

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA E SETE DESAFIOS PARA REFLEXÃO

TEACHING TRAINING CONTINUED IN HIGHER EDUCATION: AN EXPERIENCE AND SEVEN CHALLENGES FOR REFLECTION

Denise Barros Capuzzo **1**
Berenice Feitosa da Costa Aires **2**
Thiago Ramos Machado **3**
Virgilio Ricardo Coelho Meirelles **4**

Possui mestrado em pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás **1** (2002) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento Social e da Personalidade, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, processos de desenvolvimento e aprendizagem, infância e gerontologia. E-mail: capuzzo@uft.edu.br

Graduada em Geografia/Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás **2**, com mestrado em Administração da Educação pela Universidade de Brasília - UnB e doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins - UFT e do Programa de Mestrado em Geografia na mesma instituição, exercendo, ainda, o cargo de Pró-Reitora de Graduação da UFT, Coordenadora Adjunta do Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR e Vice-Coordenadora da Região Norte do ForGRAD. E-mail: berenice@uft.edu.br

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro **3**; especialista em Planejamento e Uso do Solo Urbano pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - IPPUR/UFRJ; mestre em Planejamento Urbano e Regional também pelo IPPUR/UFRJ; e doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Tocantins e integrante do Grupo de Pesquisa; Pensamento e prática na cidade contemporânea, no qual desenvolve estudos nas áreas de planejamento urbano e regional, produção do espaço urbano e segregação sócio espacial, com ênfase na cidade de Palmas (TO). E-mail: trm@uft.edu.br

Possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito **4** de Valença. Atualmente é advogado, Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté - UNITAU e Especialista em Direito Civil e Processo Civil, palestrante e conferencista, foi professor de ensino superior da Sociedade de Ensino Serra do Carmo, professor da Fundação Universidade Federal do Tocantins, professor - Instituição de Ensino e Pesquisa Objetivo, coordenador do curso da Faculdade de Palmas e professor da Faculdade de Palmas, entre os anos de 2010 a 2014. E-mail: vrcmeirelles@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz para o debate a experiência da Universidade Federal do Tocantins - UFT em relação à formação docente continuada no ensino superior. O Programa de Formação Continuada da UFT (Profor) surgiu em 2014, após outras iniciativas pontuais. Foi concebido como um programa permanente, para contribuir com a difusão de uma prática pedagógica reflexiva, a partir da construção de um diálogo aberto e profícuo entre docentes, estudantes, técnicos-administrativos e a gestão do ensino superior na UFT. Esta experiência buscou fortalecer o ensino de graduação a partir da construção de um intenso e aprofundado debate. Destacamos sete desafios fundamentais para pensarmos em relação a formação de professores do ensino superior, a saber: Novo perfil do docente ingressante; Fragilidades na relação entre atribuições acadêmica e administrativa; Vaidade profissional; Resistência dos Cursos de Bacharelado e Tecnológico; Desvalorização da carreira docente; Inclusão social e diversidade cultural; e, o Programa de Formação Docente como política educacional institucional. As sete questões aqui elencadas, a partir da experiência junto ao Profor, longe de esgotarem o debate, pretenderam suscitar reflexões, seja no enfrentamento de temas polêmicos, como a vaidade profissional e a resistência dos cursos de bacharelado e tecnológicos, seja no reconhecimento de que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Palavra-chave: Educação continuada, ensino superior; formação docente

Abstract: This article brings to the debate the experience of the Federal University of Tocantins - UFT in relation to continuing teacher education in higher education. The UFT Continuing Education Program (Profor) came into being in 2014, after other specific initiatives. It was conceived as a permanent program to contribute to the diffusion of a reflexive pedagogical practice, starting with the construction of an open and fruitful dialogue between teachers, students, technical-administrative and the management of higher education in UFT. This experience sought to strengthen undergraduate education from the construction of an intense and in-depth debate. We highlight seven fundamental challenges to think about the formation of higher education teachers, namely: New profile of the incoming teacher; Fragilities in the relation between academic and administrative attributions; Professional vanity; Resistance of the Bachelor's and Technological Courses; Devaluation of the teaching career; Social inclusion and cultural diversity; and, the Teacher Training Program as an institutional educational policy. The seven issues that have been set out here, based on the experience of Profor, far from exhausting the debate, have sought to elicit reflections, whether in the face of controversial themes such as professional vanity and the resistance of baccalaureate and technological courses, or in the recognition that we still have a long way to go.

