



Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem¹⁵

Amanda Rezende Costa Xavier¹⁶

arezendexavier@hotmail.com

Carlinda Leite¹⁷

carlinda@fpce.up.pt

Maria Antonia Ramos de Azevedo¹⁸

razevedo@rc.unesp.br

Resumo

As reformas curriculares que têm sido implantadas no ensino superior têm trazido a necessidade de uma reconfiguração das práticas pedagógicas dos docentes universitários (Almeida Filho, 2008; Cunha, 2010; Alarcão, 2015), nomeadamente para alterar a lógica dos processos de ensinar e de aprender na universidade. Nesse sentido, apontam para uma rutura com o paradigma de transmissão de conhecimentos centrado no professor, para dar lugar a um paradigma centrado nos estudantes, entendendo-os como sujeitos que constroem as suas aprendizagens, orientadas e mediadas pelos professores (Cunha, 2010, 2016; Leite, 2010). Esse cenário, que pode ser visualizado no ensino superior em Portugal, decorrentes das transformações implementadas pelo Processo de Bolonha, fundamenta um princípio de inclusão da diversidade, na medida em que pretende contemplar diferentes públicos que acedem ao ensino superior, e a quem devem ser garantidas condições que permitam o seu sucesso académico. Tendo esta ideia por referência, e reconhecendo nas transformações decorrentes do Processo de Bolonha desafios à prática pedagógica docente, reforça-se a crença na necessidade de os professores universitários construir saberes e desenvolver competências pedagógicas que lhes permitam enfrentar esses desafios. Parte-se ainda da crença que essas situações de formação e de desenvolvimento são potencializadas quando setores responsáveis pela formação pedagógica dos docentes universitários são valorizados institucionalmente. Assim, a par da produção científica no campo da Pedagogia Universitária (Cunha, 2007, 2014; Lucarelli, 2007; Xavier, 2014, 2016, 2017), assume-se que a Assessoria Pedagógica, como setor institucional que se responsabiliza pelo apoio e assessoramento aos docentes universitários, nos seus processos de ensino e de organização da aprendizagem e da avaliação, pode promover espaços de formação que se ocupem da criação, reflexão e partilha de saberes próprios da docência. Partindo desta

¹⁵ Este artigo é parte da pesquisa de doutoramento, em andamento, desenvolvida pela primeira autora, e consta da tese que será defendida. Os dados foram coletados no período de realização de estágio no exterior, com financiamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, da Capes/Brasil.

¹⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP Campus de Rio Claro.

¹⁷ Centro de Investigação e Intervenção educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

¹⁸ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP Campus de Rio Claro



conceção, foi realizado um estudo ancorado no mapeamento da formação pedagógica oferecida aos docentes universitários, no contexto das universidades públicas portuguesas. Esse estudo, que abrangeu 13 das 14 universidades públicas de Portugal, teve como objetivo caracterizar os setores que desempenham essa função, a níveis institucionais. Os resultados apontam para a existência de setores que se estruturam como Assessorias Pedagógicas Universitárias, ainda que em nenhuma instituição seja adotada tal denominação. Estes setores constituem espaços institucionais que se responsabilizam, de entre outras funções, pela formação pedagógica dos docentes, apoiando-os no enfrentamento aos desafios da inovação pedagógica das suas práticas, refletidos pelas transformações do cenário universitário.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Assessoria Pedagógica Universitária. Formação Pedagógica Docente.

Introdução

Nos últimos anos, ao ensino superior passaram a aceder públicos que historicamente se mantinham afastados do espaço académico, situação que exige uma atenção acrescida a condições que lhes promovam o sucesso. Por isso, o Processo de Bolonha articula-se com as expectativas que a sociedade tem para com a universidade de gerar uma qualificação cada vez maior de estudantes que detêm antecedentes socioculturais e expectativas formativas cada vez mais diferenciadas. Como tem sido reconhecido, a universidade deixou de se configurar como o lugar a que acede apenas uma elite de um grupo social, devendo assumir a responsabilidade social de garantir sucesso e oportunidades de formação a estudantes com distintos capitais culturais (Cunha, 2007, 2010; Almeida Filho, 2008; Leite, 2010; Alarcão, 2015; Leite & Ramos, 2015).

