

Capítulo 14

CAMINHOS NA PREPARAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO PARA INCENTIVAR PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ATIVA⁵²

Dilmeire Sant'Anna R. Vosgerau⁵³

Cynthia Spricigo⁵⁴

Elisangela Manffra⁵⁵

Patricia Meyer⁵⁶

Diferentes relatórios (ADAMS BECKER et al., 2017; UNESCO, 2015) e pesquisas (BAETA NEVES, 2011) têm discutido a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. No entanto, em sala de aula, o professor, habitualmente, reproduz as mesmas estratégias de ensino às quais foi submetido, em um paradigma tradicional da transmissão (SAROYAN; AMUNDSEN, 2004).

A formação dos professores de ensino superior, quando ocorre, é caracterizada por ações pontuais e descontinuadas das instituições ou pela

⁵² Este capítulo sintetiza a discussão apresentada em artigo publicado na revista *Educação* (Porto Alegre), focando-se nas atividades desenvolvidas pelo Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEARe) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) que poderiam fomentar o uso de práticas de aprendizagem ativa.

⁵³ PhD em Educação pela Université de Montréal (Canadá). Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Informática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Membro do Centro de Ensino e Aprendizagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Líder do grupo de pesquisa Criatividade e Inovação no Ensino Superior (CIDES-PUCPR-CNPq). *E-mail:* dilmeire.vosgerau@pucpr.br

⁵⁴ Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Diretora de Suporte à Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Membro do Centro de Ensino e Aprendizagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (PUCPR, UFPE, UFPR). *E-mail:* c.spricigo@pucpr.br

⁵⁵ Doutora em Ciências Naturais (Física) pela Universidade de Wuppertal, Alemanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia em Saúde e membro do Centro de Ensino e Aprendizagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora do grupo de pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (CIDES). *E-mail:* elisangelaferretti@gmail.com

⁵⁶ Doutora em Educação: Teoria e Prática em Formação de Professores pela PUCPR. Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Pesquisadora no grupo de pesquisa CIDES-PUCPR-CNPq. *E-mail:* patricia.meyer@ifpr.edu.br

iniciativa dos próprios docentes, pois a legislação é tímida e negligente em relação ao tema (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Mestrados e doutorados no Brasil formam professores universitários pesquisadores, desconsiderando a necessidade de formação profissional específica para a docência. Ademais, os professores exercem diferentes atividades no ensino, pesquisa, extensão e gestão, enquanto os processos de seleção ainda são definidos apenas pela titulação e pelo conhecimento específico (ZABALZA, 2004).

Com o propósito de desenvolver estudos sobre as práticas em sala de aula, relacionando a aprendizagem do estudante com as estratégias de ensino dos professores, foi constituído um campo de estudo denominado *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (BOYER, 1990), que, em francês, foi denominado *l'expertise dans l'enseignement* (REGE COLETE et al., 2011), não havendo tradução específica em português. A dificuldade de tradução deve-se à amplitude e inter-relação desse campo com outras áreas, tais como: pedagogia do ensino superior, andragogia, psicologia da aprendizagem, didática geral e a didática de disciplinas específicas.

De acordo com a definição utilizada pela Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (MCKINNEY, 2004), esse campo envolveria questões cuja problemática focaliza métodos apropriados, epistemologias disciplinares, aplicação de resultados de pesquisa, comunicação de resultados, autorreflexão e revisão por pares no âmbito do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior (CAMBRIDGE, 2001). Tal conceito mostra como a finalidade de um espaço de formação supera a de um núcleo de formação docente ou um centro de formação pedagógica⁵⁷, fomentando a reflexão, a pesquisa e a partilha das experiências vivenciadas. Tem, portanto, guiado a concepção e ações dos centros de ensino e aprendizagem criados em universidades norte-americanas e europeias; no Brasil, foi adotado também pela PUCPR.

