

Estágio de Docência: espaço formativo do docente do Ensino Superior na área de Ciências da Natureza

Teaching Internship: Educational space of higher education teachers in the natural sciences

Marilisa Bialvo Hoffmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação/Departamento de Ensino e Currículo
marilisa.hoffmann@ufrgs.br

Demétrio Delizoicov Neto

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Educação/Departamento de Metodologia de Ensino
demetrio.neto@ufsc.br

Resumo

O presente estudo traz contribuições às discussões relativas à formação pedagógica do Docente do Ensino Superior (DES) na área de Ciências da Natureza. O objetivo é problematizar o papel formativo do Estágio de Docência realizado na pós-graduação, para a constituição da identidade profissional docente. Para isso, foram entrevistados oito docentes, atuantes em uma Licenciatura que forma professores de Ciências e Biologia, sendo a análise das entrevistas realizada com auxílio metodológico da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados apontam para a necessidade de novas configurações no âmbito das pós-graduações, de modo que se proporcionem reflexões teóricas e práticas que concebam o Estágio de Docência como um importante espaço de formação.

Palavras chave: Docência no Ensino Superior, Estágio de Docência, Ensino de Ciências e Biologia, Formação de professores.

Abstract

This study contributes to discussions about the pedagogic education of higher education teachers in the natural sciences. The objective is to problematize the formative role of the teaching internship conducted by graduate students in the constitution of their professional identities as teachers. To do so, eight professors were interviewed who work in biology and science teacher accreditation courses. The interviews were analyzed using the discursive textual analysis methodology. The results point to the need for new configurations in the realm of graduate courses, so that theoretical reflections and practices are offered that conceive the teaching internship as an important space in education.

Keywords: Teaching in higher education, teaching internship, Science and biology education, teacher education.

Introdução

O Estágio de Docência, no âmbito da pós-graduação *Stricto sensu* brasileira, encontra-se oficialmente presente desde o ano de 1999. Por meio da publicação do Ofício Circular nº. 28/99/PR/CAPEF, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tomou a iniciativa de incluir, em convênios firmados com as Instituições de Ensino Superior brasileiras para a distribuição de bolsas no Programa de Demanda Social – PDS, uma cláusula na qual passou a exigir dos Programas de Pós-Graduação brasileiros o cumprimento do Estágio de Docência na graduação.

Os profissionais formados pelos programas de pós-graduação, tendo realizado Estágio de Docência ou não, acabam por atuar, geralmente, em instituições de Ensino Superior¹, tendo ingressado por concurso ou a convite. Pimenta & Anastasiou (2011) destacam que, na primeira opção de ingresso, supõe-se que o candidato, ao escolher a atividade de docência, possui habilidades e conhecimentos que serão aferidos pelo concurso. Já a segunda situação, do convite, pode levar a pressupor que o candidato, por possuir a formação necessária na área de atuação específica, possui também a competência necessária para ensinar tal conhecimento. Segundo as autoras, esse ideário contribui para a disseminação do senso comum que sustenta que o docente, ao dominar determinado conteúdo, por si só reúne também condições suficientes para ser dele um disseminador.

Nesse contexto, não são questionados, nem nos editais, nem no cotidiano, os elementos que possibilitariam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar. No mesmo sentido, Cunha (2014) enfatiza que apesar da formação pós-graduada em nível de mestrado e doutorado, essa prerrogativa pode garantir aos professores sólido domínio dos conhecimentos de suas respectivas áreas, entretanto, são raras as situações onde a apropriação do conhecimento pedagógico é visível, principalmente devido ao fato deste tipo de discussão não ter sido expressivo nas trajetórias de formação dos DES. Muito pelo contrário, Delizoicov (2008) destaca ainda que, em muitos casos, a referência exclusiva é a própria história de vida escolar e acadêmica que o professor teve ao longo de sua trajetória formativa. Parece, segundo o autor, ser esta a situação de uma quantidade não desprezível de professores do Ensino Superior, inclusive os que tem a função de formar professores de Ciências para a Educação Básica.