Este novo cenário desafia o ensino superior e estabelece tensões porque “na expectativa da sociedade, o papel da universidade é promover um ensino que ajude os jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mundo do trabalho” (Cunha, 2010, p. 67), o que diverge enormemente da missão histórica assumida por este nível de ensino. Por outro lado, as alterações curriculares têm efeitos de natureza pedagógica, que impactam diretamente tanto a prática dos docentes universitários, quanto os processos de ensinar e de aprender na universidade (Cunha, 2010; Leite, 2010; Xavier, 2014; Leite & Ramos, 2015; Xavier & Azevedo, 2016; Xavier, Toti, & Azevedo, 2017). Passa a ser legítimo o entendimento de que o insucesso no ensino superior é algo que deve ser desaprovado, seja pela lógica política, porque frustra os investimentos económicos efetuados, seja pela ótica social, porque frustra as expectativas e o propósito pedagógico contido da formação



educacional universitária. É este “reconhecimento da dimensão pedagógica no ensino superior” que tem ganho “maior visibilidade com o chamado discurso de Bolonha” (Leite, 2010, p. 7), tornando evidente a necessidade de se concretizar a docência universitária sob o paradigma da aprendizagem. Dito de outro modo, o processo de ensino e de aprendizagem deve pautar-se num modelo em que haja a promoção da autonomia do estudante (Leite, 2010), situação que, ao criar uma “rutura com o modelo tradicional de ensino, confrontou muitos dos professores com a dificuldade acrescida de recorrerem a processos pedagógico-didáticos em que os estudantes tenham um papel ativo na aprendizagem” (Leite & Ramos, 2015, p. 37).

Em síntese, acredita-se que o Processo de Bolonha, ao apontar para um paradigma centrado na aprendizagem dos estudantes, cria oportunidades de atendimento à diversidade de perfis estudantis que acedem ao ensino superior, exigindo, no entanto, que os professores universitários dominem saberes pedagógicos, para lidar com as situações objetivas que se apresentam à docência (Leite & Ramos, 2014a, 2014b, 2015). Como é referido por Cunha (2008, p. 19), ficando “abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes”.

É tendo por referência esta problemática que se considera que as instituições universitárias necessitam de se comprometer com a formação pedagógica dos seus docentes, no sentido de lhes proporcionar condições para enfrentarem estes novos desafios. Esse compromisso direcionou-nos para as responsabilidades que recaem sobre as Assessorias Pedagógicas Universitárias, de entre as quais se encontra a promoção de espaços de construção de saberes da docência que atendam às demandas dos professores universitários. Nesta perspetiva consideramos as Assessorias Pedagógicas Universitárias como dispositivos de apoio, cujas práticas de intervenção, de animação e de orientação se entrelaçam às práticas pedagógicas docentes, não as deixando isoladas (Lucarelli, 2007).

Integrante do campo polissémico de conhecimentos que compõem a Pedagogia Universitária, a Assessoria Pedagógica tem como objetos de estudo e de trabalho as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação na Universidade (Lucarelli, 2007), buscando tornar prática a reflexão pedagógica como requisito basilar para o exercício da docência universitária (Xavier, 2014). Esta Assessoria, como foi referido por Lucarelli (2008, p. 4), “é reconhecida como uma profissão de ajuda em um meio onde as



práticas de intervenção se orientam a obter mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular”, ou seja, pode ser comparada à figura do amigo crítico utilizada por Leite (2002), e que exerce o seu papel ao ser reconhecida pelos seus conhecimentos e competências relativos ao contexto educativo, num processo de confiança apoiado em partilhas e aprendizagens. A Assessoria Pedagógica Universitária representa, portanto, o lugar da Pedagogia Universitária (Xavier & Azevedo, 2016) e, por isso, precisa ser um espaço legitimado (Broilo, 2015; Xavier, Toti, & Azevedo, 2017) e institucionalmente comprometido (Cunha, 2014).

