

A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO DO DIÁLOGO ENTRE ENSINO E PESQUISA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Noeli Prestes Padilha Rivas¹, Alejandra Iturrieta Leal², Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques³

Eixo temático 8: Desenvolvimento Profissional e Docente

Resumo: A universidade insere-se num contexto de contradições e complexidades diante do seu papel na formação dos sujeitos, construção de conhecimentos, desenvolvimento da ciência e da tecnologia e valorização das dimensões sociais, ambientais e éticas. É inquestionável que a universidade hoje confronta-se com profunda crise tanto institucional, no que refere às exigências sociais, na qual ela não se apropriou, pois conduziu suas prioridades tanto na formação de profissionais quanto na construção de conhecimento para as demandas do mercado. A reflexão sobre a legitimidade no âmbito da pós-graduação torna-se imprescindível no diálogo entre ensino e pesquisa e sua importância para o significado da formação docente. O texto contempla resultados de pesquisa cujo objetivo foi investigar como a pós-graduação contribui na formação do futuro docente, na área de ciências da saúde, analisando possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) para a docência universitária, em uma instituição pública de ensino superior, no Estado de São Paulo. O referencial teórico-metodológico estudado para a coleta e análise dos dados (Programas das disciplinas de Preparação Pedagógica, produções dos pós-graduandos a partir dos relatórios finais do Estágio Supervisionado em Docência e documento “Encontro PAE – Atividade de avaliação final”) permite-nos apontar complexidades, desafios e limitações na formação do pós-graduando, considerando as dimensões da docência para Ensino Superior. Os dados obtidos por meio da pesquisa documental, em diferentes unidades da Universidade, possibilitam compreender o Programa (PAE) como um dos espaços concretos de aperfeiçoamento pedagógico da docência, porém tensionado pelo caráter das políticas públicas para as universidades, com seus padrões jurídicos e normativos e por outro lado, pelo projeto institucional universitário sustentado por suas comunidades em exercício e por sua autonomia acadêmica. Apontam que o pós-graduando, participante do Programa PAE, como sujeito neste espaço de formação docente, desenha novas perspectivas e habilidades criativas para a docência universitária, pois considera a pós-graduação como ambiente de experiências e vivências singulares. Porém, questionam o pouco tempo para estas práticas educativas, a dicotomia ensino-pesquisa e a concepção da função docente, que depende de abrangência de olhares, visão de mundo e de ciência necessárias a construção de nova identidade e legitimidade da universidade no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Docência para o Ensino Superior; Pós-Graduação; Programa de Aperfeiçoamento de Ensino; Pesquisa; Ensino.

1 Doutora em Ciências: Psicologia: Universidade de São Paulo. Professora Doutora, da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo-GEPEFOR/CNPQ. E-mail: noerivas@ffclrp.usp.br.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo-GEPEFOR/CNPQ. E-mail: iturrieta.leal@gmail.com

3 Doutora em Educação: Universidade Estadual de Campinas. Professora aposentada da Universidade Federal de Lavra. Departamento de Administração e Economia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo-GEPEFOR/CNPQ. E-mail: doramarques14@yahoo.com.br

Introdução

O final do século XX e início do século XXI foi marcado pelas ideologias neoliberais e conservadoras, induzindo reorientação dos sistemas educacionais a partir do mercado como eixo das definições políticas no contexto universitário. Esta realidade impõe à educação aquiescência de um pensamento único, em que o processo de padronização é compreendido como excelência para a formação do sujeito. Dessa forma, a universidade considerada como instituição atemporal é compreendida a partir do contexto histórico, social e político passando por influências e mudanças impactadas pelos fenômenos da globalização.

Como instituição autônoma, a universidade deve ter caráter de emancipação, autonomia, desenvolvimento da reflexão e da crítica. Porém, quando o pensamento produtivo, a política de mercado encontra espaços a serem ocupados de maneira direta ou indiretamente, impede o desenvolvimento do pensamento independente. Assim, a mudança da compreensão da relação sujeito-sujeito para sujeito-objeto torna-se um processo delicado, pois acaba por constituir relação configurada como padrão único formado no exterior da instituição. (CUNHA, M. 2006).

O texto contempla resultados de pesquisa cujo objetivo foi investigar como a pós-graduação contribuiu para a formação do futuro docente, na área de ciências da saúde, analisando possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) para a docência universitária, na Universidade de São Paulo (USP), no Estado de São Paulo.