Key words: Continuing education, Higher Education; incoming teacher.

Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996), as instituições formativas devem manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos mais diversos níveis. Em uma rápida pesquisa, facilmente constata-se que programas de formação continuada de professores proliferaram nos níveis fundamental e médio da educação brasileira, em que pese a expressiva quantidade estar distante de significar, necessariamente, qualidade. Os motivos para a intensa difusão destes programas, sobretudo nas últimas décadas, estão associados, via de regra, à tentativa de corrigir o círculo vicioso que historicamente se estabeleceu na relação ensino-aprendizagem, qual seja, a formação deficiente dos professores e seus reflexos diretos no desempenho dos alunos (SAVIANI, 1992; MEIRA, 1998).

Estabeleceu-se, assim, uma importante lacuna em relação ao processo de formação docente continuada no ensino superior, cujo *status* de “cereja do bolo” da educação no Brasil tem sido colocado em xeque nos últimos anos. O movimento expansionista que permitiu a ampliação do acesso ao ensino superior na última década não simbolizou apenas uma conquista social das mais relevantes; revelou, também a extensão dos problemas históricos da educação, antes considerados restritos aos ensinos fundamental e médio, para o contexto do magistério superior. O desafio, portanto, está colocado e é preciso humildade para reconhecer que as universidades, especialmente as instituições federais, carecem de uma profunda reflexão sobre os (des)caminhos do ensino de graduação e sua inserção nessa nova e complexa realidade.

À luz desta perspectiva, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio de sua Pró-reitoria de Graduação (Prograd), traz para o debate sua experiência, bem como sete desafios que considera fundamentais para o avanço das discussões em torno da formação docente continuada no ensino superior.

O programa de formação docente continuada (PROFOR) na UFT

A Universidade Federal do Tocantins, instituída pela Lei Federal nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, iniciou suas atividades em 15 de maio de 2003 como fruto do processo de ampliação do acesso ao ensino superior em curso à época, consolidado alguns anos depois (2007) por meio da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Apesar de pouco mais de duas décadas de existência, a UFT estruturou-se em um contexto, conforme mencionado, de profunda transformação na educação superior brasileira.

Na perspectiva de (re)pensar o ensino e os novos desafios no âmbito do magistério superior, a Pró-reitoria de Graduação realizou, em 2010, o I Seminário de Estudos Pedagógicos e Institucionais, com o objetivo de introduzir a temática da formação docente continuada e sua importância, a partir do fortalecimento dos cursos de graduação e da valorização da dimensão interdisciplinar. Em 2012, o evento foi novamente realizado, chegando à sua terceira edição em 2013, o qual evidenciou o crescente interesse da comunidade docente da UFT por momentos em que as dúvidas e angústias do cotidiano acadêmico pudessem ser expostas e debatidas.

Tornava-se, pois, cada vez mais contundente a necessidade de se implantar uma política de formação docente continuada. Neste sentido, a Prograd lançou, em 2014, o Programa de Formação Docente Continuada (PROFOR), com o objetivo de torná-lo parte integrante da política educacional da instituição, além defini-lo como uma atividade acadêmica voltada para a progressão na carreira docente. Concebido como um programa permanente, o Profor pretende contribuir para a difusão de uma prática pedagógica reflexiva, a partir da construção de um diálogo aberto e profícuo entre docentes, estudantes, técnicos-administrativos e a gestão do ensino superior na UFT. Seus objetivos específicos são:

- Estimular o processo de reflexão crítica do docente na e sobre a prática pedagógica, buscando caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa;
- Incentivar trocas de experiências e projetos que agreguem docentes e cursos, favorecendo à interdisciplinaridade;
- Respeitar as especificidades de cada curso e suas distintas relações com o processo ensino-aprendizagem;
- Incluir as discussões inerentes ao exercício da profissão docente no debate do processo

ensino-aprendizagem;

- Proporcionar ao professor conhecer a dinâmica acadêmica e administrativa da instituição, apoiando e facilitando as ações e tomadas de decisões que permeiam a rotina do ensino de graduação.

