

# A DOCÊNCIA SUPERIOR E O PROFESSOR COMO AGENTE EM FORMAÇÃO

Carmesina Ribeiro GURGEL<sup>1</sup>  
Antonia Flávia Moraes da COSTA<sup>2</sup>  
Aline Socorro dos Santos LIMA<sup>3</sup>

## RESUMO:

Este artigo visa apresentar fundamentos que norteiam o paradigma de formação docente para a docência superior, principalmente, a formação pedagógica, bem como estratégia de intervenção institucional ao implantar o programa de iniciação a docência superior na Universidade Federal do Piauí – UFPI destinado aos professores dos cursos de graduação recém aprovados e nomeado para iniciar sua carreira no magistério superior, posteriormente sendo estendidos aos demais professores. Com o propósito de verificar o grau de satisfação e eficácia dessa estratégia realizou-se esta investigação, partindo do princípio que ações desse porte devem ser desenvolvidas de forma articulada entre o trabalho docente e a própria formação pedagógica. Foi uma estratégia de intervenção que passou pela experimentação, inovação, ensino e aprendizagem de novos conceitos e técnicas pedagógicas, com o intuito de mobilizar vários saberes para subsidiar o desenvolvimento de competências para a profissionalização do magistério superior no âmbito da UFPI.

**PALAVRA- CHAVES:** Formação – Docência - Paradigmas – Intervenção.

## INTRODUÇÃO

Exercer a função pedagógica de estruturação e gestão dos conteúdos curriculares e ter a competência para interagir com os alunos no cotidiano da sala de aula são ações que requerem do professor uma profissionalização aprimorada decorrente de sua formação. A formação docente, por sua vez, compreende duas modalidades: a acadêmica e a pedagógica. Mialaret (1991, p. 10) diferencia com muita clareza a formação acadêmica da formação pedagógica:

A formação acadêmica é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo, de um lado, que desenvolve competências acentuadas numa ou mais disciplinas, conforme o nível de estudos e, por outro, a obtenção de uma cultura geral. Já a formação pedagógica é o conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional (a de professor) (...).

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação/Avaliação Educacional. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tutora do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFPI. Apoio MEC/SESu/DIPES. Avaliadora MEC/INEP/BASIS. carmasinagurgel@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Bolsista do Programa de Educação Tutorial de Pedagogia da UFPI. af\_bela@hotmail.com

<sup>3</sup> Bolsista do Programa de Educação Tutorial de Pedagogia da UFPI. alinesos85@gmail.com

Investir na formação continuada dos professores, tanto do ponto de vista acadêmico quanto pedagógico, não significa que essa formação o deixará pronto, mas proporcionará de certa forma, uma idéia dos problemas que enfrentará na sua prática, pois é na prática que o professor vivencia as situações de aprendizagem. É nesse momento que a formação pedagógica passa a ser o diferencial da sua ação educativa. A relevância científica e educacional deste estudo provém do resultado de pesquisas realizadas no âmbito da UFPI sobre esta temática e da importância de uma política de qualificação docente voltada também para as questões pedagógicas.

A formação pedagógica dá subsídios instrumentalizadores para que o professor possa aplicar conhecimentos especializados, bem como saber articular conhecimentos diversos, tais como: didática, prática de ensino, fundamentos educacionais, princípios de aprendizagem e da gestão do trabalho pedagógico, além de ter a competência para avaliar a evolução da aprendizagem dos alunos, pois, a “profissionalização do professor depende, dentre outras possibilidades, de competências em fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão”, explica Melo (2001).

Observa-se que na década de 1970, as universidades brasileiras iniciavam a discussão sobre a pedagogia universitária como um aspecto fundamental para o exercício da docência superior, especificamente no que se refere à formação pedagógica. O tema é, até hoje, motivo para discussão em seminários, encontros, congressos, entre outros. Neste sentido, Vasconcelos (2000, p. 3) afirma que:

(...) os cursos de pós-graduação, apesar de formarem os futuros docentes universitários, dedicam-se exclusivamente à formação do pesquisador. Dirige-se à transmissão, em alto nível, do conteúdo específico de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: a docência, muitas vezes exercida por excelentes pesquisadores, mas com sérias deficiências enquanto professor.