Marco teórico

A USP, criada pelo Decreto Estadual nº6283/34, em 25 de janeiro de 1934, teve sua sede inicial na capital paulista, integrando o projeto político que pretendia formar a elite paulista dirigente, dotando-a de altos conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos. (CATANI, 2009). O referido Decreto apresentava como princípios a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística e estas constituiriam a base em que se assentaria a liberdade, os institutos de investigação científica de altos estudos e de cultura.⁴

⁴ **Decreto 6283/34, Art.3º** – A Universidade de São Paulo foi constituída pelos seguintes institutos oficiais: a) Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Faculdade de Farmácia e Odontologia; d) Escola Politécnica; e) Instituto de Educação; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; h) Escola de Medicina Veterinária; i) Escola Superior de Agricultura; j) Escola de Belas Artes. Parágrafo único – As instituições enumeradas neste artigo são autônomas dentro das normas do presente decreto e podem expedir certificados, diplomas e conferir grau nas diversas atividades profissionais. Art. 4º– Além das Escolas, Faculdades e Institutos, referidos no artigo anterior, concorrem para ampliar o ensino e ação da Universidade: a) Instituto Biológico; b) Instituto de Higiene; c) Instituto Butantã; d) Instituto

Na criação da Universidade de São Paulo, o espírito inovador dos ideais de Fernando de Azevedo, por uma universidade como centro de busca do saber, marcado pelo modelo alemão/humboldtiano, sofre “a resistência conservadora do modelo profissional, deixando a universidade mais parecida com uma reunião de escolas do que como uma universidade de fato, com fortes traços do modelo napoleônico – profissional”. (SGUISSARD, 2009, p.3). Portanto, no Brasil deparamos naquele momento dois modelos de universidade: o humboldtiano e o napoleônico.

A reforma universitária na década de 1960 responde, em parte, as críticas sobre a fragmentação das Instituições brasileiras de Ensino Superior, que permeavam desde o tempo do Império. A matriz filosófica do modelo alemão (ambiguidade liberal /libertária) apresentava-se em consonância com o projeto de governo. A partir do golpe de 1964 a doutrina da reforma universitária brasileira (Lei 5540/68) foi impulsionada e encontrou aporte em um novo modelo acadêmico, administrativo e de ensino, ou seja, o modelo norte americano. (CUNHA, 2007). Por outro lado, os cursos de pós-graduação no Brasil foram definidos pelo Parecer CFE nº 977/65, cujo objetivo principal era formar profissionais para a atividade de pesquisa científica e tecnológica.

No século XXI, o processo de expansão da pós-graduação, de modo geral, atingiu índices desordenados pressionado por demandas conjunturais, ocupando espaço estratégico do sistema universitário e do sistema educacional. Porém, o conjunto de políticas de desenvolvimento social, cultural e educacional no âmbito do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010) prioriza a ampliação de novos cursos e áreas do conhecimento, a difusão do conhecimento técnico-científico com objetivos meritocráticos, a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado, em detrimento da formação mediada por valores humanos e emancipatórios. Com isso, a universidade, fortalecida pela pós-graduação em áreas do conhecimento específico se encarrega em proporcionar uma “formação” voltada para o desenvolvimento econômico, cujos valores são pautados na competitividade e aplicação utilitária do conhecimento. Concomitante a essa expansão constata-se mudanças que justificaram o crescimento econômico e o desenvolvimento do sistema de pós-graduação no país, bem como a ocupação da universidade, como centro de excelência de produção de conhecimento, de ciência e formação de pesquisadores, mas não conferiu a “esse” espaço valores para a formação docente. Nesse sentido, as consequências interferem nas dimensões da vida acadêmica, nos aspectos humanístico e profissional, comprometendo a formação universitária de modo geral, tendo em

Agrônomo, de Campinas; e) Instituto Astronômico e Geográfico; f) Museu de Arqueologia, História e Etnografia, que é o Museu Paulista; g) o Serviço Florestal; h) e quaisquer outras instituições de caráter técnico e científico do Estado.

vista que o discurso acadêmico é permeado pela excelência, eficiência, competência e assimetrias.