Neste relato de experiência, descreve-se o caminho empreendido pela PUCPR no estabelecimento do seu CrEARe, no âmbito de uma universidade com cerca de 22 mil estudantes e 1.500 professores, em mais de 50 cursos de

⁵⁷ Uma discussão específica sobre as diferentes atuações no espaço de formação do docente do ensino superior é empreendida por Ogawa e Vosgerau (2018).

graduação. A reflexão sobre essa experiência pode contribuir para que outras instituições de ensino superior empreendam políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, superando ações pontuais, além de gerar uma repercussão positiva que implique mudança de cultura (FULLAN, 2009).

A origem do CrEAre

Em 2014, com a intenção de aprimorar o processo pedagógico desenvolvido, a PUCPR, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, iniciou uma intensa reflexão institucional acerca do processo de ensino e aprendizagem, desencadeada pela formação de um Comitê de Inovação da Graduação (CIG), com a responsabilidade de produzir um Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG), partindo da definição dos princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem (PUCPR, 2014). Essa definição amparou-se em uma “perspectiva de mudança cultural que envolve toda a comunidade universitária”, com o “objetivo de elevar a qualidade dos cursos de graduação” e “atualizar a universidade para enfrentar e ou corresponder aos desafios da sociedade contemporânea” (MARTINS et al., 2014, p. 3). Em âmbito institucional, a mudança cultural teve a finalidade de envolver toda a comunidade acadêmica nas adaptações necessárias para tornar a universidade verdadeiramente um espaço educativo (OLIVEIRA; MARTINS, 2014).

Os princípios definidos para nortear e promover o engajamento da comunidade acadêmica foram: autonomia, senso crítico, dedicação, cooperação e honestidade (PUCPR, 2014). Já o PDG, ao apontar as diretrizes, metas e estratégias para a graduação até 2022, contemplou a integração entre a pesquisa, a extensão, a inovação, o desenvolvimento tecnológico e a internacionalização no ensino de graduação, além de impulsionar uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, empreendida desde 2014 e voltada à adoção de metodologias de aprendizagem ativa.

Em fevereiro de 2015, a Pró-Reitoria de Graduação criou o CrEAre, vinculado à Diretoria de Suporte à Graduação e inicialmente composto por sete

professores⁵⁸, sendo um gestor, e dois profissionais de suporte administrativo. Os docentes que o compõem permanecem com dedicação parcial à sala de aula na graduação e pós-graduação, o que traz o diferencial de que eles também vivenciam os contratempos apresentados na formação, além de desenvolverem as oficinas dentro da perspectiva institucional. Ainda, o centro conta com suporte de consultores externos, pesquisadores de desenvolvimento profissional que atuam em universidades internacionais com assessoramento pedagógico.

A ideia inicial foi inspirada na organização de centros de ensino e aprendizagem de universidades da América do Norte. No entanto, com a experiência, aprendizagem e pesquisa realizada pelos seus membros e participantes do grupo de pesquisa CIDES-PUCPR-CNPq⁵⁹, a proposta vem sendo aprimorada, buscando contemplar os indicadores elencados por Meyer, Vosgerau e Borges (2018), tais como: reflexão sobre a prática, uso de exemplos práticos, partilha de experiência, assessoramento pedagógico, envolvimento entre pares e criação de comunidades de aprendizagem, buscando desenvolver uma solução que integre, oriente e sistematize as diferentes frentes de atuação relacionadas à formação docente realizadas em simultâneo na instituição, atendendo aos direcionamentos do PDG.

De modo geral, o CrEAre é uma estratégia para mudança institucional, visando a gerar inovação⁶⁰ no processo de ensino e aprendizagem realizado na universidade. Tem como finalidade fornecer apoio para o desenvolvimento docente, com o intuito de ajudar os professores universitários a se descobrirem na docência, em uma perspectiva de que cada um é responsável por esse processo (autonomia).