Para investigar esta temática, a fim de instrumentalizar os professores a mobilizarem seus conhecimentos rumo à construção de competências para docência superior como uma das formas de articulação entre a formação acadêmica e a pedagógica, foram necessários buscar na literatura a compreensão sobre as concepções de formação docente, dos paradigmas subjacentes aos modelos de formação, das perspectivas e tendências dos cursos

de formação continuada, bem como das práticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação.

A busca desse entendimento inicia-se a partir da análise multirreferencial. De acordo com Lapassade (1988), esta análise permite pensar a convergência e divergência de idéias durante o estudo, e que pode ser retomada, sob várias perspectivas voltadas para um mesmo objeto de estudo. Por outro lado, mostra outras direções dentro do que se está pesquisando. Além desses aspectos, analisar essa problemática num contexto multirreferencial permite discutir concepções que não apresentem enfoques com justaposição a fim de corroborar a compreensão dos sentidos construídos na formação de professores da educação superior.

Na literatura mais recente, prevalece a concepção de formação numa visão global, integrada e permanente. Pacheco e Flores (1999) entendem que é descontextualizada a idéia da ruptura entre a formação inicial e contínua, pois constituem duas fases de crescimento pessoal e profissional. Para os autores, o que há é apenas uma diferenciação quanto ao nível de abrangência entre as duas expressões.

De acordo com esse entendimento, Gómez (1992), Pimenta (1999) e Perrenoud (2001) concordam que, para haver um bom desempenho docente, é preciso investir na formação do professor, levando em consideração os aspectos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Enfatizam que se desenvolver profissionalmente é produzir a profissão docente. Essa formação passa pela experimentação, inovação, ensino de novas técnicas pedagógicas, mobilizando vários tipos de saber.

Portanto, a formação docente consiste na necessidade de desenvolver sua profissionalidade no contexto e, para isso, é preciso realizar esforços para a compreensão das práticas nas suas diversas configurações, opina Sacristán (1999). Nesta mesma linha de pensamento, Nóvoa (1999, p.26) complementa que a “formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais, aqui se produz uma profissão”. Neste sentido, a formação pedagógica pode ocorrer de forma articulada entre o trabalho docente e a profissionalização como postura reflexiva dinamizada pela práxis.

## **Contexto histórico de construção das universidades e dos paradigmas de formação docente**

A formação docente está inteiramente vinculada às instituições de ensino superior, responsáveis tanto no plano de graduação como da pós-graduação. Portanto, para refletir a formação do professor para o exercício da docência superior, torna-se interessante analisar a construção dessas instituições e paradigmas edificados ao longo do tempo. A idéia de universidade surge na Antigüidade Clássica, principalmente na Grécia e em Roma. Desde então, muitas transformações têm provocado o surgimento de paradigmas educacionais diferenciados.

As universidades até então instituídas surgiram como subprodutos dos reflexos do desenvolvimento social globalizado. Esse desenvolvimento não ocorreu a partir da própria universidade, mas atuou sobre ela, como organização, dando-lhes recursos e exigindo delas novos serviços, explica Rosas (1980). No entendimento de Favaro (1980), isso retrata que a idéia de universidade envolve uma complexidade a mais do que se percebe. Compreender a sua essência torna-se possível a partir de uma análise dos rumos que ela seguiu desde sua criação.

Historicamente, a universidade surge identificada como sendo um órgão de elaboração do pensamento medieval, considerada a época, um aparelho de hegemonia cuja especificidade é a formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da burguesia, Cunha (1996).

Também é definida como sendo uma organização, um dos subsistemas do sistema sociedade, Rosas (1980). Vários modelos universitários tiveram destaque na história e serviram até de inspiração para o modelo instituído no Brasil, mais especificamente no Piauí. Entre eles, podemos citar os modelos: francês, inglês, alemão, norte-americano, soviético, latino-americano, com destaque para o brasileiro. Todos os modelos citados estão de alguma forma relacionada com a transformação social experimentadas por suas nações.

Durante a construção das universidades européias e norte-americanas, houve uma busca constante da autonomia cultural das nações, como condição fundamental a um povo que buscava construir sua identidade e autodeterminação social e política. A modernização dessas instituições está fortemente relacionada à qualificação de seus formadores e formandos. Luckesi (2001) nos lembra de que esse despertar tem destaque quando da

criação da Universidade de Berlim, ao ser considerado moderna como centro de pesquisa, pois se preocupava em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época.

As universidades da atualidade estão passando por um momento de transição, isto porque nas últimas décadas foram marcadas por avanços tecnológicos importantes, em especial nos setores da informática e das telecomunicações, incluindo-se o advento da expansão universitária com destaque para os cursos a distancia e das novas tecnologias.

