docente, aliada a toda essa problemática da universidade está imbricada com o atual quadro de instabilidade mundial, com as repercussões na vida de todos e de cada um. Isso tem criado um clima de insatisfação, insegurança e desmotivação de professores e demais funcionários, retratado pelo dito *mal estar docente* (ESTEVES, 1987).

De fato, a universidade vem se constituindo numa complexa teia de relações entre saber e poder, em meio a questões político-econômicas e epistemológicas, ao longo do desenvolvimento de relações sociais mais profundas. Essas questões vêm mudando o perfil da instituição como um espaço contraditório, no qual convivem forças conservadoras e, ao mesmo tempo, forças inovadoras.

Ocorre que, a despeito das pressões advindas das Reformas da Educação Superior com tendências pragmáticas e utilitaristas, o debate ampliado e aprofundado na academia e

em outras esferas da sociedade civil organizada aponta para a necessidade da universidade hoje investir, conforme Melo (2007), na sua função formativa técnico-científica, de exercício de cidadania e na produção/difusão/dinamização democrática de conhecimentos e da cultura mais ampla e diversa.

Em razão disso relembramos a pertinência do debate instalado a partir da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998), que convoca a educação superior a responder às exigências de um mundo em constante mudança em função da globalização e do novo caráter da informação no contexto da Sociedade do Conhecimento (idem).

Nesse contexto, tendo em conta a sua responsabilidade social, conforme Barnett (2001) e Santos (2004), a universidade inicia um processo de ressignificação do caráter pedagógico da gestão universitária. Nomeadamente no sentido de superar uma visão reducionista, tipicamente atrelada a questões operacionais, descontextualizadas. Bem como inicia um processo de reconhecimento da docência como um trabalho profissional (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; RAMOS, 2010; VEIGA; RAMOS, 2013).

De fato, entre outros aspectos, a universidade inicia um processo de reconhecimento do desenvolvimento profissional do seu quadro docente como elemento de pertinência da gestão em geral e da gestão pedagógica em particular – na perspectiva de que o princípio de indissociabilidade se constitui na tríade ensino-pesquisa-extensão, na complexa dinâmica *uno-diverso* que caracteriza a universidade.

Desenvolvimento profissional docente na universidade: um debate em construção

O debate acadêmico, em torno do papel da universidade, aponta a necessidade de revisão nos conceitos e práticas educacionais, da construção de uma nova pedagogia e didática, que contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-instrumental, por vezes, responsável pela fragmentação e hierarquizado de espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos, nas suas mais diversas práticas sociais. Pois, entende-se que as

novas demandas exigem reflexão sistemática e intervenção coletiva, dentro de uma abordagem complexa, globalizada da realidade social, educativa e docente, na perspectiva de imprimir uma qualidade profissional e social com vistas à articulação de suas práticas de ensino-pesquisa-extensão.

A partir das novas políticas educacionais e dentro do movimento de reformas surgem iniciativas em diversas universidades, no sentido de criar espaços institucionais para o desenvolvimento de programas/projetos/atividades voltadas para a formação continuada do profissional docente na universidade, como visto nos estudos de Bazzo (2005), Lucarelli (2004), Leite e Ramos (2007), Ramos e Cordeiro (2009) dentre outros. Nomeadamente no âmbito do que Sander (2005) compreende como uma gestão democrática de legítimo exercício da cidadania, na qual perde sentido a visão da gestão da educação e da universidade restrita à figura de um gestor que decide e da sala de aula como espaço passivo de reprodução de políticas ou de domínio exclusivo docente.

De fato, as rápidas e contínuas mudanças sociais, nas últimas décadas, passam a exigir um novo perfil docente que seja um professor intelectual, com uma visão abrangente analítica, como afirma Santos (1998) e competência técnica, política, afetiva, ético-intuitiva, sócio-histórica e comunicativa, a fim de tratar com compromisso social dos *saberes* e *fazer*es da docência na sua complexidade, compreendendo a educação como um processo de formação humana que envolve as pessoas nas suas múltiplas dimensões e relações.

Dentro da complexa problemática que envolve o ensino superior nos últimos anos, destaca-se o debate em torno da formação do professor de ensino superior – profissionalização, saberes e práticas –, haja vista o aumento da produção científica desenvolvida na Europa e América Latina desde a década de 1980, tomando maior espaço na década de 1990.

O debate tem enfatizado a formação continuada, perspectivada como profissionalização docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; BORDAS, 2005; ARCIGA ZAVALA, 2009), a formação na prática, a reflexão na e sobre a ação como princípios da formação. Inclusive referenciando-se em estudos sobre a formação docente em geral, dentre

esses, corroborando com a compreensão de Tardif e Lessard (2005, p. 277) de que atuar numa sala de aula “é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência”.

