

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PÓS-GRADUANDOS PARA DOCÊNCIA: O PROGRAMA DE ESTÁGIO E CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UNICAMP

Graziela Giusti Pachane¹

Eixo temático: 06 - Formação de professores para a educação superior

INTRODUÇÃO

Uma crítica dirigida aos cursos superiores diz respeito à qualidade dos cursos de graduação, em especial, à falta de didática de seus professores.

A pós-graduação, *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, por sua natureza, enfatiza a pesquisa, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para um bom professor universitário basta a especialização crescente em determinada área do saber.

A pesquisa é privilegiada, também, nos processos de avaliação da educação superior, que prioriza a produção acadêmica, especificamente as publicações qualificadas. Neste contexto, a formação pedagógica é relegada a segundo plano.

Embora tal situação tenha se alterado um pouco nos últimos anos, a exemplo da exigência da CAPES de que seus bolsistas realizem estágio de docência, muito ainda é necessário no sentido de tornarmos o comprometimento com a qualidade do ensino da graduação objeto legítimo do fazer universitário.

Na busca de aprimoramento da atuação docente no ensino superior, são sugeridos cursos, palestras, oficinas, muitos em caráter de formação em serviço, porém nem todos com resultados significativos, como alertado por Maria Isabel Cunha há 20 anos (CUNHA, 1989).

Aqueles que obtêm sucesso em seu intento, nem sempre são socializados, e prossegue-se com a realização de cursos pontuais, numa prática marcada pela dispersão, pela fragmentação, sem a necessária reflexão sistemática sobre os caminhos já trilhados.

Tendo em vista este contexto, o objetivo do presente trabalho é apresentar a análise do Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD-Unicamp), um

¹ Profa. Dra. Da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

programa que, segundo seus participantes, obteve resultados positivos no tocante à formação pedagógica oferecida aos que dele tomaram parte.

Com base em amplo referencial teórico, porém aqui exposto sucintamente, procuramos analisar o PECD, seu histórico, fundamentação e estruturação e as aprendizagens proporcionadas aos estagiários que dele participaram.

Esperamos que a análise proposta possa oferecer subsídios para aprofundar a discussão sobre a formação pedagógica de professores universitários, sua importância e viabilidade, bem como para o desenvolvimento de outros programas da mesma natureza.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Em trabalho anterior (Pachane, 2007), buscamos argumentar a favor da importância de que a formação dos professores universitários oferecesse a eles, de modo mais sistemático e efetivo, o preparo pedagógico necessário ao exercício da docência. Para tanto, entre outros aspectos, ressaltamos que o contexto no qual a educação se acha envolvida, e as mudanças impulsionadas por fatores intrínsecos e extrínsecos a ela, exige do professor universitário um novo perfil, que só poderá ser construído pela via da formação pedagógica dos (futuros) docentes e por mudanças na cultura universitária que, hoje, ainda, valoriza tão diferentemente as atividades de docência e pesquisa.

Tal opinião é partilhada por diversos teóricos da área que, de maneira geral, defendem a formação pedagógica dos docentes universitários a partir da concepção de *desenvolvimento profissional docente*, aqui compreendida no sentido a ela atribuído por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), como a de um “intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão”, incluindo, para tanto, o diagnóstico “das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades” (p. 31).

Apesar de algumas divergências, seja quanto à nomenclatura, seja quanto à organização sugerida para diferentes programas, os autores estudados buscam enfatizar a necessidade de que o processo de formação de professores seja

entendido como um processo contínuo, na medida do possível particularizado pautados por dois elementos centrais: pensamento e ação.

Por um processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores universitários não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, já nos bancos escolares – quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente –, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (MARCELO GARCÍA, 1999; BENEDITO, FERRER E FERRERES, 1995; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Entender o processo de formação como particularizado, diz respeito à importância de que os programas sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional). Diz respeito, ainda, ao entendimento de que o processo de formação docente, assim como a prática, estão diretamente atrelados à trajetória formativa de cada um e a sua construção subjetiva como profissional docente (BENEDITO, FERRER e FERRES, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999).

Pensamento e ação relacionam-se à abordagem reflexiva (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), que se destaca como a orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade e que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica. A partir destes elementos, enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de *práxis educativa*, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou somente o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo.