Em 16 de outubro de 2014, por ocasião do lançamento do Profor, teve início o Curso de Formação “O Ensino de Graduação: por uma prática reflexiva”, estruturado em dois módulos, cada um com três dias de atividades, realizados nos Câmpus de Palmas e Araguaína. Cada módulo foi concebido a partir de uma conferência de abertura e quatro mesas-redondas, a fim de criar um fórum de debates e exposição de ideias sobre relevantes temas associados ao ensino de graduação. Como forma de complementar e enriquecer as discussões, foram propostas atividades aos participantes (relatos de experiências através de pequenos artigos) com o intuito de compartilhar os desafios da atuação integrada dos professores junto aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de graduação.

Além do curso de formação anual, direcionado prioritariamente aos docentes em estágio probatório, a partir de 2016 a Prograd/UFT pretende lançar Editais de Apoio Financeiro e Institucional aos Cursos que desejem promover eventos de caráter pedagógico, direcionado às demandas específicas de formação docente, buscando valorizar, em especial, àquelas de caráter multi(trans)disciplinar. Em complemento, os melhores relatos de experiências serão estruturados em uma coletânea de artigos, a partir de uma parceria com a Editora da UFT, com o propósito de promover publicações periódicas, estimulando a contribuição dos docentes e a difusão das inquietações e questionamentos que permeiam as práticas pedagógicas.

Esta experiência da UFT, ainda em estágio inicial, busca fortalecer o ensino de graduação a partir da construção de um intenso e aprofundado debate, com base em sete desafios que elencamos a seguir.

Sete desafios para pensar a formação docente no ensino superior

- Novo perfil do docente ingressante

Até o final do século passado, o corpo docente dos cursos de graduação das universidades federais era dominado por profissionais acima dos 50 anos de idade, com extensa experiência profissional, não apenas no magistério superior, mas também em órgãos e centros de pesquisa, bem como em importantes empresas da iniciativa privada. Esta realidade ajudava a perpetuar a imagem de respeito (não raro, temor) e admiração cultuada pelos estudantes, traduzida pela manutenção da formalidade e do distanciamento na relação professor-aluno no ensino superior.

Uma década e meia depois, este contexto vem sofrendo uma profunda transformação. A reboque da ampliação do acesso ao ensino superior e da consolidação do REUNI, a média de idade dos docentes ingressantes nas IFES evidencia progressiva redução, conforme constatado por vários estudos (CUNHA; ZANCHET, 2010; DOTTA; LOPES, 2011). A expressiva maioria, sobretudo nas universidades mais recentes das Regiões Norte e Nordeste, encontra-se na faixa etária dos 30 anos, é recém egressa de cursos de mestrado e doutorado, bem como apresenta escassa ou nenhuma experiência profissional.

Se a idade e a experiência são reduzidas, a complexidade de assumir atividades de ensino, pesquisa e extensão parecem se agigantar. Especialmente no caso do ensino, as Pró-reitorias de graduação devem estar atentas a este novo perfil e criar um ambiente de apoio, que seja ao mesmo tempo acolhedor e orientador, considerando as dificuldades que estes novos docentes encontrarão.

- Fragilidades na relação entre atribuições acadêmica e administrativa

Um dos reflexos do novo perfil do docente ingressante no magistério superior refere-se à dificuldade de compreender o universo acadêmico, não raro visto como pleno de tensões e conflitos. Deixando de lado o aspecto pedagógico, um professor jovem e inexperiente revela, não raro, pouca habilidade em situações consideradas absolutamente corriqueiras, como frequência, atribuição de notas, segunda chamada, exercício domiciliar entre várias outras. Há ainda, casos atípicos, como o de estudantes que exigem a atuação do apoio psicopedagógico, fato que traz outro

tipo de abordagem e amplia a complexidade na tênue linha que separa as atribuições acadêmica e administrativa. Neste momento, revela-se uma perigosa fragilidade na relação professor-aluno, resultado, não raro, do conhecimento parcial ou mesmo do desconhecimento do estatuto e dos regimentos que balizam as relações institucionais.

Chamamos a atenção, em particular, para esta relação entre atribuições acadêmica e administrativa, nem sempre clara para os alunos e professores, e que julgamos altamente pertinente no processo de formação docente continuada. A gravidade deste contexto reside na construção de um ambiente de negociações entre professor e aluno à margem dos marcos regimentais da universidade, podendo gerar processos acadêmicos, administrativos e, em última instância, judiciais.