Na PUCPR, o movimento em prol da inovação nos processos de ensino na graduação envolve o desenvolvimento de competências, preconizado pelo

⁵⁸ Os professores membros do CrEAre são de diferentes áreas do conhecimento: um doutor em Educação (graduação em Informática), um doutor em Física (graduação em Engenharia Industrial Elétrica), um doutor em Engenharia Química (graduação em Engenharia de Alimentos), um doutor em Filosofia, dois mestres em Educação (um com graduação em Pedagogia e um em Letras) e um mestre em Medicina.

⁵⁹ O grupo é certificado pela PUCPR e credenciado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Outras informações sobre sua atuação podem ser obtidas em: <https://sites.google.com/site/cidespucpr/>.

⁶⁰ Entende-se por inovação, conforme Zabalza (2003), a introdução de processos que possam melhorar a qualidade do que está sendo feito, de forma não forçada, justificada, viável e com acompanhamento sistematizado, visando à obtenção de resultados observáveis e tangíveis.

projeto político-pedagógico institucional desde 2012, e a incorporação de metodologias de aprendizagem ativa⁶¹. Para concretizar a mudança curricular para a abordagem de competências, está prevista a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), assim como um processo de formação e assessoria voltado aos decanos das Escolas, professores atuantes nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e coordenadores de curso.

Atuação

A atuação do CrEAre é dividida em dois níveis: professor e cursos; neste, o público atendido inclui os coordenadores e membros dos NDEs. São oito frentes de atuação, sendo o primeiro nível composto por seis frentes e o segundo, por outras duas, as quais se articulam em diferentes atividades realizadas pela equipe, conforme Figura 1. Destaca-se que a pesquisa permeia todo o processo, mediante avaliações e validações sistemáticas promovidas de forma integrada em cada atividade, assim como pela articulação com o grupo de pesquisa CIDES-PUCPR-CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

FIGURA 1 – Atuação do CrEAre.



Fonte: as autoras, 2017.

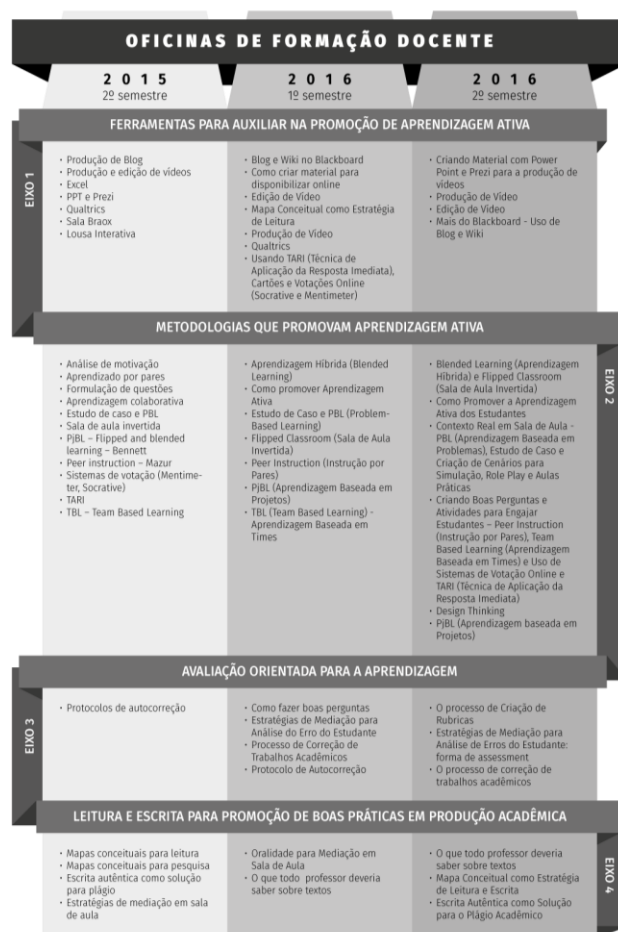
⁶¹ No âmbito institucional, consideram-se metodologias de aprendizagem ativa aquelas voltadas à promoção do protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem e ao seu engajamento em estratégias de pensamento de alto nível.

