UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CINTHIA GONÇALVES DE ASSUNÇÃO

**POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA DE
APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

SÃO PAULO
2013

CINTHIA GONÇALVES DE ASSUNÇÃO

**POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA DE
APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

(Versão Corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

SÃO PAULO
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.13
A851p Assunção, Cinthia Gonçalves de
Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino
para a formação pedagógica do professor universitário / Cinthia
Gonçalves de Assunção ; orientação Maria Isabel de Almeida. São
Paulo : s.n., 2013.

150 p. : il, tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo)

1. Aperfeiçoamento de professores 2. Professores de ensino
superior – Formação profissional I. Almeida, Maria Isabel, orient.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de.

Possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para a formação pedagógica do professor universitário

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 06 / 12 / 2013.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida Instituição: FE – USP

Julgamento: Aprovada Assinatura: Maria Isabel de Almeida

Profa. Dra. Helena Coharik Chamlian Instituição: FE – USP

Julgamento: Aprovada Assinatura: Helena Coharik Chamlian

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante Instituição: UFC

Julgamento: Aprovada Assinatura: Maria Marina Dias Cavalcante

Para meu querido Deus, refúgio, fortaleza e,
minha porção na terra dos viventes.
Para Maria Creuza, Gislaine, Gabriel e Israel,
meus maiores amores.

*Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa
qualquer entender. Entender é sempre limitado.
Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto
que sou muito mais completa quando não entendo.
Não entender, do modo como falo, é um dom. Não
entender, mas não como um simples de espírito. O
bom é ser inteligente e não entender. É uma
benção estranha, como ter loucura sem ser doida.
É um desinteresse manso, é uma doçura de
burrice. Só que de vez em quando vem a
inquietação: quero entender um pouco. Não
demais: mas pelo menos entender que não
entendo.*

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não
vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um
pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry

A Deus, pelas oportunidades, pela ajuda, pelo companheirismo e pelas preciosas promessas que são como bálsamo suave nas horas de aflição.

A Maria Creuza, minha mãe, pelo amor incondicional, pelo incentivo e apoio em todas as horas.

Ao Israel, meu marido, amor da minha vida e inspiração para dias melhores.

A minha família e em especial a Gislaine, irmã e primeira amiga em minha vida que busca sempre me fazer feliz.

A Profa. Maria Isabel de Almeida, pela sua orientação cuidadosa, paciente e generosa que traduz, coerentemente, em palavras e ações o que defende sobre formação humana.

A Profa. Maria Marina Dias Cavalcante e à Profa. Helena Coharik Chamlian pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação.

Aos estagiários do PAE que, ao doarem seu tempo, participando das entrevistas, viabilizaram a realização dessa pesquisa.

Aos colegas do GEPEFE pelas enriquecedoras discussões, trocas de ideias e, aprendizagens.

As colegas do mestrado, Daniele, Érika, Suely e Marilda, pelo carinho e pelas ricas e divertidas conversas que fizeram desse processo um caminho menos solitário.

Aos amigos, Renata, Carolina, Michele, Evelyn, Alex e Ivone, que desde sempre dividem comigo muitas alegrias e, também, tristezas. Agradeço por entenderem as minhas ausências e sempre me enviarem palavras de carinho e de encorajamento.

As amigas da graduação, Naiara e Sandra pelo companheirismo e carinho ao longo dos quatro anos em que morei em Presidente Prudente e pelo apoio na etapa de finalização desse estudo, se dispondo a me ajudar na revisão deste trabalho.

A todos, a única palavra que expressa o que sinto é gratidão pela generosidade em dividir suas vidas comigo e contribuírem para a realização e finalização desse estudo. Muito obrigada!

RESUMO

ASSUNÇÃO, C.G. de. Possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para a formação pedagógica do professor universitário. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

A presente pesquisa objetiva compreender de que modo o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) contribui com o processo formativo de futuros professores da educação superior, investigando as maneiras criadas por este programa para refletir, organizar e desenvolver o aprimoramento da formação pedagógica dos pós-graduandos. Assim, o interesse recai em compreender os elementos formativos trabalhados pelo PAE. O problema da pesquisa consiste em investigar em que medida o PAE da Faculdade de Educação da USP favorece a apreensão das bases teóricas do campo didático-pedagógico, nos processos de aprendizagem dos pós-graduandos, de modo a aliarem à competência científica a competência pedagógica na futura atuação docente. Diante desta questão, a escolha foi por um caminho investigativo capaz de disponibilizar instrumentos metodológicos adequados à análise do objeto de estudo em questão. O trabalho estrutura-se a partir de uma pesquisa de campo, com foco no estudo de caso, que busca constituir – de modo amplo e detalhado – conhecimentos a respeito deste programa, bem como das maneiras criadas para viabilizar o aperfeiçoamento do processo formativo do futuro professor universitário. O sistema investigativo adotado inclui pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os principais fundamentos teóricos do trabalho são as ações de formação pedagógica. A partir da análise de 47 relatórios de estagiários que participaram da etapa de Estágio Supervisionado do PAE na FEUSP, durante o ano de 2010, identificou-se como interlocutores, ex-alunos do PAE que estavam atuando como docentes em universidades públicas ou privadas e que aceitaram participar de entrevistas semiestruturadas, a fim de relatar suas trajetórias do PAE às salas de aula em instituições de educação superior. As entrevistas possibilitaram melhor compreensão do que o PAE/FEUSP, enquanto possível resposta ao processo de formação do professor universitário, viabiliza como experiência formativa. O desafio metodológico esteve centrado na articulação dos distintos elementos teóricos que se mostraram favorecedores da compreensão de como se constituem possíveis maneiras de inserção profissional e como se constrói a profissionalidade de docentes da educação superior egressos do PAE.

Palavras-chave: Formação Profissional. Formação Pedagógica. Professor Universitário. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE.

ABSTRACT

ASSUNÇÃO, C. G. de. Possibilities and limits of the Program for Improvement of Teaching and pedagogical formation of university professor. 2013. 150 pages. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This research aims to understand how the Teaching Improvement Program (PAE) helps with the training of future teachers of higher education, investigating the ways created by this program to reflect, organize and develop the improvement of pedagogical training of post graduates. Thus, the interest lies in understanding the formative elements crafted by PAE. The research problem is to investigate to what extent the PAE of the Faculty of Education at USP promotes the understanding of the theoretical basis of the field -didactic teaching, learning processes of graduate students in order to ally the scientific competence in teaching competence future teaching practice. Faced with this issue, the choice was a path investigative able to provide appropriate methodological tools to the analysis of the object of study. The work is structured from a field research, focusing on the case study, which seeks to provide - so broad and detailed - knowledge about this program as well as the ways established to support the improvement of the educational process of the future university professor. The investigative system adopted includes bibliographic, documentary research and semi structured interviews. The main theoretical foundations of the work are the actions of pedagogical training. From the analysis of 47 reports of trainees who participated in the phase Supervised PAE in FEUSP during the year 2010, it was identified as interlocutors, PAE former students who were working as teachers in public or private universities and agreed to participate in semi structured interviews in order to report their trajectories from PAE to classrooms in institutions of higher education. The interviews enabled a better understanding of the PAE / FEUSP as a possible response to the process of teacher training college, and enables formative experience. The methodological challenge was centered on the articulation of the different theoretical elements that were favoring understanding how to provide possible ways of employability and how to build the professionalism of teachers of higher education graduates PAE.

Keywords : Vocational Training. Pedagogical Training. University Professor. Program for the Improvement of Education - PAE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FaE	Faculdade de Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores
GRES	Grupo de Reelaboração do Ensino de Física
INCLUSP	Programa de Inclusão Social da USP
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PED	Programa de Estágio Docente
PECD	Programa de Estágio e Capacitação Docente
PPG	Programa de Pós-Graduação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Frequência dos estagiários do PAE, por cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , segundo sexo.....	77
Figura 2 –	Frequência de estagiários do PAE com formação em licenciatura e/ou bacharelado no curso de graduação.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Proporção dos estagiários segundo a área da pós-graduação.....	80
Quadro 2 –	Proporção dos cursos de graduação segundo estagiários do PAE.....	81
Quadro 3 –	Frequência dos estagiários por sexo segundo a faixa etária.....	81
Quadro 4 –	Perfil dos sujeitos entrevistados.....	82
Quadro 5 –	Avaliação dos estagiários entrevistados acerca das ações formativas do PAE.....	125
Quadro 6 –	Sugestões para o PAE segundo os estagiários entrevistados.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Atividades desenvolvidas na etapa de Estágio Supervisionado em Docência pelos estagiários PAE-FEUSP e citadas nos relatórios.....	111
Tabela 2 –	Sugestões dos estagiários para o PAE.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Caminhos da pesquisa.....	15
Contextualizando o problema de pesquisa.....	18
Caminhos investigativos.....	22
CAPÍTULO 1: A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	34
1.1 Mudanças e finalidades no plano social e cultural da universidade.....	36
1.2 Traços do percurso histórico da universidade.....	42
1.3 Contradições, tendências e desafios da universidade contemporânea.....	50
CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	58
2.1 Formação pedagógica do professor universitário.....	59
2.2 Programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE): Aprimoramento do ensino para a docência universitária.....	69
CAPÍTULO 3: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PAE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	76
3.1 Traços do perfil dos sujeitos da pesquisa.....	77
3.2 Ações formativas e saberes pedagógicos.....	98
3.2.1 Etapa de Preparação Pedagógica.....	100
3.2.2 Etapa de Estágio Supervisionado.....	108
3.3 Possibilidades e limites do PAE.....	126
3.3.1 A influência do PAE na atividade de ensino: aprendizagens incorporadas na docência.....	126
3.3.2 Demandas sugeridas pelos estagiários para o PAE	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
APÊNDICES.....	149

INTRODUÇÃO

Caminhos da pesquisa

A pesquisa denominada “Possibilidades e Limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para a Formação do Professor Universitário”, vinculada à linha de pesquisa “Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (PPG/FEUSP), é fruto do interesse pelo aprofundamento nos estudos relativos à formação pedagógica e profissional do professor universitário.

Ao iniciarmos nossos estudos na Pós-Graduação, aprofundamos a discussão concernente à formação, trabalho e profissão docente no contexto da educação superior. Nesse processo, nos deparamos com autores que evidenciam, em seus estudos, a ausência de formação pedagógica no processo formativo para este nível de ensino, fato que nos suscitou grande interesse em elucidar as razões pelas quais essa ausência se dá, bem como propor formas de superação.

Os cursos de pós-graduação são responsáveis por desenvolver a formação dos professores universitários. No entanto, ao priorizarem a condução de pesquisas, pouco ou nada oferecem para a preparação pedagógica do professor, um dos requisitos formativos indispensáveis para o trabalho docente.

Algumas disciplinas cursadas, tais como “Docência no Ensino Superior e Complexidade: Contextos, Formação e Práticas”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida da FEUSP, “A Formação do Professor Universitário” e “Professor Universitário: Vida, Perfil e Formação”, ministradas pela Profa. Dra. Helena Coharik Chamlian, contribuíram para a melhor compreensão do contexto da educação superior contemporânea, propiciando um aprofundamento conceitual, organizacional, político e metodológico no que tange à formação e ao trabalho do docente nesse nível educacional.

A partir da análise dos contextos delineados pelas mudanças sociais geradas pela globalização e pela adoção de políticas institucionais voltadas à ampliação da oferta de vagas

na educação superior, que favoreceram o ingresso de estudantes trabalhadores nesse nível de ensino, fomos levados a fazer uma revisão crítica dos processos de formação e atuação do professor. Ademais, tivemos oportunidade de pensar o significado da docência na educação superior e os elementos constitutivos da atuação docente que apontam a **necessidade de repensar os requisitos formativos capazes de subsidiar o trabalho do professor universitário.**

Ao focalizarmos nossos estudos na formação do professor universitário, utilizamos, principalmente, os autores Cunha (1989), Kourganoff (1990), Chauí (2003), Chamlian (2003), Zabalza (2004), Cunha (2005), Santos (2005), Veiga (2006), Almeida e Pimenta (2009), Ezcurra (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Almeida (2011), entre outros, que nos ajudaram a identificar alguns elementos orientadores para o debate sobre os desafios e a problemática desta formação no contexto universitário nacional e internacional. Também apontaram para o fato de que a temática da formação de professores da educação superior tem ganhado cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação, o que se justifica pela crescente ampliação da educação superior que expande o campo da docência aos profissionais de diferentes áreas.

Com argumentos diferentes, estes autores reafirmam a necessidade de maiores cuidados nas condições dos processos de formação dos professores universitários. Alguns deles indicam a necessidade de reformas na universidade do século XXI, a fim de que se delimite, claramente, sua natureza enquanto instituição social detentora de uma missão: estabelecer o exercício da crítica.

As discussões destas questões forneceram aportes para a constituição dos capítulos que integram o enquadramento teórico dessa pesquisa.

Dessa forma, ao refletirmos sobre algumas preocupações da própria Universidade de São Paulo (USP) em lidar com as dificuldades na preparação pedagógica para o ensino na formação dos pós-graduandos, encontramos o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, que por meio de duas etapas - “Preparação Pedagógica” e “Estágio Supervisionado” –, busca aperfeiçoar a formação pedagógica dos estudantes. Este programa, de caráter opcional aos alunos de mestrado ou doutorado matriculados na Pós-Graduação da USP, posteriormente, foi incorporado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), que estabeleceu a obrigatoriedade de realização do Estágio Docência aos alunos de mestrado e doutorado de todo o país que recebam a *Bolsa de Demanda Social*.

A institucionalização do PAE trouxe aos estudantes dos cursos de pós-graduação da USP, a possibilidade de realizarem estágio de docência. Esse programa se constitui como um dos recursos dessa universidade para responder a qualquer tipo de situação que caminhe no sentido do empobrecimento do trabalho docente e definhamento da qualidade da formação de professores da educação superior. É nesse contexto que ficou ainda mais evidente, para nós, a necessidade e a importância de programas e ações institucionais de formação pedagógica para a docência nesse nível educacional.

Em suma, a gênese dessa pesquisa se deu a partir das reflexões sobre a formação do professor universitário no contexto geral, que se aliam à necessidade individual desta pesquisadora de compreender as ações voltadas para a formação pedagógica, inclusive a do próprio processo de formação profissional.

Na trajetória de construção dessa pesquisa, foi de grande relevância a colaboração coletiva do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores” (GEPEFE) da FEUSP que, atualmente, congrega mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e pesquisadores vinculados a várias universidades e que desenvolvem pesquisas nas áreas de didática, pedagogia e formação de professores. Meu ingresso nesse grupo se deu no primeiro ano do mestrado quando fui convidada pela Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida a participar de suas atividades que priorizam a análise e a discussão de diferentes pesquisas que versam sobre a problemática da formação de professores no Brasil.

As discussões e reflexões levantadas nesse grupo contribuíram para a construção dessa investigação na medida em que possibilitaram a ampliação das perspectivas de análise acerca das questões relacionadas à atividade de pesquisa. O GEPEFE é um espaço de debates e críticas propositivas sobre as questões teórico-metodológicas dos estudos coletivos e individuais de seus membros.

Nessa direção, a discussão do projeto da presente pesquisa no grupo contribuiu para a releitura dos referenciais metodológicos deste estudo que tem como foco principal a

formação pedagógica dos professores de ensino superior, investigando a sua relação com as ações institucionais e/ou programas de formação.

Este trabalho foi realizado junto ao PAE da FEUSP, tendo investigado as ações formativas desse programa na formação didático-pedagógica dos estudantes de pós-graduação. Os estudos no GEPEFE nos possibilitaram repensar alguns dos enfoques dados à pesquisa, tal como a quantidade de “Programa de Aperfeiçoamento de Ensino” (PAE) nas diferentes unidades da USP a serem investigados e a necessidade de um maior aprofundamento na revisão bibliográfica. Os membros do grupo nos auxiliaram, ainda, a pensar sobre possíveis caminhos a serem trilhados pela pesquisa a fim de adensar suas reflexões e futuras análises.

Certamente, as vivências acima citadas contribuíram para que a formação de professores se tornasse objeto constante de nossas preocupações e propiciassem as indagações e reflexões que se delineiam nessa pesquisa. Também, nos motivou a investigar as iniciativas presentes na universidade que buscam possibilitar, ao futuro¹ professor universitário, a constituição das bases didático-pedagógicas indispensáveis à realização da prática docente.

Contextualizando o problema de pesquisa

Uma vez definido o tema e a área a serem explorados, o próximo passo de nossa investigação foi formular o problema de pesquisa. A partir de uma revisão da literatura relacionada à formação do professor universitário, pudemos compreender que as transformações ocorridas na universidade brasileira, a partir do início dos anos de 1990, promoveram repercussões significativas na docência universitária, sendo que uma importante feição dessas transformações é a expansão da educação superior brasileira.

O processo de expansão da educação superior brasileira objetiva um maior alcance das oportunidades educacionais, nesse nível de ensino, por parte de cidadãos de segmentos

¹ Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que é nos cursos de mestrado e doutorado onde deve ocorrer a formação inicial do professor do ensino superior. Nesse sentido, a utilização do termo “futuro”, utilizado ao longo dessa dissertação, faz referência aos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, não desconsideramos a possibilidade de haver estudantes que, muito embora ainda nesta condição, já estejam atuando como docentes na educação superior.

sociais historicamente excluídos, e pode ser observado no atendimento à crescente demanda de ingresso de estudantes com diferentes perfis sociais, culturais e econômicos nas universidades.

Esse processo traz novas demandas para a docência universitária e, nessa direção, Ezcurra (2009), no intuito de elencar algumas das dificuldades presentes na prática realizada na educação superior, aponta que o aumento do ingresso de estudantes oriundos das classes populares às universidades e as dificuldades de seus docentes em lidar com esses alunos de distintos perfis, tal como ocorre na educação básica, realçam a necessidade de uma sólida formação pedagógica que dê respaldo ao professor frente ao desafio da profissionalização do docente da educação superior, da melhoria da qualidade e da equidade no ensino.

Belletati (2011) assinala o Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP) como sendo uma medida afirmativa dessa universidade na tentativa de favorecer a entrada de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas comuns, as quais, segundo as pesquisas, são reconhecidamente de baixa qualidade, de caráter excludente e seletivo, o que viria a colocá-los em condição de desvantagem no acesso ao ensino superior.

A autora ressalta que esses alunos, geralmente, são oriundos dos segmentos menos favorecidos da sociedade e entende que uma das demandas que se coloca à prática docente, nas diferentes instituições de educação superior, é a necessidade de uma formação pedagógica que, no caso dos professores que atuam nesse nível educacional, pode ser realizada através de um processo de formação contínua. Assim, será dado respaldo para que a sua prática docente contribua para um percurso acadêmico de sucesso desses estudantes, bem como à construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Nesse sentido, o processo de expansão torna-se cada vez mais complexo tendo em vista a garantia da qualidade e flexibilidade necessárias ao atendimento das demandas postas pelas aceleradas mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que ocorrem nas sociedades contemporâneas.

Masetto (2003) pontua que uma das maneiras de se assegurar a qualidade social e intelectual da formação do estudante e do professor, bem como o desenvolvimento profissional deste na educação superior, passa, entre outros fatores, pela sólida e adequada

formação pedagógica do docente desse nível de ensino. Assim, a importância de programas de formação pedagógica, no processo de formação do professor do ensino superior, se coloca, também, como uma necessidade política desse nível de ensino no processo de democratização.

Diversos autores, nomeadamente, Cunha (2005), Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2010), Kourganoff (1990), Pimentel, Mota e Kimura (2007), entre outros, afirmam que, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o enfoque principal é na formação dos pós-graduandos para a atividade de pesquisa científica e há a desconsideração do preparo para a atividade de ensino. Logo, a ausência de uma formação pedagógica constitui-se em um dos entraves para a realização da prática docente na educação superior.

Almeida e Pimenta (2009) salientam que o título de mestre e doutor habilita o estudante de pós-graduação para a atividade de pesquisa e docência na educação superior; e, nesse contexto, dentre algumas questões emblemáticas, destacam o fato de haver uma formação alicerçada na cultura da primazia dos saberes da investigação científica sobre os conhecimentos pedagógicos, como se apenas os primeiros abrigassem aspectos formativos indispensáveis ao exercício profissional da docência nesse nível educacional.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo, criado em 1992, institui o estágio de docência com a finalidade de refletir sobre a dimensão pedagógica na formação do professor da educação superior. Buscou-se oferecer ao estudante de pós-graduação a oportunidade para o aprendizado do exercício da função docente por meio da realização do estágio-supervisionado em disciplinas da graduação.

Este programa permite aos alunos de pós-graduação *stricto sensu* o aprimoramento da sua formação pedagógica através da inserção em atividades relacionadas ao trabalho docente, afigurando-se, assim, como valioso espaço na formação para a docência.

Conforme Krasilchik (2009), o PAE se constitui como uma das respostas às necessidades de aprimoramento dos docentes universitários. Este programa enfatiza a construção da docência na universidade, através dos estudos dos conceitos no campo da didática, dialogando com a experiência, por meio da realização do estágio supervisionado, tendo como objetivo os processos de construção da identidade docente.

Refletindo sobre os aspectos formativos necessários para a atividade de ensino, encontramos no PAE uma possibilidade de aprimoramento dos futuros docentes universitários no sentido de desenvolver, ainda no processo de formação inicial, experiência com a prática. Este programa apresenta propostas de formação pedagógica para a docência na educação superior. No entanto, indagamos: Em que medida o PAE atende seu objetivo de contribuir no aperfeiçoamento e preparo dos pós-graduandos para a atividade didática de graduação?

Dessa forma, focamos nossa investigação no estudo do PAE, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), por sua singularidade que se caracteriza pela tradição na formação de professores. As discussões aqui levantadas sobre o PAE fundamentam-se na possibilidade de compreendê-lo como campo fértil para a reflexão sobre as singularidades inerentes à dimensão didático-pedagógica da formação do professor da educação superior.

Sendo assim, os esforços investigativos dessa pesquisa buscam responder à seguinte **pergunta:**

- Como o PAE auxilia no processo formativo para a prática docente do futuro professor universitário?

Nossa pergunta de pesquisa é complementada com as seguintes questões que norteiam os objetivos específicos desta investigação:

- a) Como esse programa desenvolve processos de formação pedagógica, ao longo da etapa de estágio supervisionado, nos estudantes de pós-graduação, de modo a torná-los capazes de lidarem com as demandas da prática docente nas sociedades contemporâneas?
- b) Quais saberes pedagógicos, necessários à docência na educação superior, estão sendo construídos pelos estudantes no período de estágio supervisionado?
- c) À luz da experiência dos estagiários no PAE-FEUSP, qual a importância da formação pedagógica no preparo para a atividade docente na educação superior?

d)Quais as principais estratégias de formação pedagógica usadas pelo PAE-FEUSP?

e)Quais são os benefícios ou resultados esperados do estágio supervisionado?

Diante disso, podemos apontar como **objetivo geral** dessa pesquisa:

- a) Analisar os modos pelos quais o PAE se faz presente no processo formativo de estudantes de pós-graduação, identificando como o estágio supervisionado favorece a constituição de referenciais didático-pedagógicos pelos futuros professores da educação superior.

E, mais especificamente, objetivamos:

- a) Identificar os saberes pedagógicos trabalhados no PAE que permitem aos pós-graduandos uma maior aproximação teórica e prática com a atividade de ensino.
- b) Apontar as possibilidades e limites do PAE, à luz da experiência da FEUSP, nos processos formativos dos estudantes de pós-graduação.
- c) Investigar o que pensam os estudantes da pós-graduação sobre as contribuições dos processos de formação do PAE-FEUSP para o seu desenvolvimento profissional.

Caminhos investigativos

O processo de construção do conhecimento ocorre mediante a ação humana que, a partir de um raciocínio lógico, articula a teoria com a realidade. Trata-se do seu processo de construção e desenvolvimento e, dessa forma, admite-se que este não se encontra imune de intrínseca influência dos valores e crenças decorrentes da inserção social e histórica do pesquisador.

Respaldados nas palavras de Mazzotti (2006, p. 638), consideramos, portanto, que nenhum conhecimento, por ser intersubjetivo, é objetivo em sua totalidade. É somente no processo de exposição das pesquisas à crítica da comunidade científica que se pode aspirar por tal objetividade, pois é a partir deste que se torna possível “identificar os vieses do pesquisador”.

Nessa direção, as escolhas e discussão dos caminhos investigativos adotados para a realização de um trabalho de pesquisa é um ato político. Não se trata somente de escolher e explicitar as técnicas e instrumentos utilizados, mas remete a uma consideração crítica dos caminhos trilhados para a construção do conhecimento, que são decorrentes da opção ideológica do pesquisador, associados à visão de mundo e sua postura frente à problemática da realidade social, política e filosófica. Portanto, não há neutralidade.

Em sua pesquisa, Leone (2012, p. 128) aponta a questão do rigor metodológico, salientando que as reflexões metodológicas, mais do que apresentar técnicas, devem analisar para que sociedade se destina a pesquisa realizada: “a quem serve o conhecimento produzido”. A autora afirma que as “decisões relativas à metodologia adquirem, portanto, importância crucial no desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa que se pretenda científica.” E é nessa direção que passamos agora à apresentação e discussão do percurso metodológico trilhado por essa investigação.

- **Delineamento metodológico da pesquisa**

Os caminhos percorridos por essa pesquisa aliam-se às experiências dos autores referenciados, que percorreram caminhos semelhantes. Com suas contribuições, nos foi possível uma maior compreensão crítica e analítica sobre como se dá a construção do conhecimento e, mais especificamente, da necessidade e maneiras de se refletir mais detidamente sobre a formação do professor universitário no âmbito da sua formação didático-pedagógica.

Ao avaliar os variados métodos disponíveis, considerando as suas limitações e possibilidades, buscamos definir uma metodologia que nos auxiliasse na reflexão crítica sobre o objeto pesquisado. Desse modo, a partir das observações de Pimentel, Mota e Kimura

(2007, p.161), compreendemos que a construção desta está matizada na análise de dados primários, pois,

Apesar do longo período de existência do PAE, poucos relatos daqueles que participaram do Programa estão publicados e quando o são, têm sido divulgados apenas na forma de resumo em eventos locais ou nacionais. Assim, considerou-se importante relatar a experiência de alunos do PAE, visto que o preparo acadêmico dos professores de nível superior é meta da pós-graduação brasileira e a presença de mestres e doutores qualificados nas universidades é exigência do Ministério de Educação e Cultura.

Com o intuito de encontrarmos estudos com indagações que fossem ao encontro de nossos questionamentos sobre o PAE, consultamos diferentes Bancos de Dados Bibliográficos², teses, dissertações, artigos, periódicos e demais publicações que fazem referências teóricas a esse programa.

Nessa busca, nos guiamos pela procura de palavras nos títulos e no corpo do texto dos trabalhos que se relacionassem com o objeto de nossa pesquisa: PAE. Os resultados encontrados vêm corroborar as observações das autoras citadas anteriormente. Vale ressaltar que os únicos bancos de dados nos quais obtivemos resultados positivos foram: Banco de Dados Bibliográficos da USP (DEDALUS) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), sendo que encontramos os mesmos periódicos científicos em ambos, o que acreditamos ser devido, principalmente, ao fato do PAE ser um programa específico da USP.

Para a seleção desse material, tomamos como critério a leitura de seus respectivos resumos e, assim, observamos que a maioria dos trabalhos encontrados se configura como:

- a) Artigos apresentados em eventos acadêmicos e científicos que, de maneira geral, são da área da saúde e apresentam relatos de experiências de estagiários do PAE sobre a etapa do Estágio Supervisionado em Docência.
- b) Dissertações do Instituto de Química da USP - São Carlos que, embora não tivessem o PAE como foco de suas pesquisas, tinham como sujeitos participantes os estagiários desse programa.

² Consultamos bancos de dados bibliográficos com ampla coleção de periódicos científicos, tais como: a) Banco de Dados Bibliográficos da USP (DEDALUS); b) Biblioteca Digital da UNICAMP; c) Banco de Dados Bibliográficos da UNESP (ATHENAS); d) Biblioteca Digital da UFSCAR (ATHENEU); e) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); f) Banco de Dissertações e Teses CAPES.

A partir dessa leitura, foram eliminados os trabalhos que, conquanto sugerissem a abordagem do tema PAE, não tinham como foco o apontamento desse programa no âmbito do processo de formação pedagógica do futuro professor do ensino superior. Dos trabalhos encontrados, consideramos que somente dez tratam do PAE enfatizando as suas contribuições para o exercício da docência na educação superior. Todavia, vale ressaltar que nenhum se refere particularmente à análise desse programa, mencionando as suas práticas formativas de maneira mais aprofundada.

Perante a natureza qualitativa desse estudo e a reduzida quantidade de pesquisas sobre o PAE, ponderamos que uma pesquisa de campo, que faça uso do estudo de caso do PAE da FEUSP, nos auxiliaria a encontrar caminhos para a compreensão do nosso problema de pesquisa, no intuito de contribuir para a construção de um conhecimento mais detalhado desse programa, assim como das maneiras criadas por este no sentido de viabilizar o aperfeiçoamento do processo formativo do futuro professor universitário.

Fundamentando-se nas ideias de Robert E. Stake, Marques (2010, p. 37) explica que, dentre os estudos do tipo etnográfico, o estudo de caso impõe-se como opção metodológica quando há o interesse pela especificidade do objeto de pesquisa, ou seja, “trata-se da opção por estudar o caso, e não outra realidade. O que define o “caso” não é o fato de ser “único”, mas o *interesse* pelo caso em si, escolhido em função de critérios e não de maneira aleatória.”. É sob essa perspectiva que buscamos compreender algumas particularidades e complexidades do processo formativo do professor da educação superior no PAE-FEUSP.

Severino (2007, p. 121) afirma que o caso escolhido para a investigação “deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências.”. Segundo o autor, “os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo”.

