

Transformar a pedagogia na universidade: princípios e linhas de acção

Flávia Vieira
Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
[flaviav@iep.uminho.pt]

Introdução

Nesta intervenção proponho uma reflexão em torno da pedagogia universitária, sugerindo um conjunto de princípios e linhas de acção que podem favorecer a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, no sentido de promover aprendizagens mais autónomas e uma resignificação da profissionalidade docente.

Esta reflexão baseia-se na minha experiência como professora, e sobretudo como professora-investigadora no âmbito de alguns projectos em que tenho estado envolvida na Universidade do Minho desde 2000, em parceria com colegas de diversas áreas disciplinares. Entre as diversas finalidades desses projectos, temos vindo a consolidar uma linha de investigação que toma as práticas de ensino e aprendizagem como objecto de estudo e transformação, procurando compreender que direcção pode orientar a sua mudança, que condições a favorecem ou dificultam, e que implicações tem a revalorização da pedagogia no contexto académico.

A minha intervenção divide-se em dois pontos:

1. Redefinir o lugar da pedagogia no ensino superior
2. Transformar a pedagogia numa direcção emancipatória

Na verdade, acredito que a segunda ideia constitui condição da primeira. O meu argumento é que *só uma direcção emancipatória da transformação da pedagogia poderá redefinir, verdadeiramente, o lugar da pedagogia no ensino superior*. Gostaria ainda de adiantar que a relação entre este argumento e o Processo de Bolonha é circunstancial, ou seja, não é o Processo de Bolonha que justifica o argumento, apenas encontra nele alguns pontos de contacto, podendo constituir uma oportunidade de mudança no sentido proposto.

1. Redefinir o lugar da pedagogia no ensino superior

O reconhecimento da *necessidade de uma pedagogia no ensino superior* não pode ser tomado como certo. Paradoxalmente, sendo a pedagogia essencial à existência da universidade, nem sempre lhe tem sido conferido o valor e o estatuto que merece.

No contexto português, apenas nos últimos anos se tem assistido a um interesse crescente e generalizado pelas questões pedagógicas no meio académico, no qual a investigação ocupa, indiscutivelmente, o lugar central. Esse interesse, motivado por forças diversas, principalmente pelo Processo de Bolonha mas também pela crise em muitos domínios da formação e pela lógica de prestação de contas que nas universidades se vai instalando, tem conduzido à emergência de movimentos institucionais de mudança, muitas

vezes dispersos e descoordenados entre si, que alguns caracterizariam como uma espécie de “febre da qualidade”, no seio dos quais começa conferir-se alguma prioridade à formação pedagógica dos docentes e à inovação pedagógica. A par e apesar desses movimentos, mantêm-se políticas e condicionalismos que dificultam o investimento na qualidade da actividade pedagógica, e que concorrem para a insatisfação profissional daqueles que, reconhecendo no ensino uma das suas principais missões, não encontram condições favoráveis ao seu desenvolvimento nas instituições em que trabalham. Em resultado disto, vão-se criando resistências à mudança, até porque esta aparece frequentemente associada a um enfraquecimento da independência dos professores, que cada vez mais devem prestar contas do que fazem por referência a critérios externos, colaborar em projectos de inovação que não são iniciados por si, lidar com a falta de condições e recursos necessários ao sucesso desses projectos, e tudo isto, muitas vezes, sem recompensas directas na sua carreira, a qual lhes exige cada vez mais e melhor produção científica. Muitos professores reconhecem a necessidade da mudança e gostariam de participar nela, *mas não nestas condições*. Por outro lado, os processos de mudança assumem frequentemente uma configuração múltipla, conflitual e mesmo caótica, difícil de conciliar com a agenda urgente dos gestores e as pressões externas (económicas, políticas e sociais) a que a universidade está sujeita.

Assim, quando se fala em pedagogia no ensino superior, há que reconhecer algumas tensões e contradições que afectam o seu desenvolvimento e que nos ajudam a compreender por que razão, sendo o ensino uma actividade de valor incontestável, é também desvalorizada no meio académico. Salientarei apenas um dos problemas: *a relação difícil entre investigação e ensino*.