O presente estudo objetiva discutir alguns aspectos relativos ao potencial formativo que o Estágio de Docência pode representar aos egressos dos programas de pós-graduação, enquanto futuros Docentes do Ensino Superior (DES), apontando condicionantes e possibilidades para que isso se efetive.

Estágio de Docência na pós-graduação: um tema incipiente nas pesquisas

Mesmo estando previsto na legislação desde 1999, as discussões relativas ao papel formativo exercido pelo Estágio de Docência na pós-graduação ainda é incipiente no Brasil. Em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES², o termo “Estágio de Docência” obteve 173

¹ Pimenta & Anastasiou (2011), referindo-se à LDB 9.394/96, diferenciam os diferentes tipos de campo de atuação no Ensino Superior, podendo ocorrer em Universidades, Centro Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. Para cada tipo de instituição, diferentes exigências são delegadas aos docentes, sendo o ensino atividade comum a todas as instituições.

² <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em agosto de 2015.

trabalhos em português, sendo que apenas 9 referiam-se à análise de experiências ou investigações relacionadas aos Estágios de Docência realizados no âmbito das pós-graduações brasileiras. O restante, ou não se referia a Estágio de Docência – mesmo apresentando os termos pesquisados – ou tratava do estágio realizado nas licenciaturas e outras graduações. Dos 9 que referiam-se ao Estágio de Docência no âmbito das pós-graduações, apenas 1 trabalho dizia respeito à análise de Estágio de Docência realizado em pós-graduações da área de Biologia, demonstrando a incipiência deste tema de pesquisa e a necessidade de investigações com este teor.

Feitosa (2002), ao analisar o papel do estágio docente na pós-graduação em química, aponta que a comunidade universitária questionou a necessidade de sua obrigatoriedade para os bolsistas, aventando, entre outras possibilidades, a de prejuízos para o tempo de titulação do pós-graduando, a de o governo federal estar induzindo a utilização dos alunos como “mão-de-obra barata”, no lugar da contratação de professores, através de concursos públicos e a do pós-graduando estar servindo como força de trabalho gratuita do seu orientador. Segundo a autora, esta questão tornou-se mais complexa, diante da redução do tempo de bolsa/titulação para conclusão do Mestrado e Doutorado, fixados em 24 e 48 meses, respectivamente.

Soares & Cunha (2010) apontam que muitos pós-graduandos não reconhecem o estágio como um espaço-tempo fomentador de reflexões em torno da docência no Ensino Superior. Um dos motivos, conforme a autora, é de que a maioria reconhece que os programas de pós-graduação concentram sua atenção na formação do pesquisador, independentemente de explicitar, em seus documentos, a formação do docente universitário como um de seus objetivos. Sendo esta formação para a docência muito limitada, o estágio acaba sendo visto mais como uma obrigação aos bolsistas CAPES do que um importante momento formativo.

No entendimento de Martins (2013), a forma como o Estágio de Docência chegou à comunidade acadêmica, obrigatória, sem maiores esclarecimentos quanto aos seus fins e sem uma proposta de desenvolvimento explícita para a formação docente, pode ser um dos motivos que tem gerado inquietações nos sujeitos diretamente “convidados” a efetivá-lo. Neste sentido, o trabalho de Feitosa (2002) problematiza a função do Estágio de Docência e apresenta como alternativa a criação e oferta por parte dos programas de pós-graduação de uma ou mais disciplinas que se proponham a discussão teórico-metodológica em torno do estágio, desde seu objetivo, planejamento, metodologias e avaliação. Para a autora, aí sim o estágio estaria cumprindo não apenas uma função burocrática, mas tornando-se um momento de suma importância à constituição da identidade profissional docente do pós-graduando.

Neuenfeldt & Isaía (2007) reforçam esta perspectiva, quando analisam a experiência da disciplina “Docência Orientada”, instituída em pós-graduações em Educação como na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Conforme as autoras, a disciplina tem como objetivo “*possibilitar a formação didático-pedagógica dos alunos*” (p.4), sendo estes acompanhados por um professor orientador durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, que correspondem a um terço do total da carga horária da disciplina escolhida para atuar.