O efeito destas transformações tem exigido para a educação superior constante mutações, principalmente no que se refere às novas formas metodológicas de aprendizagem, de avaliação e perfis de profissionais. Esta *performance* requer projetos que envolvam os desafios, não apenas na mudança estrutural das instituições, mas no esforço de transformação das práticas educativas. Essas mudanças pressupõem o surgimento de paradigmas com o intuito de buscar a produção do conhecimento com base em três abordagens: holística, progressista e a pesquisa.

No Brasil, a demanda pela educação superior vem crescendo de forma bastante expressiva, em 2004 com o advento do processo de interiorização dos cursos de graduação. Ao mesmo tempo, tenta-se dá uma autonomia, buscando dotá-las de financiamento apropriado para investir na qualidade do ensino, ao propor a realização da segunda etapa da expansão, por meio do Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI que define como meta global à elevação do percentual de sucesso do ensino de graduação para 90% e a relação professor - aluno em cursos presenciais para 1/18, em cinco anos.

Entre as universidades brasileiras, a Universidade Federal do Piauí – UFPI é o enfoque principal deste estudo por se tratar do contexto onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Para analisar as origens e o desenvolvimento da Universidade Federal do Piauí, se torna indispensável adquirir uma visão crítica sobre a realidade da educação nessa instituição, mais precisamente a influência da formação acadêmica do professor em nível de mestrado e doutorado para a melhoria da qualidade do ensino, através das práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas no decorrer da atividade acadêmica. Assim, pensar em formação de professores para a docência superior significa também compreender o contexto universitário no qual esse professor está inserido.

A inserção da Universidade Federal do Piauí, em 1971, implantada conforme os princípios da reforma universitária de 1968 foi um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento do Estado, da região e do País, por várias razões: (1) a oportunidade de atendimento à crescente demanda de jovens piauienses que necessitavam ingressar no ensino superior; (2) a expansão do ensino superior, através da criação do campus em outras cidades do Estado que tinham maior concentração urbana da população; (3) e para atender a exigência de formação para mão-de-obra especializada provocada pelo fenômeno da titulação para efeito da melhoria salarial dos profissionais. Decorrente da necessidade de expansão, a UFPI tem hoje quatro *campi*, um localizado a leste da Capital Teresina e os demais no interior do Estado do Piauí. O acesso dos alunos à UFPI, hoje, é feito em duas modalidades: a primeira consiste no tradicional vestibular e a outra através do Programa Seriado no qual o aluno terá que prestar exames a partir do primeiro ano do ensino médio.

O estudo realizado sobre as iniciativas e intenções pelas quais diversas universidades foram criadas propiciou uma visão de fundamental importância para o entendimento do contexto histórico, social e político em que a Universidade Federal do Piauí – UFPI foi instituída. Seu modelo teórico retrata a política educacional definida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e que, no momento atual, há uma consistente política de formação docente que desponta para o fortalecimento da sua função pesquisadora em busca de produção do conhecimento na medida em que os professores são qualificados para desenvolver pesquisas.

Nesta perspectiva, a UFPI vem buscando, ao longo de sua existência, por meio dos cursos de mestrado e doutorado interinstitucionais aprimorar a massa crítica e preservar as condições para que os docentes possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento institucional, engajados em projetos acadêmicos e científicos, além de contribuir para a formação do contingente de novos profissionais. A partir desta ação, constatou-se que a UFPI, nestes últimos anos, tem desenvolvido uma política consistente de qualificação docente e, paralelamente, desenvolve projetos de intervenção educacional relativo à formação pedagógica do seu quadro de professores.

### **Paradigma de formação e a docência universitária**

O programa de qualificação docente da UFPI, em nível de pós-graduação (*stricto sensu*) adota os princípios de formação da Fundação CAPES/MEC que visa a promover o crescimento acadêmico das instituições de ensino superior através do estímulo de várias modalidades de Programas, cujas diretrizes são voltadas para a formação continuada com o enfoque centrado na pesquisa. Não há explicitamente orientação sobre os aspectos relativos à formação pedagógica do professor universitário. Estes programas propõem uma formação em busca da melhoria da qualidade de ensino, mas com ênfase no professor mais apto a ser pesquisador.