As distintas frentes de atuação, além de sistematizar o desenvolvimento profissional na instituição, têm como propósito contribuir para o aprendizado do professor, estimulando a cooperação entre eles nessa trajetória. Tais frentes, agrupam-se em quatro categorias: formação, socialização, pesquisa sobre a própria prática e articulação institucional.

As frentes de atuação com foco na socialização atendem à visão de que o desenvolvimento da docência como profissão depende da prática partilhada e do franco diálogo, uma vez que o trabalho coletivo integra e interioriza condutas, expectativas, valores e posicionamentos e o desafio de compartilhar dá sentido à prática e sintetiza o conhecimento, o que pode gerar pesquisa (TAYLOR; COLET, 2010).

Nesse contexto, a formação docente, realizada por meio de oficinas, foi agrupada em quatro eixos, conforme a Figura 2. O eixo Ferramentas pretende orientar os docentes no uso de recursos tecnológicos que podem potencializar estratégias de ensino mais ativas em sala de aula; o eixo Metodologias Ativas visa a promover a transformação do processo de ensino e aprendizagem; já o eixo Avaliação propõe que o professor desenvolva protocolos que permitam ao estudante realizar sua autoavaliação e a reflexão sobre seu erro; por fim, o eixo Leitura e Escrita prevê que o professor possa aprimorar sua leitura e elaboração de textos, levando essas estratégias para sua atuação com os estudantes. As oficinas do primeiro eixo são ofertadas a partir de parceria com a equipe da Coordenadoria de Tecnologias Educacionais. O trabalho entre os setores é de cooperação, na medida em que os professores são instrumentalizados acerca dos recursos tecnológicos pela equipe multidisciplinar de pedagogos e *designers* instrucionais, porém com forte aderência à proposta pedagógica promovida pelo CrEAre. Até mesmo as ações de planejamento em relação ao eixo são realizadas conjuntamente.

FIGURA 2 – Oficinas de formação docente oferecidas entre 2015 e 2016, abertas a todos os docentes da PUC-PR



Fonte: as autoras

A Figura 2 aponta a oferta de oficinas em 2015 e 2016 e demonstra que o planejamento do CrEAre contempla a revisão das propostas das formações ao longo dos semestres, incluindo e suprimindo ofertas ou agrupando temáticas. Em entrevista com um dos membros do centro, identificou-se que o contato frequente entre os docentes e a equipe, assim como as avaliações, permite o monitoramento dos interesses e a readequação a partir das demandas apresentadas; assim, há um cuidado com a sistematização de todo o processo empreendido.

A organização da oferta das oficinas é flexível, a partir de um planejamento semestral, com base no acompanhamento da participação dos professores e suas sugestões. Ademais, elas são orientadas pela proposição

da metodologia de aprendizagem ativa, promovendo isomorfismo pedagógico⁶², e pelos princípios da graduação; temáticas como “atuação em equipes” e “responsabilidade em dar e receber *feedback*” são discutidas de forma integrada aos princípios e à ementa da oficina. Também há incentivo ao estudo prévio individualizado, com suporte do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e à integração de docentes de diferentes áreas (socialização).

Sua oferta é aberta aos professores de todos os cursos, havendo apenas limitação quanto ao número de participantes, devido ao espaço físico e visando à melhor qualidade no atendimento aos docentes. Sua divulgação é realizada em toda a instituição, por meio de cartazes, *site* institucional, boletim eletrônico e *blog* específico com informações sobre o calendário das atividades de formação, incluindo as oficinas, o Simpósio de Práticas Docentes e o Café CrEAre.