Roldão (2007), referindo-se à formação de professores em geral, apresenta uma compreensão semelhante, contribuindo para fortalecer nossa argumentação em favor da importância da formação pedagógica de docentes. Para a autora, o ensino apresenta uma especificidade profissional própria. Assim, *“dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é*

sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio de conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal” (ROLDÃO, 2007, p. 101). A autora ressalta, ainda, que saber ensinar é ser especialista na complexa capacidade de mediar e transformar o saber curricular.

PECD: UMA PROPOSTA INTEGRADORA

O estudo do PECD foi elaborado a partir de três fontes principais: levantamento documental (relatórios, atas de reuniões, registros de encontros, etc.); acompanhamento do programa pela pesquisadora nos anos finais de sua realização (1999 e 2000); e entrevistas com membros da Comissão Supervisora, (ex-) orientadores e (ex-)estagiários do PECD. Os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo os procedimentos propostos por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

O PECD foi um programa institucional implantado em 1993 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, voltado à formação pedagógica de seus doutorandos, possivelmente futuros professores universitários. Era voltado, predominantemente, a pós-graduandos que não tivessem experiências docentes anteriores. Era voluntário, não contando créditos no cômputo geral das atividades obrigatórias para a integralização do programa de doutorado. O estágio tinha a duração de um semestre, podendo excepcionalmente ser prorrogado por mais um. O número de participantes era limitado, perfazendo um número máximo de 60 estagiários por semestre. Os aprovados no processo seletivo tinham direito a bolsa.

Os estagiários eram incentivados a assumir a docência plena de uma disciplina regular de um curso de graduação, relacionada a sua área de especialização, e responsabilizar-se por ela, sendo suas atividades supervisionadas por um orientador, não necessariamente seu orientador de tese, porém com a necessária autorização deste.

O trabalho era organizado, conduzido e monitorado por uma Comissão Supervisora especialmente designada para esta finalidade, composta por professores, obrigatoriamente doutores, de diferentes institutos da Unicamp.

O programa era estruturado com base na prática orientada dos estagiários e na realização de *workshops* – encontros mensais realizados com todos os participantes

do programa para discussão de temas pedagógicos e reflexão sobre a prática realizada, conduzidos por membros da Comissão Supervisora. Nos semestres finais do PECD, foi instituída também uma lista de discussões pela internet (e-mail), utilizada pelos estagiários especialmente para a troca de idéias a respeito de problemas práticos encontrados em seu cotidiano como professores iniciantes.

Como é possível depreender dos textos elaborados quando de sua instituição, a organização do PECD pautou-se por uma compreensão do que seria a universidade, de seu papel, do papel da pós-graduação e da atuação dos professores na graduação, uma compreensão que prioriza a característica de integração entre os diversos elementos que compõe a universidade (ensino, pesquisa, extensão) e que valoriza a formação integral do estudante, seja ele de graduação ou pós-graduação.

A primeira turma do PECD iniciou suas atividades no 1º semestre de 1993, com 24 participantes, envolvendo 10 Unidades de Ensino. A última turma - 1º semestre de 2000 – contou com 63 participantes, envolvendo 19 das 20 Unidades de Ensino da Unicamp. Ao longo desses anos, 607 doutorandos participaram do Programa, perfazendo um total de 15 grupos. A impossibilidade de atingir a totalidade dos pós-graduandos da Unicamp foi um dos limites do PECD. Tal limite, entretanto, dadas as características do programa, a maneira como foi estruturado e seus objetivos, foi um dos fatores primordiais para garantir sua qualidade, o que nos leva a questionar e especular sobre maneiras alternativas de se atingir a um número maior de pós-graduandos, assim como nos alerta para as possíveis conseqüências de um projeto em que a totalidade dos pós-graduandos de uma instituição tenha que ministrar aulas na graduação.

Com a ampliação da demanda e com vistas ao atendimento de norma da CAPES, o PECD foi substituído, em 2000 pelo PED – Programa de Estágio Docente, com organização bastante diferenciada do programa aqui analisado.

AVALIAÇÃO DO PECD SEGUNDO SEUS PARTICIPANTES

De modo geral, a estruturação e organização do programa foram sempre consideradas positivas pelos estagiários. Vale ressaltar que na literatura analisada, não foi encontrada referência a uma **organização multidisciplinar** (unindo vários

cursos de graduação) semelhante em programas de formação de professores universitários, tendo em vista que estes tendem tradicionalmente a ser descentralizados, ocorrendo isoladamente em cada instituto/departamento.