Por outro lado, o docente inserido neste contexto universitário sofre com demandas sociais, políticas, culturais e econômicas, principalmente no que se refere à fragmentação do conhecimento, enfraquecimento da comunicação e do diálogo entre os cientistas, gerados pelos avanços científicos e desvalorização profissional. Neste sentido, a abertura, flexibilidade e capacidade de reflexão e de autorreflexão, qualidades essenciais para a vida acadêmica, acabam secundarizados. A demanda por produção de pesquisas, nos dias atuais, direciona o trabalho dos docentes, centrando seus esforços na busca da excelência e da produtividade. O olhar que antes era direcionado para as necessidades da sociedade, passa a ser direcionado para as necessidades da economia em uma perspectiva instrumental. (ALMEIDA, 2012; SANTOS, 2005).

Nesse âmbito, a discussão relativa ao caráter pedagógico e profissional da atividade docente torna-se não só pertinente, como imprescindível. O primeiro integra o saber e o saber-fazer, próprios a uma profissão específica, quanto ao modo de atuar com os estudantes em formação, na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa (BOLZAN; ISAIA, 2010). Deste modo, o caráter pedagógico compreende formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em consideração a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para efetiva compreensão por parte dos estudantes.

A compreensão de docência universitária como atividade complexa pressupõe apreender que o conjunto de atividades envolvido nessa profissão ocorre em contextos diversos relacionados às questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais e institucionais, bem como em condições singulares tendo em vista sua natureza formativa. No entanto, essa complexidade não deve ser vista como “empobrecimento por fragmentação, mas sim como possibilidade de múltiplas interações e relações” (SOBRINHO, 2009, p.39).

A docência envolve condições singulares e exige multiplicidade de saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações, tendo em vista que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Outro aspecto que se evidencia nessa complexidade consiste em configurar a docência como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, exigindo conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2009; SOARES; CUNHA, 2010). Por conseguinte, ser professor ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares, incorporando características que só podem ser alcançadas mediante reflexão e atuação intencional na atividade pedagógica.

Na formação do professor universitário, o fulcro central é o conhecimento aprofundado do campo científico disciplinar. Essa situação gera “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (ZANCHET; CUNHA; SOUZA; 2009, p. 94). No entanto, a docência compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, as quais se constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao seu exercício.

A resignificação dos saberes docentes torna-se necessária para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade da formação de uma sociedade. Nesse sentido é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas necessitam superar a submissão única ao campo científico e especializado e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca dos princípios do currículo integrado (APPLE; BEANE, 2000; BERNSTEIN, 1996).

É essencial que se definam estratégias de formação e desenvolvimento profissional no seio das instituições, independente do campo profissional a ser desenvolvido, bem como no âmbito da pós-graduação.

Nesse sentido, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (USP) constitui-se como um dos possíveis espaços de formação de futuros professores universitários na pós-graduação.

A docência, em sua complexidade, exige saberes que ultrapassam a instrumentalização, tendo em vista o contexto sócio-histórico dos estudantes, do professor e de suas práticas pedagógicas, a ambiência da aprendizagem, possibilidades e protagonismo do professor e do estudante nos processos de ensino significativo, que favoreçam aprendizagens cognitivas, afetivas e culturais (ALMEIDA, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; NÓVOA, 2009; SOARES; CUNHA, 2010). Deste modo, esta ação requer do sujeito em formação não apenas o conhecimento da área específica e pedagógica, mas também a compreensão da Instituição como um todo, ou seja, conhecer o espaço em que se desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como as influências externas que afetam o trabalho pedagógico.

A formação dos pós-graduandos para a docência no ensino superior tem sido uma das preocupações da USP, colocando-a na liderança da formação de mestres e doutores no país. Para se ter uma ideia a respeito desta questão, atingiu em 2011, a marca de 100 mil mestrados e doutorados defendidos desde sua criação, em 1934. (PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO/USP, 2016).

Em 1992, a referida universidade instituiu o projeto piloto *Programa de Iniciação ao Ensino Superior* no intuito de aprimorar a formação dos alunos de doutorado por meio de

estágio supervisionado em atividades didáticas junto à graduação, com carga horária máxima de 6 horas semanais (USP, 1992). A reformulação dessa proposta, em 1994, culminou na criação do *Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE)* que foi estruturado como um sistema de estágio em docência a ser realizado por mestrandos ou doutorandos em uma disciplina da graduação, visando oferecer-lhes preparação pedagógica no apoio ao ensino de graduação (USP, 2002). Assim, as diretrizes de 1994 para operacionalização deste Programa esclareciam as normas para participação no programa e seus objetivos como sendo “desenvolver a capacidade didática dos pós-graduandos e contribuir para a dinamização dos cursos de graduação, estabelecendo pontes entre essa atividade de ensino e as de pesquisa e pós-graduação” (USP, 2001, p. 51).