Ainda em 2015, o CrEAre passou a promover o eixo Competências, por meio do qual realizou oficinas com base no livro de Scallon (2015) para membros dos Núcleos de Excelência Pedagógica (NEPs) e NDEs e coordenadores, com vistas à formação teórica sobre avaliação da aprendizagem na abordagem por competências. Esse eixo destina-se, prioritariamente, a dar suporte à implantação de novos currículos que visam o desenvolvimento de competências, um dos objetivos do PDG. Nesse sentido, ao longo de 2016, foi ofertada consultoria individual a cada curso, para que seus NDEs e coordenadores elaborassem o texto das competências dos seus egressos.

Um livro sobre os princípios orientadores do ensino na graduação (SPRICIGO; OLIVEIRA; MARTINS, 2016) também é empregado como suporte à formação docente e à mobilização institucional. Lançado durante o Devising21 de 2016, relata a experiência de professores e gestores com cada um dos cinco princípios.

Quanto a certificação, há uma estratificação em relação ao nível de participação dos professores, que confere certificados com cargas horárias diferenciadas: comparecem à oficina e participam em sua totalidade (parte

⁶² Diz respeito a fazer com que os docentes experienciem nas oficinas os procedimentos e métodos, o envolvimento e as posturas, os recursos e as práticas sugeridos pela temática do evento (NIZA, 2009).

presencial e disponível no AVA) – horas-aula cursada; aplicação da metodologia estudada, promovendo, para isso, um replanejamento de sua disciplina e uma nova configuração do seu Plano de Ensino, contando com assessoria individual – horas-aula cursada; além dos itens anteriores, como última etapa, redigem um relato reflexivo acerca da experiência – 30 horas.

Notadamente, não é a certificação em si que incentiva os docentes a finalizar o ciclo, mas o fortalecimento de sua dimensão profissional, além da articulação entre a formação didático-pedagógica e a reflexão sobre a própria prática, buscando sua ressignificação em uma perspectiva inovadora. Isso se dá, principalmente, porque há um intenso diálogo entre os professores e os membros do centro, por meio de encontros presenciais e atendimentos por *e-mail*.

O número total de professores que participaram de todas as atividades do CrEAre (em 2015 e 2016), sem a contabilização do evento Devising21 e do eixo Competências, é de 764, o que corresponde a 54% da comunidade docente da PUCPR.

O próximo passo em relação às oficinas é o investimento em formações voltadas à avaliação de aprendizagem e análise da própria prática (BORGES; GERVAIS, 2015), demandas apresentadas pelos docentes e destinadas a promover uma mudança sustentada e com maior independência da consultoria do centro na prática docente.

Reflexões finais

A experiência do CrEAre permite inferir que a mudança na prática do professor universitário é resultado de sua vivência como aprendiz em processos de formação, ou seja, se é esperado que os docentes possam transformar os estudantes em protagonistas de sua aprendizagem, as ações de desenvolvimento profissional devem fomentar que eles sejam protagonistas, recebam assessoramento e *feedback* e realizem trocas significativas entre seus pares, com a finalidade de trazer substancialidade e sentido para esse processo de aprendizagem. Essa é uma condição necessária, mas está longe de ser suficiente, uma vez que se observa que o processo de mudança cultural para que a aprendizagem ativa esteja presente na prática dos professores depende de uma série de fatores, alguns de natureza institucional, outros

ligados às características do próprio CrEAre. É um processo lento, permeado por sucessos e frustrações, avanços e retrocessos.

Do ponto de vista institucional, a decisão de modificar o processo de ensino e aprendizagem, tanto em nível macro (cursos e Escolas) quanto em nível micro (disciplinas), a formalização dessa decisão em um PDG e sua efetivação levaram os professores a perceber que, para fazer parte desse corpo docente, é necessário repensar suas práticas, migrando de uma abordagem baseada em transmissão de conteúdo para uma que leva ao desenvolvimento de processos cognitivos de ordem superior, facilitado pela aplicação das premissas da aprendizagem ativa.