Stake (2009) compreende que os estudos de caso são realizados para tornar compreensível o que é singular, isto é, tem a finalidade de particularizar um caso dentre outros. Entretanto, não significa que este, ainda que singular, não possa trazer elementos suficientes para se fazer algumas generalizações. Assim, podemos compreender que o estudo de um caso tem a finalidade de extrapolar o individual e alcançar a compreensão mais

aprofundada e abrangente do fenômeno investigado. Nesse sentido, a aplicação da generalização, neste tipo de estudo, busca a compreensão de outras realidades a fim de fornecer indícios para um entendimento mais amplo em relação ao objeto investigado.

Sobre isso, Moreira e Caleffe (2008, p.56) afirmam que a generalização “refere-se ao processo pelo qual um conjunto particular de observações ou resultados pode ser aplicado para um conjunto de circunstâncias mais amplas ou a uma população”. Os autores ressaltam, ainda, que a questão da generalização tem recebido, na pesquisa social e educacional, importante atenção, uma vez que permite realçar e estabelecer conexões entre os casos particulares e fenômenos gerais.

Nessa perspectiva, o que importa ao estudarmos um caso é mantermos uma visão de totalidade que estabeleça a relação entre o “micro” e o “macro”, o específico e o geral, o pontual e o genérico, e que dê conta de observar na particularidade do caso o que é passível de generalizações.

Nesta pesquisa, fazemos uso da abordagem qualitativa que possibilita a adoção de uma variada gama de instrumentos de coleta de dados. André (2001, p. 54) afirma que, “os estudos chamados qualitativos”, englobam “um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises”.

Nesse sentido, o sistema investigativo adotado inclui os seguintes delineamentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista com uma ex-gestora ligada à constituição e à institucionalização do PAE na FEUSP e entrevistas com cinco ex-estagiários do 2º semestre de 2010 desse programa, também na FEUSP.

- **Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica ou o levantamento da bibliografia, conforme Cervo (2007), procura fornecer fundamentação teórica ao trabalho a partir da análise de materiais (artigos, livros, dissertações e teses) elaborados por autores que discutem o tema investigado. A partir do levantamento e seleção da bibliografia publicada sobre a universidade contemporânea, a formação pedagógica dos professores universitários e o PAE, tomamos conhecimento do estágio em que se encontram esses temas a fim de

compreendermos as contribuições que a realização desta pesquisa pode trazer para o campo de formação de professores da educação superior.

Alguns autores, como Moura e Ferreira (2005) e Moreira e Caleffe (2008), salientam que a pesquisa bibliográfica, nomeada de revisão de literatura, é a parte central de qualquer trabalho de pesquisa. Tais autores apresentam vários tipos de revisões de literatura; entretanto, destacamos duas: revisão teórica e revisão metodológica.

Tanto a revisão teórica quanto a metodológica objetivam ampliar e refinar o conhecimento existente sobre determinado tema e delimitar as questões da pesquisa, auxiliando o pesquisador a identificar problemas específicos e lacunas de áreas pouco exploradas. Também têm como finalidade compreender e explicar certos fenômenos a partir da identificação dos debates teóricos, filosóficos e metodológicos relacionados ao objeto da pesquisa e identificação de debates atuais e controvérsias.

Gil (2010, p.30) aponta algumas vantagens e desvantagens da pesquisa bibliográfica. O autor pondera que, se por um lado, esse delineamento de pesquisa permite ao “investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, em contrapartida, há o fato de essas fontes bibliográficas secundárias poderem apresentar “dados coletados ou processados de forma equivocada”, podendo “comprometer em muito a qualidade da pesquisa”.

Atentando para este fato, Severino (1975) destaca que, terminado o levantamento bibliográfico, é chegado o momento de operar uma triagem em busca dos elementos considerados válidos para o desenvolvimento da pesquisa. Tal preocupação deve-se a uma possível adoção acrítica dessas fontes bibliográficas, o que pode acarretar problemas na qualidade do trabalho científico. Portanto, torna-se incumbência do pesquisador a realização de um balanço crítico geral dessas fontes secundárias a fim de evitar aquelas que comprometam a qualidade da pesquisa.

- **Pesquisa documental**

Para atender ao propósito deste trabalho, não obstante a revisão bibliográfica também realizada, entendemos como necessária a realização da pesquisa documental, fazendo-se oportuna, neste ponto, a ressalva quanto à diferença existente entre ambas. Nas palavras de Gil (2010, p.31), é “considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização” e “fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados”.

Para este autor, a análise documental consiste na apreciação de fontes ou documentos que não foram interpretados por outros autores ou que podem ser reanalisados. Sendo assim, buscamos o acesso aos relatórios dos estagiários participantes da etapa de Estágio Supervisionado em Docência do PAE, no 2º semestre de 2010³ na FEUSP, com a finalidade de descrever, analisar e compreender as maneiras como este programa orienta as suas práticas formativas. Para tanto, entramos em contato com a Comissão Central do PAE, através da secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, que nos possibilitou o acesso aos 47 relatórios desses estagiários.

Tais documentos analisados compuseram a etapa da pesquisa documental. Entendemos que os relatórios de estágio, juntamente com as entrevistas realizadas com os estagiários do PAE-FEUSP no 2º semestre de 2010, constituem as principais fontes de dados desta investigação.

A partir desse ponto, passamos a analisar os relatórios, observando os seguintes apontamentos dos estagiários:

- As atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado.
- O modo como o estagiário avalia o desenvolvimento do plano de atividades do estágio.
- A maneira como o estagiário analisa o seu processo de formação para a docência na educação superior, a partir de sua experiência no PAE.

³ A escolha desse grupo se deu pela disponibilidade de acesso aos relatórios – que passam por processo de avaliação na Comissão Central do PAE, responsável por validar os estágios –, no momento de definição do recorte dessa pesquisa.

- As sugestões dos estagiários para o PAE.

- **Elaboração do roteiro de entrevista e realização das entrevistas**

Ao optar pela entrevista como uma das técnicas de coleta de dados, levamos em consideração que esse procedimento permite recolher informações de forma detalhada. Assim, após a análise e tabulação dos dados dos relatórios, realizamos entrevistas semiestruturadas junto a uma amostra de estagiários do PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010.

Tomamos como critério de escolha para a realização das entrevistas o fato de atuarem ou já terem atuado na educação superior. Para tanto, a partir da consulta ao banco de dados na Plataforma Lattes⁴, buscamos os currículos dos estagiários, objetivando diagnosticar o perfil e, mais especificamente, a área de atuação profissional. Nessa busca, analisamos todos os currículos e encontramos dezoito estagiários que atuam ou já atuaram como docentes na educação superior. Além desses, encontramos também dois estagiários que não apontavam em seus currículos a atuação profissional e, por essa razão, optamos por incluí-los na lista de e-mails a serem enviados.

A partir dessas informações, em fevereiro de 2013, buscamos contato via e-mail com os possíveis entrevistados, encaminhando também uma carta de solicitação de participação na pesquisa. Acreditamos que, por meio dessa pesquisa exploratória, direcionamos nossa análise no sentido de extrair informações que nos orientaram no processo de seleção de interlocutores, ex-alunos do PAE, que, preferencialmente, atuassem como docentes em universidades públicas ou privadas e que se disponibilizassem a participar das entrevistas, com o objetivo de nos relatar suas trajetórias - da Pós Graduação, onde o PAE se coloca como espaço de formação pedagógica, às salas de aula em instituições de educação superior.

A princípio, obtivemos retorno de nove estudantes. Todavia, ao longo das tentativas de agendamento para realização das entrevistas, tivemos alguns entraves, como: desistência

⁴ A Plataforma Lattes do CNPQ é um banco de dados de currículo que integra em um único sistema, informações sobre pesquisadores (docentes e discentes), Grupos de pesquisa e Instituições. Essa plataforma, a partir do Sistema de Currículo Lattes preserva o histórico das atividades de pesquisa realizada no país.

de participação; falta de tempo; não comparecimento no dia e horário combinados; ausência de respostas aos e-mails.

Após essa seleção, realizamos as entrevistas semiestruturadas utilizando o roteiro de entrevista (APÊNDICE A). Nesse roteiro, contemplamos questões iniciais, que buscam refletir acerca da formação de professores para a educação superior de maneira mais ampla, e questões que ponderam acerca das possibilidades e limites formativos do PAE.

Assim, os sujeitos participantes das entrevistas foram cinco estagiários, sendo que três entrevistas foram realizadas presencialmente, uma vez que as pessoas moravam em municípios do estado de São Paulo, e duas, via *Skype*⁵, pois, dada a impossibilidade de nos encontrarmos presencialmente com o entrevistado, consideramos apropriada a utilização desse *software*.

As entrevistas com os estagiários que participaram do PAE-FEUSP ocorreram entre os meses de fevereiro e abril de 2013 e foram utilizadas como fonte de coleta de dados da pesquisa. Através destas, buscamos, na especificidade de cada experiência compartilhada pelos estagiários, possibilidades de compreensão dos saberes formativos presentes no programa. Verificamos, também, a maneira pela qual o PAE desenvolve processos de formação pedagógica durante o momento de Estágio Supervisionado em Docência, procurando destacar o lugar e o significado da experiência formativa desse estágio no contexto da formação de professores que, ao longo dos estudos de mestrado ou doutorado nos Programas de Pós-Graduação, o orienta para a docência no ensino superior.

Nas entrevistas, tomamos os desdobramentos das histórias de inserção profissional na docência universitária de cada sujeito entrevistado como nosso centro de interesse. Com a colaboração de todos os entrevistados ao responderem as questões do roteiro de pesquisa e se disponibilizarem até mesmo a confidenciar algumas informações substantivas sobre as suas experiências formativas, pudemos compreender melhor os significados das aprendizagens possibilitadas pelo PAE no processo de formação docente.

A primeira entrevista foi realizada na cidade de Assis – SP e teve duração aproximada de 1h 10m. A segunda e a terceira entrevistas foram realizadas via *Skype* com professores universitários que residem, respectivamente, em Ilhéus – BA e Campo Grande –

⁵ O *Skype* é um programa de computador que possibilita a comunicação pela internet por meio de conexões de voz e vídeo.

MS, e tiveram duração aproximada de 50 minutos. A quarta e quinta entrevistas foram realizadas na FEUSP e tiveram a duração aproximada de 30 minutos.

Na primeira parte das entrevistas, os estagiários foram convidados a relatarem aspectos relativos à sua vida profissional (opção pelo magistério no ensino superior, formação profissional e início na docência no ensino superior) e acadêmica (avaliações sobre o processo de formação para atuar na educação superior). Na segunda parte, realizamos questões mais focalizadas, a partir de ações formativas do PAE, bem como suas contribuições para a formação do docente na educação superior.

As entrevistas, em geral, transcorreram sem muitas intervenções da pesquisadora. No decorrer das respostas a algumas questões, os entrevistados antecipavam diversos aspectos que seriam perguntados posteriormente e, diante disso, permitíamos que eles dessem continuidade a fala e, reorganizávamos as perguntas de modo a contemplar o que não fora relatado. Consideramos que, a partir das entrevistas, nos aproximamos das experiências profissionais e formativas dos sujeitos da pesquisa e, por meio destas, pudemos entender alguns aspectos relativos às maneiras como os docentes, ou futuros docentes, se qualificam para a docência na educação superior.

Ao finalizarmos as entrevistas, compreendemos que o desafio metodológico dessa pesquisa está centrado na articulação dos distintos elementos favorecedores do entendimento de como se constituem possíveis maneiras de inserção profissional e como se constrói a profissionalidade de docentes no ensino superior, egressos do PAE.

- **Os procedimentos para o tratamento e análise dos dados coletados**

Buscando assegurar a compreensão aprofundada do fenômeno em questão, para a análise dos relatórios e das entrevistas dos estagiários, optamos pela técnica de análise de dados qualitativos proposta por Moura e Ferreira (2005, p.79). Ao discutirem sobre a escolha da forma de análise de dados, as autoras fundamentam-se nas ideias Highlen e Finley para afirmar que “as operações a serem empreendidas com o objetivo de fornecer respostas às questões da pesquisa” “inclui-se a preparação e descrição do material bruto, a redução dos dados, sua interpretação e a análise transversal”.

A *preparação dos dados* refere-se à organização do volume destes, obtidos por meio de títulos que identificam cada relato individual e de uma listagem geral que “relacione, segundo determinado critério de ordenação, todo o material coletado”. E, dessa forma, qualquer pessoa, ao tomar contato com este material, ainda que não tenha participado das etapas anteriores da pesquisa, será capaz de analisá-lo (MOURA & FERREIRA, 2005).

Já a *redução dos dados* trata-se da opção de organizá-los em uma etapa anterior de análise, objetivando adequar o material coletado em categorias de análise que facilitem a comparação. A partir de um processo de codificação, atribui-se categorias a partes de discursos a fim de uma maior compreensão do fenômeno estudado (MOURA & FERREIRA, 2005). Dessa forma, a elaboração e utilização de categorias presentes nos relatórios e entrevistas dos estagiários do PAE possibilitam analisar e compreender criticamente os enunciados dos discursos e seus significados sobre o processo formativo de docentes da educação superior.

As autoras consideram que a *interpretação e a análise transversal dos dados* configuram o momento de verificar até que ponto se pode considerá-los capazes de atender aos objetivos do estudo. Pontuam, ainda, que a metodologia de análise de conteúdo contribuiria para a descrição, a análise e a interpretação dos enunciados presentes nos discursos, possibilitando examinar quais significados povoam as palavras ali usadas.

Sendo assim, analisamos o conteúdo das mensagens obtidas via entrevistas e relatórios de estagiários, a fim de perceber os indicadores significativos que, segundo Severino (2007), são indispensáveis para compreender os problemas relacionados às práticas humanas.

Em suma, as ponderações aqui apresentadas procuram possibilitar a reflexão sobre a formação docente na perspectiva da construção do eixo didático-pedagógico na prática formativa do futuro professor universitário.

Para tanto, estruturamos o presente estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo, centramos nossos esforços em uma incursão histórica da instituição universitária que subsidie a análise da universidade no século XXI, discutindo seus desafios, finalidades e

possibilidades, para, em seguida, estabelecer uma interface com a demanda por formação do professor universitário.

No segundo capítulo, discutimos sobre o que fundamenta a formação do professor universitário em uma percepção política, social e econômica de sociedade. Neste mesmo capítulo, tratamos, também, dos contextos históricos do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) como possível resposta às demandas formativas do professor universitário.

No terceiro capítulo, apresentamos as atividades realizadas pelos entrevistados participantes deste estudo nas etapas de preparação pedagógica e estágio supervisionado, com o intuito de discutirmos as possibilidades e os limites do PAE no aprimoramento formativo dos pós-graduandos para a docência na educação superior.

Finalizamos este estudo com algumas considerações sobre os achados da pesquisa que nos apontam aspectos das contribuições e limitações desse programa para a formação de futuros professores da educação superior.

CÁPITULO 1: A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A primeira sensação que temos ao abordar o tema da universidade é a de que esta será uma tarefa irrealizável. São tantos e tão complexos os elementos a serem considerados, que não parece possível enfrentá-los com suficiente coerência e sistematicidade. (Zabalza, 2004)

Introdução

Temos sobre o tema da universidade variadas abordagens que objetivam compreender essa instituição social nos seus diferentes contextos, nacional e internacional, e que agregam um volume expressivo de produção a respeito da sua história, dos vários modelos historicamente constituídos e dos rumos por ela tomados.

No entanto, abordar essa temática não é uma tarefa simples. Inúmeros e complexos elementos se aliam a esta discussão e, assim, partilhamos com Zabalza (2004), a impressão de que esta seria uma tarefa irrealizável.

Zabalza (2004) e Almeida (2011) apontam que são diversos os caminhos pelos quais a abordagem do tema pode ser feita. São eles: através da via das políticas universitárias; do financiamento de suas atividades; da sua imagem social; do currículo; dos processos de ensino e aprendizagem; da formação pedagógica do docente universitário; entre outros. Entretanto, tal como Almeida (2011), optamos por adentrar esse debate pela via da formação dos professores universitários.

Compreendemos a formação do professor universitário como um processo de profissionalização que se inicia nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico e doutorado) e se prolonga nas atividades dos programas ou ações de formação contínua do docente na universidade. E a discussão sobre este tema permite estabelecer parâmetros para analisar a formação do professor universitário.

Nesse processo de profissionalização docente, as ações formativas devem ser norteadas por uma estreita vinculação entre os conhecimentos do campo pedagógico e do

campo da especialidade do professor, com a finalidade de contribuir para a superação da fragmentação das variadas atividades presentes no trabalho do docente universitário.

Entretanto, esse fato depende, em grande parte, das opções institucionais que são ofertadas; opções essas que precisam levar em conta a natureza pedagógica da atividade profissional docente que, de acordo com a literatura, demanda, além dos saberes específicos necessários à atividade de pesquisa, os saberes pedagógicos (Kourganoff, 1990; Veiga, 2000; Cunha, 2005; Pimenta & Anastasiou, 2010; Almeida, 2011; Masetto, 2012; entre outros).

Diante disso, impõe-se como fundamental a compreensão dos contextos institucionais onde se realiza a formação desse professor e, sendo assim, iniciamos este capítulo com o debate sobre a universidade enquanto instituição social também responsável pela formação do docente universitário.

Segundo Almeida (2011, p. 26),

Se esperamos da universidade que continue expandindo as compreensões a respeito do mundo e oferecendo elementos para a nossa própria autocompreensão, possibilitando ampliar nossas ações sociais e melhorar as condições de vida e de relação das pessoas entre si e com o mundo, é de grande importância atentarmos para os modos como a formação dos seus estudantes, futuros profissionais e cientistas, está sendo feita, assim como atentarmos para os rumos orientadores da produção do conhecimento, o que amplia a importância da formação dos seus quadros para o exercício das tarefas da universidade.

Nesse sentido, o debate propicia o aprofundamento na compreensão de como se pode melhorar qualitativamente a realização da formação na universidade, de modo que a atuação desses docentes contribua para uma mudança paradigmática do ensino universitário no âmbito da construção de uma sociedade democrática.

Para tanto, inicialmente realizamos um breve histórico da universidade, buscando, nesse processo, compreender seus contextos, sua organização e seu funcionamento, a fim de encontrarmos pistas para melhor compreendê-la no tempo presente. Centramos nossas considerações no âmbito dessa instituição discutindo algumas de suas finalidades e mudanças no plano social e cultural. Em seguida, refletimos sobre alguns traços da formação de professores no percurso histórico da universidade.

1.1 Mudanças e finalidades no plano social e cultural da universidade

*A universidade conserva, memoriza, integra e
ritualiza uma herança cultural de saberes,
ideias e valores que acaba por ter um efeito
regenerador.*

Edgar Morin

A universidade é uma instituição “com quase nove séculos de existência, com presença no continente europeu antes mesmo da maioria dos países existentes hoje” (ALMEIDA, 2011, p.21). Em concordância com a epígrafe acima apresentada, esta instituição social possui efeito regenerador, uma vez que, ao mesmo tempo em que mantém saberes, ideais e valores, também os reformula fazendo-os parte de sua herança.

Debruçar-se sobre essa instituição milenar implica adentrar o debate de uma instituição de natureza multifacetada e complexa que reflete propósitos muito abrangentes da sociedade. Wolff (1993, p.25) nos mostra que,

as universidades foram criadas por todos os tipos de motivos: para preservar uma velha fé, para granjear prosélitos para uma nova fé, para treinar trabalhadores habilitados, para melhorar o padrão de profissões, para expandir as fronteiras do conhecimento e mesmo para educar os jovens.

O autor afirma que as universidades são criadas por diferentes motivos. Nesse sentido, quando nos remetemos à história dessa instituição, também encontramos diferentes modelos que abrigam princípios políticos, culturais e pedagógicos bastante diferenciados nos modos de fundamentar e organizar a vida universitária.

Com o objetivo de construir um quadro teórico de ideais e preferências da universidade, que revelem princípios organizacionais e fundamentos lógicos em uma crítica radical a algumas de suas tendências atuais, Wolff (1993) também discute sobre uma série de mudanças econômicas e sociais ocorridas nesta instituição. As universidades, tal como se encontram no estado atual, são personificadas por ele como antimodelos, tendo em vista que essas instituições vêm funcionando como agências prestadoras de serviços amoldadas às estruturas que dão sustentação ao sistema político e econômico da sociedade atual.

Pimenta & Anastasiou (2010, p. 142) discutem sobre alguns modelos de universidade e afirmam que esses *“tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos e na universidade se fazem presentes ainda hoje”*. Identificá-los possibilitaria agregar argumentos relevantes ao debate da atual situação e função dessa instituição no século XXI.

A análise dos diferentes períodos e modelos de universidade contribui para a compreensão das situações vividas por esta que personifica, nos seus propósitos, os ideais e preferências de seus fundadores e dirigentes. Cada modelo caracteriza-se como um conjunto de ideais que conectam “uma determinada concepção de educação universitária aos arranjos institucionais, condições sociais, exigências de acesso e finalidades que naturalmente daí decorrem”. Estes modelos seriam tipos ideais que abrigam relatos representativos de instituições reais e, também, instituições possíveis, assumindo um papel importante no debate sobre a universidade como instituição social e suas tendências atuais (WOLFF, 1993, p.26).

Almeida (2011, p.27) nos diz que,

a universidade, enquanto instituição social é constituída por agentes que levam avante interesses, intenções e projetos marcadamente articulados com perspectivas orientadoras do marco social mais amplo de que é parte, tem uma articulação estreita e dependente das forças e interesses sociais em ação em cada contexto histórico e social. Incorpora os elementos da cultura que lhe dá origem, atualizando-a por meio de suas próprias ações sustentadas em políticas, diretrizes, propostas. Ou seja, ela está articulada com as transformações sociais que se fazem presentes em seu seio por meio do que genericamente se pode chamar de ‘política universitária’, responsável por traduzir, através das diretrizes legislativas e da destinação dos recursos financeiros, os interesses hegemônicos em dado contexto social.

Recuperamos na história da universidade alguns modelos enfatizando seus propósitos em diferentes períodos e contextos sociais para melhor compreendermos a orientação, organização, projeção social e demandas sociais que traduzem o lugar ocupado por esta na sociedade contemporânea.

Chamlian (1996, p.02) salienta que “a longa história da universidade não torna indiferente o sentido atual do termo. No decorrer dos séculos, e através de numerosas metamorfoses, elaborou-se uma representação complexa desta instituição, que praticamente se transformou num mito”. Há, nesse sentido, certa dissociação na imagem da universidade que é influenciada pela indefinição do que ela venha a ser no contexto atual: instituição social ou

organização operacional. Essas indefinições decorrem das influências de tendências político-ideológicas que orientam e definem os seus rumos no século XXI.

Conforme Chauí (2003), trata-se de uma instituição social que, ao longo da reforma do Estado, foi definida como uma organização social. Tal reforma redefine o papel dele na oferta dos serviços sociais prestados à população, se reconfigurando e passando a ser definida como uma organização operacional.

[...] essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços e não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUÍ, 2003, p.6)

Dreze & Debelle (1983, p. 25) afirmam que, desde muito tempo, a universidade está subjugada às tensões que são consequências inelutáveis “de uma evolução rápida nas condições de trabalho de uma instituição muitas vezes lenta em adaptar-se”.

Nogueira (1989, p.35), por sua vez, a considera como uma instituição que,

tem uma função cultural, educacional e científico-tecnológica. Mesmo quando em crise. Isso porque, entre outras coisas, a “crise da Universidade”, tornou-se, a esta altura da história, praticamente constitutiva da própria Universidade. A crise que estamos obrigados a discutir não é de agora, muito menos é exclusivamente brasileira. Onde quer que exista Universidade, existe uma discussão sobre a crise, existe uma reflexão sobre a Universidade e um questionamento das estruturas universitárias, dos procedimentos universitários, dos comportamentos predominantes na Universidade.

Sendo assim, percebe-se que é uma instituição social muito antiga que detém diferentes funções culturais, educacionais e científicas nas sociedades. Portanto, mesmo um breve levantamento histórico que desvele como se deu o seu desenvolvimento, faz-se útil para melhor compreendermos a situação em que esta se encontra na sociedade contemporânea.

Trindade (1999, p.10) retoma a imagem formulada por um reitor francês de que a “universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto” e entende que “a esquizofrenia da

instituição universitária no mundo contemporâneo não se limita nem ao universo latino-americano, nem resulta exclusivamente de um processo que atinge seu paroxismo na hegemonia mundial”.

Nessa perspectiva, é uma instituição social que se mantém ao longo de séculos; porém, diante das tendências e demarcações politico-ideológicas orientadoras dos rumos dessa instituição, nota-se que, no século XXI, ela se encontra em discordância com a função social que, em uma perspectiva democrática, necessita assumir na sociedade.

Masetto (2003) afirma que a sistematização, produção e divulgação do conhecimento são algumas das principais atribuições da universidade que objetivam a criação de alternativas viáveis para a superação dos desafios sociais. Por essa razão, é relevante a prerrogativa de problematizá-la e repensá-la radicalmente. Embora, externamente, essa instituição pareça a mesma, com a permanência do próprio termo e de algumas de suas tradições, como, por exemplo, as práticas educacionais (aulas magistrais, instrumentos avaliativos, valorização do pensamento convergente em detrimento da dialogicidade) que sobrevivem ao longo de séculos; internamente, ela tem se tornado muito diferente.

Na contemporaneidade, o uso do termo universidade tem levantado algumas dificuldades tendo em vista a confusão e a ambiguidade presentes na definição do que esta venha a ser. A complicação aumenta ainda mais quando tentamos articular este termo ao conceito de instituição social que deve ser tematizado fora da lógica mercadológica de educação capitalista, imposta até mesmo às instituições universitárias públicas brasileiras.

Enquanto instituição social, a universidade tem sido abalada pelas mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais que estão diretamente ligadas à globalização. Nesse sentido, adentramos o debate das mudanças, finalidades e papéis sociais da universidade debruçando-nos sobre a questão da dimensão temporal dessa instituição.

Suas principais tradições podem ser observadas em alguns modelos que são orientados pelos paradigmas educacionais, ora rompidos, ora mantidos por essa instituição ao longo do tempo. Tais padrões resultam de princípios e propósitos quanto aos modos de compreendê-la e organizá-la que permanecem ao longo de sua história e podem imobilizá-la, no século XXI, em um processo de modernização conservadora.

Isso se dá pelo fato de que não parece romper com algumas tendências universitárias liberais que, com o estímulo da sociedade capitalista e de classes, sustenta a prática de exclusão da população de baixa renda ao direito de acesso e permanência na educação superior pública e de qualidade. Essas tendências se mostram inadequadas para acompanhar as novas demandas da sociedade no presente século.

Retomando Wolff (1993), observamos que a universidade, desde a sua fundação, foi criada por diferentes razões que personificam os ideais e preferências de universidade de seus fundadores e dirigentes. Diante desses diferentes motivos que levam a sua fundação, nas diversas sociedades, há um comportamento predominante dessa instituição: estabelecer a crítica. Suas finalidades são a formação profissional dos estudantes de maneira ampla e para o mercado de trabalho, a produção do conhecimento e a crítica a si mesma e à sociedade que a cerca.

Kerr (1982, p.19) afirma que “a universidade de hoje pode, talvez ser entendida em parte se comparada ao que ela já foi”. Embora tanto a universidade como o mundo tenham mudado muitíssimo nestas três últimas décadas, encontramos na afirmativa desse autor algo de útil para a argumentação da retomada de alguns modelos para reflexão acerca dessa instituição no mundo contemporâneo.

Trindade (1999) analisa algumas grandes transformações e reestruturações sofridas pela instituição universitária desde a sua invenção no século XII até o final do século XX. Através de uma breve incursão histórica, apresenta alguns elementos para pensar sobre a situação crítica da universidade pública brasileira no complexo contexto das relações entre a universidade, a ciência e o poder que se colocam, também no século XXI, como sendo seus desafios centrais.

Almeida (2011, p.13) afirma que

as transformações vividas pela universidade e a democratização do acesso ao educação superior têm sido colocadas como elementos essenciais do desenvolvimento econômico e social dos países e, na medida em que vem se efetivando por meio das mais distintas estratégias, traz novas demandas que repercutem diretamente no trabalho de ensino realizado pelos professores.

As novas demandas presentes na universidade ajudam a explicitar as razões da valorização da formação do docente universitário no processo de construção da sociedade humana e no atendimento aos desafios que esta a coloca. A cada dia intensifica-se o reconhecimento da importância da formação de docentes para o enfrentamento destes novos desafios, dentre os quais podemos dizer que a formação do professor universitário se coloca de maneira proeminente como uma das condições básicas para a garantia da qualidade do ensino na universidade (CUNHA, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009; PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

As transformações vividas pela universidade e a democratização do acesso à educação superior foram pauta das reformas do Estado capitalista dos anos de 1990. Esta década caracteriza-se, mais que em outros tempos, pela retirada do Estado dos setores da vida social, definindo setores de serviços não exclusivos dele. Verifica-se a expansão da esfera privada nos setores públicos e a construção de uma “esfera pública não estatal”, isto é, “serviço que pode ser privado ou privatizado” (CHAUÍ, 2003, p.06).

As mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas da atualidade têm modificado profundamente a universidade e o apego às tradições e ao mito do que fora tem dificultado que esta satisfaça às demandas impostas por essas transformações. Por variações contínuas, essa instituição social tem se transformado em seu contrário, ou seja, em uma organização operacional. E este se configura como um dos lados do grande embate que está posto no território da universidade: instituição X organização. Sendo a universidade uma instituição social esta, conforme Chauí (2003, p.06), se difere de uma organização social, pois, “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares”.

Ao refletir sobre a expansão econômica e as transformações sociais da sociedade, Zabalza (2004) afirma que a universidade, da década de 1980 ao início do século XXI, mudou mais substancialmente do que ao longo de toda a sua história.