Apesar da universidade sempre ter alimentado um ideal de união entre investigação e ensino, e sendo este um dos parâmetros de avaliação da qualidade das instituições propostos no âmbito do Processo de Bolonha (ENQA, 2005: 15), a relação entre estas duas actividades na vida académica dos professores é usualmente nula ou conflitual. Em termos simples, o tempo que dedicamos ao ensino é frequente visto como tempo roubado à investigação. Historicamente, vários factores contribuem para uma desvalorização generalizada da docência, entre os quais podemos destacar a cultura do individualismo e a lógica territorial da produção do conhecimento, a sobrevalorização da investigação disciplinar na carreira académica, e a insuficiência de mecanismos de incentivo e recompensa à inovação e à investigação da pedagogia.

Assim, e embora o ensino constitua um vector principal da vida académica, continua a ser *uma prática silenciosa e silenciada*. Fala-se frequentemente de “autonomia pedagógica”, quando a expressão mais exacta seria “autismo pedagógico”. Contrariar este autismo implica fazer da pedagogia objecto de *reflexão, experimentação, avaliação, disseminação e debate*. Por outras palavras, a pedagogia tem de tornar-se um *campo de estudo* no meio académico, e também um *campo de desenvolvimento profissional* dos professores. Assim, o que se sugere é que o ensino seja uma forma de investigação e de formação.

Redefinir o lugar da pedagogia na universidade não é, portanto, uma mera questão de mudança de métodos de ensino. Implica transformar os modos de trabalho pedagógico *pelo estreitamento da relação entre investigação e ensino*, fazendo do ensino objecto de investigação e disseminação e tornando-se os professores investigadores da sua própria prática. Esta concepção do trabalho pedagógico corresponde ao que na literatura

anglo-saxónica tem vindo a ser designado como “scholarship of teaching and learning” (v. D’Andrea & Gosling, 2005, pp. 146-169) e vai além da ideia de basear o ensino na investigação existente ou introduzir os alunos nas práticas investigativas. O que se propõe é que o ensino seja o *objecto* e o *processo* de investigação, de tal forma que muitas das estratégias de formação passam a ser, simultaneamente, estratégias de recolha de dados para a compreensão e avaliação dessa formação. Um bom exemplo é o portefólio de aprendizagem, que ao evidenciar processos de construção do conhecimento pode ser uma excelente fonte de informação sobre esses mesmos processos.

Nada disto é novidade nos ensinos básico e secundário, onde a investigação da pedagogia é defendida há décadas como estratégia de melhoria das aprendizagens e de promoção da reflexividade e autonomia dos professores e das escolas, apesar de ser difícil pô-la em prática. Os mestrados de formação professores encontram aí, aliás, uma das suas principais justificações e finalidades. Contudo, na universidade estas ideias ainda soam estranhas, principalmente porque nos habituámos a ver o ensino e a investigação como tarefas de natureza distinta: investigar é *produzir* conhecimento e ensinar é *transmitir e reproduzir* conhecimento. Ver a pedagogia como lugar de investigação e de formação implica vê-la como lugar de *construção de conhecimento*, quer para alunos quer para professores.

Uma das mudanças anunciadas pelo Processo de Bolonha reporta-se directamente a esta questão. Refiro-me ao que tem vindo a ser designado como “mudança de paradigma de ensino”. No Decreto-Lei nº 74 de 2006, de 24 de Março, relativo à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo no que diz respeito ao novo modelo de organização dos ciclos de estudos no ensino superior, pode ler-se o seguinte:

“Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.

Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior.” (Diário da República, I Série-A, nº 60, pp. 2243-2244)

Esta formulação da transição de paradigma merece um breve comentário acerca da sua centração na oposição entre competências e conhecimentos, a qual pode conduzir a alguns equívocos. Em primeiro lugar, a noção de “competência” abarca também conhecimentos, para além de capacidades, atitudes e valores. Em segundo lugar, a noção de “conhecimento” pode reportar-se não só ao conhecimento substantivo das disciplinas, mas também ao conhecimento sobre *como construir conhecimento nessas disciplinas*. Por exemplo, quando se opta por uma metodologia de projecto, os alunos devem conhecer as potencialidades e limitações dessa metodologia, as estratégias que podem mobilizar no seu uso, assim como os critérios de qualidade que

devem orientar o desenvolvimento e a avaliação do seu trabalho. Este é um tipo de conhecimento que não costumamos mobilizar numa pedagogia exclusivamente centrada no conhecimento substantivo, mas que se torna essencial numa pedagogia que visa o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que significa que também o professor o deve possuir. Em terceiro lugar, o pressuposto de que um “modelo passivo” pode promover a “aquisição de conhecimento” e que um enfoque em competências deixa necessariamente de dar lugar a um “modelo passivo” pode ser questionado. Um modelo passivo promove sobretudo a reprodução de conhecimento e não, verdadeiramente, a sua aquisição. Por outro lado, é possível desenvolver competências num programa de treino que apenas visa a reprodução de um determinado modelo de acção, o que também é um forma de promover uma aprendizagem passiva. Finalmente, quer um enfoque na aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências podem inscrever-se em visões distintas da educação no ensino superior, podendo ambos direccionar-se à *manutenção* ou à *transformação* do estado de coisas na sociedade.

Assim, eu diria que na mudança de paradigma de que se fala, a questão central não será a transição de um ensino baseado na aquisição de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências, mas antes a *redefinição do ensino e da aprendizagem como actividades de construção de saberes (saber pensar, saber agir, saber ser)*, onde quer alunos quer professores desenvolvem a sua autonomia, movimentando-se em direcção ao que lhes parece mais racional, justo e satisfatório do ponto de vista pedagógico, mas também do ponto de vista social. E isto implica muito mais do que reorganizar as horas de trabalho dos alunos ou introduzir novos métodos de ensino. Implica, fundamentalmente, redefinir as nossa concepções do que é ensinar e aprender na universidade, e regressar portanto, inevitavelmente, a uma questão básica que muitas vezes tendemos a esquecer: *para que serve o ensino superior?* Quais são as finalidades que o orientam e como se traduzem no que consideramos ser *melhor* para os nossos alunos?

A resposta a esta questão depende do nosso quadro de referência para a definição da *qualidade* da pedagogia, uma noção central em todo o discurso do Processo de Bolonha. A promoção da cooperação europeia na garantia da qualidade dos sistemas de ensino superior é uma das linhas de acção principais deste Processo, através da qual se pretende estabelecer um “quadro comum de referência” e a “divulgação de boas práticas”. Mas qual deve ser esse quadro? E o que são “boas práticas”? Não há resposta única para estas questões, mas isso não nos escusa de procurar uma resposta que nos pareça defensável e possível.

Tomemos um breve exemplo da importância da existência de um quadro de referência, relativo à noção de “empregabilidade” como meta de formação e, portanto, como critério de qualidade da formação. Partindo do pressuposto de que uma das finalidades do ensino superior é preparar os futuros licenciados para uma integração de sucesso em contextos profissionais, podemos perguntar: o que é uma integração de sucesso? Estamos aqui a falar numa perspectiva *funcionalista* da socialização dos jovens profissionais, segundo a qual estes devem incorporar a cultura profissional dominante, reproduzindo-a acriticamente? Ou situamo-nos numa perspectiva de socialização mais *interpretativa* ou *crítica*, assente na reflexão e na transformação das condições e contextos de trabalho? Para mim, por exemplo, que trabalho na formação de professores, este tipo de preocupação apresenta-se essencial.