Nesse contexto, ainda considerando esses autores, ratifica-se a idéia da docência como sendo uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva que se constrói na interação entre os pares, nos cursos de formação e na instituição em que trabalha o professor, e também na relação com os alunos.

Nesta perspectiva, a formação continuada do professor universitário apresenta-se como um espaço de possibilidades, na medida em que cria condições para que o docente exercite a crítica da realidade social, da função social da universidade, da sua própria prática, assim como possibilita o diálogo permanente entre os conhecimentos de sua área de referência e o campo didático pedagógico, necessário para se constituir, de fato, um professor universitário. Pois, já é consenso, no meio acadêmico, a ideia de que a formação docente é um processo em construção permanente que se dá ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, nas múltiplas relações que ele estabelece com os outros sujeitos envolvidos na prática pedagógica escolar, entendida aqui, o lugar do ensino sistematizado, e com a sua própria tarefa de ensinar na qual, a sala de aula é lugar privilegiado de realização dessa prática, conforme se pode constatar nos estudos de Cordeiro (2006), Zabalza (2006) e Esteves (2007) dentre outros estudiosos no campo da docência universitária.

Assim, a ação docente é, aqui, entendida como aquela que faz do professor um profissional intelectual crítico e atuante que contribui, entre outras mediações institucionais e sociais mais amplas, para transformação das realidades educativas da prática social mais ampla. Ou seja, é antes de tudo um projeto educativo e instrucional, uma prática social sistemática e intencional, a envolver especificamente na sala de aula, uma interação compartilhada de significados e sentidos, num contrato pedagógico de intervenção coletiva - professor-aluno-equipe - na relação do planejar/avaliar/ensinar e do aprender com base em conteúdos científico-culturais sólidos (ZABALA, 1998; SILVA, 2004), articulado a um

Projeto Político-Pedagógico institucional e de Curso, como uma filosofia de ação norteadora provisória/temporal.

Sobretudo, conforme Cordeiro (2006), a ação docente é uma atividade que exige do professor a postura de educador, que tem a educação como processo de formação da pessoa humana na integralidade, em que o diálogo e a ética se impõem como condição dessa formação. E esta compreensão, para além de fomentar o debate em construção em torno do desenvolvimento profissional docente universitário, vem sendo suporte para o investimento em ações de formação continuada didático-pedagógica.

Formação continuada didático-pedagógica para docentes universitários: objeto de investigação e intervenção

No âmbito da compreensão até aqui desenvolvida, de fato, o investimento em ações de formação continuada do professor universitário se impõe no sentido de responder às demandas e aos desafios do tempo contemporâneo. Principalmente no sentido de contribuir com o processo de *profissionalização* docente na perspectiva de se constituir um profissional competente técnico-político, intelectual com visão abrangente analítica, gestor do currículo, mediador nos processos de aprendizagens específicas, comprometido com a formação integral dos estudantes e que compreenda a docência universitária como lugar do exercício profissional e da sua formação continuada (CUNHA, 2007; ARCIGA ZAVALA, 2009; LEITE, 2010).

Nesse quadro, mobilizado por este debate, professores pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, através do Núcleo de Formação Continuada dos Professores da UFPE (NUFOPE), tomam para si a tarefa da gestão pedagógica da política de formação continuada didático pedagógica do professor desta Universidade – desenvolvendo ações numa parceria firmada entre o Centro de Educação e Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da UFPE, pautando-se no reconhecimento da especificidade da docência universitária, considerando a singularidade de cada campo de

conhecimento e compreensão da complexidade do *uno* e *diverso* que caracteriza a universidade.

Tal Núcleo vem desenvolvendo estudos e pesquisas que têm como objeto a docência universitária, elegendo a formação didático-pedagógica como objeto de investigação e intervenção – nomeadamente compreendendo a docência universitária como elemento (re)configurador da gestão pedagógica comprometida com o princípio de indissociabilidade que fundamenta e dá sentido à Educação Superior. E, também, reconhecendo a responsabilidade social da universidade com o seu produto social e com o desenvolvimento profissional docente universitário.

Para tanto, vem sendo foco de atenção do Núcleo as seguintes atividades:

. *Curso de Atualização Didático-Pedagógica* que se constitui num espaço formativo de atualização e ressignificação da prática docente dos professores dos diversos Centros e das diversas áreas do conhecimento da Universidade, na perspectiva de um retorno pessoal, profissional e político dirigido à instituição, com propósitos de criação de uma nova cultura científico-pedagógica e política no interior da universidade;

. *Desenvolvimento de pesquisa* atualmente com o projeto “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DAS TIC’s: implicações nas representações sociais, na identidade, nos saberes e nas práticas docentes”, que tem como objetivo compreender os sentidos compartilhados de docência universitária no cenário das tecnologias da informação e da comunicação segundo professores e seus contributos à identidade docente, saberes e prática docente, e como sujeitos os docentes que participaram da formação ofertada pelo NUFOPE;