Essas transformações da universidade e a democratização do acesso à educação superior foram viabilizadas principalmente pela revolução tecnológica, em curso desde a década de 1970, baseada na tecnologia informacional que gera a necessidade de mão de obra

qualificada e polivalente. O período técnico científico informacional⁶ acelera e facilita o acesso à informação criando esta dubiedade, engessando os currículos com falsas demandas e impondo novos desafios à docência universitária.

A partir da revolução tecnológica, as informações se espalham com rapidez e, ao mesmo tempo, se tornam obsoletas, amplia-se a possibilidade de produção e socialização de informações e conhecimento pelas redes de comunicação globais e surgem novas demandas sociais e econômicas, dentre elas, a expansão da educação superior.

Pode se dizer então que tais mudanças impõem à prática docente uma nova maneira de atuação profissional. A partir das transformações que ocorreram não só na universidade, mas na sociedade de modo geral, o ensino e a produção do conhecimento – elementos indissociáveis e norteadores da realização do papel social do professor –, sofrem profundas modificações que promovem impactos no trabalho docente.

Uma vez que são modificadas algumas funções e significados dos espaços pertinentes à prática de ensino na docência universitária, torna-se de suma importância atentar para essas transformações, assim como para as influências delas nos rumos orientadores da formação de professores na universidade. É sobre essas questões que nos debruçaremos nas páginas a seguir.

1.2 Traços da formação de professores no percurso histórico da universidade

Refletir sobre as transformações políticas, culturais e históricas que marcaram o desenvolvimento da universidade, ao longo dos oito séculos e meio de sua existência, possibilita desvelar algumas influências de suas tradições nas dinâmicas e tensões atuais e, no caso desta pesquisa, compreendê-las e evidenciá-las nas propostas formativas de futuros docentes universitários.

⁶ A denominação “Período técnico científico informacional” é utilizada na literatura geográfica por Milton Santos. O autor aponta que os anos 1970 são um marco da internacionalização dos processos de produção que forçam a economia brasileira a procurar, na produção de bens de capital que unam ciência, técnica e informação, meios para acompanhar os processos de modernização em um mundo globalizado.

As primeiras universidades surgem na Europa medieval no fim do século XII com a invenção do modelo tradicional, caracterizando-se este como o primeiro momento que permanecerá até o Renascimento. Trindade (1999) afirma que, a partir das experiências das corporações, associações de saber e de conhecimento, de professores em Paris e de alunos em Bolonha, membros da comunidade cristã, se estrutura o modelo de universidade medieval que estabelece o corporativismo, a liberdade acadêmica e a autonomia de pensamento como algumas de suas marcas.

Conforme Almeida (2011, p.12), a universidade medieval tem como característica institucional a ausência de articulação com a dinâmica social e “a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a produção interdisciplinar do conhecimento” como marca. Através das corporações de professores e alunos, buscava-se o isolamento com a finalidade de proteção e conservação dos seus privilégios. Organiza-se voltada a si mesma e

“não se constituiu no locus dos desenvolvimentos científicos e filosóficos que se desenvolviam nas academias científicas, portanto, fora de seus muros, e não se adequou à modernidade iniciante, mantendo-se zelosa da preservação e transmissão da cultura e da ciência pré-moderna”. (ALMEIDA, 2011, p.12)

Os programas de estudos da universidade medieval eram estabelecidos em três campos de formação: a Teologia (Paris), o Direito (Bolonha) e a Medicina (Montpellier). Segundo Trindade (1999, p.13), estes campos influenciam os três elementos básicos da concepção de instituição universitária medieval, ou seja, diante da hegemonia teológica desta instituição, ela deveria estar “voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica”, que tenha “uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preserve sua autonomia face ao poder político e à Igreja institucionalizada local”. Embora a universidade medieval com o seu padrão tradicional teológico-jurídico-filosófico simbolizasse um espaço autônomo para o desenvolvimento da ciência, sua autonomia em relação ao poder da Igreja Católica não fora preservada, pois viria a se subordinar aos interesses do clero.

O segundo período da instituição universitária se inicia no século XV, quando as sociedades europeias, impactadas pelas transformações comerciais do capitalismo nascente e

do humanismo literário e artístico e pelo efeito da Reforma e da Contra-Reforma, mudam o perfil da universidade tradicional e rompem com este em um lento processo de transição para o humanismo antropocêntrico da universidade moderna do século XIX.

A Reforma, a Contra-Reforma e a nova relação entre universidade e ciência promovem um impacto transformador na estruturação do padrão tradicional da vida universitária, contribuindo para uma ampliação do campo universitário, sua emancipação em relação ao clero, além de se tornarem instituições vinculadas ao Estado (TRINDADE, 1999).

Na transição entre o século XVII e XVIII, fundam-se as primeiras cátedras científicas e surgem as primeiras academias científicas (observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios), que intensificam a profissionalização da ciência e permitem a sua inserção nas universidades através da pesquisa.

Segundo Trindade (1999), a partir do século XVIII, se reconhece a legitimidade de uma atividade relacionada com as ciências em geral e do papel especializado do cientista na sociedade. Este fato altera irreversivelmente a estruturação da vida universitária que não se limita às ciências da filosofia natural, ensinadas nas faculdades de medicina e artes.

Tais condições favorecem o desenvolvimento das ciências físicas experimentais e da astronomia que são decorrentes da afirmação do Estado nacional, da expansão do poder real e da expansão ultramarina. Com a constituição das cátedras científicas se assegura a liberdade de pesquisar e divulgar o conhecimento livre de manifestações ideológicas que desrespeitem a produção e a divulgação científica dos construtores de conhecimento. Dessa forma, a “universidade renascentista se abre ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões da universidade moderna do século XIX” (TRINDADE, 1999, p.14).

A institucionalização das ciências, o desenvolvimento do Iluminismo e do Enciclopedismo, que sofrem resistência da universidade, são contextos que encaminham a instituição universitária moderna a um avanço científico proeminente.

A partir do século XVII, as universidades começam a deixar de seguir um modelo único e a sua história passa a se confundir,

em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata. (TRINDADE, 1999, p.16).

Com isso, as universidades modernas desenvolvem um padrão diferenciado na relação estabelecida com a Igreja e o Estado e passam a ter suas concepções fundamentadas, principalmente, no princípio da realização das pesquisas e do trabalho científico desinteressado e associado ao ensino.

Assim, se estabelecem nessas instituições novas relações entre sociedade, conhecimento e poder, que transformam a ciência e sua organização em um problema eminentemente político. Estes novos elos revelam que a universidade consegue obter uma autonomia, todavia, relativa, pois, seria ingenuidade pensar que o sistema científico nesta se estrutura e se desenvolve de forma autônoma, tendo em vista que a autonomia do saber uma vez submetida aos interesses da Igreja e do Estado produzirá conhecimentos que servem à lógica do capital e não dos direitos dos cidadãos. Segundo Chauí (2003, p.13), a autonomia da universidade, bem como do saber por ela produzido só é possível em um Estado republicano e democrático que tem como princípio regulador o ideal democrático de igualdade. A autora afirma que esta autonomia “só será efetiva se as universidades recuperarem o poder e a iniciativa de definir suas próprias linhas de pesquisa e prioridades, em lugar de deixar-se determinar externamente pelas agências financiadoras”.

É nesse contexto que se criam novas formas de financiamento para o desenvolvimento das pesquisas e se estabelece uma dependência na relação entre ciência e Estado, tornando obsoletas as formas que, no passado, possibilitavam a produção e o desenvolvimento científico. Conforme Trindade (1999), o elo entre a universidade, a produção da ciência e os financiamentos governamentais aumenta as ameaças à autonomia universitária e produz uma relação complexa que submete a universidade às forças da mercantilização e do neoliberalismo. O autor ainda destaca que a ciência, submetida aos princípios e à lógica do mercado capitalista, se transforma num veículo de transmissão de sua ideologia que, gradualmente, passa a regular as universidades.

De acordo com Kerr (1982), ao longo dos séculos XVIII e XIX, surgem novos paradigmas: o modelo de universidade Francês (napoleônico) e o modelo de universidade Alemão (humboldtiano) que, juntamente com o modelo americano constituído no século XX, se consagraram como os principais modelos de universidade que geraram tradições de ensino na instituição universitária ocidental. Representam estes um determinado conjunto de ideais que se estabelecem como matrizes da universidade moderna, influenciando as dinâmicas universitárias na Europa e nas Américas. Para Trindade (1999), estes paradigmas evoluem mediante as reformas das instituições universitárias que preconizam estudos mais aprofundados das ciências (naturais, físicas, sociais e aplicadas).

O modelo napoleônico, segundo Almeida (2011), objetiva formar uma nova elite intelectual preservadora da ideia de universidade que divulga os saberes que produz. Cria as regulamentações profissionais, o cerceamento da autonomia universitária e institui a proteção do Estado nas instituições universitárias.

No modelo humboldtiano, o objetivo das relações pedagógicas realizadas no cotidiano da universidade, conforme Chamliam (1996), seria desenvolver a atitude de pesquisa e estimular a liberdade acadêmica. Nesta perspectiva, valoriza-se a unidade do ensino e da pesquisa que idealiza a aquisição da atitude científica pelo estudante ao trabalhar ao lado do mestre, que o estimularia na reflexão pessoal e permitiria um processo de reeducação. Assim, a busca pela autonomia acadêmica e o reconhecimento da descoberta científica através da prática de pesquisa, enquanto atitudes científicas que preparam os estudantes para o exercício da crítica, são aspectos distintivos do modelo alemão e se constituem como tarefas primordiais da universidade ocidental no contexto da modernidade.

Naidoo (2008) analisa as relações entre as forças do mercado, os avanços e a mercantilização da educação superior, da investigação acadêmica e científica e da docência. Para esta autora, o ideal humboldtiano de integração da docência e da investigação continua arraigado na mente de muitos docentes na contemporaneidade.

O modelo norte-americano de universidade, de acordo com Teixeira (1960), fundamenta-se no conceito desta como uma escola para todos. Este autor examina o sistema escolar americano e considera que a marca da originalidade dessa experiência educacional está em não reproduzir as experiências das escolas europeias, mas reconstruí-la. Realiza-se

uma revisão no conceito de inteligência e considera diferentes níveis de aptidões desta, os quais encontram lugar nas diferentes espécies de estudos oferecidos no nível secundário e, sobremaneira, no nível superior.

Chamlian (1996) aponta que, neste modelo, é atribuída à universidade a função de prestadora de serviços. A autora também pontua como um dos aspectos mais inovadores dessa concepção de universidade o oferecimento de oportunidades educacionais para todos os estudantes, ou seja, harmonizar o ensino universitário de boa qualidade e inovador, com a proposta de uma educação superior de massa, se apresenta como sendo uma das características mais relevantes da universidade americana.

Sobre esses modelos, Paula (2002) aponta para a influência das concepções alemã e francesa de universidade no momento da fundação da Universidade de São Paulo (USP). No entanto, salienta que nenhuma universidade concreta se enquadraria rigidamente apenas em um único modelo; todavia, para a realização de sua análise, procura compreender algumas características e influências dessas concepções de universidade sobre a realidade brasileira.

O que interessa discutir, portanto, é o território universitário, sinônimo de espaço social. E esse território, tendo como um de seus principais fundamentos o estabelecimento da crítica, aponta para a necessidade de analisar sistematicamente como se deu a sua constituição. Entretanto, para isso, uma periodização se faz necessária, visto que, em cada período histórico, seus usos são marcados por manifestações singulares solidárias às lógicas sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes.

A reflexão sobre alguns modelos de universidade, com a finalidade de contextualizar seus efeitos no papel que assumem na sociedade, nas funções do docente e nos problemas pedagógicos que perpassam a docência nessa instituição do século XXI, possibilita a compreensão de que a universidade atual traz consigo algumas marcas das diferentes concepções presentes ao longo de sua história.

A superação desses modelos passa pela construção de um novo modo de pensar a formação docente, em que a construção de seu saber nega a ideia de que a formação do professor da educação superior se dá de maneira individualizada. Nesse sentido, abre-se espaço à construção coletiva desse saber, onde cada profissional dialoga horizontal e

verticalmente com seus pares, a fim de construir e refletir constantemente sobre a sua prática pedagógica.

Vimos que, desde a sua origem na Idade Média, a universidade vem sofrendo mudanças. Segundo Dreze & Debelle (1983, p.10),

Em toda parte a Universidade foi forçada a se expandir para fora do campo delimitado por sua famosa ideia primitiva, pelo desenvolvimento industrial de massa, pela democratização, pela demanda de pessoal de nível superior e médio, pela busca de uma educação permanente para todos os cidadãos.

À luz dos contextos históricos vivenciados, entendemos que, ao longo do tempo, a universidade enfrenta diversos desafios no que tange às respostas às atuais demandas da sociedade e suas finalidades na consecução de suas tarefas como instituição social.

A universidade contemporânea caracteriza-se pela exacerbação e exteriorização de suas contradições desveladas no descompasso existente entre o aumento da demanda por acesso, a permanência de estudantes na educação superior e o número de profissionais docentes profissionalmente preparados para o atendimento dessa crescente demanda.

Segundo Santos (2005), a instituição universitária está em crise, sendo esta, fruto das contradições fundamentais das complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder, que afetam substantivamente a definição de seu papel social.

Castanho (2000, p.15) também aponta a crise no espaço universitário; no entanto, pondera que *nenhuma instituição social, e a universidade é uma delas, pode viver sem crise*. Para ele, a universidade passa por uma crise estrutural, de modelo, uma vez que o modelo institucional vigente não tem condições de seguir caminho, pois tem provocado um grande mal-estar em todos os agentes envolvidos reivindicando uma solução radical, a saber, a substituição desse modelo por outro.

Trindade (1999) salienta que, pela primeira vez na história, a crise se concentra no sentido social dessa instituição. Para o autor, a imagem da *universidade em ruínas* personifica sua situação crítica que, cada vez mais, passa a ser dimensionada e qualificada por instrumentos de seleção de financiamento do sistema científico submetidos à lógica

neoliberal. Essa condição restringe a sua função tradicional de produzir e utilizar a ciência a propósito de seu papel social.

Dreze e Debelle (1983) afirmam que a crise atinge a representação que a universidade faz de si própria, ou seja, esta é definida pela noção da *busca da verdade sem constrangimento* – pesquisa livre – e a origem da crise se apoia nesta noção, considerada um de seus pilares enquanto instituição social orientada na produção de conhecimento e formação de profissionais. Os autores ressaltam que esta ideia de universidade corre o risco de deixar de existir como sua própria característica, se a autonomia acadêmica necessária para alimentar esta verdade passar a ser cerceada pela ideia de lucro, censura política, modos de gestão e financiamento submetido às exigências do mercado capitalista e sua lógica de produção e consumo.

Esses dois autores já apontavam no século XX a contradição vivida pela universidade também no século XXI: “assegurar a pesquisa livre”, que se liga ao princípio humboldtiano de procurar a verdade sem constrangimento, e,

prover a nação em profissionais médios e superiores. Esta contradição explica que a Universidade, tendo se expandido além dos limites em que foi concebida, está hoje sem ideia. É somente o nome coletivo dado a todos os estabelecimentos, onde é ministrado um ensino pós-secundário (Ibidem, p.16).

Santos (2005, p. 9) discute sobre a situação da universidade do século XXI e a analisa sob a ótica da crise fazendo referência a uma tríplice “crise” da universidade: de hegemonia, de legitimidade e institucional. Por meio da análise dessas três facetas, identifica os principais parâmetros da situação em que esta se encontra e afirma que a universidade, longe de poder resolver as suas crises, tinha vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente, recorrendo para isso à sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo.

As transformações sociais e econômicas têm alterado profundamente as estruturas internas universitárias no mundo contemporâneo. O desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão são características que a definem enquanto instituição de educação superior e que caracterizam a sua autonomia administrativa, didática e financeira. No entanto, as novas experiências nas formas de gestão, que incluem posturas neoliberais, a impedem de cumprir o

seu papel no desenvolvimento do ensino, da extensão e da pesquisa na direção do processo de construção do conhecimento (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

1.3 Contradições, tendências e desafios da universidade contemporânea

A ênfase na produção de conhecimentos para o mercado, o aligeiramento da formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a docência concebida como transmissão de informação, e não como construção de conhecimento, revelam-se como algumas das tendências hegemônicas presentes na educação superior brasileira e refletem uma visão organizacional de universidade que, segundo Chauí (2003), produz a universidade operacional⁷.

De acordo com Ordorika (2007), o que emerge diante de nós é um novo modo do Estado organizar sua função no interior da sociedade de classes. E este contexto revela o panorama da situação em que se encontra a universidade. Cabe, então, perguntar: nessa circunstância, a universidade contribuirá para a garantia de posse de todos daquilo que é essencial no desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e humano?

Para responder a esta questão, partimos do pressuposto de que o desafio a ser enfrentado pelas políticas de governo, pelas equipes gestoras, pedagógicas e docentes na melhoria da qualidade social e intelectual da formação e do desenvolvimento profissional dos estudantes na universidade passa, sobretudo, pela sua redefinição como uma instituição social que busca superar “a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes” (CHAUÍ, 2003, p.5).

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização

⁷ Chauí (2003, p. 6) denomina de universidade operacional a universidade “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível”, “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual” e “ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aulas, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.”

republicana da instituição e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003, p.5)

Segundo Chauí (2003, p.5), as revoluções sociais do século XX e as lutas sociais incitadas a partir delas fizeram da Universidade uma “instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber”. Portanto, concebê-la como uma organização social que só fortalece a desigualdade e a divisão de classes, seria uma ruptura no processo de democratização da educação superior, que inclui a garantia de construção e posse de todos dos conhecimentos constitutivos do desenvolvimento científico e tecnológico. Quando a pensamos como instituição social, não há como se eximir da discussão acerca da questão da democracia na sociedade contemporânea.

A universidade do século XXI vive uma “situação complexa”, onde “são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado” (SANTOS, 2006, p.187).

Esta condição de crise modifica sua função e significância social, agravando a relação que o docente estabelece com os processos de ensino-aprendizagem. Tal situação é decorrente de diferentes fatores, como a sua mudança como instituição social e o fato de ser transformada em organização operacional.

Ampliando a discussão, Santos (2006) afirma que a crise da universidade está inserida em uma crise global. Baseando-se nesse fato, o autor analisa as dimensões sociais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea que atravessam a universidade e o papel do professor com a finalidade de conhecer e transformar os modos de organizar a sociedade.

Nesta pesquisa, as discussões levantadas voltam-se para o cenário da universidade do século XXI, percorrendo sobre os caminhos formativos para a docência universitária, a partir da ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos a respeito da formação de professores para a educação superior.

Diversos autores (Cunha, 2005; Santos, 2006; Almeida & Pimenta, 2009; Pimenta & Anastasiou, 2010, dentre outros) ressaltam a importância da formação de professores como um dos indicadores de garantia de qualidade da educação superior, contextualizando a sua

relevância em um mundo que sofre significativas mudanças, as quais requerem das diferentes instituições sociais a adoção de novas funções.

No entendimento de Chauí (2003), a universidade é uma instituição social educativa que cada vez mais tem recebido exigências por parte da sociedade no sentido de adotar novas práticas e corresponder às transformações sociais, políticas e econômicas, modificando-se e atendendo às novas demandas e desafios que se apresentam.

Diante das transformações ocorridas na universidade que promovem repercussões na docência, voltamos a atenção à formação do professor como possível resposta para a superação das dificuldades que se levantam com essas novas demandas e desafios. Seguramente, essas transformações repercutem em outros setores da universidade; entretanto, nesta pesquisa, nos referimos às estratégias formativas de docentes para a educação superior com o objetivo de levantarmos algumas considerações sobre essas ações e compreendermos em que medida elas são significativas no processo de formação pessoal e profissional do futuro docente universitário.

Sabemos que a universidade em si é moderna, mas vive uma profunda contradição porque não consegue trabalhar com os distintos perfis de alunos que agora fazem parte de sua realidade. Tarábola (2010), ao discutir o tempo de permanência e sucesso dos alunos egressos de escolas públicas na instituição universitária, ilustra esta razão dualista que a condiciona a uma modernização conservadora.

A razão dualista pode ser esboçada com precisão no paradoxo contido na convivência entre o discurso de uma universidade moderna (democrática e igualitária) e outra arcaica (elitista e excludente). Tal convivência se configura numa relação desigual e combinada que aumenta o nível das contradições e propicia a continuidade de exclusão de estudantes da classe trabalhadora da educação superior.

A função da universidade, conforme Almeida e Pimenta (2009, p.15), é o “permanente exercício da crítica” e, nesse sentido, deve-se combater esta razão dualista de maneira a apontar novos direcionamentos para essa instituição, de modo que aceite o novo perfil de estudante e o auxilie no seu processo de inserção.

Diante desse quadro, a formação de professores universitários assume papel relevante na discussão dos contextos e problemáticas da universidade do século XXI. Diferentes autores apontam que esta formação tem sido tratada de maneira inteiramente descuidada, como se, para a atividade docente, não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional específica no âmbito do ensinar (CUNHA, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009).

É interessante notar a indissociabilidade construída entre universidade e sociedade uma vez que esta sofre alterações devido ao desenvolvimento tecnológico ocorrido na sociedade como um todo que, segundo Masetto (2003), afeta dois de seus aspectos fundantes: a construção e a divulgação do conhecimento e a formação profissional.

Podemos observar que, a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI, a construção e a divulgação do conhecimento na universidade sofrem algumas alterações que, articuladas com a intensificação das inovações tecnológicas, podem ser fator de revitalização do papel do professor nas formas de se conduzir os processos de ensino e aprendizagem na universidade.

No entendimento de Santos e Silveira (2006), a revolução tecnológica tem seu ápice na década de 1970 onde o contexto universitário reconfigura o papel da universidade e do seu professor, introduzindo uma nova concepção nos processos de ensino-aprendizagem. Essa nova percepção supera a ideia de ensinar no âmbito de dar aulas sem considerar o modo e as estruturas epistemológicas que fundamentam os processos de construção do conhecimento. Na segunda metade do século XX e início do século XXI, a universidade, bem como o professor universitário, passam por alterações internas radicais em função de sua exposição a essas novas tecnologias.

Santos e Silveira (2006) fazem um retrato da sociedade no início do século XXI e discorrem pontuando que, para a análise das transformações no Brasil, se pode considerar o advento do “meio técnico-científico-informacional” como designador de profundas imbricações políticas, econômicas e sociais nas mudanças dos espaços. Os autores (2006, p. 21) ainda ponderam que “o meio técnico-científico-informacional é a expressão geográfica da globalização”.

A globalização reestrutura profundamente os modos como os sujeitos vivem. Essas transformações ocorridas na sociedade possibilitam a intensificação da interação da ciência e da técnica informacional que, sob a égide do mercado, toma proporções globais. No meio dessa relação, os espaços sociais ficam mais densos diante das rápidas transformações intensificadas pelos processos de modernização que a sociedade brasileira passa, sobretudo na década de 1970. E a universidade, sendo uma instituição social, não pode ser analisada fora deste contexto.

Tomando a universidade como instituição social, conforme Chauí (2003), compreendemos que é um espaço social com disputa de poder entre pensamentos convergentes e divergentes. Nesse sentido, a construção do conhecimento nessa instituição não se dá desconectada do embate entre as concepções deste dentro do território social e do território mercadológico capitalista.

Ordorika (2007), analisando o tema da globalização e seu impacto nos sistemas nacionais e internacionais de educação superior, afirma que, na atualidade, a universidade, como instituição social, é objeto de pressões que buscam reorientar suas atividades e seus recursos com a finalidade de produção de bens privados vinculados ao interesse do mercado.

A universidade é reconhecida no século XXI, de acordo com Nussenzveig (2004, p. 16), como um dos “investimentos mais rentáveis que um país pode fazer em seu futuro. Não existe país desenvolvido com universidade subdesenvolvida”. O autor também considera que

um país não pode controlar nem influir naquilo que não tem competência para produzir. A solução de muitos problemas especificamente nosso, por exemplo, na área da saúde, requer hoje em dia o domínio de tecnologias avançadas, cuja aplicação à nossa realidade não interessa a outros países (NUSSENZVEIG, 2004, p.18).

Masetto (2003, p.14) afirma que o papel do professor, no início da estrutura organizativa da educação superior no Brasil, como “repassador de informações atualizadas está no seu limite” e não condiz com as necessidades do ensino no contexto contemporâneo. As novas tecnologias promovem mudanças radicais no acesso, na manipulação das informações e na produção do conhecimento, revisando, assim, as ações, as exigências e as funções tanto da universidade quanto do professor na dinâmica social.

Cunha (2005, p.11), investigando o professor na transição dos paradigmas que dirigem a universidade contemporânea, analisa a concepção de conhecimento que orienta a prática pedagógica do professor universitário e trata o professor como ente social, caracterizado como articulador do paradigma de ensinar e aprender. Para tanto, a autora caracteriza a proposta do ensino tradicional e elenca que, neste modelo de ensino, a informação é repassada ao estudante a partir dos seguintes pressupostos:

- O conhecimento, nos processos de ensino-aprendizagem, é tido como acabado e desconectado das condições históricas e sociais em que foram produzidos.
- A disciplina intelectual é entendida como reprodução e repetição do pensamento do professor, silenciando o “pensamento divergente”. Nesta concepção, o “melhor aluno é o que reproduz – com a maior fidedignidade – o que já foi dito e escrito”.
- Grande ênfase no pensamento convergente – não há espaço, nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nesta concepção de ensino, para a criatividade – tudo o que supõe a divergência é desqualificado enquanto etapa de aprendizagem.
- Cada disciplina do currículo é entendida como espaço da especialidade não sendo permitida a interdisciplinaridade.
- O papel do professor como principal fonte de informação, devendo transmiti-la com precisão e segurança sem demonstrar ao aluno indecisão ou dúvida intelectual por não ter todas as respostas prontas.

Os pressupostos do ensino tradicional supracitados estão ligados a algumas concepções dos processos de ensinar e de aprender na universidade, da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, que têm moldado a função do ensino e o papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem universitários. As mudanças ocorridas no mundo solicitam novas formas de entender o conhecimento e propõem novos desafios à formação e à ação do futuro professor na universidade.

Masetto (2003) expõe sobre as questões didáticas e pedagógicas na ação docente universitária analisando os diversos aspectos desta ação - processo de avaliação; processo de aprendizagem; recursos técnicos e tecnológicos; dimensão política do trabalho docente;

interação entre os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem – e pontua que há novas necessidades para o reposicionamento social da universidade e do papel do professor no século XXI. O autor aponta que,

no âmbito do conhecimento, o educação superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre professor e o aluno no ensino superior. (MASETTO, 2003, p.14)

Nessa direção, em virtude das mudanças da sociedade, bem como de suas necessidades, a universidade sai de si mesma, revendo os seus currículos e práticas na formação profissional dos seus estudantes, tornando-se uma instituição com papel social compatível com a sociedade na qual está inserida; e não, obsoleta na construção do conhecimento, no compromisso social e na responsabilidade ética da formação acadêmica, moral e profissional dos estudantes.

A propósito disso, Masetto (2003) diz que a resposta que envolve essa revisão, sem dúvida, nos leva a algumas ponderações sobre os cursos de pós-graduação que se caracterizam, primordialmente, por formar pesquisadores e professores de educação superior.

Acerca dessa realidade, Chamlian (1996) também aponta que, no caso brasileiro, a partir da reforma universitária de 1968, os cursos de pós-graduação se tornaram o principal espaço de formação de professores da educação superior e de preparação de pesquisadores através do desenvolvimento da pesquisa científica.

Essa medida da reforma universitária de 1968 tem produzido, segundo Chamlian (1996), um processo crescente de burocratização da pesquisa e uma profunda desvalorização da atividade de ensino.

Em suma, a partir da retrospectiva histórica do tema da universidade, observamos que, de maneira geral, a atividade de ensino tem sido relegada a segundo plano, visto que há, na cultura universitária, uma preocupação com a produção de conhecimento, herança do modelo de universidade humboldtiano, onde até mesmo a organização dos processos de

formação do docente universitário se centrará na realização de pesquisas. As decorrências dessa negligência da universidade, que acaba colocando o ensino e a pesquisa como concorrentes, serão discutidas mais profundamente no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A formação de professores é hoje um dos assuntos mais discutidos em Educação, principalmente nos cursos de licenciatura. Muitas questões nos acompanham e são consideradas nas discussões: que profissional queremos formar? Quais os conhecimentos profissionais necessários à formação do professor? Que tipo de professor nossos cursos estão formando? Como formar um bom professor e um bom profissional? Dentre outras. Esta discussão começa a emergir também nos cursos de Pós-Graduação, responsáveis pela formação de recursos humanos para a docência no ensino superior. A maior parte dos professores que atuam nas universidades não é oriunda de cursos de licenciatura, mas de cursos de bacharelado que, geralmente, não formam para a docência e sim para a pesquisa. No entanto, serão estes professores que formarão os futuros profissionais. (ARROIO, 2009, p.2)

Para refletirmos acerca dos desafios da formação pedagógica do professor da educação superior partimos da análise da trajetória histórica da universidade desde a sua origem até chegar ao tempo presente. O objetivo é compreender os desafios dessa formação discutindo sobre os aspectos relativos à atividade de ensino bem como o papel do professor na constituição dos sujeitos e da sociedade. Não temos pretensão de fazer uma análise histórica, desvendando a trajetória da cátedra aos cursos de mestrado e doutorado como exigência para a docência nas instituições de educação superior, mas, objetivamos destacar, porém, o desafio colocado a este docente para ensinar alunos de diferentes perfis, principalmente a partir da década de 1990, devido ao aumento das condições de acessibilidade à educação superior de um grande contingente de alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população no Brasil.