A adopção de uma ou outra perspectiva tem implicações na organização dos currículos e nas práticas pedagógicas que os concretizam. O quadro de referência *precede*, portanto, a definição de currículos e práticas: as questões sobre *o que fazer* e *como fazer* dependem das questões sobre o *porquê* e *para quê* de determinada opção, o que deve lançar a discussão do Processo de Bolonha para a dimensão das *finalidades* da formação, remetendo-nos para a concepção de uma visão da educação na universidade. *Qual é a visão que defendemos para a educação na universidade?*

É para esta questão que volto de seguida a atenção, ao propor a transformação da pedagogia numa direcção que seja potencialmente *emancipatória*, para os alunos e também para os professores. É apenas uma proposta, e como tal sujeita a interrogação. Apresento-a sobretudo porque acredito nela e porque me tem ajudado a melhorar as minhas práticas. Por outro lado, ela constitui também o quadro geral de referência de alguns projectos em que tenho estado envolvida, e onde outros colegas têm partilhado este meu sentimento. Finalmente, encontra ressonância no trabalho de outros investigadores, o que reforça a minha confiança no seu valor.

2. Transformar a pedagogia numa direcção emancipatória.

Termos como “qualidade” e “excelência”, que hoje se tornaram quase obrigatórios nos discursos sobre a pedagogia na universidade, são na verdade termos vazios de sentido e podem ser utilizados com significações opostas. Por outro lado, a questão da qualidade é frequentemente abordada de uma perspectiva excessivamente *teorista* (ou seja, a qualidade da pedagogia depende da sua sujeição à teoria X), *tecnicista* (ou seja, a qualidade da pedagogia depende da aplicação do método Y ou da resolução do problema Z) ou *economicista* (ou seja, a qualidade da pedagogia depende da optimização da relação custo-eficácia). O que estas noções de qualidade não equacionam claramente é a dimensão *ética e política da pedagogia, relativa às justificações e finalidades que consideramos defensáveis e desejáveis nos diversos contextos da educação, tendo em consideração que a educação não é isenta de valores e se inscreve sempre num quadro ideológico, podendo servir a reprodução e/ou a transformação do status quo*. É sobretudo aqui, no domínio ideológico, que residem as questões que importa discutir, e é também aqui que emerge a ideia de uma pedagogia *emancipatória*.

Transformar a pedagogia numa direcção emancipatória significa, antes de mais, rejeitar uma visão da pedagogia como espaço de reprodução e sujeição à autoridade, em favor da criação de um espaço caracterizado pela liberdade de pensamento, comunicação, criticidade, autodirecção, criatividade e inovação. Se tivermos em consideração a existência de múltiplos quadros de referência para a interpretação do mundo, uma pedagogia emancipatória deverá instituir-se como *uma pedagogia para a incerteza*. Como afirma Barnett (2000, p. 420), “uma era de supercomplexidade exige da universidade nada menos do que *uma epistemologia para a incerteza*”, que deve ser capaz de integrar e promover capacidades de reconceptualização revolucionária, interrogação crítica da autoridade do conhecimento, tolerância da incerteza, e acção crítica (ibidem). Assim, adoptar uma pedagogia de orientação emancipatória significa, também, rejeitar a ideia de que

a formação deve ser posta ao serviço da manutenção da ordem social estabelecida, e acreditar que ela pode e deve interrogar essa ordem e procurar alternativas que tornem a vida em sociedade cada vez mais racional, justa e satisfatória, em consonância com os valores de uma sociedade democrática.

Nos projectos em que tenho estado envolvida, propõe-se que a direcção emancipatória da pedagogia se traduza num conjunto de oito *princípios de qualidade da acção pedagógica*, de natureza transdisciplinar, os quais constituem uma espécie de “gramática da pedagogia” (Vieira et al.: 2002, pp. 32-33): Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/ Inovação:

- *Intencionalidade*: a acção pedagógica desenvolve-se numa direcção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direccionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social;
- *Transparência*: a acção pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados;
- *Coerência*: a acção pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adoptados;
- *Relevância*: a acção pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade sócio-profissional e perspectiva o currículo de forma articulada;
- *Reflexividade*: a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional;
- *Democraticidade*: a acção pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e inter-ajuda;
- *Autodirecção*: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho auto-determinados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e autoconfiança;
- *Criatividade/Inovação*: a acção pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Estes princípios têm sido explorados em experiências pedagógicas realizadas em contextos disciplinares diversificados, as quais são avaliadas, disseminadas e expostas ao escrutínio dos pares, nomeadamente no seio das nossas comunidades de pertença (v., por exemplo, Vieira et al., 2004). Note-se que se trata de princípios muito amplos, os quais podem ser concretizados através de métodos e estratégias muito diversos, e também com enfoques diferenciados em função da experiência anterior do professor e das

características particulares dos contextos em que trabalham. Saliente-se também que são sobretudo os princípios da Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/ Inovação que têm um potencial transformador, na medida em que implicam uma centração nos interesses dos alunos, na construção individual e colaborativa de saberes e na promoção da sua autonomia.

Um primeiro exercício de auto-avaliação com base nestes princípios consistiria em posicionar as nossas práticas actuais face aos mesmos, procurando compreender em que medida e de que forma estão presentes, que factores determinam a sua presença ou ausência, e que implicações têm as nossas escolhas na formação dos alunos. Um segundo exercício consistiria em encontrar práticas alternativas que tornassem os princípios mais presentes, e avaliar o seu impacto na formação. Quando falo em indagar criticamente a pedagogia, é disto que falo: trata-se, sobretudo, de um exercício de auto-avaliação, auto-conhecimento e auto-reconstrução, por referência ao que julgamos ser mais benéfico para os alunos. Assim, uma pedagogia emancipatória é-o não só para os alunos, mas também para os professores, os quais se tornam profissionais mais críticos e interventivos, mais libertos face à tradição da academia e mais dispostos a assumir riscos.

Mas não chega indagar as práticas. É também necessário partilhar o nosso trabalho com outros e sujeitá-lo ao seu escrutínio, o que também é condição de emancipação profissional. Quando se coloca a investigação ao serviço do ensino e da aprendizagem, a disseminação assume um papel estratégico e constitui parte integrante do processo de transformação da pedagogia, conferindo-lhe o estatuto que merece e proporcionando espaços de reflexão pedagógica, a partir dos quais outros poderão iniciar percursos semelhantes. É igualmente importante que os professores trabalhem em equipas, mantendo em aberto o diálogo acerca da qualidade da pedagogia e contrariando o autismo pedagógico e a cultura do individualismo, em favor de uma cultura que valoriza a colegialidade e a inter-ajuda na resolução de problemas pedagógicos, os quais são encarados como problemas de investigação. No caso dos projectos em que participo, temos explorado a colaboração interpares no desenho de experiências e na observação de aulas, o que tem contribuído significativamente para incentivar a reflexão e o diálogo como condições de desenvolvimento profissional.

A formação pedagógica dos professores começa a ser hoje uma das prioridades na agenda das instituições, mas eu diria que a *vulgarização da indagação crítica das práticas*, individual e colaborativa, é a estratégia de desenvolvimento profissional mais democrática e eficaz. Sem negar valor a políticas de formação docente que privilegiam a opção por cursos presenciais intensivos de curta duração, nos quais o formador-especialista transmite o seu conhecimento aos formandos, devemos ter em atenção que os estudos sobre a formação de professores noutros níveis de ensino têm demonstrado que o impacto dessa formação será tanto mais significativo e duradouro quanto mais ela integrar os *interesses e necessidades dos professores* e a possibilidade da *experimentação* no terreno. Assim, outras modalidades de formação, mais alongadas no tempo e com menos participantes, sob a forma de “oficinas” e “projectos”, são também necessárias. Também me parece importante que, no contexto da formação ou de projectos de investigação, se constituam grupos de trabalho multidisciplinares, como forma de ultrapassar as fronteiras das disciplinas sem anular a sua especificidade, fomentando-se a discussão e a integração dos conhecimentos pedagógico e disciplinar.