Foi partindo destas referências e desta temática que foi realizado um estudo que a seguir é apresentado.

1. Metodologia

Frente à temática e conceções enunciadas, foi realizado um estudo que teve por objetivo mapear, junto a 13 das 14 Universidades Públicas existentes em Portugal, os setores responsáveis pela formação pedagógica docente, isto é, saber como está a ser concretizada uma das responsabilidades das Assessorias Pedagógicas. Esclarece-se que, embora sejam 14 as Universidades Públicas em Portugal, se optou por não incluir a Universidade Aberta (UAb) no mapeamento acerca dos setores responsáveis pela formação pedagógica do docente universitário devido à sua vocação e natureza formativa, pois trata-se da única instituição de ensino superior público a distância em Portugal. Nesse sentido, ainda que a UAb seja uma Universidade Pública e esteja plenamente integrada no Processo de Bolonha, toda a sua oferta pedagógica é lecionada em regime de *elearning*¹⁹, distanciando-se do foco do estudo proposto.

Para realizar o mapeamento foram seguidos dois critérios. O primeiro foi a pesquisa nos portais eletrónicos das universidades (sítios na *internet*), para identificar os setores institucionais responsáveis pela formação pedagógica dos docentes, indistintamente da nomenclatura adotada por cada universidade. Ou seja, foram incluídos no estudo somente aqueles setores ligados à administração geral da universidade, e não aqueles localizados em faculdades, departamentos, centros de pesquisa e investigação, porque se procurou

¹⁹ Fonte: Universidade Aberta. Disponível em <http://portal.uab.pt/auab/>.

encontrar a intencionalidade ou responsabilidades de uma assessoria pedagógica, frente à demanda total de formação dos docentes da universidade, e não demandas locais.

O segundo critério relaciona-se com a verificação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que traça os objetivos e metas da instituição. Esse documento, que comporta o Plano Estratégico e o Plano Pedagógico da universidade, deve, em nosso entendimento, referendar as ações institucionais de formação pedagógica. Como existe uma grande particularidade de cada instituição, no que diz respeito à disponibilização pública e virtual das informações, o que resulta em grande diversidade de tipos documentais, a recolha de dados valeu-se de documentos semelhantes, como por exemplo, os Planos de Ação.

No que tange ao tratamento dos dados, o procedimento de análise recorreu ao eixo categorial: Políticas Institucionais de Formação Docente e Setores Responsáveis pela Formação Pedagógica Docente, por permitir mapear a responsabilidade institucional para com a formação pedagógica, delimitando tanto a existência de políticas que direcionam energias para essa formação, como delimitando a existência de setores que se ocupam desta importante atividade.

2. Assessorias Pedagógicas Universitárias: Análise Sobre O Lugar Da Formação Docente

No que tange ao mapeamento pretendido, constatou-se que as 13 universidades públicas de Portugal têm políticas institucionais de formação docente, anunciadas em documentos estratégicos, bem como competências atribuídas a setores que se ocupam desta atividade. Esse mapeamento pode ser identificado no quadro 1 que segue.

Quadro 1: Formação Pedagógica nas universidades públicas de Portugal

Instituição	Formação Pedagógica Docente				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
ISCTE-IUL	Pró-Reitoria de Inovação Curricular e Pedagógica - Grupo de Trabalho do Sucesso	Sim	Semana Pedagógica	Material de estudos disponibilizados Prémio Pedagógico	Não