Além da fragilidade na relação professor-aluno, é preciso sublinhar aquela estabelecida com o Coordenador de Curso, Núcleo Docente Estruturante, Colegiado, Direção de Câmpus e Reitoria. O docente, sobretudo o ingressante, precisa ter acesso e conhecer o Estatuto da universidade, bem como seus planos institucionais e atividades desenvolvidas pelas pró-reitorias e setores da instituição. Na esfera do colegiado, é fundamental apresentar sintonia com as diretrizes expressas no projeto político-pedagógico de seu curso, bem como participar ativamente das discussões no âmbito do Núcleo Docente Estruturante. Para além da busca do conhecimento, não devemos esquecer que ser professor também é estar, permanentemente, administrando distintos interesses e gerenciando conflitos.

- Vaidade profissional

A partir de uma necessária autocrítica, não há como escapar da vaidade profissional que, em maior ou menor grau, domina o ambiente acadêmico. Ela ocorre, via de regra, em dois níveis: na relação com o nível de qualificação atingido e no tratamento assimétrico destinado às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A primeira manifestação de vaidade profissional diz respeito à visão superficial, que vincula a qualificação docente exclusivamente à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo o doutorado. Faz-se mister reconhecer que, de fato, o conjunto de cobranças e a dedicação exigidos por um curso de doutorado, não raro, exaurem o professor, a tal ponto que tornou-se comum acreditar que representa o último degrau (ou o “fim da linha”) em termos de formação docente. Na perspectiva de ter atingido o nível máximo em termos de formação acadêmica, um expressivo número de docentes do ensino de graduação tende a encarar cursos de formação docente como desnecessários e desinteressantes, valorizando apenas estágios de pós-doutoramento, basicamente voltados à consolidação de projetos de pesquisa.

Neste contexto, a excessiva valorização conferida às atividades de pesquisa (e, por extensão, a pós-graduação) sintetiza, de modo lapidar, a segunda manifestação mais recorrente de vaidade profissional. Moldada por uma imagem atrelada ao *status*, ao prestígio e ao reconhecimento profissional, muitos docentes do magistério superior tendem a superestimar a pesquisa, em detrimento do ensino e, sobretudo, da extensão. A possibilidade de realizar viagens constantes, participar de inúmeros eventos científicos e, não raro, ter acesso a cargos e funções de destaque – seja na gestão universitária ou no cenário político – configuram um cenário altamente sedutor para o professor, que, por vezes, destina ao ensino de graduação um papel coadjuvante, ou seja, na contramão de um processo no qual deveria exercer o protagonismo, na medida em que constitui a base para o desenvolvimento das demais atividades acadêmicas.

O desafio que se coloca diz respeito à importância da formação continuada e da constante atualização do conhecimento, sobretudo na atual sociedade, que nos oferece uma quantidade incalculável de informações em tempo real, a todo instante, dificultando nossa capacidade, tanto de diferenciar o importante do banal, quanto de transformar informação em conhecimento. A vaidade, portanto, não pode se transformar em obstáculo à consolidação do processo de formação continuada no ensino superior, pois o professor nunca deixa de ser aluno.

- Resistência dos Cursos de Bacharelado e Tecnológico

Este desafio consiste na persistência de uma visão reducionista, que associa as questões de ensino e aprendizagem apenas aos cursos de licenciaturas. Nestes termos, é importante fazer uma

reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos demais graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. O antigo pensamento de que “quem sabe fazer sabe ensinar” conferiu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações (ZANCHET; FAGUNDES, 2012).

A ordem “natural” dos fatos encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, tende a ser um mero coadjuvante, ou como destaca Lucarelli “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões” (citada por CUNHA, 2004, p. 526). Não raro, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc.) transitem nos órgãos oficiais (CUNHA, 2004).

Com efeito, os docentes vinculados aos cursos de bacharelado e tecnológico são professores do magistério superior tanto quanto àqueles lotados nos cursos de licenciatura. Todos são professores! Seja de Medicina, Direito, Engenharia, Turismo, Gestão de Cooperativas, seja de Geografia, História, Letras ou Pedagogia.