Em suma, e este é o meu argumento central, a transformação da pedagogia exige a vulgarização da indagação crítica das práticas, no quadro de uma visão da pedagogia como prática potencialmente emancipatória para alunos e professores. Encarar a acção profissional desta forma significa vê-la como lugar de *produção* (e não apenas transmissão e reprodução) de saberes, e implica expandir o tipo de conhecimento produzido: não só disciplinar, mas também pedagógico e investigativo. Nesta perspectiva, a pedagogia pode constituir um lugar de *articulação entre ensino, investigação, e formação*, o que pode contribuir significativamente para uma maior equilíbrio entre investigação e ensino na vida académica.

Gostava contudo de deixar claro que a vulgarização da indagação crítica das práticas não depende exclusivamente da vontade e iniciativa dos professores. Há medidas que importa institucionalizar no sentido de favorecer este movimento, entre as quais destacaria a criação de mecanismos de incentivo, apoio e recompensa do investimento na qualidade da pedagogia, quer ao nível do desenvolvimento de projectos de inovação, quer ao nível das avaliações da qualidade do ensino e da progressão na carreira. Sem estes mecanismos, dificilmente se criará uma cultura institucional de valorização da pedagogia, e o trabalho daqueles que nela investem será tendencialmente marginal, ou mesmo marginalizado.

Para concluir...

Habitúamo-nos durante muito tempo a pensar no professor universitário como um especialista, cuja principal função é transmitir o seu conhecimento a outros, como se o modo como se ensina não determinasse o modo como se aprende, e ambos não determinassem o que se ensina e o que se aprende. Assim, independentemente do conteúdo que ensinamos, importa desenvolver um conhecimento *pedagógico* desse conteúdo: Que interesses e finalidades serve? Que relevância assume na formação dos alunos? Como se articula com outras áreas da formação? Como pode ser construído pelos alunos e qual o papel do professor? Que competências implica e que requisitos supõe? Que critérios devem presidir à avaliação dessas competências? Quem as avalia e de que forma se avaliam? Que consequências têm essas competências no desenvolvimento (inter) pessoal, académico e profissional dos alunos?...

Embora o Processo de Bolonha seja, hoje em dia, o principal motor da reflexão sobre questões como estas, elas remetem-nos para uma preocupação muito mais ampla e permanente: a definição das finalidades do ensino superior. Importa assim considerar a pergunta que Barnett (1997) nos lança num texto sobre o papel da universidade:

Quando falamos em ensino superior, o que entendemos por *superior* e como pode um ensino superior promover uma aprendizagem também ela *superior*?

Na exploração desta questão, teremos de reconhecer a necessidade de investir na pedagogia como campo de indagação crítica e desenvolvimento profissional, não apenas por razões externas, mas porque esse

investimento estrutura a identidade académica do professor e determina o impacto da sua ação na identidade académica e na vida pessoal e profissional dos seus alunos. Assim, o principal imperativo que nos obriga a investir na pedagogia será a *responsabilidade ética e política* de ser professor. Aquém e além de Bolonha.

Referências bibliográficas

- BARNETT, Ronald (1997). *Realizing the university*. London: Institute of Education, University of London.
- BARNETT, Ronald (2000). "University knowledge in an age of supercomplexity". *Higher Education*, vol.40, nº 4, pp. 409-422.
- D'ANDREA, Vaneeta & GOSLING, David (2005). *Improving teaching and learning in higher education – a whole institution approach*. Berkshire: SRHE & OUP.
- ENQA (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Relatório da European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsínquia.
- VIEIRA, Flávia; GOMES, Álvaro; GOMES, Carlos; SILVA, José Luís; MOREIRA, Maria Alfredo; MELO, Maria do Céu & ALBUQUERQUE, Pedro Barbas (2002). *Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- VIEIRA, F.; SILVA, José Luís.; MELO, Maria do Céu; MOREIRA, Maria Alfredo; Oliveira, Lia Raquel; Gomes, Carlos; Albuquerque, Pedro B. & Sousa, Manuel (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.