Instituição	Formação Pedagógica Docente				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
	Académico - Gabinete de Acesso e Sucesso no Ensino Superior				
UBI	Equipa Reitoral - Gabinete da Qualidade	Sim	-	Prémio Mérito Pedagógico	Não
UMa	Equipa Reitoral - Centro de Desenvolvimento Académico	Sim	Atividades de curta duração	Não	Sim
UA	Pró-Reitoria de Acreditação dos Ciclos de Estudos	Não	Evento Teaching Day	Não	Sim
UC	Vice-Reitoria para assuntos académicos, ações sociais, planeamento e qualidade	Não	Projeto Ped@es	Não	Não
UÉ	Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade - Centro de Tecnologias Educativas	Sim	Formação e-docentes	Não	Não
UL	Reitoria - Departamento Académico - Núcleo de Formação ao Longo da Vida	Sim	Programa Formação Pedagógica para docentes	Projeto Observar e Aprender	Sim
UTAD	Vice-Reitoria para a área do ensino - Gabinete de Formação - ELearning	Sim	Programa Formação Pedagógico-Didática para docentes	Não	Sim
UAlg	Centro de Formação e Atualização Permanente	Sim	-	Não	Não
UMinho	Gabinete de Apoio ao Ensino - Núcleo de Formação - Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	Sim	Cursos regulares	Prémio Excelência no ensino Apoio a projetos de ensino e aprendizagem	Sim

Instituição	Formação Pedagógica Docente				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
U.Porto	Reitoria - Pró-Reitoria para Inovação Pedagógica e Desporto - Gabinete para Inovação Pedagógica - Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem	Sim	Cursos regulares Workshop anual de inovação e partilha pedagógica	Prémio Excelência Pedagógica Projetos de inovação pedagógica Unidade Curricular Inovação Pedagógica Projeto de Par em Par Materiais de estudo e atualização de conhecimentos	Sim
UAç	Unidade de Estudos Virtuais	Sim	-	Não	Não
UNL	Pró-Reitoria para a Coordenação da Escola Doutoral e do Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes - Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Não	Curso Acompanhamento Pedagógico	Cadernos Nova	Não

A considerar o seu campo de atuação, a Assessoria Pedagógica universitária pode ter diferentes denominações, de modo que o que a caracteriza são os seus objetos de estudo e de trabalho. Como primeira constatação do estudo pode afirmar-se que nenhuma das universidades mapeadas adota tal denominação, mesmo que os setores desempenhem plenamente atribuições relacionadas com as Assessorias Pedagógicas Universitárias. Essa diversidade de nomenclaturas regista-se pelo facto de que os setores responsáveis pela formação estão alocados em diferentes estruturas organizacionais, de modo que se subordinam a órgãos que cumprem distintas responsabilidades dentro da universidade. Ora a formação pedagógica é desempenhada por setores responsáveis pela qualidade institucional, que segue um protocolo internacional produzido pela gestão do Espaço



Europeu de Ensino Superior (EEES) e pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), ora é desempenhada por setores que se ocupam do ensino universitário. Também há alocação da formação pedagógica docente em setores responsáveis pela formação ao longo da vida ou pelo ensino a distância, que são questões que representam outras orientações decorrentes do discurso do Processo de Bolonha e que têm distintos objetivos, se confrontados à intencionalidade da formação pedagógica a ser oferecida aos docentes da própria instituição.

Por outro lado, a análise dos documentos representativos dos Planos de Desenvolvimento Institucionais das universidades mapeadas permitiu verificar que os pilares, elementos e desafios pedagógicos contidos no Processo de Bolonha, foram internalizados pelas instituições. Essa questão é percebida porque se traduz em um discurso institucional que se reflete em metas e objetivos estratégicos a serem alcançados. No quadro destes objetivos encontra-se a formação pedagógica docente, sempre vinculada aos desafios que o docente universitário precisa enfrentar para conseguir a melhoria da qualidade do ensino superior.

Nesse sentido, considerando a previsão da formação pedagógica docente como estratégia institucional, firmada nos documentos oficiais analisados, verificou-se que, para 77% das universidades públicas portuguesas, esta questão é assumida como uma ação a ser desenvolvida institucionalmente, que tenha em vista a garantia da qualidade dos serviços e processos desenvolvidos em tais universidades. A previsão da formação pedagógica dá-se nos documentos por diferentes modos, que demandam distintas estratégias, situação que reforça a questão inicial que orientou este estudo e que diz respeito às possibilidades de alocação desta responsabilidade, dentro da estrutura organizacional. Ou seja, porque a formação é vista de distintas formas, e que necessita de diferentes estratégias institucionais para ser bem desenvolvida, a responsabilidade pela oferta acaba por se direcionar para setores que têm distintas competências.