Estruturamos esse capítulo em duas partes. Primeiramente discutimos sobre os desafios da formação do professor universitário bem como a necessidade de formação pedagógica. Neste sub-item desenvolvemos algumas reflexões sobre os saberes da docência necessários para a prática cotidiana na universidade. Na segunda parte desse capítulo discutimos sobre o PAE, uma proposta de preparação pedagógica para atividade de ensino, a

fim de refletir sobre o papel desse programa no processo de formação do professor da educação superior.

2.1 Formação pedagógica do professor universitário

Nossa investigação, pautada na análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), criado pela Universidade de São Paulo, na década de 1990, com o intuito de auxiliar estudantes de mestrado e doutorado no seu processo formativo para a docência e na melhoria do ensino na graduação, busca descrever o contexto em que se insere o processo formativo para a atividade de ensino no âmbito da educação superior.

Arroio (2009) explicita alguns aspectos relevantes para a docência universitária e indica caminhos para a formação desse professor, que é um profissional e, como ocorre em outras profissões, necessita de *formação, não apenas preparação*. A qualificação do professor para o exercício da docência na educação superior, torna-se cada vez mais necessária, uma vez que o professor necessita de um domínio aprofundado da didática e saberes pedagógicos para que possa trabalhar em prol da formação do estudante. Conforme o autor, a formação deve ser vista como um processo contínuo que não se restringe a realização de disciplinas pedagógicas e disciplinas científicas, ou seja, é um processo que se inicia na formação inicial e tem continuidade em formação posterior.

Masetto (2003), dedicando-se à melhoria da educação superior, ressalta a importância do aprimoramento para o ensino na docência universitária e aponta a necessidade de discutir a competência pedagógica, levando em conta a nova situação vivida pela universidade na sociedade contemporânea.

As reflexões sobre a formação do professor universitário que permeiam esta investigação estão balizadas pelas discussões que abordam o papel da universidade do século XXI, pois é neste que derivam as compreensões acerca do perfil de professor que é necessário formar nos programas de pós-graduação.

De acordo com as reflexões de Cunha (2009, p. 211), sabemos que a “concepção de formação não é neutra”; logo, as questões que envolvem a formação de professores não são

isentas de ideologias e valores. As ações de formação do professor universitário têm centrado suas atividades no âmbito da pesquisa, entendendo que, para este processo de formação, é indispensável a atividade científica investigativa que será capaz de formá-lo, de modo a oferecer “um ensino afinado com o progresso científico”.

Almeida e Pimenta (2009) salientam que o título de mestre e doutor habilita o estudante de pós-graduação para a atividade de pesquisa e docência no ensino superior e, neste contexto, dentre algumas questões emblemáticas, destacam o fato de ser esse um modelo de formação alicerçado na cultura da primazia dos saberes da investigação científica sobre os conhecimentos pedagógicos, como se apenas os primeiros abrigassem aspectos formativos indispensáveis ao exercício profissional da docência no ensino superior.

Nessa concepção, a formação do docente universitário vincula-se, unicamente, à atividade de pesquisa. Para tanto, bastaria ser um “bom pesquisador para estar apto para o ensino universitário” (KOURGANOFF, 1990, p.187).

Outros autores também enfatizam que ser um bom pesquisador não é garantia de uma formação didático-pedagógica necessária para a atividade de ensino (MASETTO, 2003; CUNHA, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009; PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

Conforme Kourganoff (1990, p.182), a atividade de pesquisa “não constitui, certamente, a condição de participação eficaz no ensino superior, na forma generalizada que os defensores da doutrina tradicional lhe atribuem”. Não se poderia pensar a formação do docente para o ensino superior, única e exclusivamente, considerando os aspectos formativos necessários para a atividade de pesquisa.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2010, p.190) salientam também “que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desenvolvimento pedagógico.” As autoras defendem a pesquisa como possibilidade de aperfeiçoamento para a docência universitária, entretanto, salientam que esta não oferece todas as condições de formação adequada para a docência universitária.

Assim, na formação do professor universitário, há que se valorizar a prática da pesquisa na mesma medida em que se valoriza o ensino. As atividades de ensino sistematizam

e desenvolvem habilidades próprias que se configuram como componentes essenciais para a formação do docente de ensino superior (KOURGANOFF, 1990; PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

Outra razão para a desvalorização do campo pedagógico no desenvolvimento profissional do docente da educação superior é assinalada por Cunha (2012), que aponta para a existência de uma omissão nesta área no que diz respeito à responsabilidade de refletir, sistematizar, problematizar, investigar e produzir conhecimentos formadores. Assim, ao longo do tempo, o campo da educação superior vem sofrendo prejuízos e distorções pelo silêncio da pedagogia em pensar a prática educativa dos professores desse nível educacional.

Cunha (2012, p 12) afirma que

Historicamente o campo da pedagogia não teve identificações com a educação superior. É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido sobre esse campo, o qual pouco reivindicou. As emergências decorrentes do questionamento do papel social da educação superior, as mudanças culturais que afetam a distribuição e produção do conhecimento, os dilemas éticos que se colocam como fundamentais são, entre outros, importantes impulsos para uma virada de posição. A universidade, espaço fundamental da crítica social, tem tido dificuldade em olhar criticamente para si. É possível dizer que há certa soberba cultural que dificulta à autocrítica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições acadêmicas.

Há, portanto, uma problemática a ser discutida na dimensão pedagógica da formação do professor do ensino superior. Há professores universitários que fomentam a ideia de que, para ser professor em nível superior, basta ter o domínio técnico da área em que leciona. Tal concepção contribui para um agravamento na crise do ensino superior, uma vez que estes profissionais não foram pedagogicamente preparados para a gestão de uma sala de aula. Portanto, se faz necessário o aprofundamento dessas compreensões conceituais e organizacionais da formação dos docentes no ensino superior para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.38) destacam que “novas demandas são postas sob responsabilidade desses profissionais, muitas vezes os sobrecarregando”. A formação docente nas instituições de ensino e as políticas públicas que abrangem novas maneiras de

organização curricular e do trabalho dos professores na universidade se constituem como uma das novas demandas da sociedade tecnológica e globalizada.

Conforme Almeida e Pimenta (2009, p. 22):

as novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo. [...] Trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. [...] Trata-se, portanto da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária.

Para que os professores da educação superior consigam atender às exigências das dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais que se levantam no exercício da docência, Almeida e Pimenta (2009) reafirmam a necessidade e a importância de uma formação no campo específico da área do conhecimento no qual se realiza a pesquisa, como também no campo pedagógico.

As mesmas autoras (2009, p. 23) pontuam que “a formação dos docentes do ensino superior é um campo das políticas institucionais que requer atenção especial”. Alertam, ainda, sobre a necessidade de se ponderar acerca da formação de professores da educação superior nos termos do debate das reais possibilidades de maior profissionalidade em sua formação, visando ao ensino universitário que alcance a excelência.

A formação do professor do ensino superior, nos cursos de pós-graduação, não encontra uma valorização específica do campo pedagógico para os profissionais atuantes neste nível de ensino. Os cursos priorizam a condução de pesquisas que reiteram o consenso de que a formação do pesquisador é a mesma embasada para a docência (CUNHA, 2005).

O artigo 66 da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 afirma que:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A lei destaca, preferencialmente, qual deve ser a titulação para o exercício da docência no ensino superior. Todavia, observa-se “que essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010, p. 40).

Acreditamos que a possibilidade de atuação do professor universitário não deve estar vinculada somente aos saberes específicos que o profissional possui na área em que vai lecionar. Para além desses conhecimentos específicos, entende-se a necessidade da formação pedagógica que possibilite a apropriação de teorias que ofereçam perspectivas de análise e compreensões do trabalho docente cotidiano no contexto do ensino superior.

Pimenta & Anastasiou (2010, p. 16) consideram que:

a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos.

A formação do professor universitário deve habilitar os professores para lidar com a nova configuração do ensino superior, marcada, sobretudo, por sua expansão a partir do início dos anos 1990, e contribuir para a formação de uma consciência crítica que venha a orientá-lo no processo de rupturas de paradigmas com relação à futura prática pedagógica na universidade. Esta consciência pode ser desenvolvida se o processo de formação profissional do docente estiver vinculado a uma prática reflexiva atenta às teorias pedagógicas, que servirão de aportes e alternativas à prática docente universitária.

Ghedin (2006, 139) assinala que “um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos”. E esse processo de reflexão crítica implica

[...] colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação com os atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica há de ser uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho. (GHEDIN, 2006, p. 138)

Nesta perspectiva, os ensinamentos apontam para a garantia da base reflexiva e didático-pedagógica necessária à formação do professor, para que a atuação profissional deste supere “o modelo da racionalidade técnica”, como apontam Ghedin (2006), Pimenta (2005), Schön (2000), entre outros.

Estamos diante da realidade no ensino universitário que demanda, assim como já ocorre no preparo docente para o ensino da educação básica, o domínio da competência pedagógica específica que oferece aportes teóricos para atividade de ensino. Assim, corroboramos as afirmações de Almeida (2011) sobre a relevância da dimensão pedagógica nos processos formativos do professor universitário como elemento integrante da profissionalidade docente.

As novas demandas da Didática, presentes no campo da formação profissional para a docência na universidade, apontam para a existência de novos contextos, características e especificidades da universidade do século XXI que, conforme Santos (2006), vive uma situação de crise. O autor compreende que a existência da crise se configura como uma das condições básicas para a garantia da qualidade e o desenvolvimento da universidade. Acreditamos que a qualidade dos resultados na universidade, principalmente daqueles do ensino de graduação, passa pela formação no campo específico e no campo pedagógico do professor.

Essa crise perpassa o processo formativo do professor universitário e a contextualização da formação identifica, também, a situação de desprestígio da função docente. Observamos, nos autores citados, considerações que evidenciam uma ausência de preocupação com a preparação pedagógica para a atividade docente na universidade que, segundo Severino (2009), é concebida conforme a ideia do modelo napoleônico que desprezia a função docente quando entende o professor como detentor e mero transmissor de

conhecimento. O autor pontua que a universidade, sob a influência do modelo humboldtiano, que busca articular as atividades de pesquisa ao ensino, negligencia, igualmente, o pedagógico, dada a primazia que a pesquisa começa a ocupar, influenciada pela ausência de amparo e incentivo na legislação sobre o ensino superior.

Em uma direção contrária à que defende os modelos napoleônicos e humboldtiano, alguns autores, nomeadamente, Cunha (2005), Almeida e Pimenta (2009), Santos (2006), Pimenta e Anastasiou (2010), entre outros, afirmam a importância da formação de professores como um dos indicadores de garantia de qualidade do ensino superior, contextualizando a sua relevância em uma sociedade que sofre significativas mudanças, as quais cobram das diferentes instituições sociais a adoção de novas funções. Chamlian (2003, p. 42) explicita que “a questão da formação do professor universitário vem saindo dos bastidores para ocupar a cena pública”.

Desse modo, diante das percepções apresentadas neste trabalho com relação à necessidade de formação pedagógica específica para o exercício da docência universitária e com base na literatura estudada (nomeadamente, Chamlian, 2003; Masetto, 2003; Cunha, 2005; Krasilchik, 2009; Almeida e Pimenta, 2009; e Pimenta e Anastasiou, 2010), consideramos de suma importância investigar a temática dos processos de formação do professor universitário.

Também consideramos que, mesmo com a existência de um Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) que assinala a importância dos fundamentos teórico-metodológicos da atividade de ensino como indispensáveis à formação de mestrandos e doutorandos no contexto da universidade, seria relevante dispensar maior atenção investigativa às maneiras como são conduzidos os processos de formação do professor universitário dentro de programas como o PAE, visando ao avanço nas possibilidades de intervenção do aprimoramento formativo dos pós-graduandos para a atividade de ensino na graduação.

O PAE pode possibilitar o preparo docente no âmbito dos conhecimentos pedagógicos e didáticos de modo que o futuro professor consiga responder às diferentes demandas que se apresentam no trabalho docente, entre elas, as que decorrem do afluxo de

estudantes à universidade de diferentes perfis sociais, culturais e educacionais. Ao analisar o aumento de vagas e instituições, Krasilchik (2009, p. 150) aponta que desse decorre

uma diminuição de recursos financeiros e humanos, que no final da cadeia acaba sobrecarregando os professores. Estes por sua vez deparam com alunos diferentes dos formados em cursos propedêuticos, destinados exclusivamente aos vestibulandos que formavam sua clientela básica, e se ressentem das mudanças mostrando dificuldades para superá-las.

O aumento de vagas e de instituições não só sobrecarrega os professores como também lhes impõe novos desafios, notadamente a presença de alunos com diferentes perfis. Diante dessas novas funções, o professor passa a ter dificuldade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem a partir de um enfoque aprofundado de aprendizagem, onde o aluno compreende, organiza e estrutura o conteúdo enfatizando aquilo que é fundamental.

Na tentativa de compreender esses desafios enfrentados pela docência universitária do século XXI, Ezcurra (2009) investiga a situação dos alunos recém-ingressados no primeiro ano de graduação, entendendo este período como uma unidade de intervenção e análise. Conforme a autora, nesta etapa do ensino,

[...] irrompem dificuldade no desempenho dos alunos, bastante generalizadas – principalmente, mas não apenas, acadêmicas. Por sua vez, isso costuma acarretar impactos adversos, às vezes severos, como elevadas taxas de abandono escolar, reprovação e atraso, dentre outros. (EZCURRA, 2009, p.91)

Essas dificuldades estão relacionadas à mudança do perfil do corpo discente, iniciada a partir do acesso das classes desfavorecidas ao ensino superior. Tais classes possuem um *déficit* de capital econômico e cultural que se reflete na dificuldade de permanência e evasão destes alunos nas instituições universitárias.

Ezcurra (2009) aponta para uma questão central: as universidades, em suas práticas educacionais, ignoram ou negligenciam esse *déficit* de capital e, assim, perpetuam a lógica de reprodução da desigualdade. Além disso, conforme a autora, as desigualdades são percebidas como “disparidade de talentos individuais”, ou seja, a universidade costuma delimitar os fatores condicionantes das dificuldades estudantis ao perfil do corpo discente e não ao perfil institucional.

Com base nesse fato, a autora destaca a noção de capital cultural. A esse respeito, evidencia-se, dentre outros, o trabalho de Pierre Bourdieu que define o capital cultural como um princípio de diferenciação tão poderoso quanto o capital econômico e, nesse sentido, encontra-se distribuído de forma desigual conforme as classes sociais.

Ezcurra (2009) destaca que o capital cultural funcionaria como uma lógica de reprodução, uma vez que diversas pesquisas têm mostrado o papel decisivo que o mesmo possui nas chances de sucesso, permanência e abandono dos estudantes no ensino superior.

Tarábola (2010) também pontua a questão do capital cultural, discutindo como os atributos sociais adquirem um estatuto naturalizado, afigurando-se como um talento ou dom que, assim, justificaria as chances de sucesso que os estudantes possuem ao longo do curso de graduação.

Tal como Ezcurra e Tarábola, Piotto (2009, p. 08) salienta as dificuldades e as possibilidades dos estudantes das camadas populares no ingresso e permanência na universidade e afirma que, “se para entrar na Universidade esses estudantes tiveram de se esforçar muito, a permanência nela não é feita de lutas menores”. As premissas que embasam a permanência e a evasão no ambiente universitário, a partir de questões que envolvem um baixo grau de compromisso do discente, um *déficit* de habilidades acadêmicas e a ausência de um ajuste acadêmico do discente, obscurecem o real e se constituem em sério obstáculo para a compreensão do papel da universidade em uma sociedade democrática que não visa à perpetuação das desigualdades sociais. Os três autores discutem o ingresso de alunos das classes populares na universidade e a necessidade dessa instituição se adequar à nova realidade.

Diante disso, portanto, a compreensão dos desafios de tornar-se professor universitário na sociedade do século XXI é o que nos instiga a desenvolver a compreensão sobre o papel da docência universitária na sociedade pós anos de 1990.

A partir do início da década de 1990, esses contextos sociais, culturais, políticos e econômicos delineiam algumas condições da docência na universidade do presente século, as quais não mais coadunam com o perfil de um professor que permaneça alheio às novas configurações do trabalho docente na sociedade contemporânea. Contextos esses relativos,

principalmente, à crescente demanda de ingresso no ensino superior e que nos mobilizam a procurar entender a complexidade que, a partir de então, envolve o lugar e o sentido do ensino nos processos formativos de mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação.

Tal contexto aparenta ser fortemente marcado por crenças como: “o domínio de um conhecimento implica saber ensinar” e “basta ser pesquisador para estar capacitado para o ensino na universidade”. Sabemos que há uma diversidade de elementos e contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que fundamentam a formação do professor universitário para a atividade de ensino. Nesse sentido, algumas pesquisas que investigaram o processo formativo para a docência universitária reiteram a importância da sólida formação didático-pedagógica para o exercício da profissão docente e salientam o fato de que, aos poucos, tem caído em descrédito a crença de que ser professor no ensino superior significa ser um pesquisador com grande domínio nos conteúdos científicos e metodológicos, próprios de sua pesquisa, ainda que não necessariamente se saiba ensinar (KOURGANOFF, 1990; CUNHA, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009).

Segundo Cunha (2005), a formação de professores para o ensino superior se constitui em um espaço de apoio para a realização de algumas aprendizagens que auxiliem os futuros docentes na análise e reflexão mais profundas das questões trazidas pela expansão econômica e pelas transformações da sociedade no século atual, as quais demandam novas atitudes docentes na sua relação profissional com as instituições de ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.80-81) afirmam que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”. As autoras pontuam que, na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, os especialistas precisam se indagar sobre a diferença entre informação e conhecimento, sobre as formas como trabalham o conhecimento na formação dos estudantes e sobre os conhecimentos nos quais são especialistas, refletindo acerca de seu papel e significado na universidade e sociedade do século XXI, a fim de “possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”. Tal atitude implica abrir espaço para o pensamento criativo e crítico, com o objetivo de confrontá-lo e articulá-lo no contexto da contemporaneidade.

Em suma, podemos observar que a problemática da formação do professor universitário não é uma questão restrita ao Brasil. Os autores utilizados nesse sub- item discutindo sobre a formação de professores em outros países, destacam o desprestígio do ensino em relação a pesquisa e ausência de formação pedagógica dos professores. Percebemos que há a necessidade de mudança dessa situação para que maiores cuidados sejam dispensados no que se refere à formação pedagógica do futuro docente da educação superior. Dessa forma, é de suma importância que a partir de um processo formativo voltado especificamente para a discussão das questões didático-pedagógicas, o futuro professor compreenda o seu papel e assuma uma prática que alcance o desenvolvimento mais profundo de aprendizagem dos estudantes.

2.2 Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE): aprimoramento do ensino para a docência universitária

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE), criado em 1992, institui o estágio de docência com a finalidade de refletir sobre a dimensão pedagógica na formação do professor da educação superior. Busca oferecer ao estudante de pós-graduação a oportunidade para o aprendizado do exercício da função docente por meio da realização do estágio-supervisionado em disciplinas da graduação.

O programa possibilita aos alunos de pós-graduação *stricto sensu* o aprimoramento da sua formação pedagógica através da inserção em atividades relacionadas ao trabalho docente, caracterizando-se como valioso espaço na formação para a docência.

Conforme Krasilchik (2009), o PAE se constitui como uma das respostas às necessidades de aprimoramento dos professores universitários. Este programa enfatiza a construção da identidade docente na universidade, pautada em estudos dos conceitos no campo da didática, dialogando com a experiência por meio da realização do estágio supervisionado.

Refletindo sobre os aspectos formativos necessários para a atividade de ensino, encontramos no PAE a possibilidade de aprimoramento formativo dos futuros docentes

universitários, no sentido de desenvolver, ainda no processo de formação inicial, experiência docente.

Apesar de apresentar propostas de formação pedagógica para a docência na educação superior, indagamos em que medida o PAE atende seu objetivo de contribuir no aperfeiçoamento e preparo dos pós-graduandos para a atividade didática de graduação.

Dessa forma, focamos nossa investigação no estudo do PAE na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) por sua singularidade, que se constitui na tradição na formação de professores.

As discussões aqui levantadas sobre o PAE fundamentam-se na possibilidade de compreendê-lo como campo fértil para a reflexão sobre as singularidades inerentes à dimensão didático-pedagógica da formação do professor da educação superior.

- **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino: Um pouco de história**

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) foi criado pela Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1992, sendo inicialmente intitulado “*Programa de Iniciação ao Ensino Superior*”, destinado apenas a doutorandos, com o objetivo de aprimorar, através de estágio supervisionado com atividades didáticas junto à graduação, a formação dos pós-graduandos para a docência na educação superior (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2001).

Em 1994, o programa passou a ser denominado Programa de Aperfeiçoamento de Ensino e, no ano seguinte, sob a responsabilidade da Profa. Myriam Krasilchik, então Vice-Reitora e Coordenadora do PAE, foi aberto à participação dos mestrandos.

No ano de 1999, foi regulamentado pela portaria GR nº 3190, de 26 de outubro, passando por uma nova reformulação em seu formato, com a criação do artigo 4º que prevê uma etapa preliminar e obrigatória de *Preparação Pedagógica*, que antecederia a etapa de Estágio Supervisionado em Docência (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2001).

Trata-se de um programa de caráter opcional aos alunos de mestrado ou doutorado matriculados na Pós-Graduação da USP. Todavia, no ano de 2000, o regulamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) impõe aos

mestrandos e doutorandos de todo o país, com a *Bolsa de Demanda Social*, a obrigatoriedade de participação no PAE. Neste mesmo ano, é realizada a “I Jornada sobre o PAE e o Estágio CAPES” que buscou conhecer e discutir a portaria GR nº 3190/99. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2001).

Em 2001, realiza-se na USP o “*Workshop do PAE*” que propunha uma jornada de discussão, com a presença de professores e estudantes das diferentes unidades da USP, acerca da implantação da etapa de *Preparação Pedagógica* e dos resultados das atividades do programa, avaliando, assim, os pontos positivos e negativos das atividades encaminhadas nos oito anos de sua existência.

O PAE foi instituído pela portaria GR nº 3588, de 10 de maio de 2005, atualizado pela portaria GR nº 4391, de 9 de setembro de 2009, e Diretrizes do programa de 16 de julho de 2009, que descrevem diversos aspectos da caracterização do programa e das atividades a serem realizadas pelos estagiários.

O PAE assume diferentes características de acordo com a forma que a unidade de ensino o estrutura. Significa dizer que pode escolher e estruturar a etapa de Preparação Pedagógica, ora por meio de uma disciplina de pós-graduação, voltada para a Didática da educação superior, ora através de um conjunto de conferências sobre a educação superior com especialista da área educacional ou, ainda, pelos núcleos de atividades coordenadas por professores.

Com relação à segunda etapa que se refere ao estágio supervisionado, não há muitas alterações na sua estruturação; entretanto, o professor supervisor do estágio tem autonomia para conduzi-lo da maneira que julgar melhor. Em suma, o estágio supervisionado caracteriza-se, em geral, pelo acompanhamento do pós-graduando na disciplina de graduação de sua escolha.

A relação do estagiário com o professor-supervisor se configura como uma relação dicotômica, uma vez que assume tantas características quanto o número de pares dialéticos: estagiário x professor-supervisor ou pós-graduando x professor ministrante da disciplina. Cada par estabelece um tipo de relação entre si, conceituando de maneira diferente o processo de estágio supervisionado.

A forma e o conteúdo dessas relações são, portanto, mediadas por uma problemática comum, ou seja, a integração entre teoria e prática na formação de professores fortemente em demanda nos programas de pós-graduação *stricto sensu* a partir dos anos de 1990. Até os anos 1990, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* enfocavam, principalmente, a pesquisa científica e a qualificação dos profissionais nas áreas específicas de futura atuação. Após os anos de 1990, intensifica-se a expansão da educação superior e, conseqüentemente, há um aumento na demanda por professores deste nível de ensino, em todas as suas modalidades, para lecionar nos cursos de graduação das universidades públicas e privadas.

A expansão do ensino de nível médio e tecnológico, acirrada nos anos de 1990, impactou fortemente a demanda por professores da educação superior no mercado público e privado. Considerando que os programas de pós-graduação tendem a valorizar a preparação do professor para a atividade de pesquisa, ignorando a necessária preparação para a atividade de ensino, instituiu-se o PAE; e, ao final dessa década, a CAPES incorpora e torna obrigatória a participação de todos os seus bolsistas, nesse programa, como parte de suas atividades.

Segundo Chamlian (2003), essa medida tomada pela CAPES visava minimizar o impacto causado, no ensino superior, pelo fato de alunos dos cursos de pós-graduação poderem lecionar, mesmo não tendo formação de caráter pedagógico.

No entanto, os programas de pós-graduação, conforme Arroio (2009, p.09), continuam a acentuar a pesquisa como foco de suas atividades. O autor aponta o Estágio de Docência (CAPES), disciplinas como “Prática de ensino” e “Preparação Pedagógica”, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), entre outros, como alternativas que vêm sendo desenvolvidas na tentativa de oportunizar ao pós-graduando um espaço de reflexão pedagógica a partir de suas vivências nas atividades relacionadas à docência ao longo do seu processo de formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, “para que os pós-graduandos tenham em sua formação a oportunidade de desenvolver e/ou aprimorar sua prática docente antes de sua atividade profissional”.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2001, p.23) as “iniciativas de formação/desenvolvimento da docência universitária que vem sendo operacionalizadas no Programa PAE/USP se alinham a experiências similares em grandes universidades de diversos países”. Assim como na USP, outras instituições de ensino superior, no Brasil,

possuem programas com finalidades similares às do PAE. Podemos exemplificar: Programa de Estágio Docente (PED) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Estágio de Docência na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A propósito do reconhecimento da existência desses programas de aperfeiçoamento do ensino superior, Riolfi & Alaminos (2007) relatam suas experiências de supervisora e estagiária do PAE e mostram, a partir do conceito lacaniano de identificação, os “pontos de virada” na decisão da estagiária de tornar-se docente universitária. O objetivo das autoras com esse relato é refletir sobre a formação do professor universitário como um processo durante o qual é essencial que ocorram “pontos de virada”, que permitam àquele que está em formação construir um trabalho autônomo e reflexivo.

Conforme as autoras, “tornar-se professor” prescinde de uma identificação entre sujeitos. Identificação esta que não se confunde com identidade, pois, ao contrário da identidade, a *identificação* é uma faceta que pode mudar a cada instante. Tornar-se professor universitário é estar em permanente contato com a dimensão criativa na condução de sua docência. Pontuam, ainda, que, no exercício da docência universitária, “é necessário ousar, inventar, por assim dizer, o seu próprio personagem”. Assim sendo, a formação do professor universitário é um processo no qual é essencial que ocorram mudanças que possibilitem àquele que está em formação construir um trabalho que, na medida do possível, seja condizente com o seu estilo próprio, não se limitando a ser mera reprodução dos processos que o formaram. Ou seja, “tornar-se professor universitário não se relaciona com a adequação daquele que está em formação a modelos previamente construídos, mas, muito pelo contrário, refere-se à construção de sua capacidade de gerar um lugar de fala único” (RIOLFI & ALAMINOS, 2007, p.302).

As autoras mostram que os vários momentos de *identificação* experienciados pela estagiária, ao longo do estágio supervisionado do PAE, foram o “ponto de virada” para tornarem-se professoras. Ao descreverem os fatos que compreendem como “pontos de virada” na formação do professor universitário, situam a experiência que a aluna e a docente vivenciaram. A partir desta análise, esclarecem que a aluna e a docente se conheceram quando a primeira estava cumprindo os créditos da disciplina EDM 5062-*Escrita, subjetividade e ensino da pós-graduação*. A relação cotidiana com a professora supervisora do PAE fez brotar na aluna uma identificação com a prática docente desta. A estagiária esmerava-se em

“aprender a ser professora com a professora”. Segundo o depoimento da professora supervisora, o estágio no PAE começara bem antes do início das aulas. A docente indicara algumas leituras para que a estagiária já começasse a se preparar e, além disso, diz a docente, que a incluiu na seleção e organização do material e no planejamento da disciplina. Nesta fase, as parceiras definiram que as funções da estagiária seriam: participar de todas as aulas, fazer três horas de monitoria semanalmente, coordenar seminários em grupo, orientar os alunos na elaboração de seu trabalho final da disciplina e elaborar e preparar material para ser utilizado em sala de aula. As autoras afirmam que o PAE consiste idealmente em um exercício supervisionado levado a cabo por um pós-graduando que deseja se voltar para as questões da docência no Ensino Superior. E pontuam

que, no decorrer desse exercício, os lugares ocupados pelos parceiros(o docente e seu estagiário) determinarão a possibilidade do advento dos *pontos de virada* necessários para suscitar o surgimento de um novo professor universitário. (RIOLFI & ALAMINOS, 2007, p.301)

Considerando, a título de estudo de caso, a experiência ocorrida no PAE do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), as autoras tematizam a formação do professor universitário a partir da análise de dois semestres de trabalho de uma docente e de uma estagiária do PAE que nunca havia tido experiência prévia lecionando no ensino superior. Riolfi & Alaminos (2007) afirmam que a localização dos “pontos de virada” de que tratam nesse artigo surgiu no desenrolar do estágio PAE, realizado por uma aluna do mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, nas disciplinas EDM0449 - *Metodologia do Ensino de Linguística I* e EDM 0450 - *Metodologia do Ensino de Linguística II*. Disciplinas estas em que os alunos são prioritariamente oriundos da graduação em Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, com carga horária de 120 horas (60 horas em sala de aula e 60 horas de estágio supervisionado).

Situamos a relevância dessa contribuição teórica de Riolfi & Alaminos (2007), pois, por meio do relato de experiência de estágio supervisionado do PAE na FEUSP, podemos encontrar algumas considerações, na abordagem lacaniana dessas autoras, de quais seriam os elementos formativos do PAE. Entretanto, salientamos que não será esse o encaminhamento teórico-metodológico que daremos a essa investigação.