De forma similar à USP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu em fevereiro de 1999, o Estágio de Docência na graduação articulado à formação dos pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES, 1999). Ainda no âmbito da USP, a Portaria GR nº 3190 de 1999, com o objetivo de oferecer ao pós-graduando preparação prévia que melhor o habilitasse para o estágio supervisionado nas aulas de graduação, propôs que o PAE oferecesse uma etapa de preparação pedagógica e o estágio supervisionado em docência, tendo ambos a duração de um semestre letivo (USP, 1999). Trata-se de iniciativa que valoriza a formação dos professores universitários e os saberes pedagógicos como parte do conhecimento científico. De acordo com Rivas et al. (2016), outro aspecto a ser destacado nessa portaria é a inclusão do artigo 5º que permite aos estagiários ministrar aulas teóricas com a supervisão do professor responsável até o máximo de 20% da carga horária da disciplina. Esse artigo foi ampliado na portaria subsequente, acrescentando-se a possibilidade de o estagiário ministrar aulas práticas (USP, 2002).

O Programa PAE é desenvolvido em todas as Unidades da USP que mantém Programas de Pós-Graduação, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das Unidades. A Etapa de Preparação Pedagógica (EPP) é responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação que, em sua maioria, a organiza sob a forma de disciplinas. As disciplinas oferecidas estão classificadas segundo as áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este texto retrata resultados da pesquisa do Programa PAE na área de ciências da saúde, da Escola de Enfermagem campus USP, Ribeirão Preto. Abrange investigação sobre as duas etapas do PAE: Etapa de Preparação Pedagógica (EPP), Estágio Supervisionado em Docência (ESD) e Avaliação do Programa PAE na EERP

Construindo percursos metodológicos

Considerando a natureza do objeto e o problema da pesquisa, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo (BODGAN; BIKLEN, 1997; MINAYO, 2010), com estudo de caso integrado (YIN, 2010). A USP se configura como o contexto único e o PAE é a unidade principal. O corpus é constituído pelo PAE da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), composto pelos seguintes documentos: Ementas das disciplinas da primeira etapa PP, coletadas a partir de pesquisa no site da Pró-Reitoria de Pós-graduação, no qual elenca as disciplinas ofertadas no âmbito da USP em 2015 e 2016 (Ementas dos Programas, a partir do sistema da pós-graduação, o sistema Janus); 145 Relatórios finais do Estágio Supervisionado em Docência (ESD) na EERP, do PAE-USP. (O relatório contempla três questões: (1) Atividades desenvolvidas; (2) Avaliação sobre o desenvolvimento do plano; (3) Sugestões para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino PAE); Documento proveniente de Avaliação final PAE desenvolvida em 2016 (Encontro PAE – Atividade de avaliação final). Os dados foram tratados por meio da análise temática (BARDIN, 2016) e as categorias foram criadas, a partir das dimensões apresentadas nas diretrizes do PAE (USP, 2010), quais sejam: a dimensão organizativa, (seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio); a dimensão técnica (organização de atividades operacionais como lista de presença, notas participação das atividades teóricas e práticas; a dimensão didático-pedagógica, relacionada à organização e desenvolvimento das aulas, a utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros); a dimensão relação professor-aluno (favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades, interlocução entre o docente e os estudantes); a dimensão avaliativa (tipos de avaliações, definição dos critérios avaliativos, entre outros).

O que os dados revelam?

a) A Etapa de Preparação Pedagógica na Escola de Enfermagem da EERP

A EERP oferece nesta etapa seis disciplinas: Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas (1), Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional (2), Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos (3), Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário (4), Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde (5) e Pedagogia em Enfermagem (6). A análise das disciplinas consiste em apresentar através de quadros informativos, objetivo, justificativa e conteúdos trabalhados em cada disciplina, bem como as características e contribuições para a

formação do pós-graduando para a docência na educação superior. No segundo momento da análise, foram categorizados os elementos (termos e/ou expressões) presentes nas ementas das disciplinas, oferecidas e contextualizadas nas dimensões tomadas como referência.