Embora o entusiasmo demonstrado nas investigações citadas em relação às disciplinas que promovem reflexões em torno do Estágio de Docência, consideramos alguns pontos críticos necessários à reflexão:

i) no sentido de que estes espaços, em geral, são obrigatórios somente para os pós-graduandos que contam com bolsa CAPES/DS, sendo eletivos aos demais. Sendo assim, é preciso considerar que muitos egressos poderão sair da pós-graduação e atuar como docentes nas universidades sem passar por qualquer tipo de formação pedagógica;

ii) de acordo com a regulamentação da CAPES, alunos da pós-graduação, bolsistas ou não, que já atuam como docentes do Ensino Superior são facultados de realizar Estágio de Docência, podendo estar portanto, perdendo a oportunidade de refletir sobre suas práticas enquanto docentes;

iii) a oferta de uma disciplina relativa ao estágio não assegura – embora aumente em muito as chances – de que o estágio seja visto como um espaço-tempo de formação e reflexão em torno da docência, dado à múltiplos fatores, como a organização curricular da mesma, a forma de condução por parte do docente responsável, a importância institucional dada pelo programa de pós-graduação, entre inúmeros fatores.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo entrevistou oito docentes atuantes em uma licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública federal do sul do Brasil. As entrevistas foram realizadas em maio de 2016, *on-line*, através do programa Skype. Todos os docentes entrevistados possuem formação pós-graduada em nível *Stricto sensu*, são efetivos no quadro da universidade e compreendem formações diversas na área de conhecimento biológico, bem como da química e da pedagogia. Importante ressaltar que as questões sobre Estágio de Docência faziam parte de um rol de vinte e sete perguntas da entrevista, realizada em um trabalho de tese de doutoramento. Portanto, apresentamos aqui o recorte de um estudo mais amplo sobre docência no Ensino Superior na área de Ciências da Natureza e Biologia.

As entrevistas, após transcritas, foram analisadas com auxílio da Análise Textual Discursiva-ATD (MORAES & GALEAZZI, 2007), um procedimento qualitativo de análise de textos que vem sendo cada vez mais utilizado nas pesquisas da área de Ensino de Ciências.

Resultados e Discussão

A necessidade da formação pedagógica para o DES vem sendo cada vez mais discutida na literatura da área e, conforme já apontado no presente estudo, é um aspecto muitas vezes negligenciado pelos programas de pós-graduação que habilitam estes sujeitos a atuarem na docência no Ensino Superior. Entre os espaços institucionalizados que poderiam ser melhor potencializados certamente encontra-se o Estágio de Docência no âmbito das pós-graduações, conforme apontado por estudos como os de Feitosa (2002), Pachane (2003), Neuenfeldt & Isaia (2007), Soares & Cunha (2010) e Martins (2013), entre outros. Cunha (2010) destaca que, considerando a marca recente do Estágio de Docência nas pós-graduações, poucos tem sido os estudos sobre o papel do mesmo na formação de professores para o Ensino Superior. Segundo a autora, numa concepção mais tradicional e dicotomizada sobre o conhecimento e seu ensino, o estágio tem sido compreendido como um aspecto prático dos cursos, em que estudantes vão “testar” e socializar suas teorizações, nem sempre significando um espaço importante de formação. Neste sentido, sobre a experiência do Estágio de Docência, o docente E1 relata que:

“Era **simplesmente você dar aula** né... no lugar do teu professor né, na cadeira dele da graduação. [...] Como eu **já dava aula, já tinha experiência**, eu acho que **não teve um grande acréscimo porque não teve nenhuma disciplina dentro do pós-graduação** que contemplasse uma docência, digamos assim, universitária, né... algo assim, uma matéria mais pedagógica em relação à docência universitária, que eu **acho que faz falta dentro dos PPGs.**” (E1, grifos nossos)