Embora alguns criticassem o fato de os encontros serem realizados com estagiários de diferentes áreas, a diversidade e a aproximação de diferentes realidades, talvez numa oportunidade única proporcionada pelos *workshops*, auxiliou os estagiários a perceber que, apesar de muitos problemas diferentes, muitas coisas se assemelhavam na realização do trabalho de cada um deles, possibilitando uma visão menos fragmentada do trabalho docente e, acreditamos, da própria universidade como um todo.

A instituição da figura do **professor orientador** foi considerado um dos pontos positivos do PECD. Segundo os relatos, o orientador atuava, fundamentalmente, como um ponto de apoio, uma pessoa a quem o estagiário poderia recorrer para discutir suas preocupações com conteúdo abordado em sala de aula, com a metodologia adotada na condução das aulas e com as relações estabelecidas com os alunos, permitindo maior segurança no desenvolvimento da docência: *“Em cada momento em que senti alguma dificuldade, a troca de experiências com a professora orientadora foi decisiva para que eu pudesse continuar satisfatoriamente com as atividades docentes”* (IFCH, 1998).

O acompanhamento possibilitava, ainda, a reflexão sobre a prática docente, já que o orientador se colocava na posição de um interlocutor privilegiado que acompanhava (e avaliava) o trabalho docente realizado pelo estagiário. Era fundamental, portanto, que o orientador estivesse plenamente consciente da proposta do estágio a fim de que permitisse ao aluno o desenvolvimento de sua prática, o acompanhamento e apoio necessários e o momento de reflexão sobre a docência. Caso contrário, corria-se o risco de que utilizasse o trabalho do estagiário como um monitor ou auxiliar docente: *“O sucesso [do PECD] depende do real engajamento do orientador no espírito do programa e de o estagiário assumir efetivamente toda a responsabilidade da disciplina”* (FEM, 1998 - orientador).

Segundo os estagiários, o engajamento na **docência plena** foi um dos pontos mais importantes do Programa. Sem esta oportunidade, poderia ser oferecida ao pós-graduando uma formação inicial que o “alertasse” para alguns pontos relativos à educação superior, no entanto, sua contribuição à formação docente seria limitada. Os resultados da análise mostraram que somente a participação integral na

organização e execução da disciplina poderia oferecer ao estagiário a dimensão do processo educacional em sua totalidade. Assim, era importante que o estagiário participasse da atividade docente do modo mais completo possível, assumindo, preferencialmente, a carga horária total, participando de todos os momentos de decisão, desde o planejamento até a avaliação final da disciplina.

É indispensável mencionar que, de maneira geral, o trabalho dos estagiários foi avaliado pelos estudantes – e orientadores – como muito bom ou ótimo, sendo as características positivas mais destacadas: dedicação, interesse, motivação, conhecimento, maior proximidade com a graduação e possibilidade de renovação proporcionada pelo trabalho do estagiário em uma disciplina ou curso.

Com a finalidade de garantir um espaço de discussão e reflexão da prática realizada, assim como de propiciar aos estagiários contato com conteúdos relativos aos aspectos pedagógicos envolvidos na docência, eram realizados mensalmente **workshops** destinados à participação de todos os estagiários, abordando temas como planejamento, avaliação, perfil do estudante universitário e (auto-)avaliação do trabalho docente, além de esclarecimentos e troca de idéias e experiências a respeito de dúvidas e problemas ocorridos durante a prática pedagógica.

Poucas foram as críticas ao conteúdo dos encontros, e, na maioria das vezes, diziam respeito à necessidade de ampliação dos tópicos estudados, em especial práticas em sala de aula (avaliação, metodologias alternativas, relacionamento professor-alunos, motivação, etc.). Houve sugestões para que fossem realizadas atividades anteriores ao início do estágio a fim de preparar melhor o estagiário, em especial, para o seu primeiro dia de aula.

A **lista eletrônica de discussão** promovia a possibilidade de troca de idéias, experiências e o esclarecimento de dúvidas quase ao mesmo tempo em que surgiam, acrescentando, na opinião dos estagiários, mais dinâmica e mais qualidade à interação.

ALGUNS RESULTADOS DO PECD

A fim de realizar uma análise aprendizagem dos estagiários, elaboramos, a partir dos pressupostos teóricos da literatura específica, uma categorização composta por quatro dimensões, complementares e indissociáveis, que constituem

aquilo a que chamamos de formação pedagógica: didática, ética, afetiva e político-social.