Isso significa que estes Programas estão fundamentados em um dos paradigmas emergentes, cuja abordagem é centrada no ensino para a pesquisa. Além desse paradigma de formação, há outros fatores que fundamentam a importância de desenvolver um programa de continuidade da formação docente, por exemplo: a deficiência, o crescimento, a mudança e a solução de problemas. Esses fatores são denominados por Flores e Pacheco (1999, p. 129) de paradigma de formação continuada.

Em o **paradigma de deficiência** sustenta-se a idéia de que um professor apresenta lacunas de formação devido a desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas. A formação contínua surge, assim, como uma ação de preenchimento de saberes e destrezas ou de respostas a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela instituição do que pelos professores. (...). De acordo com o **paradigma do crescimento** situa-se a formação contínua do professor numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. Quanto ao **paradigma da mudança**, a formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de relacionar os saberes e competências do professor. No **paradigma de solução de problemas** parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhores solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os atores que mais diretamente intervêm nas situações educativas reais.

Dessa leitura, concluímos que os paradigmas da deficiência, da solução de problemas, do crescimento e o de mudança evidenciam uma formação na perspectiva da necessidade emergente a partir de problemas diagnosticados pela instituição para intervir diretamente nas situações educativas reais. Os objetivos dos Programas de Qualificação MEC/CAPES se aproximam destes paradigmas porque visam à qualificação do professor e à melhoria da ação educativa da instituição.

Esses paradigmas têm como pressupostos as necessidades reconhecidas e definidas pela instituição, nas quais prevalece à lógica do modelo de gestão instalado. Do ponto de

vista institucional, as orientações destes programas condizem com os três paradigmas ora descritos, com ênfase no paradigma da deficiência, pois este define seus objetivos conforme a necessidade da instituição e ao mesmo tempo, visa a promover o crescimento acadêmico das IES públicas.

Na incessante busca pela qualificação docente e, compreendo ser a educação estratégica nesses tempos de mudanças paradigmáticas, a Universidade Federal do Piauí em abril de 2005, estabelecido em edital sobre Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos docentes, que os professores aprovados e nomeados deveriam participar, obrigatoriamente, do Curso de Iniciação à Docência Superior.

O Curso de Iniciação à Docência Superior, como estratégia de intervenção, busca oportunizar aos novos professores uma formação didático-pedagógica que proporcione uma prática docente competente e compromissada não esquecendo, todavia, a atualização permanente do seu quadro de professores diante dos contínuos avanços nas diversas áreas do conhecimento.

### **A construção de um programa de formação para docência**

O processo de construção do programa de formação para docência superior teve início com a implantação de mini-cursos voltados para a iniciação à docência superior, coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, a época, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Foram realizadas oficinas pedagógicas e seminários no período de 2005 a 2007, com carga horária de 60 horas-aula, qualificando 220 docentes. A primeira Oficina teve como objetivo subsidiar aos docentes o conhecimento da estrutura de funcionamento da Instituição.

Foram analisados e discutidos os documentos institucionais – regimento, estatuto e resoluções, bem como as funções dos órgãos deliberativos superiores, órgãos executivos e órgãos suplementares. Socializaram-se informações sobre as políticas do Sistema de Pós-Graduação e a relação externa com as agências estaduais, nacionais e internacionais para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, além das relações externas da UFPI com Instituições estrangeiras, com o intuito de mostrar a excelência da Pesquisa, do controle de qualidade e produtividade dos programas de pós-graduação e a estimulação de uma cultura de pesquisa no âmbito da UFPI.



As demais temáticas foram diretamente relacionadas à formação docente. Organizadas em forma de oficinas pedagógicas. As oficinas foram realizadas em torno de uma temática. A primeira foi centrada no tema “as relações interativas na sala de sala: o papel do professor e do aluno”. Neste encontro enfatizaram-se questões pertinentes ao professor, ao exercício da sua profissionalização e aspectos inerentes à docência. Várias metodologias interativas foram utilizadas nas discussões, debates e estudos sobre os saberes necessários à profissão, às competências que o professor precisa dominar para, dessa forma, potencializar a formação dos estudantes. Os paradigmas propostos durante o curso sugerem um modelo formativo fundamentado na investigação, na reflexão e na crítica da prática em sua relação dialética com a teoria.

A segunda oficina pedagógica realizada teve como tema o “planejamento do trabalho pedagógico” abordando os tipos de planejamento educacional: planejamento de ensino, programas de disciplinas, plano de unidade e plano de aula. O caráter prático dessa temática foi evidenciado na elaboração do próprio plano de disciplina a ser desenvolvido pelos professores iniciantes de acordo com as resoluções institucionais que regulam esses programas.