É necessário que reflitamos o que carrega a palavra “simplesmente” ao referir-se a “dar aula” afinal, sabemos que lecionar não é, de forma alguma, tarefa simples, no sentido de trivial. O próprio entrevistado considera-se experiente pelo fato de “já dar aula”, o que constitui aqui uma contradição, pois ao passo que demonstra que “dar aula” é algo comum, ao mesmo tempo, isto confere experiência e diferenciação dos demais, a ponto do docente relatar que poderia ter aproveitado de tal experiência para validar o estágio, não precisando realizá-lo. Em contrapartida, o docente reconhece que dar aula no estágio, por si só, não acrescentou em sua formação, pois necessitaria de outras discussões pedagógicas na pós-graduação, para além do estágio em si. Esta fala do docente vai ao encontro do que Bazzo (2007) afirma sobre os Estágios de Docência, de que não basta exigir dos alunos bolsistas a sua realização, sem que haja a correspondente discussão do que seja essa experiência, qual a função na formação dos futuros professores e que cabe aos respectivos orientadores ou coordenadores o acompanhamento.

A fala do docente E1 enfatiza a escassez de discussões, no âmbito do Programas de Pós-graduação brasileiros que formam professores que futuramente atuarão nas licenciaturas em Ciências Biológicas, em torno dos aspectos pedagógicos que envolvem a docência universitária. Não diferentemente, o Estágio de Docência, obrigatório a muitos pós-graduandos ao serem contemplados com bolsas de agências de fomento como a CAPES, ocorre muitas vezes de uma maneira que não contribui para que se questione o senso comum pedagógico de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”, podendo por sua vez, ter um efeito rebote, no sentido de vir a reafirmar práticas pouco consistentes pedagogicamente ou que o estagiário se vê sozinho assumindo uma turma de graduação, não configurando assim em um espaço formativo de circulação de conhecimentos e práticas. Isso fica nítido no depoimento dos docentes E1, E3, E6 e E8 ao relatarem suas experiências de Estágio de Docência:

“Então, no mestrado e doutorado, **a única conexão com o ensino são nossas práticas de docência**, que muitas vezes também não funcionam como deveria... **dai o cara te coloca lá**, nos dias em que vai viajar, vai fazer uma coleta, você fica meio de suporte ali... **nada que vai te trazer um conhecimento**. Então **é só pra cumprir com a carga horária**. Essa é a preparação da gente durante o mestrado pra ser professor.”(E3, grifos nossos)

“Na verdade **era bastante solto o estágio docência**. **A gente podia fazer qualquer coisa** que valia, contava tudo, não tinha necessariamente obrigação da regência, mas eu lembro que eu fiz a regência na disciplina da minha orientadora [...] No doutorado foi todo voltado pra minicursos que eu dei na graduação, mas **não tinha preparo nem de plano**, o relatório era só destacar onde tinha feito, então era bem solto.” (E8, grifos nossos)

O estágio, concebido como uma prática intencional de ensino, ao mesmo tempo em que avança conceitualmente, coloca, conforme Cunha (2010), novos desafios à já complexa trama da docência. À dificuldade inerente à pouca experiência do professor em início de carreira, adiciona-se o fato do estágio possuir uma identificação mais estreita com o orientador do que com o curso ao qual está ligado, propriamente. Isso fica destacado nos excertos a seguir:

“**O professor** [regente do estágio] **só simplesmente dizia qual matéria que tu ia ministrar** né, que ele que escolhia né, daí tu ficava com a lista de chamada, ficava responsável pelas provas, pela avaliação e depois passava

pra ele. Eles te davam total liberdade... a comunicação era só por email, tal e tal aula e deu.” (E1, grifos nossos)

“**O que eu fiz não foi revelante**, por que **era mais como monitor**, a profa dava o trabalho pra gente corrigir. Era optativo. Ela me passava o horário de aula e dizia: ó, eu preciso que você me ajude na aula prática. Eu lembro que eu ia na aula prática e ajudava assim, nos materiais que precisasse organizar no laboratório e depois os relatórios que os alunos entregavam ela me passava e eu corrigia.” (E6, grifos nossos)