Sobre o PAE, Pimentel, Mota e Kimura (2007) consideram que os programas de aperfeiçoamento de ensino devem integrar pós-graduandos e graduandos visando promover o intercâmbio de experiências e possibilitar que o segundo seja inserido no atual contexto da formação profissional de sua área. Para as autoras, diversos alunos que passaram pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino afirmaram que, ao retornarem às salas de aula e ao convívio com os graduandos, puderam confrontar a experiência do retorno e as mudanças ocorridas.

É desse modo que o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) possibilita as primeiras aproximações à prática profissional e à construção da profissionalidade docente, por meio, inclusive, dessa vivência dos “conflitos” – monitor x supervisor ou pós-graduando x professor ministrante da disciplina –, tal como observou Schön (2000) ao refletir sobre a formação de profissionais que *possam dar conta das diferentes demandas que a prática lhes impõe* a partir de uma nova epistemologia da prática, que supera a racionalidade técnica lidando com a questão do conhecimento profissional na perspectiva da reflexão-na-ação (*o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”*).

Todavia, muitos questionamentos têm sido feitos. De que maneira a formação do professor universitário vem se concretizando na FEUSP? Como os estágios supervisionados de docência contribuem para a real melhoria do futuro corpo de professores das universidades brasileiras? Que profissional queremos formar? Quais os conhecimentos profissionais necessários à formação do professor universitário? Como formar um bom professor universitário? Como formar um profissional apto para a docência universitária? Que tipo de professor universitário a FEUSP está formando nos estágios supervisionados do PAE?

Em suma, diante dos questionamentos e lacunas que se levantam em nossa pesquisa bibliográfica, os quais nos deram poucos indícios dos elementos formativos do PAE na perspectiva da profissionalidade docente, realizamos uma pesquisa empírica de modo a investigar quais são os elementos formativos do PAE/FEUSP.

CAPÍTULO 3: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PAE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Neste capítulo, apresentaremos a análise e a interpretação dos dados coletados nas entrevistas e também os que constam nos quarenta e sete relatórios dos estagiários do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PAE-FEUSP) do segundo semestre do ano 2010. Retomaremos algumas das categorias explicativas que nos orientaram no processo de trabalho com esse material, com os quais elencamos as possibilidades e limites formativos do PAE-FEUSP, observados nos relatos dos sujeitos investigados.

A organização dos dados foi feita a partir de três eixos de análise subdivididos conforme os objetivos da pesquisa. No primeiro eixo delineamos o perfil dos sujeitos participantes da investigação: estagiários do PAE-FEUSP no 2º semestre de 2010.

No segundo eixo, apresentamos e analisamos as informações acerca das atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa nas etapas de preparação pedagógica e estágio supervisionado. Trouxemos, ainda, os relatos das ações de formação pedagógica do PAE de cinco ex-estagiários que possuem experiência docente na educação superior⁸ com a finalidade de compreender suas concepções sobre o processo formativo no momento da pós-graduação.

Nesse eixo, também buscamos observar, nas falas dos entrevistados, quais saberes pedagógicos foram trabalhados pelo PAE-FEUSP, a fim de compreender em que medida essas ações formativas caminham na perspectiva da construção e do desenvolvimento da profissionalidade docente. Deste modo, procuramos identificar quais conteúdos formativos são trabalhados para a constituição de referenciais didático-pedagógicos qualificadores para a atividade de ensino.

No terceiro eixo, apresentamos os dados e análises dos relatos dos cinco entrevistados relativos às aprendizagens ocorridas no PAE que foram incorporadas às suas práticas docentes na educação superior, discutindo assim, as possibilidades e os limites formativos desse programa no processo de construção de referências para uma prática docente

⁸ Trata-se de cinco estagiários que realizaram o estágio supervisionado do PAE-FEUSP, no 2º semestre de 2010, e que tiveram seus relatórios de estágio analisados. Sendo professores da educação superior, foram convidados a participar da 2ª etapa dessa pesquisa através de entrevistas semiestruturadas realizadas entre os meses de fevereiro e abril de 2013.

que se coloque como mediadora das aprendizagens dos alunos e submeta seu trabalho intelectual a serviço da transformação dos sujeitos e da sociedade.

3.1. Traços do perfil dos sujeitos da pesquisa

Com o intuito de compreendermos quem são os sujeitos da pesquisa, analisamos traços de seu perfil observando alguns dados que dizem respeito às suas *trajetórias formativas* (formação acadêmica, opção pela docência, modalidade de curso de graduação - licenciatura e/ou bacharelado), *atuação profissional* (tempo de magistério na educação superior, cidade e instituição de residência) e *aspectos de caráter pessoal* (sexo e faixa etária).

Essa análise foi iniciada tendo como base os dados relativos a um universo de quarenta e sete relatórios de estágio supervisionado do PAE/FEUSP do 2º semestre de 2010 e, objetivando a coleta de dados mais específicos e não encontrados nos referidos documentos, tais como aqueles concernentes à atuação profissional, foi realizada a etapa das entrevistas junto a cinco estagiários que nos forneceram alguns dados que podem puderam esclarecer, aprofundar e complementar as informações obtidas nos relatórios

A análise dos relatórios dos entrevistados, cuja média de idade é de 33 anos, revela que 85,11% dos sujeitos participantes da pesquisa são mulheres e 14,89% são homens. Também mostra que 63,83% são relatórios de mestrandos e 36,17% de doutorandos (Figura 1).

Figura 1- Frequência dos estagiários do PAE, por cursos de pós-graduação *stricto sensu*, segundo sexo.

No caso dos cinco professores selecionados para a realização das entrevistas, quatro eram mulheres (80%) e apenas um homem (20%), ou seja, entre os participantes da pesquisa predomina o sexo feminino. Esse fato corrobora os resultados das pesquisas sobre o trabalho docente e a composição majoritariamente feminina do magistério que, muito embora mais proeminentemente na educação básica, ocorre na educação superior, principalmente nas áreas relativas às humanidades, a exemplo da área da educação. (BRUSCHINI E AMADO, 1988; VIANNA, 2002; ROCHA, 2009).

Rocha (2009, p. 10), buscando compreender as questões educacionais em uma perspectiva de gênero, afirma que “a concentração das mulheres em áreas do conhecimento como artes, humanas, biológicas e saúde, qualifica-as para a ocupação de postos de trabalho considerados “guetos profissionais femininos”, que têm menor prestígio e, conseqüentemente, menor remuneração”. No que se refere aos guetos, segundo Bruschini e Amado (1988, p. 08), estes decorrem do fato do magistério ser uma carreira basicamente feminina que tem experimentado também “uma crescente feminização nos níveis superiores de ensino”.

Ao discutir sobre o professor universitário e o regime de trabalho, Morosini (2000, p.19) traz alguns dados acerca da presença de mulheres como docentes na universidade (40,3%), apontando que “elas apresentam um menor número entre os especialistas, mestres e doutores: 42,2% possuem o título de especialista, 45,3% possuem o título de mestre e 33,8% o título de doutorado”.

Santos (2008, p.02) afirma que

é importante propiciar uma melhor visibilidade da situação das mulheres no campo científico, focalizando sua formação em nível de mestrado e doutorado, propiciando reflexões sobre os fatores favoráveis a uma maior equidade de gênero no meio acadêmico. Os resultados podem contribuir para ampliar a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, valorizando o potencial feminino para a pesquisa e produção científica.

Diante disso, entendemos que ao longo dos últimos anos ocorreu um crescimento da concentração de mulheres como docentes na universidade, que estão cada vez mais expandindo sua atuação no campo científico. A sua maior concentração está em profissões relacionadas às áreas das ciências humanas. Isso decorre da influência de marcadores sociais e filtros de gêneros que naturalizam papéis femininos e masculinos. No caso da feminilização do magistério, essa naturalização é favorecida pelo próprio sistema escolar, que cria no

imaginário coletivo dos espaços escolares, a ideia de que o sexo feminino teria mais facilidade nas áreas articuladas à sensibilidade e emoção (humanidades), enquanto o sexo masculino nas ciências da natureza. Assim, parece natural que haja uma concentração de mulheres na área da educação que, tradicionalmente, está relacionada em uma perspectiva de gêneros, a uma imagem que reforça o ideal de obediência, docilidade e respeito, ou seja, uma vinculação da constituição dos sexos que reforçam o ideário de inferioridade feminina.

Outro aspecto que nos pareceu substancial para a pesquisa, a fim de delinear um perfil mais minucioso dos sujeitos dessa investigação, foi identificar o tipo de graduação realizada antes de ingressar nos cursos da pós-graduação. Nesse ponto, Arroio *et al.* (2008, p.1888), debatendo sobre a formação do docente da educação superior, assinala que “a maior parte dos professores que atuam nas universidades não é oriunda de cursos de licenciatura, mas de cursos de bacharelado que, geralmente, não preparam para a docência e sim para a pesquisa”.

No entanto, a despeito do que afirma este autor, os dados levantados apontam um caminho de formação docente diferente, no caso dos estagiários do PAE-FEUSP no ano de 2010, pois a maior parte desses sujeitos (78,72%) cursou licenciatura na graduação. Mais especificamente, apontamos que 57,44% cursaram licenciatura na graduação, 21,28% bacharelado e 21,28% licenciatura e bacharelado antes de ingressar nos cursos de mestrado ou doutorado (Figura 2).

Figura 2 - Frequência de estagiários do PAE com formação em licenciatura e/ou bacharelado no curso de graduação

No tocante a essa proporção mais elevada de licenciados, acreditamos ainda que ela se deve ao fato da grande maioria dos sujeitos de nossa pesquisa serem alunos do Programa

de Pós-Graduação em Educação (Quadro 1) e, assim, manifestarem certo interesse científico sobre questões da área educacional.

Sobre a formação acadêmica dos estagiários, percebemos que o maior número de sujeitos entrevistados realizou a graduação em instituições públicas de educação superior (80,85%). 14,89% são oriundos de instituições privadas e 2,13% não informaram onde realizaram o curso de graduação.

Quadro 1 – Proporção dos estagiários segundo a área da pós-graduação

Programa de Pós-Graduação (PPG)	Área	Frequência	Percentual
PPG em Educação	Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares	9	19,15
	Ensino de Ciências e Matemática	7	14,89
	Psicologia e Educação	7	14,89
	Estado, Sociedade e Educação	5	10,64
	História da Educação e Historiografia	4	8,51
	Sociologia da Educação	3	6,38
	Filosofia da Educação	2	4,25
	Linguagem e Educação	2	4,25
	Cultura, Organização e Educação	1	2,13
	Administração Educacional	1	2,13
	Não informado	1	2,13
PPG em Ensino de Ciências (modalidades Física, Química e Biologia)	Ensino de Biologia	2	4,26
	Ensino de Física	1	2,13
	Ensino de Química	1	2,13
PPG em Geografia	Geografia Humana	1	2,13
Total		47	100

Fonte: Relatórios dos estagiários PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010

No que tange ao curso de graduação realizado pelos estagiários, a porcentagem mais expressiva (34,04%) é referente ao curso de Pedagogia, seguido por outros cursos apresentados juntamente com as suas porcentagens no Quadro 2.

Quadro 2 – Proporção dos cursos de graduação segundo estagiários PAE

Área do conhecimento	Curso de Graduação	Frequência	Percentual
Humanidades	Pedagogia	16	34,04
	História	7	14,89
	Psicologia	5	10,64
	Letras	4	8,51
	Educação	1	2,13
	Geografia	1	2,13
	Filosofia	1	2,13
	Geociências e Educação Ambiental	1	2,13
Biológicas	Ciências Biológicas	3	6,38
	Ciências	2	4,25
	Fisioterapia	1	2,13
Exatas	Engenharia Química	1	2,13
	Engenharia da Computação	1	2,13
	Física	1	2,13
	Matemática	1	2,13
	Não Informado	1	2,13
Total		47	100

Fonte: relatórios dos ex-estagiários PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010
N = 47 estagiários

Com relação à idade, observamos que os sujeitos da pesquisa são jovens perfazem a média de 33 anos. Nessa direção, os dados revelam uma concentração significativa (44,68%) desses sujeitos na faixa de 26 a 35 anos (Quadro 3).

Quadro 3 – Frequência dos estagiários por sexo segundo a faixa etária

Faixa etária	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Até 25 anos	8	1	9
De 26 a 35 anos	18	3	21
De 36 a 45 anos	6	3	9
De 46 a 55 anos	7	0	7
Acima de 55 anos	0	0	0
Não informada	1	0	1
Total	40	7	47

Fonte: Relatórios dos estagiários PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010

Os sujeitos que compõem o universo da pesquisa são originários de três Programas de Pós - Graduação da Universidade de São Paulo: a) Programa de Pós - Graduação em Educação; b) Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências (modalidades Física, Química e Biologia) e c) Programa de Pós - Graduação em Geografia Humana.

Observamos que a grande maioria (89,36%) dos sujeitos investigados é originária do Programa de Pós - Graduação em Educação e, portanto, suas pesquisas de mestrado ou doutorado dirigem-se a questões relacionadas a essa área do conhecimento. Essas pesquisas se subdividem nas áreas apresentadas no Quadro 1, que traz também, as porcentagens das áreas referentes ao Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Programa de Pós-Graduação em Geografia.

As informações relativas à opção pela docência, tempo de magistério na educação superior, cidade e instituição de residência bem como atuação profissional foram obtidas somente a partir das entrevistas junto aos sujeitos que já atuam na educação superior. Apresentamos agora dados acerca desses estagiários e tais informações.

Quadro 4 – Perfil dos sujeitos entrevistados na pesquisa

Sujeitos⁹	Idade	Formação	Tempo de magistério na Educação Superior	Tipo de instituição onde leciona
Marta	50	Bacharelado em Psicologia; (Mestrado em Psicologia e Doutoranda em Educação)	5 anos	Privada
Elenice	37	Licenciatura em Pedagogia; (Mestrado e Doutorado em Educação)	13 anos	Privada
Tábata	39	Bacharelado e Licenciatura em História (Mestrado e Doutorado em Educação)	8 anos	Privada
Vitória	38	Bacharelado e Licenciatura em Física (Mestrado e Doutorado em Educação)	9 anos e 6 meses	Pública
Samuel	51	Bacharelado e Licenciatura em Filosofia (Mestrado em Educação)	6 meses	Privada

Fonte: Entrevistas realizadas com estagiários do PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010

⁹ Objetivando preservar as identidades dos entrevistados optamos pela utilização de codinomes ao referenciar suas falas.

O Quadro 4 retrata que os entrevistados apresentam características diversificadas, com destaque para a área de formação e o tempo de docência na educação superior. Ressalta-se que quatro (80%) dos cinco sujeitos entrevistados cursaram alguma licenciatura na época da graduação em universidades públicas. Observa-se que os entrevistados licenciados fazem parte de um grupo de professores que exerce a função docente na educação superior e já estiveram em contato com a formação pedagógica, principalmente no que se refere às questões relativas ao papel do professor.

Quanto à opção pela docência na educação superior, ao relatarem como esta se deu, os sujeitos entrevistados retomam partes de suas histórias pontuando dificuldades, conquistas e expectativas ao longo de sua inserção na profissão docente. Esses relatos permitem que compreendamos o que marcou e o que fez sentido nas experiências vividas no momento da graduação e pós-graduação, contribuindo para a constituição e o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Nessa direção, optamos pela apresentação dessas histórias retomando os percursos traçados por cada um deles com o desafio de “narrar” o que nos foi relatado. Assim, iniciamos um processo de interpretação dessas narrativas objetivando localizar as questões que se relacionam com o problema dessa investigação, a partir do levantamento de elementos que serviram de balizas para nossa análise.

Marta é graduada e mestre em psicologia por uma universidade privada e doutoranda pela Universidade de São Paulo. Possui também formação em nível de magistério, o que lhe permitiu atuar na educação básica por um curto período de tempo antes de ingressar na docência em nível superior. Sua iniciação profissional na docência na educação superior ocorreu em uma faculdade localizada na cidade onde reside. Entretanto, atualmente encontra-se afastada do trabalho para a realização do seu curso de doutorado. Ela nos fala que:

[...] Na adolescência, tinha feito magistério, há muitos anos atrás. Depois fui trabalhar na FEBEM e fiz psicologia. Eu estava saindo desse caminho do magistério quando eu fui fazer psicologia. *Quando eu realizava o mestrado (já tinha feito o magistério) e quis retornar à docência, mas, no nível superior.* E principalmente naquele momento, *o que me chamava atenção era ministrar aula na minha área de conhecimento que era psicologia.* Então o convite foi para trabalhar com a psicologia na área de desenvolvimento e depois a psicologia mais no campo da educação. Então,

foi assim que eu fui para a docência no ensino superior. (**Marta**, Entrevista, grifo nosso)

A entrevistada destaca que quando do término de sua graduação optara pela dedicação exclusiva ao exercício profissional da psicologia e que seu retorno à sala de aula, agora na educação superior, foi condicionado a poder atuar como docente ministrando disciplinas nessa sua área de graduação. Este dado se relaciona aos nossos estudos uma vez que a opção pela docência na educação superior pela Marta se dá pela possibilidade de realizar pesquisas na área da sua formação.

Ao falar sobre o início da carreira docente na educação superior, Marta relata que quando ministrou a primeira disciplina na graduação recorreu a professores mais experientes para auxiliá-la na organização do curso.

Eu conversei com os colegas que já eram professores. E aí, trocaram compartilharam, conversaram sobre como eu poderia encaminhar [...]. Mas *foi muito um aprendizado entre colegas*. Mas, não teve alguma coisa muito direcionada, um espaço formativo como eu imagino que deve ser. (**Marta**, Entrevista, grifo nosso)

Em relação aos aspectos formativos para o trabalho docente na educação superior, a fala de Marta revela algumas características da formação inicial que avalia como sendo deficitária na perspectiva de instrumentalizá-la intelectualmente para auxiliá-la na condução dos processos de ensino e de aprendizagem. Ela aponta que:

[...] a formação foi muito deficitária, porque quando eu fiz o mestrado eu tive muito pouco. Eu tive apenas uma disciplina que era o que eles chamam aqui de monitoria PAE. Lá no mestrado quando eu fiz – acompanhava o professor, mas eu não tive nenhuma disciplina que realmente falava do processo ensino-aprendizagem. Eu fui uma docente que fui me formando no cotidiano do trabalho (**Marta**, Entrevista, grifo nosso).

[...] Os saberes mais técnicos, pedagógicos, a construção disso, foi muito no cotidiano, na informalidade. Por isso que eu acho que o professor, mesmo que ele vá para o ensino superior, ainda que ele seja um excelente técnico da área, um administrador, pra mim ele não é professor. Ele é um profissional atuando no saber que ele tem da técnica do mundo do trabalho. Mas, ele não é um professor no sentido que ele não tem didática. Ele não foi preparado para isso. Porque uma coisa que também pesa é a especificidade. Porque dar aula para o ensino infantil é um tipo de linguagem, um tipo de metodologia. A pessoa que dá aula para adulto é um

*pouco diferente. **Então, se essas pessoas não tiverem um saber pedagógico, tem uma deficiência** (Marta, Entrevista, grifo nosso).*

[...] Agora eu estou me lembrando, não no mestrado, mas na graduação. Na psicologia tinha uma disciplina de licenciatura que eu fiz. Fiz estágio na escola pública, mas eu achei também tudo muito deficitário. Era muita gente, se virava sozinho. Não tinha acompanhamento, não tinha discurso. Era muito burocrático. Eu achava que os estágios eram muito burocráticos e muito pouco formativos. A gente não tinha discussão, não tinha planejamento, não tinha acompanhamento. Então ***eu achei que eu fui me fazendo nesse caminho da docência na interação com os alunos***. Principalmente agora, quando eu dava aula. ***Eu fui aprendendo mesmo no cotidiano*** (Marta, Entrevista, grifo nosso).

Pimenta (2012) destaca que a formação pedagógica não é exclusividade do pedagogo. Sendo ela ciência da educação deve estar à disposição de todos os professores. A autora entende como Suchodolski que,

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque esta contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e para amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora”. (SUCHODOLSKI, apud PIMENTA, 2012, p.196)

Marta ressalva que mesmo na disciplina de preparação pedagógica não observou debates sobre os processos de ensino e de aprendizagem na educação superior. Afirma que a sua formação docente ocorreu mais efetivamente *no cotidiano do trabalho e na interação com os alunos*. Essa situação apontada pela entrevistada pode ser compreendida a partir da significação crítica do ato de ensinar e de aprender, pois tal como afirma Freire (2001) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Em relação às aprendizagens adquiridas *no cotidiano do trabalho* do docente, observamos que esse tipo de saber permite o desenvolvimento de certas habilidades em relação ao ensino e ocorre devido a mediação que sua história profissional e pessoal exerce entre os saberes adquiridos no processo de sua socialização profissional e história de vida. Estes saberes se mostram importantes na prática do trabalho docente, entretanto, somado a ele é necessário a construção de saberes profissionais que também apoiam essa a prática.

A formação inicial precisa assumir um papel mais ativo de intervenção e preparo do professor para a atividade de ensino de modo a garantir os fundamentos dos saberes que servem de base aos professores na realização do seu trabalho e que serão discutidos a seguir na articulação da história de Elenice.

Elenice, antes de ingressar no curso de Pedagogia em uma universidade pública estadual, assim como Marta, também realizou o curso de magistério e atuou por dois anos na condição de professora contratada em “classes de aceleração” na rede estadual, destinadas a alunos com histórico de reprovação escolar. Tal experiência foi considerada por ela muito difícil, uma vez que, naquele momento, ainda não se sentia preparada para trabalhar com crianças com esse tipo de dificuldade de aprendizagem. O excerto a seguir é ilustrativo:

Eu estava no primeiro ano de faculdade. E eu já não queria mais [ser professora] porque eu estava sofrendo muito naquela sala. Até que eu peguei uma sala de alfabetização. Foi legal, mas foi muito difícil porque eu tinha as coisas da faculdade para estudar e ficava preparando aula. Eu era muito preocupada com as crianças. Mas, foi melhor. ***A experiência com a alfabetização foi bacana. Agora, a experiência da sala de aceleração pra quem está começando e não tinha experiência foi terrível.*** (Elenice, Entrevista, grifo nosso)

Seu relato demonstra que não se sentia preparada para lidar com os diversos entraves desafiadores que a atividade docente apresentava. Todavia, devido à sua identificação com a área das humanidades e por influências familiares, não desistiu da docência. Ao escolher dar continuidade aos estudos na educação superior, optou pelo curso de Pedagogia, quando então assume uma sala de alfabetização, onde comenta ter vivenciado momentos prazerosos e processos formativos significativos que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

No caso da Elenice, fizemos algumas aproximações do seu relato com as pesquisas acerca da *produção do fracasso escolar*¹⁰ e das dificuldades das *professoras iniciantes e das condições de trabalho nos espaços escolares*¹¹. Os professores iniciantes talvez sejam os

¹⁰ Ver PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. (1.ed.:1990).

¹¹ Ver LEONE, N.M. A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores nos seus anos iniciais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

menos indicados para assumirem uma *classe de aceleração*, sobretudo frente ao conjunto de dificuldades presentes no processo de iniciação à docência.

É interessante observar que as dificuldades do professor iniciante no que diz respeito ao insucesso dos alunos *nas classes de aceleração*, geralmente, sejam decorrentes da maneira como é feita a inserção desse professor na organização escolar e das fragilidades e insuficiências presentes nos processos formativos dos estudantes na perspectiva de preparação para os desafios do trabalho docente. Nessa direção, Leone (2011, p.274) constata que, “*em consonância com a literatura, chamou-nos a atenção o fato recorrente de que, em todo esse processo de atribuição de turmas, aquelas consideradas “difíceis” fossem alocadas a professoras iniciantes*”.

Assim, em que pese a satisfação experimentada por Elenice na classe de alfabetização, a entrevistada passou a discorrer acerca das dificuldades de conciliar seus afazeres como docente na educação básica com suas atividades acadêmicas. Indicativo destas dificuldades foi a interrupção da docência em prol da formação acadêmica para elevação de sua escolaridade e qualificação profissional. No caso, houve a opção pela dedicação exclusiva aos estudos para a garantia de um enfoque mais profundo de aprendizagem.

As dificuldades vivenciadas por Elenice vão ao encontro dos apontamentos trazidos por estudos sobre os problemas acadêmicos vividos por ingressantes em condições menos favorecidas em universidades públicas que, segundo Belletati (2011), apontam demandas para a docência na educação superior com vistas a um percurso de sucesso acadêmico dos graduandos.

Elenice descreve sua trajetória de constituição e desenvolvimento de sua identidade profissional como docente na educação superior afirmando que foi a atividade de iniciação científica, seu interesse e engajamento na pesquisa que contribuíram para a decisão de, após graduada, realizar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* com a finalidade de ingressar na docência da educação superior. Segue abaixo esse relato:

Quando eu cheguei na universidade, gostei das discussões. Eu gostava, mas ficava com essa dúvida: “Eu vou querer ficar na sala de aula do ensino fundamental?”. E eu lembrava daquela sala de aceleração que me dava arrepios [risos]. Depois eu também comecei a me engajar mais na pesquisa e fui gostando. Mas assim, ***na verdade eu gostei muito da pesquisa. Acho que***

foi o que primeiro me interessou na docência no ensino superior. Eu também percebi que na verdade eu tinha mais o perfil de pesquisadora. O que também não exclui o ensino do meu ponto de vista, ainda mais quem lida com ensino. Aí eu também fui gostando. Eu já comecei a ajudar a orientar os alunos. Então, eu já comecei fazendo um outro trabalho. Foi mais ou menos assim. Depois que eu terminei a graduação e fiz o mestrado. Logo depois que eu terminei o mestrado, eu peguei como professor substituto na UNESP. (Elenice, Entrevista, grifo nosso)

Ao concluir a graduação, Elenice ingressou no mestrado e, ao finalizá-lo, assumiu um cargo como professora substituta em uma universidade pública estadual da qual também foi aluna. A entrevistada nos relatou algumas inseguranças com relação ao ensino decorrentes da complexidade da função docente e da inexperiência por ser professora iniciante.

Eu terminei [o mestrado]. Estava tendo um monte de concurso de professor substituto na época. Didática ainda não era a minha área preferida de formação porque eu sou mais da discussão das políticas públicas e gosto muito da psicologia da educação. Eu fiz durante a minha graduação inteira grupo de estudo em psicologia e eu gostava muito. Sempre [...], *o começo foi muito sofrido*. Eu sofri muito nesse começo também. Porque *eu estava dando aula na UNESP de Marília, numa instituição em que eu fui aluna. Que tinha os professores já experientes. Então eu ficava sempre com aquela questão: “será que eu dou conta”*. Aquela coisa do recém-formado. (Elenice, Entrevista, grifo nosso)

Com relação ao início da docência na educação superior, a entrevistada relata também outra dificuldade. Entendendo que, no decorrer do mestrado, seu processo formativo voltou-se mais para a pesquisa do que para o exercício da atividade de ensino, ao assumir sua primeira disciplina, enfrentou diversas dúvidas, dentre elas, no campo de oferta desse curso. Sentia que lhe faltavam alguns saberes de como proceder na seleção de conteúdos a serem trabalhados junto aos estudantes.

Ao investigar os fundamentos sociocognitivos do ensino, através da análise do trabalho e da formação docente, Tardif (2012) aponta que os professores, em suas atividades profissionais, se apoiam em diversas formas de saberes: curricular, disciplinar, formação profissional e cultural. Desse ponto de vista, compreendemos que, quando relata algumas dificuldades no início da docência, Elenice descreve a ausência de dois saberes discutidos por esse autor, os quais fundamentariam suas ações no processo de trabalho educativo. São eles: o *saber curricular* que constitui o conteúdo da ementa da disciplina e o *saber experiencial* oriundo da prática de sua profissão. Vejamos as considerações de Elenice:

Você sai do mestrado, mas é uma trajetória de pesquisador. Não tem uma trajetória de formação de professor para o ensino superior. Eu tive muita dúvida em relação à disciplina que ofereceria. E uma outra questão é que eu acho que tinha um contexto de pessoas mais experientes que foram meus professores. Eles tinham uma autoridade e eu estando ali junto [...] ficava muito insegura. Então, eu acho que o primeiro curso não foi legal. Depois eu dei outra no semestre seguinte. (Elenice, Entrevista)

Elenice recorda que a primeira disciplina que assumiu como professora substituta era oferecida por uma docente que estava se aposentando. Neste fragmento, percebe-se que essas dificuldades são decorrentes do apoio institucional ao processo formativo do professor universitário que, por vezes, pode se revelar insuficiente frente àquilo de que precisam para a superação das dificuldades de ensino no início da docência.

A entrevistada aponta algumas dificuldades didáticas. Ela relata que lhe faltava conhecimento sobre a revisão dos temas clássicos da didática enquanto disciplina (questões de ensino e aprendizagem bem como suas finalidades, conteúdos, objetivos e métodos de avaliação) e foi baseada *no ensaio e erro* que buscou superar as suas dificuldades.