A disciplina 1 “Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas” trabalha o contexto da docência universitária na área da saúde, o projeto político pedagógico, os alunos, o papel do professor, a aula, o planejamento e estratégias de ensino inovadoras. Destacam-se termos e/ou expressões: formas de organização do ensino e instrumentalização para promover a aprendizagem. A disciplina 2 “Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional” enfatiza o conhecimento do trabalho pedagógico na docência universitária, políticas de Formação em Saúde e suas implicações para a docência, identidade profissional do docente universitário em saúde, planejamento, implementação e avaliação do trabalho pedagógico. Destacam-se termos e/ou expressões: produção de conhecimento e tecnologia de ensino; formação e prática docente no ensino superior; políticas de formação inicial; planejamento, implementação e avaliação do projeto pedagógico; políticas de formação em saúde e identidade do docente universitário em saúde. A disciplina 3 “Docência Universitária: Concepções, profissionalização e Fundamentos Didáticos” trata de conteúdos que se relacionam ao contexto universitário brasileiro, as políticas de formação de professores para a educação superior, identidade e profissionalização, matriz organizativa dos saberes dos professores relacionados ao campo pedagógico e o processo pedagógico no ensino superior. Esta disciplina trata a docência como atividade ampla e complexa. Apresenta termos e/ou expressões que contemplam todas as dimensões assumidas no presente estudo. A disciplina 4 “Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário” analisa o planejamento do processo ensino-aprendizagem de modo crítico, considerando as políticas de formação profissional no âmbito da graduação, especificamente no âmbito da saúde e enfatiza a dimensão organizativa. A disciplina 5 “Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde” analisa a prática docente de forma crítica. Apresenta termos/expressões relacionados à dimensão docência no ensino superior. A disciplina 6 “Pedagogia em Enfermagem” destaca o planejamento didático do ensino superior, contextualizando-o, nas diferentes abordagens pedagógicas.

A etapa de EPP na EERP caracteriza-se por oferecer formação para a docência no Ensino Superior buscando trabalhar conceitos e saberes próprios, intrínsecos à natureza e ao objeto da docência para esta fase do ensino.

b) A Etapa do Estágio Supervisionado em Docência na EERP (ESD)

Foram analisados nesta etapa 145 relatórios referentes ao primeiro e segundo semestre de 2015, sendo que 64 são em nível de mestrado e 76 em nível de doutorado. O relatório é

formalizado em três quesitos: atividades desenvolvidas, avaliação sobre o desenvolvimento do plano e sugestões para o programa PAE. No quesito atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos, o relatório contempla normativas do programa PAE e, portanto, possui caráter prescritivo.

No quesito avaliação sobre o desenvolvimento do plano foram identificados elementos indicativos da percepção que os pós-graduandos apresentam em relação ao desenvolvimento do estágio, quais sejam: a aquisição de competência pedagógica e o sentido das experiências relacionadas ao contato com a teoria e prática pedagógica. Conhecer os conceitos e técnicas que permeiam a prática docente no ensino superior potencializa a experiência no ESD. Neste caso, a dimensão didático-pedagógica foi a mais valorizada pelos pós-graduando pois na medida em que contempla vivências do processo de ensino-aprendizagem e orientações ao aluno de graduação. As habilidades e práticas experienciadas pelos pós-graduandos não podem apenas significar técnicas, mas reflexões sobre as mesmas. (ALMEIDA, 2012; VEIGA, 2008, ZABALZA, 2007)

c) Sugestões para o PAE

As sugestões relacionam-se em grande parte para a dimensão acadêmico-administrativa, destacando-se a ampliação do número de bolsas e a padronização das disciplinas, diversidade de oferecimento, separação destas disciplinas em blocos teórico e prático.

d) Encontro PAE- Atividade de Avaliação Final

Nesta etapa de análise apresenta-se os dados coletados a partir da leitura do documento Encontro PAE – Atividade de avaliação final. Este documento é o produto da avaliação desenvolvida presencialmente, com a participação de setenta (70) pós-graduandos que participaram do PAE no ano de 2015, um (1) docente supervisor, três (3) docentes da Comissão do PAE na EERP. O documento propôs três questões para a dinâmica da atividade final do estágio PAE, quais sejam: “1) Comente sua experiência durante o estágio de docência nos seguintes aspectos: a) Contribuição do estágio PAE para sua formação docente; b) Nível de abertura durante o estágio PAE em relação as suas contribuições para a disciplina. A seguir, aponte sugestões para melhorias. 2) Comente sobre as contribuições do(a) supervisor (a) durante o estágio PAE para a sua formação docente e a seguir, aponte sugestões para melhorias. 3) Comente se a disciplina de Preparação Pedagógica ofereceu embasamento satisfatório para a etapa do Estágio Supervisionado abordando questões pertinentes e práticas em relação ao desenvolvimento da atividade docente durante o estágio.