No terceiro momento desta ação coletiva realizou-se a oficina pedagógica com foco centrado na Avaliação da Aprendizagem. Os conteúdos trabalhados oportunizaram aos docentes os referenciais teórico-metodológicos inerentes a essa modalidade de avaliação, enfatizando os saberes da avaliação “por que avaliar, como avaliar, quais os instrumentos necessários ao processo avaliativo”. Ainda nessa perspectiva, as discussões encaminharam-se para a possibilidade de adoção de uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que se coloca a serviço da aprendizagem. Tema recorrente e polêmico em se tratando de educação, porém, fundamental para a boa consecução das atividades docentes.

Foram realizados Seminários para discutir várias temáticas com foco voltado para a formação e contemporaneidade da docência superior. As oficinas foram diversificadas, objetivando atender as diferentes áreas de atualização dos docentes. Além das temáticas já tratadas, acrescentou-se: Gestão Curricular ofertado exclusivamente aos coordenadores de cursos, abordando as seguintes temáticas: (1) Novas Tecnologias em Educação; (2) Elaboração de Texto Científico/ABNT; (3) Metodologia da Educação Superior na Abordagem Sócio-Histórica. Esta última oficina despertou nos participantes o desejo de

participar um curso de formação pedagógica que não se limitasse às cursos de pequena duração.

Ao final das oficinas e seminários era realizada avaliação dos trabalhos, momento oportuno para que os participantes pudessem emitir seu juízo de valor sobre o evento, visando oportunizar a reflexão e ressignificar as ações na busca de um melhor aperfeiçoamento e ao mesmo tempo conhecer as percepções e o olhar do professor enquanto agente em formação neste processo e como formador ao exercer a docência.

Considerando a importância de ações de intervenção deste porte é importante a proposição de uma política permanente de formação continuada para os docentes da UFPI com vista ao aperfeiçoamento com enfoque nas práticas refletivas, de investigação e de crítica, portanto de superação de modelos tradicionais de ensino com ênfase para uma educação como construção e, não, meramente a transmissão de saberes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese conclui-se que o Curso de Iniciação a Docência Superior foi uma iniciativa positiva que contribuiu sensivelmente para minimizar o impacto inicial dos professores ingressantes no magistério superior, principalmente dos docentes com formação em bacharelado e, que deve ser uma ação contínua e realizável sempre que novos professores sejam nomeados, tornando assim, uma política permanente da Universidade Federal do Piauí. Conforme a avaliação dos professores participantes do curso constatou-se a importância de ações dessa envergadura para os professores iniciantes na docência superior, bem como o interesse velado dos professores em aprofundar estudos sobre as temáticas educacionais centradas nas questões pedagógicas, visando fortalecer sua prática educativa, estimulando uma tomada de decisão da Instituição em implantar um programa de formação continuada que contemplasse não apenas os professores iniciantes da carreira do magistério, mas todos aqueles que tiverem interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos na área pedagógica.

## **BIBLIOGRAFIA**

DURHAN, Eunice Ribeiro. *Limitações da Universidade na Formação Social do Professor*. IN CATANI, Denise Bárbara et al. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FÁVARO, M. L. *A Universidade e Poder: análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45*. Rio Janeiro: Achiamé, 1980.

GOMEZ, Angel Pérez. Pensamento prático do Professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) et al. *Os Professores e a Sua Formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Nova Enciclopédia: 39). ISBN 972-20-1008-5.

LAPASSADE, E. Georges. *Da Multirreferencialidade como “Bricolagem”* IN: BARBOSA, Joaquim (Org.) Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: EDUFCA, 1988, P.126-147.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 12<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Guiomar Namó. *Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica*. IN: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. Desafios para o século XXI: coletânea de textos. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. 2<sup>o</sup>.ed. Trads: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação 3). ISBN 972-034103-3.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e Avaliação de Professores*. Portugal: Porto, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2<sup>a</sup>. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSAS, Paulo. *Educação Superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RIBEIRO, António. *Formar Professores: elementos para uma teoria e prática da formação* Lisboa: Texto, 1989.

SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: *Profissão Professor*. 2<sup>o</sup>.ed. Trads: Irene Lima Mendes, Regina Correia,

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes C. *A formação do Professor de Ensino Superior*. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Pioneira, 2000