Sobre isso, Fernandes (2008, p.246) pontua que há um “território menor” no estágio, pois este possui a marca do orientador, ou seja, prevalece a responsabilidade individual sobre a “coletiva dos professores, da instituição formadora e de quem recebe os estagiários”. Esta redução do estágio ao campo das individualidades, que muitas vezes se altera em função dos desejos e concepções dos professores orientadores, talvez explique, de acordo com Cunha (2010), por que o estágio, apesar de ser uma experiência interessante e necessária ao estudante, tende a ficar desterritorializado do projeto de curso, não dialogando com outras disciplinas ou atividades. Importante também ressaltar o que afirma Gonçalves (2009), em relação ao papel dos professores orientadores no Estágio de Docência. Segundo o autor, muitos docentes das instituições de Educação Superior não foram submetidos a processos formativos, a exemplo do Estágio de Docência, o que acaba por reforçar, na formação dos mestrandos e doutorandos, uma visão de docência mais centrada na “prática” do que na articulação explícita entre prática e “teorias educacionais”, bem como expressam, muitas vezes, um senso comum pedagógico. O mesmo autor resalta o fato de que dificilmente os orientadores do Estágio de Docência — docentes de componentes curriculares de conteúdo específico —, que tiveram poucas oportunidades formais para se apropriarem do conhecimento produzido pela pesquisa em educação e em ensino de Ciências, consigam orientar um estágio que não se reduza à valorização da reprodução de um modelo vivenciando quando eram alunos, estagiários ou docentes.

As falas anteriores, de E1, E3, E6 e E8 relativas ao Estágio de Docência refletem a desqualificação dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência no Ensino Superior. Conforme nos alerta Cunha (2010), expressa uma concepção de que a carreira de professor universitário se estabelece na perspectiva de que sua formação requer esforços, apenas, na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *Stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. A mesma autora explicita um valor revelador de que, para ser docente do Ensino Superior, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Frente a isso, corrobora-se o posicionamento de que o Estágio de Docência, por si só, pode não se constituir em um espaço verdadeiramente formativo ao futuro docente universitário, a menos que seja realizado com efetivo acompanhamento, tanto do professor regente da disciplina em que se faz o estágio quanto do próprio programa de pós-graduação, que deve contar com uma estrutura de acompanhamento e preparação pedagógica, tanto em forma de disciplinas específicas para isso, como também na oferta de outras disciplinas que se disponham a discutir aspectos concernentes à docência no Ensino Superior. Isto é apontado pelo docente E7, que problematiza o formato e a condução do Estágio de Docência pelos programas de pós-graduação:

“Eu **acho que não basta o estágio**... ou o estágio em um formato diferente. Não é simplesmente fazer um projetinho que ele vai trabalhar numa disciplina. Então **teria que ter um momento antes e depois com essas discussões** [...] As questões epistemológicas, alguns aspectos pedagógicos,

enfim... **teria que ter essas discussões, antes e depois**, para realmente que seja uma formação um pouquinho mais, não vou dizer eficiente, mas que tenha um pouquinho mais de impacto positivo, com esse objetivo, de futuro docente da universidade.” (E7, grifos nossos)

Parte-se do pressuposto básico que discussões em torno de metodologias de ensino, avaliação, didática do Ensino Superior, bem como os aspectos sobre o ensino e aprendizagem de conceitos específicos da área de conhecimento do docente em questão devem fazer parte do conhecimento sistematizado dos programas de pós-graduação, sendo isto assumido como posicionamento político, ideológico e pedagógico de que não se aprende a ensinar simplesmente pela prática observada de outros professores, mas sim, é um ato que exige comprometimento ético e teórico.