No que diz respeito à influência do PECD na formação pedagógica dos estagiários, os resultados também foram bastante positivos. De todas, a dimensão didática (referente à prática docente, tendo a ver com os momentos de planejamento, execução, avaliação, entre outros) foi a mais direta e reincidentemente abordada pelos estagiários, sendo aquela na qual podemos perceber o maior desenvolvimento dos estagiários.

A análise dos relatórios permitiu-nos constatar o quanto as relações pedagógicas e o fazer pedagógico estão permeados pela dimensão afetiva. A referência ao crescimento pessoal propiciado pelo estágio, em especial, a ruptura de barreiras pessoais como insegurança, medo de falar em público e timidez e ao crescimento intelectual e humano, era muito destacada. Também a dimensão ética, que envolve toda a questão dos “valores” que entram em jogo no processo educativo, incluindo aspectos relativos à justiça e aos professores como modelos de conduta, profissional, científica e pessoal, era freqüente, em especial em aspectos relativos a avaliação.

A dimensão sócio-política – que diz respeito à compreensão da educação em sua amplitude, englobando o entendimento das políticas sociais e educacionais e a formação do aluno, assim como do próprio professor, para além da habilidade profissional, teórica e técnica – foi a dimensão menos citada ao longo dos relatórios. Este, talvez, tenha sido um dos aspectos que o PECD não conseguiu alterar profundamente, pois, pela grande preocupação dos estagiários em resolver seus problemas práticos, poucos demonstravam interesse em discutir temáticas mais abrangentes, mais voltadas à educação e sua relação com sociedade, cultura e política.

A partir das análises, pudemos concluir que as principais mudanças percebidas pelos estagiários diziam respeito ao desenvolvimento da habilidade prática. A participação no programa permitiu que os estagiários se sentissem mais seguros diante da perspectiva de ingresso na docência e mais confiantes quanto a sua escolha profissional.

Pudemos depreender que os estagiários foram conscientizados sobre um novo modo de olhar para o processo educativo, possibilitando que alcançassem uma concepção diferenciada do trabalho realizado em sala de aula, do papel a ser

desempenhado por alunos e professores, da relação a ser estabelecida entre eles, dos modelos e finalidades das avaliações e a uma nova compreensão (e revisão geral) dos próprios objetivos da educação, para além da formação técnica e para o mercado de trabalho.

Ao instituir a figura do orientador e ao criar a comissão supervisora, responsável por acompanhar os trabalhos, o PECD, mesmo que indiretamente, incentivava uma dimensão muitas vezes negligenciada da docência no ensino superior: o trabalho coletivo.

Cabe destacar, ainda, as mudanças dos estagiários no que diz respeito à própria compreensão da formação de professores para o ensino superior, que passa a ser compreendida numa perspectiva processual, contínua.

Assim, ao tentarmos compreender em que o PECD mudou as concepções dos estagiários acerca da docência no ensino superior, podemos sugerir que, de maneira geral, uma de suas grandes contribuições tenha sido mostrar que um professor não “nasce feito”, nem se forma ao receber um certificado, mas que, como demais profissionais, o professor está em constante aprimoramento. No contexto do programa, os estagiários puderam depreender que os processos de ensinar e aprender são uma construção coletiva que se dá no dia-a-dia, num processo em que tanto professores como alunos estão, em intercâmbio, aprendendo e se construindo.

Podemos concluir que além da possibilidade do aprimoramento da prática docente, a principal contribuição do PECD foi, de modo geral, conscientizar os estagiários para o fato de que o processo educativo é uma construção constante e coletiva, seja ela voltada à formação do aluno, seja ela voltada à formação do próprio professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu revelar um pouco dos resultados do PECD em termos do desenvolvimento pedagógico e pessoal dos estagiários que dele tomaram parte. No conjunto, enquanto filosofia e enquanto prática integral, ao longo de sua realização o PECD recebeu mensagens de apoio e incentivo por parte dos estagiários orientadores e coordenadores de graduação, havendo muitas propostas favoráveis a sua expansão e continuidade. Poucas foram as manifestações negativas relativas ao PECD e estas diziam respeito, em especial, a problemas isolados, como a avaliação de alguns *workshops* ou a dificuldades surgidas na

prática (relação orientador-estagiário, número excessivo de alunos, alunos desmotivados...).