Do total de universidades analisadas, apenas 23% não mencionam a formação pedagógica docente como estratégia institucional. Entretanto, isso não significa dizer que não há preocupação institucional com a formação dos próprios docentes. Em duas universidades, que compõem esse universo das instituições que não mencionam a formação nos seus documentos oficiais, verificamos que há projetos de formação pedagógica a nível institucional, diretamente ligados à macrogestão e que buscam atender à demanda total do



corpo docente, e não somente à demanda pontual de determinadas faculdades ou departamentos. Nesse sentido, parece-nos oportuno considerar que há um movimento institucional em favor da institucionalização da formação pedagógica dos docentes, o que representa um caminhar que se direciona para a construção de espaços propícios à construção de saberes da docência.

No que tange à formação oferecida pelos setores mapeados, 54% das universidades não têm publicitado os planos de formação, quer nos documentos institucionais, quer nas páginas dos setores, enquanto, das 13 universidades, 46% disponibilizam as ações de formação pedagógica realizadas. Deste modo, de entre as 54% que não têm públicas as ações de formação, constata-se que em 23% das instituições não existe nenhuma modalidade formativa desenvolvida pelas universidades, em níveis institucionais vinculados à macrogestão. Nos outros 31% não é possível identificar e analisar as ações que compõem o programa de formação, sendo possível apenas identificar que há uma modalidade formativa ocorrendo institucionalmente.

Algumas contradições podem ser apontadas nesses dados. Chama-nos a atenção o facto de que as universidades que compõem o total destes 23% que não têm clara a modalidade formativa que desenvolvem têm, no entanto, prevista a formação pedagógica em seus documentos institucionais. É precisamente esta situação que nos deixa algumas dúvidas pois, sendo prevista uma estratégia institucional, a formação pedagógica deveria ser uma questão evidente e tornada pública, com forte apelo institucional para que os objetivos estratégicos se pudessem efetivar. Pelo contrário, como não existe formação pedagógica dos docentes nestas universidades, entendemos que as previsões nos documentos institucionais podem representar meras formalidades administrativas, que minam as possibilidades de construção de espaços legítimos de formação docente.

Por outro lado, de entre o universo das universidades que assumem a formação pedagógica docente nos seus documentos estratégicos e cujos setores institucionais responsáveis explicitam a modalidade formativa desenvolvida, em 23% não é possível analisar o plano de formação pedagógica dos docentes. Essa situação leva-nos a questionar se há uma validação institucional da formação, tanto do documento estratégico quanto do setor institucional a quem é atribuída a responsabilidade formativa, porque as ações não estão divulgadas para que toda comunidade académica possa aceder a tais informações.



Essa abertura e publicidade parece-nos imprescindível para que se possa identificar a existência de um espaço institucional que se ocupa da construção de saberes docentes.

3. Considerações Finais

O mapeamento realizado nas universidades públicas de Portugal permitiu constatar que, mesmo responsabilizando-se a maior parte das instituições pela implementação de setores que se ocupem da formação pedagógica docente, responsabilidade que consta do rol de atividades típicas das Assessorias Pedagógicas na busca intencional de apoio à prática pedagógica docente, ainda há instituições que não têm essa atenção. Esta situação permite reconhecer que ainda há alguma desvalorização de reflexões sobre a prática pedagógica docente universitária, isto é, que nem sempre existem espaços próprios para a formação docente, perpetuando a lógica de não discussão da dimensão pedagógica nos modos de trabalho da docência universitária, mesmo frente a cenários que reclamam a inovação das práticas e a rutura com orientações tradicionais muitas vezes adotadas neste nível de ensino. Esta situação reforça a ideia de que a dimensão pedagógica é legítima apenas para o ensino não universitário, ficando este nível de formação afastado dos efeitos dos seus próprios discursos acerca da docência.