[...] a professora, era uma professora que estava se aposentando. A disciplina era dela. Eu entrei na condição de substituta e pediram para que eu falasse com ela. Era didática 2. Tinha uma continuação e eu fui conversar com ela. ***Ela me passou tudo que ela fazia, como fazia, os textos que utilizava [...]*** ***Só que, naquele momento, eu ainda não tinha maturidade ou a condição mesmo de dizer assim: Bom, tudo bem, essa é a sua escolha. Agora, eu vou fazer as minhas escolhas. Até porque na didática, eu não tinha mesmo esse montante de leitura pra fazer essa seleção*** naquele momento. Eu tinha leituras, lógico, mas, não tantas pra fazer uma boa seleção... Então, *acatei o que veio e meio que segui a risca a ordem dos textos e isso não foi muito bom porque ela tinha uma discussão de memória* que, por exemplo, eu adorei depois. Mas, não era muito a minha cara. Muitas coisas ali não era a minha cara. ***Ela era da linguística, com formação em letras. Então ela tinha uma conversa com a linguística e com a literatura que não era minha praia. Ela ia se aproximando das coisas dela que tinha a ver com a identidade dela. E eu como estava insegura, começando, fiquei naquele hall e não conseguia me movimentar muito e acho que isso foi um problema também. Eu estava diante de uma sugestão, eu poderia ter uma recusa. Mas, não a fiz por insegurança e porque naquele momento era muito em cima*** (eu tinha dois meses para dar essa disciplina, que era aquele contrato de substituto de 90 dias). Hoje, eu avalio assim porque tem aquilo que é da ementa que é obrigatório. Você pode contemplar a ementa, mas você pode trazer a sua discussão. Que tenha a ver com a sua formação. Eu não tinha essa flexibilidade, ainda. Mas, ***quando eu dei pela segunda vez foi bacana, pois eu já tinha essa experiência***. Sabia falar: daqui eu não vou; isso aqui eu não quero. Eu consegui me colocar mais e a experiência foi bem melhor. (Elenice, Entrevista, grifo nosso)

Tardif (2012, p.263) afirma que, “a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (HUBERMAN, 1989; HUBERMAN ET AL., 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício”.

Elenice relata que a sua formação para a atividade de ensino, na educação superior, se deu a partir das “imitações de professores” e interações com seus alunos. Aponta que foi se formando docente da educação superior ao basear suas ações em exemplos presentes em sua formação e inspirada nas práticas de antigos docentes cujas aulas considerava significativas e motivadoras. Em seu caso, se percebe a contribuição dos conceitos de “saber pedagógico” e “significado de docência como práxis” para a compreensão da melhora qualitativa de sua atuação como docente. Nas palavras da entrevistada:

Eu acho que você aprende a ser professora ao se relacionar com os alunos e também ao fazer a sua linha. Embora hoje tenha o texto lá, eu faço a minha conversa com os alunos. ***Eu ponho imitações, muitas imitações de professores que já tive. Você aprende a interagir com o aluno, a dialogar, ouvir.*** Eu sempre fui uma pessoa preocupada com a docência. Eu, por exemplo, não deixo de preparar a aula. Eu até falo: Gente, há tanto tempo que eu dou essa disciplina, mas, eu ainda gosto de ler o texto. Eu fico preocupada quando não rola legal a aula. E outra coisa que eu já aprendi é que a aula é meio uma montanha russa. Tem dia que vai super legal e tem dia que não (**Elenice**, Entrevista, grifo nosso).

Pimenta e Lucena (2005, p. 07), discutindo sobre a prática como imitações de modelos, salientam que “o exercício de qualquer profissão é pratico, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação” e, sendo a profissão docente também uma prática (social), o modo de aprendê-la, será a partir da observação, imitação, reprodução e às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”. Nesse processo formativo o estudante seleciona, separa o que considera adequado e acrescenta novos modos de agir, lançando “mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram”. Entretanto, esta forma de aprender a profissão não é suficiente e apresenta alguns limites. Essas formas práticas e técnicas de agir não dão conta da complexidade das situações presentes no exercício profissional. É necessário ao professor além do domínio dos conhecimentos científicos (teoria), conhecimento didático pedagógico para que ele responda às diferentes demandas individuais dos estudantes e institucionais.

Tardif (2012, p.79) aponta que alguns saberes têm suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão, ou seja, “o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal de professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo*. No entanto, pondera que *esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional* que é construído no decorrer da carreira profissional dos docentes.

No tocante ao saber pedagógico, ou seja, ao conhecimento construído pelo professor no exercício da docência, Azzi (2009) afirma que este possibilita ao docente interagir com os seus alunos lançando mão dos conhecimentos que possui de maneira original, para resolução criativa dos problemas da sala de aula. Tal saber se constitui como

elemento que contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade. Como fase do desenvolvimento do conhecimento, o saber pedagógico, enquanto expressão da atividade do professor, indica o nível da práxis em que se situa. (AZZI, 2009, p.45)

Tardif (2012, p.33) identifica e define distintos saberes que servem de base ao professor para a realização de seu trabalho, os quais são provenientes de diferentes fontes – da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. O autor destaca a existência de quatro tipos de saberes inerentes ao trabalho docente – os profissionais (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os disciplinares, os curriculares e os experienciais. No âmbito da prática docente, tais saberes são denominados pedagógicos por apresentarem e incorporarem doutrinas que articulam conhecimentos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. E estes, em uma perspectiva de produção fabril, são comparáveis a “*estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício*”, onde:

Os educadores e pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino” (TARDIF, 2012, p. 35).

Existe, por parte dos próprios professores, uma hierarquização desses saberes onde há o privilégio e a valorização de alguns em detrimento de outros. Acreditamos que isso decorra do fato do ensino e da extensão ocuparem posições periféricas –relegadas a segundo plano – em relação a tríplice missão da universidade (ensino, pesquisa e extensão). A universidade diante desses três objetivos, tradicionalmente, tem atribuído maior importância aos saberes da pesquisa em relação aos do ensino e da extensão.

É importante destacar que, atualmente, Elenice reside em uma cidade diferente de onde atua como docente horista em uma universidade privada. Ao relatar sobre a universidade em que leciona, aponta aspectos da precarização do trabalho docente, nos quais as ideias de gestão, controle e ausência do questionamento da função do professor no interior da luta de classes se fazem presentes. Ela relata alguns aspectos dessa precarização:

Eu já dei aula pra tudo quanto é lado. Fui para Ourinhos, Marília, Presidente Epitácio, Presidente Prudente. E agora em Assis. Fui pra UNIP ***que é uma universidade onde as coisas vêm muito prontas***. Você tem uma ementa, mas você já tem pronto também um programa, um plano de ensino. Não é só a ementa. Tem a aula 1, a aula 2, aula 3 [...]. Então, não tinha muito como pensar. ***Se você for para a UNIP no Nordeste, a professora que está lá na minha disciplina, estará dando a mesma coisa***. Então, lógico que de alguma forma você aprende. Eu acho que você aprende mesmo com o programa pronto [...]. Nem sempre (Elenice, Entrevista, grifo nosso).

Por outro lado, no relato de Elenice acerca das condições de trabalho em uma universidade pública, observamos a presença de aspectos dessa instituição social que se aproximam da definição de Castanho (2000, p.33): uma *instituição pluridisciplinar* configurada como espaço de reflexão social, onde se cultiva “o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão”. Vejamos o depoimento abaixo:

Eu fui para UNESP de Ourinhos como substituta. Eu acho que essa ***foi a melhor experiência que eu tive em relação à docência. Porque lá eu planejei o meu plano. Eu esquematizei***. Na época eu tinha um amigo que, atualmente, está como professor na USP, campus de Ribeirão. A gente fechou um estágio que achamos legal, com vários momentos: de pesquisa, dos alunos irem para a escola, virem para a universidade. ***Foi muito legal. Acho que lá eu fui professora e, me encontrei na docência. Eu pude pensar, pude propor, pude vivenciar a docência e ao mesmo tempo me sentir pesquisadora***. Eu fazia pesquisa com os alunos também. Fazia algumas orientações, comecei a fazer pesquisa, produzir artigos e fazer muitas coisas que numa universidade privada não é possível de se fazer. (Elenice, Entrevista, grifo nosso)

Somado a esses fragmentos e com base no relato em que Elenice nos conta que é “uma pessoa preocupada com a docência” e que, mesmo atualmente tendo certa experiência na disciplina que ministra, não deixa de preparar a aula e reler o texto, fica evidente que, para a entrevistada, o ensino é prioridade no seu trabalho docente e, portanto, considera fundamental ter domínio do saber curricular, ou seja, “*o domínio do corpus teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação*”. Todavia, sabemos que, além desse saber, é indispensável ao professor

a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem. O que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tornar-se-á com o passar do tempo, com o aumento das experiências reais na sala de aula, algo natural, peculiar e característico desse profissional. (Silva, 2009, p.25)

Tardif (2012, p. 39) afirma:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

A entrevista feita com Elenice trouxe para esta pesquisa inúmeros indicativos sobre quais saberes são necessários para dar respaldo à prática docente na universidade. Assim, com o intuito de esclarecermos e aprofundarmos as questões relativas às perspectivas formativas encontradas, colocamos aos entrevistados os seguintes questionamentos: “*Como você avalia as contribuições das ações formativas do PAE na FEUSP para a formação do professor do ensino superior?; Como a etapa de Preparação Pedagógica do PAE se articula com a etapa do Estágio Supervisionado realizado na FEUSP?; Quais foram as contribuições que o Estágio Supervisionado do PAE na FEUSP propiciou para a sua formação como professor da educação superior?; O que você aprendeu com o professor supervisor do estágio supervisionado?*”.

Para tanto, após a apresentação dos traços formativos dos demais entrevistados, apresentaremos os dados e nos aprofundaremos nesses questionamentos no item 3.2 – *Ações formativas e saberes pedagógicos do PAE*.

Na sequência, relataremos a fala de Tábata, outra participante da etapa das entrevistas. É licenciada e bacharel em História por uma universidade pública estadual, morando e lecionando atualmente em São Paulo - SP. Assim como a situação profissional de Elenice, é professora horista em uma universidade particular. Realizou os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e, desde 2005, tem atuado como professora convidada, sem vínculos na educação superior. Já na educação básica, atuou por dezesseis anos, tendo se afastado algumas vezes para a realização de pesquisas, dentre elas a de doutorado.

Eu dei aula desde 1994 até o ano passado na educação básica. Parei e voltei várias vezes devido às pesquisas e ao doutorado. Quando eu fiz o doutorado eu tive bolsa da FAPESP, então, parei um pouco. Mas, ***a educação básica também me preparou para o ensino superior. Como eu trabalho com formação de professores – trabalho no curso de pedagogia – é importante que se tenha essa visão da educação básica.*** Principalmente, porque ***o fato de já ter trabalhado lá, auxilia você a compreender a realidade que os alunos vão enfrentar, quando ingressarem na carreira.*** Então essa passagem pela educação básica é importante. Mas eu tinha uma opção de fazer carreira e trabalhar no ensino superior. Eu valorizo minha passagem pela educação básica, mas eu não pretendo voltar. Volto se precisar, mas, não pretendo. Eu pretendo fazer minha carreira no ensino superior porque gosto bastante de trabalhar com adulto. (Tábata, Entrevista, grifo nosso)

A entrevistada ressalta que ter atuado como docente na educação básica também a preparou para a docência na educação superior. Tendo em vista que trabalha com formação de professores no curso de Pedagogia, considera importante a experiência docente na educação básica, pois há a possibilidade de ensinar o que já experimentou e assegurar, assim, uma relação de coerência com a proposta a ser desenvolvida junto aos estudantes.

Behrens (1998, p.58) discute sobre a relação entre a proposta dos conteúdos selecionados para serem trabalhados com os alunos e a significação desses referenciais na formação dos acadêmicos, afirmando que “se torna desafiador quando o docente está distante do mercado de trabalho e não está habituado a fazer leitura especializada que traga a produção de conhecimento moderno na área em que atua no curso”.

Tábata descreve, ainda, que o interesse pelo magistério na educação superior surgiu ainda na graduação e a realização de uma pesquisa de iniciação científica contribuiu para a

sua motivação em realizar o curso de mestrado e dar continuidade aos estudos na pós-graduação.

Eu fiz iniciação científica na área de história. Quando fiz iniciação científica já tinha uma vontade de fazer mestrado. Já sabia o que eu queria fazer: fazer o mestrado e o doutorado. Já tinha vontade de atuar no ensino superior. Já era uma escolha minha. (Tábata, Entrevista, grifo nosso)

Observamos que o seu interesse pela pesquisa e consequente opção pelo magistério na educação superior sofre influências dos momentos vivenciados na iniciação científica. Esse dado é significativo, uma vez que indica o papel da iniciação científica na constituição do interesse pela docência na educação superior. A maior parte dos nossos entrevistados tiveram experiências prévias de pesquisa ao longo de sua formação em nível de graduação.

Vitória, assim como Tábata, participou durante a graduação de pesquisa de iniciação científica. É professora universitária há quase dez anos, dos quais oito foram dedicados à docência em uma universidade estadual na cidade de Ilhéus-BA, a qual também adotou como residência. Licenciada e bacharel em Física por uma universidade pública estadual, atuou como docente na educação básica ainda em seus anos de graduação. Segue o relato abaixo:

Eu dei aula desde 94 na educação básica. Como eu fiz física e tem muita falta de professor de física [...]. Comecei a universidade e *no segundo ano de física eu já comecei a dar aula na educação básica.* Eu procurava sempre escolas do Estado para dar aula, apesar de fazer o curso de bacharelado, dava aula no ensino médio (Vitória, Entrevista, grifo nosso).

A opção pelo magistério na educação superior se deu quando participou de uma pesquisa com outros professores da educação básica, sob coordenação, de uma docente da USP, surgindo concomitantemente o apreço pela pesquisa e o ingresso ao curso de mestrado. Ao concluí-lo, iniciou a atividade docente na educação superior:

[...] quando foi em 96 mais ou menos, eu comecei a perceber que não queria ser bacharel em física, pesquisar física. *Eu comecei a ter uma identidade como professora. Eu comecei a gostar de trabalhar como docente.* Na verdade *a minha vontade da docência nasceu mesmo da prática, da sala de aula.* Então, eu resolvi transferir o curso, do bacharelado para a licenciatura por conta disso. *Comecei a trabalhar em diversos projetos na área de ensino. Fiz um projeto sobre estágio na formação do professor. Trabalhei no GREF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física) e logo comecei a trabalhar também com a professora Ana Maria Pessoa de Carvalho do*

*APEF da Faculdade de Educação com também formação de professores, assim, com propostas inovadoras para o ensino de física. Mas, desde então eu estava sempre na sala de aula. Sempre juntando isso com a sala de aula, e em 1998 mais ou menos surgiu uma pesquisa para a gente fazer onde a professora Ana Maria chamou professores da educação básica pra irem pra universidade para fazer uma pesquisa em sala de aula e também criar alguns materiais e isso até resultou num livrinho. Nesse meio tempo eu estava como professora do ensino médio de física e resolvi também fazer esse curso com a Ana Maria e disso surgiu a vontade de fazer pesquisa. Em 2000 prestei a prova do mestrado, exatamente por ter participado do projeto do ensino de termodinâmica com a Ana. Comecei a fazer mestrado e saí da escola pública. Tive uma bolsa da FAPESP e depois que acabou a minha bolsa do mestrado, eu fui trabalhar professora do fundamental II, do médio, do EJA, e depois do ensino superior. Só que eu sabia que **o mestrado poderia me levar a um patamar a mais: na universidade pública. Poderia me levar a trabalhar com pesquisa que é algo que eu me identifiquei logo lá no começo com a Ana Maria. Eu fiquei um tempo trabalhando em São Paulo e em 2004 surgiu essa vaga aqui em Ilhéus e desde então estou trabalhando com pesquisa, extensão e ensino** (Vitória, Entrevista, grifo nosso).*

A fala de Vitória assemelha-se aos relatos de Elenice, no sentido de que, em ambos os casos, a opção pelo magistério na educação superior teria decorrido da possibilidade de realizar investigações científicas. Diante das experiências com pesquisa vivenciadas no momento da graduação, a docência nesse nível educacional constituiu a opção mais viável para a realização de pesquisa que se mostra como um fator impulsionador à escolha pela carreira do magistério.

Em seu depoimento, Vitória também evidencia a ausência de formação pedagógica na formação inicial do professor da educação superior, corroborando, uma vez mais, os resultados dos estudos realizados por Kourganoff (1990), Masetto (2003), Cunha (2005), Pimenta & Anastasiou (2010), Almeida (2011), entre outros. Para Vitória, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofereceram,

*[...] suporte de pesquisa e de conhecimento acadêmico. Mas, de um conhecimento acadêmico, de pesquisas da área, de como fazer uma pesquisa [e organizar] publicações etc. **Eu acho que para a minha forma de ensinar, o mestrado e o doutorado não foram tão relevantes assim.** Claro que tem coisas que eu levo do mestrado e do doutorado para a sala de aula. Mas, **o que eu aprendi mais durante o mestrado e o doutorado foi a questão da pesquisa.** (Vitória, Entrevista, grifo nosso)*

Samuel é bacharel e licenciado em Filosofia e sua opção pela docência surgiu durante os anos da licenciatura, quando cursou algumas disciplinas pedagógicas na FEUSP.

Lecionou por um curto período na educação básica e alguns meses em um instituto de educação superior na mesma cidade onde morava. Em seu relato, destaca que, na época do bacharelado, não pensava em lecionar. Foram as disciplinas pedagógicas na FEUSP, durante a realização da licenciatura, que suscitaram seu interesse pela docência. Esses aspectos foram pontuados quando ele avalia seu processo de formação para atuar na educação superior:

Eu acho a FEUSP excelente. *Enquanto eu estava fazendo filosofia eu não estava pensando em dar aula*, era gosto por gosto mesmo que entrei em filosofia. E *depois gostei da ideia de filósofo ter um lado pedagógico, que eu acredito nisso. Eu acho que a filosofia, ela é uma pedagogia*. Ela tem que ser uma pedagogia. Tem que ser passada, não pode ser uma coisa meramente interior. Tem que ser social. Então, gostei da ideia de poder dar aula. Acho que a USP forma muito bem o seu pessoal. Até a graduação eu ainda não me achava assim adequado para dar aula e não me virava. Depois, com a Faculdade de Educação melhorou e agora com a pós-graduação, *com certeza tenho um conhecimento hoje muito mais sólido e acho que eu saberia me portar melhor hoje do que na época em que dei aula* (Samuel, Entrevista, grifo nosso).

Observamos que, Samuel, assim como quatro dos cinco entrevistados realizaram além do bacharelado, uma licenciatura, o que é expressivo uma vez que a formação docente está desatrelada a este tipo de titulação, nos levando a crer que, de alguma maneira, parte significativa dos entrevistados já tiveram contato, mesmo que mínimo, com as discussões a respeito da didática e da pedagogia. Todavia, ponderamos que a licenciatura, voltando a sua formação para o ensino fundamental e médio, não substitui a etapa de preparação pedagógica que direciona suas reflexões para a formação do professor da educação superior.

Por fim, cumpre destacar que, três dos entrevistados apontam que a sua opção específica pelo magistério na educação superior se insere no contexto da pesquisa. Significa dizer que, nos três relatos, as motivações para o ingresso no magistério na educação superior estão ancoradas na possibilidade de realização de pesquisa, sendo que foi o desejo em seguir a carreira acadêmica que, em geral, levou à decisão de nossos entrevistados em fazer os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A participação em projetos de pesquisas e de monitorias foi determinante para o aumento do interesse pela docência na educação superior.

Em suma, consideramos que saber como se deu a opção pelo magistério, por parte dos sujeitos da pesquisa, nos possibilitou maior compreensão sobre quem são estes, bem como compreender de que modo a docência adentrou suas vidas e quais significados lhe são

atribuídos. No entanto, questionamos se esses pós-graduados receberam uma formação que permita uma atuação eficiente e com qualidade nas atividades que ocupam depois de titulados.

Assim, delineados traços do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e caracterizados os modos como adentraram o campo da docência, passamos agora à análise dos dados relativos às experiências dos estagiários nas etapas de preparação pedagógica e estágio supervisionado, bem como de sua satisfação com a formação recebida para atuarem como docente na educação superior. As informações acerca da experiência dos estagiários no PAE foram norteadas pela seguinte questão: Quais ações formativas e saberes pedagógicos foram trabalhados pelo PAE?

3.2. Ações formativas e saberes pedagógicos do PAE

Em um cenário onde a formação pedagógica do docente que atua na educação superior não é priorizada, mesmo ao longo do processo formativo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que os estudantes são, predominantemente, direcionados para a atividade de pesquisa, observa-se que, apesar do ensino ser, conforme discutido anteriormente, uma das atribuições da docência na educação superior, fica relegado a segundo plano diante de outras atividades que são historicamente mais valorizadas e menos desgastantes.

As pesquisas sobre os processos formativos do docente da educação superior apontam que especialmente aqueles que têm por função contribuir, realizar e participar da formação de outros profissionais necessitam de uma preparação pedagógica específica. Behrens (1998) salienta que um desafio que se coloca ao corpo docente é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é a sua atuação como professor.

Assim, diante da lacuna existente na formação do docente, nos propomos a refletir sobre os sentidos e significados das estratégias adotadas pelo PAE-FEUSP a fim de contribuir com a produção de conhecimentos que qualifiquem a preparação dos futuros professores

desse nível educacional, refletindo sobre alguns dos saberes e práticas formativas para a docência na educação superior desenvolvidos por este programa.

Dessa maneira, passamos agora à apresentação e discussão dos dados relativos às atividades realizadas pelos estagiários nas etapas de *preparação pedagógica* e *estágio supervisionado*, com o intuito de contextualizarmos e conceituarmos os significados das ações formativas do PAE para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Buscamos analisar de quais modos o PAE contribui para a constituição de referenciais didático-pedagógicos necessários para a atividade de ensino. Para tanto, partimos da identificação de alguns saberes pedagógicos trabalhados neste programa que possibilitam ao pós-graduando desenvolver maior aproximação teórica e prática com a atividade de ensino.

A docência na educação superior enfrenta inúmeros desafios no contexto contemporâneo. Cada vez mais a formação dos docentes demanda um conjunto de saberes que vão desde o conhecimento do campo pedagógico a conhecimentos específicos, sendo considerada como um dos fatores fundamentais para a qualidade da universidade. Em decorrência disso, observa-se que, aos poucos, os conhecimentos pedagógicos ganham espaço nos cursos de pós-graduação.

Almeida (2011) observa alguns avanços importantes no âmbito dos aspectos relacionados à preparação pedagógica para a atividade de ensino na educação superior, tais como a inclusão nos currículos de alguns cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou a instituição do estágio de docência.

Ainda que insuficientes, a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* para implantar em seus currículos disciplinas ou instituir o estágio de docência (estabelecido inicialmente pela USP, em 1992, e incorporado pela CAPES em 1999), revela a crescente preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Dessa forma, o PAE se configura como um espaço formativo para a docência na educação superior, onde os saberes pedagógicos são alocados como um dos meios de se aprimorar a formação do futuro docente para a atividade didática na graduação. Nesse sentido, investigamos quais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelo PAE, a fim de aperfeiçoar os

conteúdos formativos oferecidos aos pós-graduandos, de modo a prepará-los e dar respaldo às situações que se colocam no exercício da função de docente na educação superior.

3.2.1 Etapa de preparação pedagógica

Primeiramente, intencionávamos analisar os relatos acerca das atividades de preparação pedagógica. Todavia, não encontramos informações a respeito delas nos relatórios de estágio supervisionado e compreendemos que isso decorre do fato desses documentos terem como prioridade relatar, *a priori*, as atividades realizadas no período do estágio em docência à Comissão Coordenadora do PAE/USP.

Assim, através da realização das entrevistas, identificamos algumas atividades desenvolvidas pelos estagiários na etapa de preparação pedagógica, as quais, na sequência, passamos a apresentar.

Os entrevistados descrevem que, nesta primeira etapa do PAE, participaram de aulas com a **formatação de seminários**, onde os especialistas da área de educação, docentes da FEUSP, realizam palestras seguidas de discussões. Essas palestras levantam e abordam questões relativas ao conteúdo programático da disciplina “Preparação Pedagógica”. O conteúdo programático fomenta discussões em subgrupos autônomos onde não há tutoria de docente ou estudante com estudos mais adiantados sobre o tema debatido. Busca-se, assim, promover reflexões a partir da troca de experiências e dos diferentes olhares que estudantes de distintas áreas do conhecimento possuem a respeito do ensino e da aprendizagem na universidade, para socializá-las com todo o grupo. Cada tema colocado em discussão tem a possibilidade de ser, conforme Amaral (2000), “explorado do ponto de vista e da experiência de cada um, no âmbito de sua prática social contextualizada”.

Nestas aulas, a partir de encontros presenciais, os estudantes tinham a possibilidade de:

- Participar dos debates.
- Contribuir para a produção escrita coletiva resultante das discussões.
- Produzir, ao fim desse processo, um plano de estágio, constando: o nome da disciplina e do professor supervisor onde será realizado o estágio, introdução,

propósito do estágio, informações sobre o conteúdo programático da disciplina e descrição das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários.

A organização do conteúdo programático da disciplina de preparação pedagógica contempla a discussão de diferentes temas, a citar: a) Organização e planejamento da educação escolar na educação superior e relações com educação básica. b) Gestão democrática e financiamento da educação. c) Questões de ensino e práticas docentes na educação superior.

A respeito desta organização, ressaltaremos a fala de duas entrevistadas que, ao avaliarem as possibilidades didáticas e os limites desta etapa, salientaram a necessidade de se redimensionar a concepção teórica sobre a estratégia de aula realizada através de seminários. Elenice fez a seguinte avaliação:

Eu achei aquela formação um pouco complicada. Eu não gostei. ***São pessoas com trajetórias completamente diferentes. Você reúne todo mundo no mesmo lugar para fazer aquela formação, no entanto, tem os mais experientes e o menos experientes.*** Eu acho que por conta disso, optaram dar uma visão básica, panorâmica [...]. ***E eu achei que na hora da gente se relacionar e discutir no grupo, perdeu o foco diante dos diferentes níveis de aprofundamentos entre as pessoas.*** Alguns precisavam da introdução, outros já tinha essa introdução. Então, penso que de repente pudesse ser uma dinâmica que contemplasse mais a diversidade.

[...] ***É mais do mesmo para quem é da Pedagogia.*** Mas, também dessa aula da legislação, não sei o quanto se aproveitam disso. Acredito que poderia ter outra dinâmica. Talvez poderia ter uma discussão para conhecer o perfil de quem veio. Exemplo, você tinha gente da veterinária e eu acho que pode dialogar. Todos tinham como dialogar. Eu tinha oito anos de docência e não que eu saiba mais, mas, vamos trocar a partir daquilo que as pessoas têm um pouco e espaço para isso não tinha. (**Elenice**, Entrevista, grifo nosso)

Os anseios de Elenice estão relacionados ao fato de ser graduada em Pedagogia e apresentar necessidades formativas específicas, inerentes aos temas abordados no curso de formação que realizou, e ter experiência profissional como docente na educação superior. Há um indicativo de que, no curso de graduação realizado por Elenice, foram oferecidas matérias básicas sobre a Pedagogia, o que permitiu que as discussões sobre questões educacionais, ainda que no contexto da educação superior, não lhe fossem novidade, dando a impressão de que “já tinha visto tudo aquilo” antes. Ela relata que:

[...] eu acho que quando você leva tua história pessoal e a tua trajetória com você, como eu, por exemplo, já era professora né. Quando eu sento como aluna, eu sou só uma aluna. Mas, eu sou uma aluna naquele momento que tem um outro olhar sobre a docência. **Eu tinha a aula na pós, mas já tinha experiência de aula enquanto professora que já estive do lado de lá. [...] era um outro olhar de aluno-professor.** Você olha fulana e você fala: Isso não foi legal. A forma como ela aborda o texto não é bacana. Já a outra, você já fala que isso foi legal. Isso aqui a gente aproveita bem. Essa vivência foi interessante (**Elenice**, Entrevista, grifo nosso).

Marta, outra entrevistada, na época em que participou do PAE, havia atuado como docente na educação superior e revelou, também, certa frustração ao perceber que suas expectativas de aprendizagem em relação a essa etapa do programa não foram alcançadas.

A preparação pedagógica deixou a desejar. Realmente eu achei que não fez muito sentido. Na preparação pedagógica temos que discutir fundamentos da educação, didática de ensino. Pelo menos era como eu imaginava. Como eu não fiz pedagogia era isso que eu imaginava – “Agora vou ter”, mas não teve isso. Essa é uma parte. Agora outra parte que eu achei muito importante é que aprendi muito com os professores aqui. Foi um rico aprendizado (**Marta**, Entrevista, grifo nosso).

Esta se apresenta como uma das questões mais recorrentes nas entrevistas, ou seja, o questionamento referente ao conteúdo trabalhado e a sua forma de organização. Os estagiários entrevistados apontam que o fato da etapa preparatória agrupar estudantes de diferentes áreas impõe a necessidade de reformular e repensar a maneira e o tempo estabelecido para se trabalhar com esses conteúdos, a fim de que não somente seja assegurado um espaço para a realização de discussão, mas que também seja garantido aos futuros professores da educação superior um aprofundamento teórico acerca das questões clássicas da atividade docente. Esses conteúdos expressam a complexidade do trabalho profissional docente e são indispensáveis para se pensar as práticas educativas na educação superior. Muito embora as questões atinentes aos saberes do conteúdo de ensino sejam importantes na formação do professor, esses saberes sozinhos, segundo Tardif (2012), não permitem representar o saber profissional.

Para o professor entrevistado Samuel, o tempo é um elemento complexo, principalmente no que se refere à realização do aprofundamento teórico em relação às *questões pedagógicas na sala de aula com alunos de graduação*. Segue abaixo o relato:

[...] O PAE poderia ser mais longo. Acho que deveria ser mais longo, deveria ser um curso, um preparo de um semestre, um ano. Foi muito curto. Não deu tempo de fazer quase nada, então sobram muitas dúvidas. Você só assiste algumas palestras e terminou. **Eu acho que é muito pouco para dar**

aula em ensino superior, tem que ser levado tão a sério quanto para ensino médio ou fundamental. Então, eu acho que *deveria ser mais longo sim* para ter mais discussão, mais trabalho sobre as questões pedagógicas na sala de aula com alunos de graduação. (Samuel, Entrevista, grifo nosso)

Independentemente da formação de graduação (Pedagogia ou Psicologia), as entrevistadas Elenice e Marta esperavam uma discussão mais aprofundada das temáticas abordadas na etapa de preparação. Sobre isso, nota-se que a questão do tempo também foi mencionada como um entrave para que os estudantes efetivamente se aprofundem nas reflexões sobre os diversos temas da pedagogia e da didática – essenciais para fundamentar o trabalho docente na educação superior.