. *Seminários* que se configura como resposta à necessidade de aprofundar o debate acerca das especificidades da docência no ensino superior universitário - suas múltiplas dimensões, relações e referências. Isso face às demandas internas institucionais de melhoria do Magistério Superior;

. *Cursos presenciais e semi-presenciais no campo da educação a distancia*, como também acerca do *uso de tecnologias na educação*, que visa contribuir para apropriação de saberes

relativos à construção de aulas no formato de apresentações com uso de ferramentas oriundas do campo das novas tecnologias da informação e comunicação;

. *Rodas de Conversa* que vem se constituindo como espaço privilegiado de debate sobre questões que afetam a docência universitária em geral e à comunidade acadêmica da UFPE em particular;

. *Sessões de estudo* relacionadas à temáticas ordinárias e emergentes das demais atividades desenvolvidas pelo Núcleo.

Essas atividades têm como eixo a formação continuada didático-pedagógica, na perspectiva de desenvolvimento profissional defendida por Day (2001, p. 233), em que essa formação é considerada como “uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. Especificamente quando esse autor considera que “a maior parte das aprendizagens na sala de aula envolvem a reflexão-na-ação, uma forma de aprendizagem inconsciente, rotineira, intensa e orientada para a solução de problemas, o que, como já foi dito, em última análise limita o desenvolvimento do professor” (ibidem).

Considerando que as ações desenvolvidas ao longo dos anos, junto aos docentes dos diversos Centros Acadêmicos, têm apontado como aspecto de grande relevância, a oportunidade dos docentes compartilharem experiências e discutirem as práticas pedagógicas, coletivamente.

Enfim, tendo em conta o que Ramos e Cordeiro (2009) apontam com uma dupla desafiante função da formação continuada de configurar-se como espaço formativo investigativo bem como espaço formativo interventivo, é possível afirmar que a experiência ora evidenciada vem ratificando a compreensão da docência como elemento (re)configurador da gestão pedagógica universitária.

REFERÊNCIAS

- ARCIGA ZAVALA, B. (Org.). **Contextos, identidade y academia en la educación superior**. México: Plaza y Valdés, 2009, 243 p.
- BARNETT, R. **Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa, 2001, 286 p.

- BAZZO, V. Uma experiência de formação para professores do ensino superior. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.
- BORDAS, M. (2005). Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.
- CHAUÍ, M. (1999). A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 9 de maio de 1999, Caderno Mais, 1999. p. 5-3.
- COLOMBO, Sonia; RODRIGUES, Gabriel et al. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, 376 p.
- CORDEIRO, Telma. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências**: um ninho tecido com muitos fios. 2006. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- CUNHA, M. I. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: LINHARES, C.; LUCARELLI, E. (Orgs.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 133-147.
- _____. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 4, n. 1, p. 67–84, 2006.
- _____. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: SP: Papirus, 2007, 192 p.
- _____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: A qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 2, p. 442-462, julho-dezembro, 2011.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001, 351 p.
- ESTEVES, J. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987, 188 p.
- ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. In: IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores. **Actas...** Funchal, 2007.
- GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, 232 p.
- LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIEE/Livpsic, 2010, 150 p.

- LEITE, C.; RAMOS, K.. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 27-42.
- LIMA, L.; AZEVEDO, M.; CATANI, A. O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, março, 2008.
- LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico en la Universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2004, 167 p.
- MELO, M. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitário em curso de atualização docente. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 1-22.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 279 p.
- RAMOS, K. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática**. Porto: U.Porto Editorial, 2010, 347 p.
- RAMOS, K.; CORDEIRO, T. Pedagogia Universitária: fazendo da formação continuada didático-pedagógica de docentes universitários objeto de investigação e intervenção. In: II Congresso Internacional CIDInE: novos contextos de formação, pesquisa e mediação. **Actas ...** Aveiro: Edição CIDInE, 2009.
- ROBERTSON, S. O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: Modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção Estado?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 42, p. 407-422, setembro-dezembro, 2009.
- SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, janeiro-junho, 2005.
- SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004, 116 p.
- SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais ...** Águas de Lindóia, SP, 1998.
- SILVA, J. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, 96 p.

TARDIF, M.; Lessard, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 317 p.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 223 p.

_____. Política Educacional: educação superior em debate. In: 55ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) – Educação, Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social. **Anais ...** Recife, PE, 2003.

UNESCO. Declaracion Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Recuperado em 06.08.2006.

VEIGA, I.; RAMOS, K. (Org.). Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, 240 p.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 224 p.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

_____. **Uma nova DIDÁCTICA para o ensino universitário: respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Ensino Superior**. Porto: U.Porto, 2006, 14 p.