Desvalorização da carreira docente

Trata-se de uma luta histórica, que atinge docentes de todos os níveis. A combinação explosiva *baixa remuneração – precarização das condições de trabalho* constitui um desafio permanente das IFES no sentido de motivar os professores para o exercício de suas atividades. Como sublinham Zanchet; Fagundes; Facin (2012), a exigência da alta produtividade acadêmica, o aumento de vagas para o ingresso no ensino superior – ocasionando o inchaço das salas de aula –, o crescimento do número de diferentes cursos, sem a contrapartida estatal necessária, acarretaram para os docentes uma sobrecarga de atribuições para além daquelas que são próprias do trabalho docente. Assim, adicionalmente ao exercício do planejamento das aulas, os professores, não raro, vêem-se obrigados a improvisar ou promover adaptações em virtude da falta das condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de suas atividades.

Este problema também precisa ser assumido pela formação docente continuada, a partir de ações que compartilhem experiências e reconheçam o mérito da prática pedagógica.

Inclusão social e diversidade cultural

Conforme destacado em passagens anteriores, os últimos quinze anos representam um marco importante na trajetória do ensino superior no Brasil. A inclusão social, em que pese o polêmico e instigante debate sobre o estabelecimento de cotas na oferta de vagas, vem ocorrendo, contribuindo para minimizar os efeitos históricos do processo de elitização dominante. No entanto, este movimento de abertura também significou uma democratização no tocante aos níveis de conhecimento dos estudantes ingressantes. É forçoso reconhecer que ainda há uma elitização que persiste particularmente nos cursos mais concorridos, como Medicina, Direito e Engenharia, mas a realidade da maior parte dos cursos de graduação tem sido fortemente impactada por este processo de inclusão social.

Neste sentido, os professores tendem a revelar dificuldades, sobretudo com os estudantes que não conseguem acompanhar a dinâmica adotada em determinadas disciplinas, culminando no crescimento do número de reprovações e, conseqüentemente, da evasão nas universidades federais. Assim como em outras situações, cumpre sublinhar a importância do trabalho conjunto, seja da Prograd com outras Pró-reitorias, como a de Assistência Estudantil, seja do Programa de Formação Docente Continuada (PROFOR) com o Programa de Acesso ao Discente Ingressante (PADI) e Programas de Monitoria.

Além da inclusão social, e também como uma de suas principais expressões, a diversidade cultural representa outra relevante transformação ocorrida nas universidades na última

década. Negros, indígenas, integrantes de comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, homossexuais, transexuais, além da contínua ampliação do número de mulheres como estudantes do ensino superior, impuseram às universidades federais uma condição nova, qual seja, de espaço multicultural. Sob este prisma, acreditamos que os programas de formação docente continuada no magistério superior devem trazer para o centro do debate as especificidades e implicações destas transformações no trabalho do professor.

Programa de Formação Docente como política educacional institucional

De modo proposital, este último desafio – importante frisar: último apenas deste artigo, considerando que as reflexões não se esgotam aqui – pretende estimular um debate extremamente necessário, que diz respeito à qualificação do tratamento conferido aos programas de formação docente. Não podemos cair no equívoco, já mencionado, de imprimir à formação docente no magistério superior uma condição eventual/transitória. Faz-se mister sua inclusão como uma política educacional permanente – e não apenas de gestão – a partir de ações definidas e aberta ao diálogo com a comunidade acadêmica.

Considerações Finais

As universidades federais experimentam um amplo e importante processo de transformação, que atinge não apenas o perfil de estudantes e professores, mas também possui uma natureza estruturante, pois vem exigindo constantes e profundos ajustes, que atinge desde a reformulação do marco regimental (estatuto universitário e regimentos específicos), até a reorganização dos mais diversos setores e departamentos das IFES.

Como exemplo de universidade jovem, criada no âmbito deste movimento de expansão do ensino superior no país, a UFT, por meio de sua Pró-reitoria de Graduação, entende que uma das formas de contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica passa, necessariamente, pela consolidação de seu Programa de Formação Docente Continuada (PROFOR), concebido como uma política educacional institucional.

Os desafios são muitos e complexos. As sete questões aqui elencadas, longe de esgotarem o debate, pretenderam suscitar reflexões, seja no enfrentamento de temas polêmicos, como a vaidade profissional e a resistência dos cursos de bacharelado e tecnológicos, seja no reconhecimento de que ainda temos um longo caminho a percorrer. Fica, portanto, o convite para que caminhemos juntos.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525-536, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DOTTA, Leinete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v.5, n.2, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ZANCHET, Beatriz Maria; FAGUNDES, Maurício V.; FACIN, Helenara. Motivações, experiências iniciais e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

Recebido em 5 de março de 2018.

Aceito em 27 de março de 2018.