Ao longo desses três anos de existência, observou-se que apenas mudar o método de ensino não é suficiente para o aprimoramento de todo o processo. Os eixos de planejamento do ensino voltado à aprendizagem e de desenvolvimento dos currículos por competências definem o contexto e a razão para a adoção dos métodos de aprendizagem ativa.

A intenção é que as reflexões presentes neste relato possam inspirar outras instituições a criar seus próprios processos e centros de desenvolvimento docente. Muitos estudantes que inicialmente apontaram estranhamento em relação às proposições de uma aprendizagem mais ativa já puderam se beneficiar dos anos iniciais dessa proposta. No entanto, o principal legado do CrEAre até o momento é o desenvolvimento dos professores (como também de seus integrantes) que estiveram engajados nas ações de formação e participaram de um processo que culmina em mais consciência em relação à própria docência. Isso definitivamente é aprendizagem conjunta, efetivada em uma instituição de ensino superior aprendente, que busca caminhar firmemente no sentido de uma mudança cultural.

Referências

ADAMS BECKER, S. *et al.* **NMC horizon report**: 2017 higher education edition. Austin: The New Media Consortium, 2017. Disponível em: <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition>. Acesso em: 1 jan. 2018.

BAETA NEVES, C. E. Reform and challenges of higher education: the bologna process ten years later. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, n. 1, p. 181-207, 2011.

- BORGES, C.; GERVAIS, C. L'analyse des pratiques et l'approche de "l'argumentation pratique": un dispositif de formation et de transformation. **Questions Vives**, n. 24, 2015. Disponível em: <http://questionsvives.revues.org/1845>. Acesso em: 1 jan. 2018.
- BOYER, E. L. **Scholarship reconsidered**: priorities for the professoriate. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- CAMBRIDGE, B. Fostering the scholarship of teaching and learning: communities of practice. In: LIEBERMAN, D.; WEHLBURG, C. (Ed.). **To improve the academy**. Bolton: Anker, 2001. p. 3-16.
- FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARTINS, V. et al. O Comitê de Inovação na Graduação e a elaboração de princípios para a graduação como uma estratégia de mudança na cultura universitária: a experiência da PUCPR. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2014.
- MCKINNEY, K. **What is the scholarship of teaching and learning (SoTL) in higher education?** 2004. Disponível em: www.issotl.com/issotl15/sites/default/files/chairDeanHandout.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.
- MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R.; BORGES, C. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 345-362.
- OGAWA, M.; VOSGERAU, D. S. R. V. **Formação docente do ensino superior**: o papel das instituições. 2018. Aguardando avaliação.
- OLIVEIRA, J. R.; MARTINS, V. Visão estratégica da graduação: a experiência da PUCPR. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2014.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba, 2014.
- REGE COLETE, N. et al. Le concept de scholarship of teaching and learning. **Recherche & Formation**, n. 67, p. 91-104, 2011.

SAROYAN, A.; AMUNDSEN, C. **Rethinking teaching in higher education: from a course design workshop to a faculty development framework.** Sterling: Stylus, 2004.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Curitiba: PUCPRes, 2015.

SPRICIGO, C. B.; OLIVEIRA, J.; MARTINS, V. (Org.). **Mosaico de cinco cores.** Curitiba: PUCPRes, 2016.

TAYLOR, K. L.; COLET, N. R. Making the shift from faculty development to educational development. In: SAROYAN, A.; FRENAY, M. (Ed.). **Building teaching capacities in higher education: a comprehensive international model.** Sterling: Stylus, 2010. p. 139-167.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Incheon Declaration and SDG4 – education 2030 framework for action.** Geneva, 2015. Disponível em: <<https://en.unesco.org/education2030-sdg4>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100231&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ZABALZA, M. A. Innovación en la enseñanza universitaria. **Contextos Educativos**, n. 6-7, p. 113-136, 2003. Disponível em: <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.