Destacam-se nesta avaliação duas questões essenciais: a participação do pós-graduando em todas as etapas da disciplina, incluindo o desenvolvimento de aulas teóricas,

seu envolvimento mais efetivo com o planejamento e organização das disciplinas e a ressignificação do supervisor de estágio.

Considerações Finais

O PAE nos Programas de Pós-Graduação da USP, configura-se como espaço que proporciona ao pós-graduando, independente da escolha da disciplina, o contato, mesmo que direcionado, sobre o contexto da docência. Os saberes docentes são mobilizados e construídos em situações de trabalho, e o espaço do ESD, pode promover a mobilização e construção de saberes que propicia ao pós-graduando o desenvolvimento de sua própria formação para a docência. É no espaço do PAE, que o pós-graduando poderá ou não compreender o ensino como ato complexo, que requer mobilizações no sentido de apreensão do conhecimento. A experiência está vinculada ao significado, pois este estudante pode tecer significados a esta formação, mediada pelas ações do docente-supervisor.

Por se tratar de espaço privilegiado de formação docente para pós-graduandos, o PAE envolve os aspectos: instituído - legislações, normas, currículos, disciplinas, cultura acadêmica e instituinte – possibilidades de construção de docência universitária que articula ensino e pesquisa, em constante processo avaliativo. A análise deste processo pressupõe a necessidade de ampliação da produção e socialização do conhecimento na área do Programa PAE (teses, dissertações, artigos); valorização do pós-graduando PAE no que concerne ao número de bolsas e especificidade do estágio em docência; divulgação e comunicação das ações do PAE no espaço institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Unidades de Ensino da USP e integração, por meio de eventos, encontros e outros com participação de equipes coordenadoras, docentes formadores, supervisores de estágio docente, pós-graduandos e graduandos visando o aperfeiçoamento do referido Programa.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M.I. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____ (Orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-37.

APPLE, M.; BEANE, J. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior*. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1997.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA S. M. A. *Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da Professoralidade*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

CAPES Parecer 977/1995. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>
Acesso em: 25 de setembro de 2018.

CATANI, A. M. *Expansão do acesso à educação superior no Brasil: alguns desafios*. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 1, v.8, p. 111-123, 2009.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, Jean et al. *A Pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.p.295-315.

CUNHA, M. I. (org). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, Junqueira & Marins Editora, 2006.

_____. *O bom professor e sua prática*. 24ª edição. Campinas, Papirus: 2012

CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª Ed. São Paulo: Editora: UNESP, 2007.

DIRETRIZES PAE/USP. Disponibilizado em:
<http://www.prg.usp.br/pt/pdf/formularios/diretrizes_PAE_%20de_09.12.10.pdf> Acesso em: 25set. 2018.

LUCARELLI, E. *Práticas protagônicas e inovação en la universidad*. In: CUNHA, M. I. et al (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

MINAYO, M. C. S.(org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

SOARES, R.S.; CUNHA, M.I. *Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?* RBPG, v. 7, n. 14, p.577-604, dez- 2010.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. *Programa de Aperfeiçoamento de Ensino*. Piracicaba: USP/ESALQ, 2001.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. PORTARIA GR nº 3347/2002. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino –PAE. 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/port/pgr4391.htm>> Acesso em: 10set. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. PORTARIA GR 3588/2005. *Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE.* 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/port/pgr3588.htm>> Acesso em: 20 set. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. PORTARIA GR 4391/2009. Altera dispositivo da Portaria GR 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/port/pgr4391.htm>> Acesso em: 10 set.2018.

RIVAS, N. P. P.; SILVA, G. M.; GONÇALVES, M.F.; SCARPINI, N. A. M. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. In: Adriana Katia Corrêa; Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza. (Org.). *Formação de Professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem.* 1ed. Curitiba, Paraná: Editora CRV e CAPES, v. 1, p. 113-129, 2016.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática emancipatória da universidade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SGUISSARD, V. Universidade brasileira no século XXI. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, I.P. A. Caminhos para a construção da docência Universitária. Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, n.30, p.129-135, jul/dez.2008.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e método. 4º edição. Porto Alegre: Bookman,2010.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANCHET, B. A.; CUNHA, M. I. da; SOUSA, H. M. A Pós-Graduação em Educação como Lugar de Formação e de Aprendizagens de Professores Universitários. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 28, p. 93-105, 2009.