Algumas limitações salientadas pelos estagiários, diziam respeito à necessidade de maior integração com alguns institutos e de maior participação dos orientadores nas atividades desenvolvidas no decorrer de sua realização, em especial a fim de não se perderem de vista os objetivos do programa. Pudemos observar que o PECD conseguiu atingir, até certo ponto, mudanças nos contextos mais amplos da universidade. Estas alterações, porém, parecem ter sido bem menos expressivas que as mudanças ocorridas no âmbito pessoal dos estagiários.

Algumas das limitações encontradas poderiam ser resolvidas com a ampliação do tempo de participação do estagiário no programa, como sugerido em Pachane (2007). No entanto, havia dificuldade para expandir a duração do PECD tendo em vista as exigências cada vez maiores das agências financiadoras para o cumprimento dos prazos de defesa, embora, como constatado no decorrer da análise, não tenha havido diferença entre o tempo de titulação dos participantes do PECD e demais doutorandos da Unicamp.

Assim, o conjunto das aprendizagens possibilitadas pelo PECD, bem como o reconhecimento do bom trabalho desenvolvido pelos estagiários, permitem-nos afirmar que mais que necessários, programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são possíveis de ser realizados e capazes de despertar naqueles que o realizam o comprometimento com as questões educacionais.

Para tanto, esta formação não pode se limitar aos aspectos didáticos ou metodológicos do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar-se numa concepção de *práxis* educativa e do ensino como uma atividade complexa, que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou, simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber.

Embora não possamos desconsiderar a capacidade autodidata dos professores, como salientado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), é por meio da formação pedagógica do professor que se dá a ele *“o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’ a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos”* (Vasconcelos, 1998), possibilitando superar práticas e crenças

assumidas, muitas vezes de modo inconsciente, ainda durante sua própria formação enquanto aluno.

A experiência do PECD leva-nos, ainda, a concluir que programas voltados à formação pedagógica do professor universitário poderiam ter na pós-graduação um momento oportuno para acontecer, permitindo ao pós-graduando assimilar gradativamente, desde sua formação inicial, o trabalho com as questões pedagógicas e promover a integração entre ensino e pesquisa em suas atividades, concepções que o PECD buscou materializar em sua organização, criando um processo integrado, sem a necessidade de separar as discussões acerca da docência em uma disciplina isolada – ou mesmo em um novo curso de especialização – distante das demais atividades da pós-graduação, como geralmente realizado, a exemplo de alguns casos analisados por Berbel (1994).

Antes de encerrarmos, é válido ressaltar que não acreditamos que o aprimoramento didático dos futuros professores universitários, por si só, possa promover a melhoria da qualidade da educação superior brasileira. Aliada a este aprimoramento, a formação dos professores em atuação, a elaboração (e execução) de políticas educacionais mais sérias, melhorias na educação básica e melhores perspectivas de qualidade de vida para os próprios estudantes universitários, durante e após sua graduação, teriam de complementar a busca de renovação das atuais práticas existentes em nosso sistema de educação superior e na obtenção de melhores resultados para esse processo.

Por fim, cabe-nos ressaltar que a análise realizada nos abre, também, a possibilidade de novos questionamentos, instigando a continuidade da discussão a respeito da formação pedagógica do professor universitário, assim como do ensino de graduação e pós-graduação. Entre estes questionamentos podemos destacar: de que maneira poderia ser feita a formação dos orientadores, tendo em vista a relevância de seu papel para a formação do futuro docente universitário? Se tomarmos como base a importância da docência plena para a formação dos estagiários, como seria possível viabilizar a formação pedagógica para a totalidade dos pós-graduandos de uma instituição? Os programas obrigatórios de preparo para a docência universitária têm conseguido atingir os objetivos a que se propõem?

Indagações que permanecem em aberto, como convite à realização de novos trabalhos, à continuidade das discussões aqui apresentadas e à reflexão a respeito da formação e da prática docente do professor universitário.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 1977.
- BERBEL, Neusi A. Navas. *Metodologia do ensino superior - realidade e significado*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. *La Formación Universitária a Debate*. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, Jimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.
- PACHANE, Graziela Giusti. *A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp*. Rio de Janeiro: Sotese, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do processo profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34. Campinas-SP: Autores Associados: Rio de Janeiro: Anped .2007. p.94-103.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 77-94.

Recebido para publicação em: 20/12/2009

Aceito: 02/07/2010