Concordamos com Delizoicov (2008), no sentido de que a instituição do Estágio de Docência nos programas de pós-graduação representa uma compreensão segundo a qual não basta dominar conhecimentos e práticas de uma particular área de pesquisa para se tornar um DES. No entanto, para que este espaço formativo seja realmente efetivo, há de ser institucionalizado em conjunto com outras práticas que sensibilizem tanto o DES orientador, quanto o próprio bolsista, assim como o programa de pós-graduação, da importância de que hajam reflexões planejadas em torno da docência, se apropriando inclusive, da produção de pesquisa da área de ensino, no caso de Ensino de Ciências, que ultrapassa quarenta anos de conhecimento acumulado e disseminado.

Reconhece-se, portanto, que a oferta de disciplinas que discutam os aspectos metodológicos, pedagógicos e outros aspectos inerentes à docência no estágio constitui-se um passo à frente em relação às configurações curriculares das pós-graduações que não proporcionam este tipo de reflexão aos seus pós-graduandos. Quando estas disciplinas referentes ao Estágio de Docência incorporam-se aos currículos das pós-graduações, complementadas por outras de cunho pedagógico ou até mesmo epistemológico, acreditamos que o resultado seja ainda mais efetivo.

Considerações Finais

O Estágio de Docência, realizado no âmbito dos programas de pós-graduação *Stricto sensu*, pode constituir-se em um importante espaço formativo do futuro DES. No entanto, necessita ser realizado de forma articulada com o projeto pedagógico dos cursos e não somente como mais uma obrigação a ser cumprida pelos bolsistas. Essa articulação pode se dar através de disciplinas, programas de formação pedagógica ou outras modalidades de formação, desde que compreenda momentos de preparação, estudo teórico, compartilhamento de experiências, entre outros formatos que possibilitem uma discussão anterior, durante e posterior ao Estágio de Docência.

Seria interessante, por sua vez, que o docente responsável pela disciplina de Estágio de Docência nos cursos, bem como outras disciplinas de formação pedagógica, fosse alguém com formação inicial na mesma área de conhecimento ou, no mínimo, área afim. Na nossa concepção, após análise das falas dos docentes entrevistados e revisão da literatura que versa sobre o tema, esse aspecto faz toda a diferença para que haja maior interlocução entre os sujeitos de diferentes áreas de conhecimento específico e pedagógico.

Sendo o Estágio de Docência na pós-graduação um processo formativo do qual uma área de formação, sozinha, não dá conta de sua complexidade – ingenuidade epistemológica dos sujeitos da área específica que acham que apenas seu conhecimento compreende a complexidade da docência; da mesma forma, dos sujeitos da área pedagógica que percebem

seu conhecimento como auto-suficiente – consideramos estar diante de um quadro que exige consciência da necessidade de interlocuções com outros coletivos.

Referências

BAZZO, V. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado, 2007.

BRASIL, CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.

CUNHA, M.I. **Trajatórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira&Marin, Brasília-DF: CAPES: CNPQ, 2010.

CUNHA, M.I. **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara:SP: Ed. Junqueira&Marin, 2014.

DELIZOICOV, D. Docência Superior e a potencialização da pesquisa em Ensino de Física. Mesa Redonda “Articulando teoria e prática: desafios para o ensino e a pesquisa”. In: **Atas do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF)**. Curitiba, 2008.

FEITOSA, J. P.A. Construindo o Estágio de Docência da pós-graduação em Química. **Quim. Nova**, Vol. 25, n. 1, 2002.

FERNANDES, C. M.B. O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p.231-248.

GONÇALVES, F. P. **A problematização de atividades experimentais no desenvolvimento profissional e na docência dos formadores dos professores de química**. Tese (doutorado) em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MARTINS, M. M. de M.C. **Estágio de Docência na pós-graduação *Stricto sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Fortaleza, 2013.

MORAES, R.; GALEAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ed. Unijuí, 2007.

NEUENFELDT, M.C.; ISAIA, S.M.A. A docência orientada em Universidades Federais brasileiras: o caso da UFSM e da UFRGS. In: **Anais do IV Simpósio de Educação Superior**. Santa Maria-RS: UFSM, 2007.

PACHANE, G.G. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 268p. 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, S. R. CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG- Revista Brasileira de Pós-graduação**. v. 7, n. 14, 2010.