Pode-se também reconhecer que a consolidação de setores de apoio à docência está permeada por uma lógica que impede que haja uma identidade institucional, o que desmobiliza a atuação dos setores responsáveis pela formação, porque, em alguns casos, são vistos como estruturas de execução de formalidades administrativas relacionadas com o Processo de Bolonha. Não sendo possível ignorar que a concretização das inovações curriculares demanda dos docentes a inovação das suas práticas, havendo instituições que não atendem à formação, corre-se o risco de perder a oportunidade de, aos docentes, ser oferecido um espaço de apoio para a concretização dessa inovação pedagógica, configurada na rutura paradigmática: de um processo focalizado no ensino efetivado pelo professor, para um processo focalizado no estudante, autónomo nas suas aprendizagens. Corre-se o risco de, embora se transformem as políticas, as expectativas e os currículos, não existirem efeitos na prática.

O princípio de inclusão da diversidade, que se verifica no discurso pedagógico do Processo de Bolonha, ao contemplar os diferentes públicos que acedem ao ensino superior,



exige que este nível de ensino garanta condições de sucesso acadêmico. Por isso, contiuamos a questionar: como atingir essa condição sem construir os espaços institucionais de formação, como um recurso de apoio à docência? Como romper paradigmas que permitam atender à diversidade de estudantes sem acompnahar essa exigência com processos de formação pedagógica?

É tendo por referência este questionamento que visualizamos um trabalho ainda árduo a ser perseguido, quer pelas universidades, quer pelos responsáveis pelos setores mapeados, para que consigam a consolidação destes espaços, e contribuam para a inovação pedagógica que exige o exercício docente. Esta consolidação pode auxiliar, quer a construção da identidade destes setores, quer a existência de melhores oportunidades de formação dos estudantes por viverem processos de ensino-aprendizagem onde desenvolvem competências de autonomia.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2015). Prefácio. In Cecília Luiza Broilo, *Assessoria pedagógica na universidade: (Con)formando o trabalho docente* (pp. 1-14). Araraquara: Junqueira&Mari,.
- Almeida, F. N., & Boaventura, S. S. (2008). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina.
- Broilo, C. L. (2015). *Assessoria pedagógica na universidade: (Con)formando o trabalho docente*. Araraquara: Junqueira&Marin.
- Cunha, M. I. (Org.). (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus.
- Cunha, M. I. (2008). *Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: USP.
- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: Implicações para os currículos e a prática pedagógica. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 63-74). Porto: CIEE/Livpsic.
- Cunha, M. I. (Org.). (2014). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: Memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin.

- 
- Cunha, M. I. (2016). Inovações na educação superior: Impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, 29(97), 87-101.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes (Org.), *O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação: Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 95-100). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C. (Org.). (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Leite, C., & Ramos, K. (2014a). O exercício docente na sua relação com a reforma universitária decorrente do Processo de Bolonha: O que dizem os professores da Universidade do Porto. *Inter-Ação*, 39(3), 103-117.
- Leite, C., & Ramos, K. (2014b). Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bologna: Implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 73-89.
- Leite, C., & Ramos, K. (2015). Reconfigurações da docência universitária: Um olhar focado no Processo de Bolonha. *Educar em Revista*, 57, 33-47.
- Lucarelli, E. (2007). Pedagogia universitária e inovação. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-14.
- Xavier, A. R. C. (2014). *Universidade nova: Desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar* (Dissertação de mestrado não publicada). UNESP, SP, Brasil.
- Xavier, A. R. C., & Azevedo, M. A. R. (2016). A inovação curricular e o assessoramento pedagógico universitário: Relações em busca da inovação da prática pedagógica docente. In *Anais do V Seminário Inovações em Atividades Curriculares: Por um currículo atento aos desafios do século XXI*. Campinas: FE/Unicamp.
- Xavier, A. R. C., Toti, M. C. S., & Azevedo, M. A. R. (2017). Institucionalização da formação docente: Análise de um programa de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 332-346.