Diante dos contextos formativos já descritos ao longo dessa pesquisa, Almeida (2011) ressalva que a formação do professor universitário não deve estar voltada unicamente para os saberes do conteúdo de ensino.

o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem como seus sentidos pedagógicos inerentes lhes são desconhecidos cientificamente (ALMEIDA, 2011, p.42).

Esse aspecto da organização do conteúdo coincide com os apontamentos em relação ao formato das aulas, ou seja, os seminários. Zanon e Althaus (2010) investigaram como *o seminário, no contexto das aulas de cursos de graduação, tem evidenciado a ruptura com o paradigma da transmissão do conhecimento.* Diante do que os estagiários relataram, consideramos que, mesmo no contexto da pós-graduação, essa estratégia metodológica necessita ser repensada.

Repensar o tempo e o espaço da aula universitária por meio de seminários, pressupõe envolver professores e alunos sob a lógica de trabalho colaborativo, tendo como referencial a organização didática de todo o processo, evidenciando os elementos essenciais – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, assegurando a qualidade requerida na formação acadêmica (ZANON e ALTHAUS, 2010, p.13).

Em geral, os entrevistados assinalam que a preparação pedagógica não satisfaz às expectativas de efetivamente se configurar como um curso teórico voltado para a formação profissional docente, discutindo as competências didático-pedagógicas.

Ressaltamos que um de nossos entrevistados não realizou a etapa de preparação pedagógica e, portanto, não fez apontamentos relativos a essa fase do PAE. Segue relato:

Não cheguei a fazer. Eu não sei o que houve. Eles me disseram: você não precisa fazer a disciplina do PAE. Eu não sei responder como eu consegui. Eu fui aluna do PAE no mestrado. Quando eu fui fazer com a professora Lucia o doutorado, eles me perguntaram: Você fez? Eu levei um certificado do PAE, que havia participado no estágio com a professora Ana Maria e eles falaram que eu não precisava fazer a preparação pedagógica, e aí eu não fiz (**Vitória**, Entrevista).

De modo geral, as falas de quatro dos estagiários entrevistados apontam fragilidades da primeira etapa do PAE no âmbito da estruturação e do significado dos momentos de debates com o agrupamento de pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento. Alguns relatos destacam a necessidade de repensar a organização dessa etapa para que suas ações formativas sejam coerentes com o que se espera dentro de um contexto de formação de docentes para a educação superior, ou seja uma preparação pedagógica que dê conta de realizar um aprofundamento teórico sobre o trabalho docente na educação superior. Observamos que esses momentos de debates se configuram como uma oportunidade *ímpar*, em se tratando do modelo atual de organização científico-pedagógica da universidade em departamentos, cuja articulação ocorre de forma restrita, limitando as diferentes áreas do conhecimento que se apresentam isoladas uma das outras, o que dificulta possíveis interações e troca de experiências. É o que pode ser verificado na fala da professora Marta quando relata que “a preparação pedagógica deixou a desejar”.

as palestras foram colocadas *em salas muito grandes com muita gente*. Houve muito debate, então, *houve muita troca de ideias*. Então acho muito importante, acho fundamental a troca de ideias porque sozinho ninguém faz nada (**Samuel**, Entrevista).

Destacamos que, ao relatar sobre a etapa de preparação, Marta considera que esta não superou suas expectativas formativas uma vez que, além de sua desarticulação com a etapa de estágio supervisionado, ao longo das palestras não houve um debate mais aprofundado sobre os saberes da docência. A estagiária cita a ausência de debates mais aprofundados em relação

aos *fundamentos da educação* e questões sobre a *didática* na educação superior. Assim, compreendemos que repensar a formação de professores no PAE, a partir da análise das práticas didático-pedagógicas desse programa, se revela como uma importante demanda para aperfeiçoamento de suas possibilidades formativas.

Os apontamentos sobre os pequenos grupos de discussão foram recorrentes nas entrevistas. De modo geral, os entrevistados salientam a importância desse tipo de organização para a convivência acadêmica entre os estudantes de diferentes áreas do conhecimento. Alguns estagiários relatam que, a partir desses encontros, puderam debater e compartilhar conhecimentos tácitos à sua área de pesquisa. Entretanto, outros apontam que essa forma de organização dificulta um aprofundamento dos debates. Refletindo sobre a relação entre as diferentes formações científicas e os temas didáticos, Amaral (2000) afirma que:

cada tema colocado em pauta é analisado do ponto de vista e da experiência de cada um, no âmbito de sua prática social contextualizada. As referências teóricas são estudadas e discutidas e sobretudo comparadas à realidade vivenciada de cada um. O trabalho em grupo é sempre utilizado como forma de possibilitar a troca de experiências e o estudo do tema em diferentes óticas. (AMARAL, 2000, p.144)

Nessa direção, a entrevistada Tábata salienta que o fato de haver estudantes das diferentes áreas do conhecimento não impede a qualidade dos debates para a troca entre os alunos. Todavia, o tempo condensado dessa etapa se constituiu como um elemento dificultador. O fragmento a seguir é ilustrativo.

Eu achei interessante porque tinha gente de várias áreas diferentes. Tinha gente de medicina, tinha gente das áreas de exatas, das humanas, e, isso foi legal, mas, achei muito rápido. Você vê essa diversidade toda com as aulas. Cada aula foi dada com um professor diferente, tinha um tema específico, *mas havia pouco tempo para a troca entre os alunos* (entre eu e os demais que estávamos ali). Então, *acho que seria legal ter um tempo maior de diálogo com pessoas que vem de outras áreas da USP.* Porque aqui na USP nós temos poucas oportunidades de encontrar esse pessoal que não é da nossa área de estudo (de pesquisa). De todo modo, eu achei que ter participado do PAE foi muito interessante e é um programa bem válido sim. (Tábata, Entrevista, grifo nosso)

Em suma, ao avaliarem as contribuições das ações formativas do PAE para o seu processo formativo docente, os estagiários entrevistados destacam aspectos que permeiam a

etapa de preparação pedagógica, tais como: a organização dos seminários e debates, o perfil heterogêneo dos estudantes participantes dessa etapa, a troca de experiências, tempo conciso, entre outros.

Suas falas apontam a necessidade de repensar a organização da etapa de preparação pedagógica para que esta se configure como um espaço de aprendizagem significativa, que privilegie o conhecimento didático-pedagógico e suas intersecções com a troca interdisciplinar de estudantes de diferentes áreas do conhecimento, o trabalho coletivo e o atendimento à diversidade de demandas formativas. Apontam, também, a necessidade de uma efetiva articulação dessa primeira etapa com a etapa de estágio supervisionado.

Assinalamos que três dos entrevistados afirmam que não houve uma articulação entre a etapa de preparação pedagógica e o estágio supervisionado, sendo que um dos estagiários apontou que há pequena articulação e o outro não soube dizer, pois não participou da primeira etapa do PAE.

[...] *A **preparação pedagógica** (eu não senti). Inclusive eu acho que não tem vínculo.* Não tem ligação. A etapa da preparação pedagógica é estanque e não é porque é mal feita, mas porque não tem ligação com o estágio supervisionado. [...] A preparação ficou estanque. [...] Eu achei que se articula muito pouco ou nada. Eu não consegui perceber nada, fazer esse link. Eu entendo que é importante que as pessoas que não são da área pedagógica precisem do que foi debatido nas palestras e seja necessário que tenham essa formação. Acho que isso é certo, mas, da forma como esta sendo feita, não há vinculação (**Elenice**, Entrevista, grifo nosso).

[...] **Não se articula. Foi alguma coisa muito pontual, muito rápida.** Foram algumas palestras, algumas discussões. Eu achei que não teve articulação. [...] Lá na FFLCH também é o mesmo modelo. A gente vai, assiste palestras e acabou (**Marta**, Entrevista).

Na época que eu fiz, **não vi integração, eram coisas separadas.** Teve seminários lá. Foi bom porque houve bastante debate, troca, coisa e tal. Depois teve diálogo assistido. O professor teve oportunidade de ver como isso é aplicado, o professor também colaborou. Mas, os dois momentos não foram integrados. Pelo menos foi o que eu achei (**Samuel**, Entrevista).

Eu acho que essa articulação é mais teórica né. Pra mim teve informações até de legislação, de como que funciona o ensino superior. *Mas, como eu te falei. Eu acho que foi muito superficial. Eu acho que poderia ser algo mais aprofundado* [...]. Acho que é bem pouca a articulação. Porque assim, pra quem já tinha atuado no ensino superior, como eu mesma, como professora convidada, *pra mim não era novidade.* Talvez para quem não tivesse trabalhado, talvez tenha articulado mais né. Mas, como eu já tinha essa

experiência, pra mim tem coisas que não eram novidade (Tábata, Entrevista).

Destacamos que, de modo geral, quando questionados sobre as contribuições da etapa de preparação pedagógica para a sua atuação profissional, os estagiários relatam:

- A falta de articulação entre as etapas de preparação pedagógica e estágio supervisionado. As palestras são fragmentadas e desconectadas das atividades realizadas no estágio em docência e promovem debates superficiais, ora pela ausência de um mediador nos pequenos grupos, ora pela diversidade de estudantes, ou mesmo pela organização do conteúdo que pouco ou nada atende à diversidade de necessidades formativas entre estudantes.
- O conteúdo programático, da forma como é desenvolvido e organizado, através de palestras, não consegue mobilizar reflexões mais aprofundadas acerca das questões a respeito do papel do professor na educação superior e na sociedade.
- O tempo condensado da etapa de preparação pedagógica, em relação às demais disciplinas da pós-graduação, dificulta o aprofundamento dos temas relativos às questões da educação superior de maneira significativa à formação dos estudantes.
- A organização de debates em pequenos grupos possibilitou espaços interativos, mobilizadores de diálogos e aprendizagens, e certo alargamento de referenciais explicativos acerca da realidade da docência da educação superior pelos estudantes de diferentes áreas do conhecimento.

Nas falas dos entrevistados há indicativos de que a etapa de preparação pedagógica promove atividades formativas de cunho homogeneizante e padronizadas de modo a não valorizar as aprendizagens e saberes prévios dos estudantes. Alguns entrevistados sugerem para o início da disciplina a realização do levantamento do perfil dos pós-graduandos, a fim de identificar aspectos relativos à formação inicial, à área de pesquisa e à experiência profissional docente dos estagiários. Consideramos que esse levantamento contribuiria para a realização de nova reorganização dos conteúdos programáticos com a finalidade de garantir, ao longo das palestras e dos debates, aprendizagens mais significativas acerca da pedagogia universitária.

Diante dos apontamentos dos entrevistados em relação às possibilidades e aos limites formativos da etapa de preparação pedagógica, nos questionamos se o PAE consegue abarcar todo o universo de questões didáticas apontadas pelos estagiários como necessárias à realização de uma prática pedagógica reflexiva, que ressignifique, de fato, cotidianamente, o processo de ensino na perspectiva da aprendizagem dos estudantes. Concluímos que tais apontamentos, acerca dos aspectos relativos à preparação para o ensino, evidenciam que a formação pedagógica desenvolvida no PAE é insuficiente, no entanto, diante da inexistência de uma formação voltada para a compreensão do exercício da docência nos demais espaços da pós-graduação, esse programa se apresenta como um importante momento para o pós-graduando desenvolver sua identidade de professor.

Passamos agora à análise dos dados acerca da etapa de estágio supervisionado para identificarmos as atividades realizadas nesse período e compreendermos os significados atribuídos a estas, pelos estagiários, na perspectiva da formação de professores universitários.

3.2.2 Etapa de Estágio Supervisionado em Docência

Os estagiários entrevistados, ao serem interrogados sobre as ações formativas no PAE, descrevem um conjunto de atividades semelhantes às que foram apontadas nos relatórios. Dessa forma, organizamos em dois grupos a apresentação dos dados: avaliações acerca das ações formativas na etapa de preparação pedagógica – já apresentadas anteriormente – e avaliações relacionadas à etapa de estágio supervisionado.

A etapa de estágio supervisionado do PAE-FEUSP teve duração de cinco meses (julho a novembro de 2010), onde os estagiários deveriam cumprir seis horas semanais que fossem compatíveis com as suas atividades regulares da pós-graduação. O estágio em docência, neste programa, muito embora tenha caráter voluntário, podendo haver uma

obrigatoriedade caso o estudante seja bolsista CAPES, em sua pequena maioria foi realizado por estudantes que eram bolsistas (53,19%). Dos 46,81% restantes, 44,68% não eram bolsistas e 2,13% não informaram se tinham bolsas de pesquisa. Destacamos ainda que os estagiários que eram bolsistas foram financiados pelas seguintes agências de fomento: CAPES (52%), FAPESP (20%), CNPq (20%) e “outras” (UESC, SEESP, 8%).

Assim, pudemos observar que mais da metade dos estudantes que participaram do PAE (53,19%), no segundo semestre de 2010, eram bolsistas. Entretanto, se analisarmos os quarenta e sete estagiários, observaremos que apenas treze eram bolsistas CAPES (27,65%). Consideramos que esses dados são relevantes, pois trazem indicativos de que os estudantes que participaram do PAE, o fizeram voluntariamente e não pela obrigatoriedade atribuída pela agência de fomento da pesquisa.

Todavia, não podemos nos enganar quanto ao razoável número de estudantes bolsistas. Ao citar uma de suas pesquisas sobre as trajetórias de formação de mestrandos e doutorandos no Brasil, Velho (2007) aponta que, na década de 1990, 80% dos estudantes de pós-graduação tiveram bolsa em algum momento de seus estudos. Contudo, a autora observa que, atualmente, não é mais assim, uma vez que o número de mestrandos e doutorandos tem crescido a uma taxa muito mais alta que o número de bolsas.

Portanto, ainda que a educação superior tenha se expandido consideravelmente, formando, segundo a autora, contingentes crescentes de mestres e doutores, as bolsas estão cada vez mais escassas. Nesse sentido, observamos que os dados apresentados sobre os estagiários investigados não são indicativos de que, atualmente, haja um patamar considerado desejável em termos numéricos de bolsas de pesquisas que atendam à demanda de pós-graduandos. É certo que o atendimento da demanda, além de possibilitar uma maior disponibilidade do pós-graduando para dedicar-se à pesquisa em tempo integral, elevaria também, significativamente, a quantidade de estudantes com disponibilidade de tempo para participar da etapa de estágio supervisionado do PAE, ampliando assim o universo daqueles que saem do mestrado ou doutorado em posse de determinados elementos formativos para atuar na docência na educação superior.

Em relação à obrigatoriedade, observamos que quatro dos estagiários entrevistados consideram que o PAE deve se tornar obrigatório a todos os estudantes da pós-graduação,

sendo que apenas um considera que não. As justificativas, utilizadas pelos entrevistados que concordam com a imposição, vão na mesma direção do relato de Marta e Tábata:

Eu acho que sim. Porque *se ele vai dar aula, tem que participar desde a preparação* que, ao meu ver, precisa estar associada com a segunda parte que é prática. Eu acho que tem uma lacuna, falta uma articulação. **Acredito que todo mundo que faz a pós-graduação vai mesmo para a docência. Dessa forma, a pessoa tem que ter essa vivência. Tem que ter essa preparação,** mas, uma preparação mais articulada. (Marta, Entrevista, grifo nosso)

Eu acredito que sim. Deveria ser inserido no currículo, mesmo porque é uma experiência importante. Deveria ser ampliado. Acho que a primeira etapa de preparação poderia ser mais longa. Ter mais troca com outras áreas aqui da USP. **Eu acho que deveria ser obrigatório sim, porque é uma experiência que faz falta se você não tem, se você não viveu e ir pro ensino superior sem ela [...]** (Tábata, Entrevista, grifo nosso).

Eu acho que seria bom. Inclusive, como te falei antes, deveria ser mais extenso. Hoje, *as pessoas tem pressa das coisas, pegar o diploma para ir trabalhar, mas, se você não tem preparo, você encontra problemas lá na frente que parecem insolúveis para um professor que não tem preparo.* Se tivesse preparo saberia lidar com aquilo. *Sim, deveria ser obrigatório e mais longo* (Samuel, Entrevista, grifo nosso).

Já a entrevistada Elenice afirma que não concorda com esta imposição, tendo em vista que, ainda que o PAE se configure como um espaço formativo de preparação para o ensino na educação superior, não deve ser realizado pelos estagiários em uma condição de obrigatoriedade. Segue o relato:

Eu acho que não. Porque eu não concordo com essa coisa da obrigação [...]. Eu fui fazer o PAE achando que precisava. Só depois que descobri que eu podia ter desistido. Mas, eu disse: “Gente, eu quero fazer isso”. **Eu acho que a gente não tem que colocar tudo como obrigatório. A gente tem que fazer escolhas.** Talvez para quem nunca foi docente, não entenda a importância que o PAE tem. No entanto, tem gente que entende, já gosta da docência e já tem uma identidade de professor. Outros não. **Quem já foi docente, se importa e vai querer, porque percebe que é um espaço de dialogo e de formação também.** Mas não acho que deva ser obrigatório [...] (Elenice, Entrevista, grifo nosso).

Outro ponto, levantado nas entrevistas e nos relatórios de estágios, versou sobre as atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos na etapa de estágio supervisionado. Buscando analisar esses apontamentos, apresentamos, na Tabela 1, as atividades mais recorrentes nos relatórios.

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas na etapa de Estágio Supervisionado em Docência pelos estagiários PAE-FEUSP e citadas nos relatórios

Categorias	Frequência	Percentual
Apoio aos alunos da graduação	89	32,01
Acompanhamento das aulas	55	19,78
Encaminhamentos burocráticos	41	14,74
Participação no planejamento da disciplina	37	13,31
Organização e gerenciamento de ambientes virtuais	17	6,12
Colaboração nos processos de avaliação dos alunos	16	5,76
Elaboração de registros, sínteses e relatórios sobre as aulas	8	2,88
Organização de apresentação de um conteúdo do programa	8	2,88
Relatos de experiência profissional na disciplina	2	0,72
Organização de oficinas e/ou colóquios	2	0,72
Elaboração do relatório de estágio do PAE	2	0,72
Sistematização dos trabalhos dos alunos	1	0,36
Total	278	100

Fonte: Relatórios dos estagiários PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010
N=278, total de frequências das categorias nos 47 relatórios.

Observamos que os cinco estagiários entrevistados apresentaram, em suas falas, muitas das atividades descritas nos relatórios de estágio. Sendo assim, no decorrer da apresentação e discussão das categorias, elencadas na Tabela 1, apresentaremos também as falas dos entrevistados sobre essas atividades.

Sobre as práticas, descritas na Tabela 1, destacamos que na categoria “apoio aos alunos da graduação” (32,01%), os estagiários citaram, em seus relatórios, atividades como: auxílio “aos alunos no desenvolvimento das atividades” propostas pelo docente da disciplina, “acompanhamento das atividades relativas ao estágio”, “plantões de dúvidas”, leitura e acompanhamento das produções dos alunos de graduação e, “auxílio na correção dos trabalhos e avaliação final dos alunos”. Na direção dessas atividades, Elenice e Tábata relatam que, ao longo dos estágios, auxiliaram os graduandos, oferecendo suporte durante as aulas, auxiliando-os na elaboração de seminários e proporcionando apoio através de plantões de dúvidas.

Em relação ao “acompanhamento das aulas” (19,78%), os estagiários mencionaram nos relatórios: “observação de aulas”, “participação ativa das discussões e debates durante as aulas”, “leitura e participação nas discussões dos textos utilizados no curso”. Os estagiários entrevistados também apontaram algumas atividades relacionadas a esta categoria, como, por exemplo, “organização de dinâmicas” e elaboração de “questões para reflexão” do texto a ser discutido na aula. Eles afirmam que o acompanhamento das aulas possibilitou aprender o conteúdo do curso e, ao participarem das discussões, na disciplina estagiada, puderam refletir sobre abordagens metodológicas de avaliação. Seguem abaixo os relatos:

[...] aprendi muito: a forma como foi planejado o curso, a organização, o seminário, a postura da professora, os conhecimentos trazidos por ela para a discussão. Aprendi muita coisa. Até porque o curso de didática, por causa da licenciatura, tinha muita discussão. (Marta, Entrevista).

[...] nas disciplinas de psicanálise e cultura, também aprendi muita coisa nova em termo de conhecimento. Aprendi muito em termo de conhecimento e também em termos de formas de avaliar, de planejamento da disciplina, posturas. Eu acho que são vários elementos que enriqueceram o meu olhar. Por exemplo, eu ainda não voltei para a sala de aula, provavelmente vou voltar no segundo semestre e, posso dizer que muitos dessas aprendizagens eu vou incorporar na minha prática pedagógica. (Marta, Entrevista, grifo nosso).

Pimenta (2012) afirma que a disciplina de didática, enquanto área do conhecimento que se dedica ao estudo do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental no processo de formação do professor, uma vez que se constitui como instrumento para uma prática social transformadora. A entrevistada Marta, por exemplo, ao relatar os conteúdos aprendidos nas disciplinas estagiadas, demonstrou valorizar os conhecimentos adquiridos na disciplina de didática:

A disciplina didática me chamou muito atenção porque era uma disciplina que eu não tive. Eu não fiz pedagogia, e prestei muita atenção. Principalmente na transmissão do conhecimento na sala de aula. Eu já tinha a vivência, mas não tinha tido a possibilidade de fazer a formação. Acabei me formando junto (Marta, Entrevista, grifo nosso).

A contribuição da disciplina de Didática na ampliação da reflexão teórica de Marta é visível. Diante disso, sendo a didática uma área do conhecimento da Pedagogia que se configura como método da teoria do ensino-aprendizagem, problematizamos: Até que ponto a etapa de preparação pedagógica e o estágio supervisionado conseguem promover, junto aos

pós-graduandos, um diálogo e reflexões sobre o processo de ensinar-aprender na educação superior? Questionamos também em que medida o PAE, diante do que se propõe a discutir sobre o ensino, consegue oferecer aos pós-graduandos um conteúdo ampliado dessa área do conhecimento educacional (Didática) tão imprescindível nos processos formativos.

Os relatos utilizados, nesse estudo, indicam que os cursos de pós-graduação e a etapa de preparação pedagógica não conseguem discutir, de maneira aprofundada, com os estudantes a práxis educativa da educação superior e os problemas dela decorrentes. Entretanto, observamos que algumas atividades desenvolvidas na etapa de estágio supervisionado, a citar o caso de Marta, possibilitam a ampliação do espectro reflexivo, promovendo aprendizagens que serão, por ela, levadas para a docência.

Na categoria “acompanhamentos das aulas”, identificamos o que Tardif (2012) aponta como *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que é o domínio da didática junto ao domínio do conteúdo específico. O autor afirma:

É verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico (TARDIF, 2012, p.120).

No relato de Marta, há apontamentos das diversas disciplinas onde realizou estágios e das aprendizagens delas decorridas. Assim, a estagiária, ao acompanhar e participar das aulas, além da aprendizagem do conhecimento didático sobre como ensinar o conteúdo, aprofundou seus conhecimentos sobre os temas abordados pelas disciplinas estagiadas.

Libâneo (2010), ao discutir acerca do campo teórico da didática atual, a aponta como o campo de estudo da Pedagogia. O autor afirma que há uma problemática pedagógica e didática em que os professores “formadores de professores” precisam se fazer presentes refletindo sobre o seu papel social na promoção de mudanças nas formas como são tratadas as peculiaridades das ações de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre a problemática pedagógica e didática na formação do professor da educação superior, Amaral (2000, p. 142) aponta que foi instituída a disciplina “didática/ensino superior” na pós-graduação da FAE/UFMG. Esta disciplina era desenvolvida

a partir da abordagem de temas didáticos, explorados “com base na prática dos alunos em seus diferentes campos de atuação”.

Assim, ao destacarmos a importância da didática, sabemos que ela, individualmente, não é capaz de instrumentalizar o trabalho docente na sala de aula. Segundo Rios (2010, p.114), “a didática necessita cada vez mais dialogar com a diversidade de saberes da docência que estão a sua volta”.

Muito embora saibamos, tal como Tardif (2012), que os saberes da docência são variados e heterogêneos, uma vez que são mobilizados pelos professores para atingir diferentes tipos de objetivos, as falas dos entrevistados nos permitem inferir que o PAE poderia enfatizar, principalmente na etapa de preparação pedagógica, ações formativas com aspectos relacionados especificamente aos temas didáticos, com a finalidade de melhor preparar, pedagogicamente, os pós-graduandos para a atividade de ensino.

Em suma, ressaltamos que a categoria acompanhamento das aulas foi recorrente na fala dos entrevistados que evidenciavam positivamente suas contribuições para a formação dos pós-graduandos e para a prática docente do supervisor do estágio.

Eu acho muito positivo, principalmente, pela relação que a gente estabelece com os alunos. Eles respeitam muito a gente aqui na USP. Eles têm uma relação, assim, de respeito. Confiam na gente, vem procurar, vem tirar dúvida. Eu acho que para o professor também é legal. *O professor orientador ou supervisor também tem um suporte pra ajudar no dia a dia, (nos trabalhos) com os alunos. Todos aprendem com essa experiência* (Tábata, Entrevista, grifo nosso).

Eu acompanhei uma professora e vi como ela fazia (como ela dava aula). **Eu acompanhei bastante porque ela me chamava na sala dela e me mostrava o material.** Eu distribuía o material e assistia a aula. Ela preparava, mostrava como preparava, como interagia com os alunos. Nesse sentido sim, foi muito útil. *Você tem oportunidade de ver como professor realmente trabalha em uma graduação e um outro ponto de vista* (Samuel, Entrevista, grifo nosso).

Consideramos que as atividades relativas à categoria “acompanhamento das aulas” reafirmam a relevância e o significado do estágio em docência no contexto da formação do professor da educação superior. Estas atividades são significativas na medida em que podem

preparar o futuro professor para uma prática de ensino reflexiva que cumpra sua função social e política no processo de emancipação intelectual dos sujeitos.

A respeito da “participação no planejamento da disciplina” (13,31%), foram agrupadas as seguintes citações presentes nos relatórios dos estagiários: “sugestão de bibliografia”, “organização de textos da disciplina”, “construção da proposta de estágio”, “participação na preparação de aula” e “organização do cronograma da disciplina”.

Sobre essa categoria, encontramos, na fala da entrevistada Vitória, uma descrição detalhada da organização das atividades realizadas. Relatou que participou de reuniões com a professora-supervisora para a elaboração do plano da disciplina e discussão das necessidades dos graduandos, levantando “o que era importante na sala de aula”. Também auxiliou a professora supervisora no planejamento e operacionalização das aulas e do programa do curso, pontuando que as aprendizagens decorrentes das atividades realizadas ocorrem conforme a concepção de estágio do professor supervisor.

Ela me pedia para buscar textos que fossem relevantes para a licenciatura e pedagogia. [...] Fazíamos essa pesquisa juntas [...] e *discutíamos o que era importante em sala de aula, o que os alunos levantavam como importante*. [...] a gente discutia as aulas antes. Ela falava o que estava precisando e eu participava do processo (Vitória, Entrevista, grifo nosso).

[...] auxiliava a preparar a aula [...]. *Houve uma parceria muito legal em discutir o programa do curso e as atividades a serem trabalhadas*. [...] *eu aprendi bastante sobre o planejamento da disciplina*; como preparar uma atividade que será importante na formação dos professores (Vitória, Entrevista, grifo nosso).

Ela também relata que auxiliou a professora supervisora no planejamento e operacionalização das aulas e do programa do curso, pontuando que, as aprendizagens decorrentes das atividades realizadas, ocorrem conforme a concepção de estágio do professor supervisor.

[...] Ela (a professora supervisora) pediu para eu *preparar um texto que eu já tinha conhecimento*. Ela me deixou prepará-lo porque sabia que eu tinha o utilizado no mestrado. No próprio planejamento, ela colocou que naquela semana da viagem programada era para trabalhar aquele texto. [...] *Eu acho que esse aprendizado (do estágio) se deu muito como algo colaborativo. Se você tem um trabalho onde o professor diz que você vai corrigir resenha e vai fazer só isso sem ter interesse na colaboração, eu não teria aprendido tanto. Eu teria sido uma ouvinte*. Nesse sentido eu acho que está muito

relacionado sim com a postura do professor. (Vitória, Entrevista, grifo nosso).

A estagiária, ao mencionar a aula que ministrou durante o estágio, pontuou a influência do professor supervisor nos tipos de atividades desenvolvidas. Em seu relato, demonstrou valorizar a relação estabelecida com a professora-supervisora e destacou, como consequência desse relacionamento, o bom andamento das atividades.

Vitória informa que alguns professores supervisores de estágio assumem abordagens diferentes de sua supervisora. A partir desse relato, ressaltamos que, caso o professor supervisor não ofereça um acompanhamento adequado, restringindo a atuação do estagiário a atividades de cunho burocrático ou só de observação, acaba por impedir que o processo de estágio seja efetivamente formativo na análise do real papel do professor no âmbito do ensino na educação superior.

Pimenta (2012, p.136) afirma que:

Para conhecer, é preciso mobilizar vários procedimentos e recursos. O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que por sua vez, é fenômeno universal.

Os entrevistados avaliam que a qualidade do processo formativo se relaciona com a maneira como o professor supervisor atua e, compreende o papel do estágio na formação dos “futuros” docente. Os relatos a seguir são ilustrativos:

*[...] eu acho que se você pega um professor que não te dá espaço fica mais difícil. [...] Se você pega um professor que faz aquela aula complicada porque tem que dá-la e pronto, ou, que não prepara a aula fica muito difícil. Você também faz escolhas. Aquilo que você não acha legal faz você pensar sobre sua docência. Mas, **eu acho que tem a ver sim com o professor. Tem que ver com sua vivência enquanto aluno. Tem a ver com o professor que esta ali. Talvez seja isso, não só uma dependência direta do professor.** O que você vivencia no estágio, não vivencia só como aluno daquele professor. Você se coloca como um expectador, como um aluno também. Mas, alguém, como aluno que esta refletindo sobre aquela docência numa condição futura. [...] **Se o professor te abre (oportunidades) você usufrui mais e, se ele não te dá espaço, você vai ficar como aluna. Apenas como um expectador.** Isso depende do professor. Mas, essa condição de você estar ali como aluna, também te dá um ponto de reflexão (Elenice, Entrevista, grifo nosso).*

[...] a minha orientadora foi a minha supervisora. Ele *foi uma pessoa muito presente durante toda a minha formação. E é até hoje. É uma pessoa com quem eu tenho muito diálogo, que me deu oportunidade de analisar o trabalho que ela fazia com os alunos, de ajudar no começo de trabalhos, de seminários, das saídas de campo que nós íamos.* (Tábata, Entrevista)

Refletindo sobre a aula como espaço de diversidade e emancipação, Veiga, Resende e Fonseca (2006) apontam que as formas de relacionamento entre professor e aluno são elementos importantes do processo de ensino, de pesquisa e de aprendizagem. Observa-se que as relações pedagógicas mais cooperativas e coletivas proporcionam uma nova relação com o conhecimento.

As diretrizes do PAE, regulamentadas pela portaria GR 4601/2009, estabelecem que a função do professor supervisor do estágio em docência é “desvinculada da de orientador do estudante, não sendo vedada a coincidência” e cabe a ele “orientar e acompanhar as atividades desenvolvidas” pelo estagiário.

Assim, na perspectiva do desenvolvimento de um estágio supervisionado que contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, destacamos o papel do professor supervisor de coparticipar, cooperar e intervir na práxis pedagógica do estagiário, para que o pós-graduando mobilize diversos *procedimentos e recursos* necessários à compreensão do papel social e político do ato de ensinar e educar no contexto da educação superior.

Sobre a categoria “encaminhamentos burocráticos” (14,74%), os estagiários destacam, nos relatórios, atividades de organização de equipamentos, reservas de salas e auditórios, organização da pasta da disciplina no xerox, controle de frequência e de entrega de trabalhos dos alunos, “distribuição do material do programa”, realização de leitura dos trabalhos dos graduandos, entre outros.

A entrevistada Elenice descreve que uma das atividades realizadas no estágio foi a colocação dos textos na pasta da disciplina no xerox, ressaltando que não teve participação na correção dos trabalhos dos alunos. Demonstrou grande preocupação em colaborar com a professora supervisora na correção de trabalhos; no entanto, percebe-se nesse caso, a opção da supervisora de delimitar as atividades da estagiária, respeitando alguns dos critérios

determinados pelas diretrizes do PAE que apontam quais atividades podem ser desenvolvidas pelos estagiários nessa etapa do programa. A entrevistada relata:

A gente conversava sobre o que iria ser feito na aula. *Conversamos sobre a ementa. Ajudei a professora a colocar os textos na pasta que tinha todo o material [...]. Tinha momentos que ela pedia para fazer uma intervenção, dinâmica, elaborar questões para reflexão.* Basicamente foi isso. Uma experiência muito bacana (**Elenice**, Entrevista).

[...] agora, na correção de trabalho eu não participei. Perguntei para a professora: Você quer que eu dê uma olhada também? Mas, ela não pediu. Assim, foi só uma avaliação. Foram algumas questões que ela pediu para eu dar uma olhada para pensar sobre a próxima aula. Mas, foi só nesse momento. Depois, na correção eu não tive mais acesso não. (**Elenice**, Entrevista).

Conforme as diretrizes do PAE, a etapa de estágio supervisionado destina-se à participação de pós-graduandos em seminários nas disciplinas, discussão dos textos utilizados na disciplina de graduação estagiada, organização e participação de plantões de dúvidas, aplicação de provas e exercícios. Ou seja, o estágio supervisionado em docência caracteriza-se pela participação de pós-graduandos nas múltiplas dimensões pressupostas à docência que, segundo as Diretrizes do PAE, são:

a) **Organizativa**: diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares e da bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio etc.

b) **Técnica**: refere-se à organização de atividades práticas e teóricas etc.

c) **Didático-pedagógica**: envolve, por exemplo, a organização e desenvolvimento das aulas e utilização do espaço-tempo das atividades didáticas etc.

d) Das **relações professor/aluno**: organização da participação dos alunos nas aulas e atividades, estabelecimento de vocabulário adequado e demais iniciativas que facilitem a interlocução entre o docente e os estudantes etc.

e) **Avaliativa**: prevê ações como a seleção dos tipos mais adequados de avaliação e elaboração dos instrumentos de avaliação, bem como a definição dos critérios avaliativos etc. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010, p.02)

Nessas diretrizes também é ressaltado os aspectos sobre a regência de aulas no estágio. É apontado que

1.1) É permitido ao aluno PAE ministrar aulas, a critério do supervisor, em número de horas correspondentes a não mais que 10% da carga horária total da disciplina. Fica clara a proibição da substituição de docentes pelo aluno PAE, sendo **obrigatória** a presença física do supervisor acompanhando a prática da regência do aluno. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010, p.02)

Destacamos que, dos estagiários entrevistados, apenas Elenice e Vitória citaram atividades referentes à categoria “Encaminhamentos burocráticos”. Consideramos que as atividades contempladas nesta categoria auxiliam o professor supervisor no cotidiano do seu trabalho em sala de aula. Entretanto, no contexto formativo dos estagiários, não podem ser consideradas como alternativa propulsora da qualidade na formação pedagógica do futuro docente da educação superior. Gostaríamos de destacar, ainda, que estas atividades não se enquadram nas múltiplas dimensões pressupostas à docência pelo PAE.

Em relação à categoria “organização e gerenciamento de ambientes virtuais” (6,12%), os estudantes mencionaram, nos relatórios, a criação de *blogs* e plataformas de redes sociais para compartilhamento de documentos e informações sobre a disciplina e gerenciamento de grupo de discussão que permitiu a troca de e-mails entre os membros do grupo. Ressaltamos que os estagiários entrevistados, a respeito dessa categoria, não fizeram nenhum apontamento.

Os estagiários que realizaram estas atividades apontam que um dos motivos que os levaram a criação de grupo para comunicação virtual na disciplina está relacionado ao “excesso de documentos produzidos durante a aula, tanto do professor para os alunos, como dos alunos para o professor”, o que “gerou a necessidade de uma ferramenta que possibilitasse” o compartilhamento, de maneira rápida e prática, desses documentos (produções individuais e coletivas dos alunos).

Os ambientes virtuais, dependendo da maneira como são gerenciados, podem contribuir para a troca de materiais e informações. Essa forma de organização só tende a agregar ao processo de ensino-aprendizagem contribuições através deste tipo de *organização dos recursos didáticos e materiais de apoio*.

Na categoria “colaboração nos processos de avaliação dos alunos” (5,76%), observamos, nos relatórios, os seguintes relatos: “discussão junto ao professor sobre o

aproveitamento dos alunos”, “organização final das notas”, “auxílio no fechamento de médias”, “correção de trabalhos”, entre outros.

Sobre essas atividades, Marta nos fala que:

[...] aprendi bastante. Porque a metodologia de avaliação, eu também achei muito interessante, porque tinha: trabalhos práticos, tinha seminário, teve avaliações escritas. Então, foi uma multiplicidade de formas de avaliação, que eu acho que foi muito enriquecedor. Não era um sistema só (Marta, Entrevista).

A entrevistada elenca algumas ações da professora supervisora de estágio, bem como alguns instrumentos e critérios de avaliação, por ela, utilizados. Marta salienta que é interessante

A forma como ela (a professora supervisora) planeja a disciplina. Desde o primeiro dia de aula você já sabe o que vai acontecer na disciplina. O método de avaliação, tudo isso, eu achei muito bem planejado, a forma como ela organiza a disciplina dela de didática, o seminário [...], o foco na escola pública. Puxa, muita coisa (Marta, Entrevista).

As ações relacionadas à avaliação, de maneira geral, foram apontadas pelos estagiários como formativas, pois, a partir da colaboração nos processos avaliativos puderam refletir sobre as possibilidades de seleção das diferentes formas de se avaliar na educação superior e que podem ser incorporadas à sua futura prática docente.

Na categoria, “organização e apresentação de um conteúdo do programa” (2,88%), foram contempladas as seguintes atividades: elaboração e “apresentação de seminário sobre alguns dos textos das aulas” e apresentação de algum capítulo da pesquisa de iniciação científica ou do mestrado.

Marta contempla essa categoria, em sua fala, quando cita a aula onde apresentou o tema de sua pesquisa:

Eu apresentei o tema da minha pesquisa na disciplina. Cheguei até a dar uma aula. Sempre observei bastante, mas, eu sempre tive uma postura muito ativa. Colaborava na organização de seminário, chegava antes pra conversar com os alunos. Então eu fui bastante ativa. Conhecia as atividades, falava com a professora. Todos os trabalhos de contato com os alunos, de mediação [...], mais que isso, participava dos seminários com eles. Se eles,

às vezes, estavam com dúvida nisso, pediam para conversar. A gente conversava. Víamos o que está precisando. Às vezes, colaborava na disciplina, a gente aplicava um questionário nos alunos pra saber como é que foi a disciplina, pra melhorar. Isso foi bem bacana (**Marta**, Entrevista, grifo nosso).

Os estagiários, que realizaram esta atividade, as avaliam como sendo muito produtiva. Acreditamos que esse tipo de ação é fundamental para a formação pedagógica dos estagiários, uma vez que possibilita ao pós-graduando assumir a regência da aula, sob o acompanhamento do professor-supervisor, sobre um tema que lhe é bem próximo e que reivindica, em um único tipo de atividade, a mobilização de diversos saberes da docência: saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos e didáticos.

Pimenta (2009) aponta que os saberes da docência, distinguem-se em três tipos:

a) Os **saberes da experiência** são aqueles produzidos pelo professor no seu cotidiano docente “– num processo permanente de reflexão sobre a sua prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, p. 20);

b) Os **saberes científicos** são aqueles relacionados ao conhecimento específico. Consiste em um tipo de saber que não se reduz à informação. Afinal, “o conhecer não se reduz a se informar”. Conhecer implica a operacionalização das informações, no sentido de, a partir delas, chegar ao conhecimento que humaniza e emancipa intelectualmente os indivíduos “participantes do processo civilizatório e responsáveis, por levá-lo adiante” (PIMENTA, p. 23);

c) Os **saberes pedagógicos e didáticos** são aqueles resultantes da reflexão do docente sobre o que se faz, ou seja, são instrumentos que permitem aos docentes se interrogarem e alimentarem suas práticas. Segundo Houssaye (apud PIMENTA, 2009, p.26), “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”. Desse modo, os saberes pedagógicos são produzidos na ação e estão atrelados à didática e à teoria educacional para produzir reflexão e transformação na prática.

Assim, ressaltamos que essa categoria “*organização e apresentação de um conteúdo do programa*” permite aos estagiários analisar a atividade de ensino na educação superior, *com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores*, sendo que esta atividade se torna ainda mais significativa se o conteúdo apresentado estiver relacionado com a área de pesquisa do pós-graduando.

Quando você é aluno está mais preocupado com outras coisas. Geralmente, mais preocupado com a data da prova e o que vai cair nela, quantas aulas você tem, quais disciplina terá que frequentar. **É um pouco diferente de quando você vai assistir aula junto com professor** (Samuel, entrevista, grifo nosso)

As atividades descritas nas categorias *elaboração de registros, sínteses e relatórios sobre as aulas; sistematização dos trabalhos dos alunos; relatos de experiência profissional na disciplina; organização de oficinas e/ou colóquios e elaboração do relatório de estágio do PAE* não foram apontadas pelos estagiários entrevistados e tiveram pouca incidência nos relatórios. Em relação aos apontamentos dos estagiários nas entrevistas, observamos que estes caminharam na mesma direção dos apontamentos presentes nos relatórios.

Sobre a “*elaboração de registros, sínteses e relatórios sobre as aulas*”, alguns estagiários descreveram que produziram registros sistemáticos das aulas, bem como do desempenho de cada aluno, a fim de que estes os auxiliassem, juntamente com os professores - supervisores, a refletir sobre as questões relativas à docência na educação superior.

Sobre os “*relatos de experiência profissional na disciplina*” (0,72%), os estagiários citam que, ao longo de sua experiência no PAE, dentre as atividades realizadas, apresentaram aos alunos da disciplina relatos de sua vivência na sala de aula enquanto docente da educação básica.

Já em relação à “*organização de oficinas e/ou colóquios*” (0,72%), dois estagiários pontuaram que, auxiliando o professor supervisor de estágio, participaram da organização de oficinas e colóquios “com alguns profissionais específicos ligados à área temática da disciplina que foram convidados e contribuíram no desenvolvimento de algo diferente das habituais aulas expositivas nessa disciplina”.

Observamos que, em apenas dois relatórios, esteve contemplada a categoria “elaboração do relatório de estágio do PAE” (0,72%). Embora saibamos que esta atividade foi realizada por todos os estagiários participantes da pesquisa, é interessante observar que apenas dois deles optaram por citá-la como uma das atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado. Esse fato nos leva a questionar o significado atribuído a esse documento pelos estagiários do PAE.

Em relação à “sistematização dos trabalhos dos alunos” (0,32%), o estagiário aponta que realizou, durante a etapa de estágio supervisionado do PAE-FEUSP, um processo de organização dos trabalhos elaborados, no semestre anterior, por antigos graduandos da disciplina estagiada.

Em geral, foram estas as atividades desenvolvidas na etapa de Estágio Supervisionado em Docência do PAE mais recorrentes nos relatos dos estagiários e nas entrevistas.

Ao agrupar as diferentes atividades contempladas nas categorias elencadas neste estudo, observamos que as categorias “Encaminhamentos burocráticos, Participação no planejamento da disciplina”, de maneira geral, se referem a atividades que propiciam a iniciação dos pós-graduandos nos aspectos relativos ao cotidiano da cultura universitária.

As categorias “Acompanhamento das aulas, Apoio aos alunos da graduação Colaboração nos processos de avaliação dos alunos, Organização de apresentação de um conteúdo do programa, Sistematização dos trabalhos dos alunos e Relatos de experiência profissional na disciplina” agrupam atividades que ultrapassam a simples observação em sala de aula. São ações profissionais que claramente implicam o exercício da docência na educação superior e que buscam o melhor preparo do professor para a atividade docente. No entanto, compreendemos que essas atividades devem ser acompanhadas mais de perto, a fim de que a qualidade delas não fique imbricada ao perfil e à concepção de estágio do professor-supervisor.

Pimenta (2012), citando ideias de Isabel Lelis, afirma que o estágio de observação, pelo simples fato de introduzir o estudante na unidade escolar, não o capacita para descobrir a complexidade da função docente. De modo semelhante, a mera introdução do estagiário na

sala de aula da universidade não é garantia de que venha a conhecer e a refletir sobre o modo como o trabalho docente se organiza.

Em relação às categorias “Organização e gerenciamento de ambientes virtuais, Elaboração de registros, sínteses e relatórios sobre as aulas, Organização de oficinas e/ou colóquios e Elaboração do relatório de estágio do PAE”, observamos que recorrem a atividades onde prevaleça o andamento de propostas educacionais desenvolvidas em espaços extraclasses.

Destacamos até aqui as atividades realizadas pelos estagiários na etapa de estágio supervisionado buscando compreender de que maneira se dá a operacionalização deste mediante proposta de intervenções didáticas que efetivamente preparem para a docência. Ao agrupar em diferentes blocos as categorias levantadas na pesquisa, observamos que, em geral, ainda que o estágio recorra a atividades que possibilitem a iniciação dos pós-graduandos em alguns dos diferentes aspectos relativos ao exercício da docência, por meio da observação e participação nas atividades didáticas (planejamento de disciplinas, apoio aos alunos, colaboração nos processos de avaliação, entre outros), identificamos a necessidade de transformação das condições que permeiam essa etapa de formação.

Outro aspecto observado em nosso estudo é que a realização dessas atividades decorre, entre outros motivos, da relação estabelecida entre o estagiário e o professor supervisor de estágio. Conforme Riolfi & Alaminos (2007), a relação do estagiário com o professor supervisor pode assumir características diversas, sendo que cada dupla estabelecerá um tipo de relação entre si, conceituando de maneira diferente o processo formativo ao longo do estágio supervisionado de docência. A diferenciação nessa relação vai desde o supervisor que deseja apenas um monitor para dialogar acerca do aporte teórico-metodológico da sua disciplina ao extremo disso, ou seja, que é o simples monitoramento das aulas pelo estagiário, executando tarefas ou substituindo eventuais ausências do seu supervisor.

Destacamos a importância assumida pelo professor na formação e preparação do estagiário para a docência na educação superior. Salientamos o papel do professor supervisor em relação às atividades e pontuamos que, muitas vezes, este é determinante na qualidade e possibilidades formativas do estágio, uma vez que sua influência possibilita ao estagiário a oportunidade de se desenvolver, cada vez mais, através do processo de formação, para a

prática de ensino em uma sala de aula da graduação. Acreditamos que a função do professor supervisor ao longo do estágio é criar um espaço de reflexão e de problematização dos aspectos relativos à prática docente na educação superior.

[...] O estágio vai depender do professor que você vai fazer. Eu fiz com a Lucia e gostei muito. Já gostava do jeito dela de trabalhar porque ela é uma pessoa democrática: “Olha Elenice, a disciplina é essa. Essa é a ementa e, estou pensando assim nesse texto [...]. Você quer entrar em algum momento para fazer uma discussão? Eu estou pensando assim para essa disciplina. E Estou propondo esse texto. O que você acha que seria legal?” [...]

[...] assim, eu aprendi a organização dessa aula, do ensino, ela sempre me abriu espaço, dava dicas, foi democrática, sem imponência (do tipo: pensa nisso ou naquilo). Então, foi muito legal. Acho que propiciou essa contribuição de poder vivenciar o momento de docência, refletir ela, (sobre a minha condição de docente) e, a fazer escolhas sobre o que eu quero na docência (**Elenice**, Entrevista, grifo nosso).

Os estagiários, diferentemente do período de preparação pedagógica, tecem à etapa de estágio supervisionado mais elogios do que críticas e, na maior parte das vezes, direcionam sua avaliação para a eficácia dessas ações no processo formativo dos estudantes. As considerações feitas ao PAE, tanto nos relatórios quanto nas entrevistas junto aos estagiários do PAE do segundo semestre de 2010, salientam que este é um programa atrativo que se revela útil no percurso formativo de “futuros” professores da educação superior.

Quadro 5 – Avaliação dos estagiários entrevistados acerca das ações formativas do PAE

Categorias	Frequência
A preparação pedagógica tem pouca ou nenhuma relação com a etapa de estágio supervisionado	4
O estágio supervisionado ensinou questões didáticas	3
O estágio ensinou sobre questões metodológicas formas de avaliação	3
O estágio ensinou como organizar um curso de graduação	2
As aprendizagens do estágio dependem da concepção de estágio do professor supervisor	4
Aprendizagem teórica da temática da disciplina	1
Possibilidade de vivenciar nos cursos de pós-graduação como é ser docente da educação superior	1
Total	18

Fonte: Entrevistas realizadas com cinco estagiários do PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010

Quando questionados sobre as contribuições das ações formativas do PAE na FEUSP, os estagiários, de modo geral, apontam que, embora este programa se desenvolva em

um curto período, se constitui como um espaço de reflexão da formação pedagógica do professor na educação superior. Assim, elaboramos o Quadro 5, apresentado anteriormente, que descreve os principais aspectos avaliativos sobre o programa apontados nas entrevistas e retomam muitas questões até aqui discutidas.

3.3. Possibilidades e limites formativos do PAE

O terceiro eixo de análise objetiva apresentar e discutir os dados obtidos nas entrevistas com os cinco ex-estagiários, com a finalidade de compreender quais aprendizagens ocorridas no PAE foram incorporadas às suas práticas docentes no ensino superior. Discute, assim, as possibilidades e os limites formativos desse programa no contexto da formação pedagógica do professor da educação superior.

3.3.1 A influência do PAE na atividade de ensino: aprendizagens incorporadas na docência

Quando questionados sobre quais foram as contribuições proporcionadas pelo estágio supervisionado em docência do PAE na FEUSP para a própria formação como professor da educação superior, os ex-estagiários entrevistados, em sua totalidade, afirmaram que as ações formativas desse programa contribuíram para o trabalho docente, descrevendo diferentes atividades que foram incorporadas em sua prática.

Os relatos dos estagiários sobre as aprendizagens que foram integradas ao trabalho docente indicam os seguintes aspectos: práticas avaliativas, valorização da leitura, levantamento de perfil dos estudantes, aprofundamento do conhecimento, planejamento da disciplina, flexibilidade no debate, postura do professor (coerência entre o discurso e a prática).

Observamos no relato da entrevistada Vitória alguns aspectos relativos às “práticas avaliativas”. Ela destaca que, como docente na educação superior, trabalha no curso de Pedagogia e ministra a mesma disciplina em que foi estagiária no PAE. Descreve, ainda, algumas atividades realizadas na etapa de estágio supervisionado, que foram levadas para a sua prática docente:

[...] eu trabalho na disciplina que fui aluna do PAE. Uma atividade, que é uma espécie de relatório, que eu peço para os meus alunos fazerem aqui, é parecida com as que a Lúcia pediu durante o curso. Ela também trabalhava algumas formas de avaliação que temos trabalhado aqui em sala de aula (Vitória, Entrevista, grifo nosso)

Eu tenho, por ex., uma forma de avaliação que até hoje eu “roubei” [risos]. Eu copiei da professora Lúcia, que é uma forma de relatório prático, de pedir que os alunos pratiquem uma atividade em sala, etc... Mas, **eu tive essa ideia de como avaliar, de como propor uma atividade interessante, exatamente a partir da forma que ela avaliava.** É uma coisa que uso até hoje (Vitória, Entrevista, grifo nosso).

A avaliação é considerada pelas entrevistadas como um dos “aspectos do planejamento de ensino” que foram vivenciados no estágio e incorporados a sua atividade docente. Seguem relatos:

É isso que tenho trazido para minha prática docente agora, esses aspectos do planejamento: *como trabalhar as atividades de modo que sejam significativas* (atividades que façam a diferença nos alunos em formação). [...] Eu acho que foi importante tanto do lado da avaliação (como avaliar) quanto, também, do *planejamento da disciplina e de como preparar atividades que vão ser importantes para a formação do (futuro) professor.* (Vitória, Entrevista).

Aqui na USP, as formas de avaliar nas ciências humanas sempre foi mais aberta. Assim, considero importante essa questão da reflexão na avaliação. Não se trata de perguntas fechadas. São, muitas vezes, análises de trechos ou obras de autores. Você estabelece uma discussão, um diálogo. Então, às vezes eu vejo que eles não estão acostumados (no ensino superior privado) com esses diálogos mais abertos. Estão acostumados com tipos de avaliações mais fechadas. Até em forma de textos mesmo. Eles têm um pouco de dificuldade de passar para o papel o que pensam. A pessoa até consegue se expressar bem, verbalmente, mas na hora de escrever, a pessoa tem dificuldade. Então é algo que eu procuro valorizar também. Com produções de textos para que eles possam escrever de forma mais fluente (Tábata, Entrevista).

Na sequência, afirma que o fato de exercer a docência a levava a observar detalhadamente as práticas do professor supervisor, as quais acabaram sendo incorporadas em sua prática:

Eu sempre pensava: “ah, isso é legal para fazer com os meus alunos”. Eu tinha um outro olhar. **Ao estagiar, você acaba tirando alguns exemplos do que você quer fazer em sala de aula ou não** (Vitória, Entrevista, grifo nosso).

[...] Durante o mestrado e doutorado, como eu já era professora do ensino superior, eu já pensava muito sobre isso: o que era importante nas minhas aulas do ensino superior e o que não eram [...] (Vitória, Entrevista, grifo nosso).

Ao analisar os depoimentos de Vitória e dos demais entrevistados, observamos que, em todas as falas, os estagiários lembram alguma experiência diferenciada que marcou sua trajetória educacional. A retomada dessas vivências assume o papel de revelar possibilidades de ruptura de práticas. A respeito dessa questão, os relatos dos entrevistados convergem com os resultados do estudo de Cunha (2005, p. 54) quando esta discute sobre a história dos docentes e suas principais influências. A autora esclarece que o fato de seus entrevistados puxarem da memória alguma experiência que lhes parecesse inovadora, “trazendo satisfação e interesse, acusa alguma sensibilidade com a ruptura”.

Nessa direção, a narrativa do entrevistado Samuel também aponta que, por meio da prática pedagógica do professor supervisor, houve o surgimento de novas perspectivas que o influenciaram a tentar reproduzi-las em seu trabalho didático na educação superior. O entrevistado nos declarou que cursou uma área de formação que não prestigia o debate de forma flexível e, por essa razão, o que mais lhe chamou a atenção no PAE foi o lugar prioritário ocupado por este no processo formativo dos graduandos.

O que eu achei de mais importante, foi a postura de uma professora que tem uma cabeça muito boa e faz debate na sala de aula. As aulas são muito dinâmicas. O pessoal que vai lá começa a debater e vai longe. Há seus limites, quando ela começa a perceber que eles estão fugindo um pouco do tema. Essa vivência eu achei um grande aprendizado. Praticamente seria isso, a flexibilidade do debate. (Samuel, Entrevista).

A entrevistada Elenice recorda que, no doutorado, era professora atuante na educação superior e, portanto, durante as aulas da pós, “já conseguia perceber os elementos daquela

aula que achava importante serem observados”. Uma das atividades incorporadas à docência na educação superior foi a “elaboração de mapas conceituais” ao longo da apresentação de algum texto em sala de aula:

Eu lembro que a Lúcia tinha uma coisa que eu acho muito legal. Ela tinha um esquema que não usa aquele multimídia. Ela organizava quatro eixos na lousa, e a partir deles ia falando sobre aquilo. Puxando os links de uma forma muito tranquila e adentrando no texto. Sobre isso eu pensava “gente, a coisa tem que estar organizada na sua cabeça para que você possa conversar de uma forma mais profunda com os alunos. Houve a contribuição dessa dinâmica da Lúcia nas minhas aulas. Essa *dinâmica de síntese, de separar as espinhas e ir se aprofundando*. Achei que foi muito prazeroso viver isso. Quando voltei a dar aulas aqui na UNESP de Ourinhos, *eu pegava um texto e separava os eixos, e ficava ali horas falando, puxando outras leituras. Eu acho que peguei tudo isso com relação a essa vivência porque eu era docente*. Então, eu olhava para as aulas com o olhar do que eu quero para mim; isso me deixa mais confortável (**Elenice**, Entrevista).

Para a entrevistada, o fato de estar exercendo a docência permitiu que observasse a ação da professora supervisora com um olhar apurado. Citou, ainda, como exemplo de aprendizagem significativa incorporada em sua atividade como docente na educação superior, a maneira de “organizar a aula” utilizada pela professora supervisora. Segue o relato:

Com a Lúcia eu *aprendi esse jeito de pensar em organizar a aula de uma outra perspectiva*. Eu passei a refletir sobre o que é fundamental em uma aula, a partir do seguinte princípio: “o que eu, enquanto aluno, gosto de presenciar em uma aula?”. *A minha questão era um pouco esta: O que de fato eu sinto que é bacana? O quanto eu aproveito ou usufruo desta aula?.* [...] A Lúcia foi muito legal, porque eu aprendi muito com ela e incorporei esse jeito nas minhas aulas (**Elenice**, Entrevista).

Nas alegações acima feitas pela entrevistada, observamos que a preocupação com o desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos estudantes tem relevância em sua prática como docente na educação superior. Assim como em outras falas dos entrevistados, afirma que essa postura e posicionamento em relação ao ensino e à aprendizagem foram influenciados pela atitude de sua professora-supervisora.

A entrevistada Marta realizou algumas vezes o PAE e, ao descrever as atividades que lhe foram mais significativas, destacou as práticas de alguns professores supervisores, enfatizando os aspectos relacionados à “coerência entre as ações e o discurso”:

O professor Kabengele foi um professor que **me chamou muito atenção pela sabedoria, pelo jeito como ele se relaciona com os alunos e pela delicadeza**. Cada um deles [professores supervisores] poderia desenvolver características que me chamaram atenção. Com o professor Kabengele, **eu aprendi bastante, em termos de conteúdo** (sobre a questão racial), **a postura dele em sala de aula, a coerência dele em relação ao que ele pensa e como ele lida com os alunos**. Com a professora Valéria, eu também aprendi muito. Ela tem uma organização na disciplina muito interessante. É uma pessoa também que tem muita coerência com o que ela fala. Ela se compromete e as coisas ocorrem (**Marta**, Entrevista, grifo nosso).

Outro aspecto observado nas alegações feitas pela entrevistada Marta é o fato do estágio supervisionado possibilitar ao pós-graduando refletir sobre a função do professor na educação superior. A atividade de ensino, assim como a atividade de pesquisa, é uma prática complexa que demanda um processo de reflexão sobre o papel do professor, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática. Conforme Pacheco (2003), não se trata de simples desenvolvimento das habilidades técnicas ou apenas o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. A formação do professor deve se constituir como um processo que promova a reflexão sobre o compromisso de sua função em relação ao trabalho docente em âmbito institucional.

A entrevistada Tábata destaca a prática de “levantamento de perfil socioeconômico”, bem como dos interesses e das concepções dos graduandos, realizada pela professora supervisora ao longo do estágio. Cita esta prática como sendo uma das atividades incorporadas em seu trabalho docente na educação superior.

Ela me permitiu participar de forma ativa. Pra mim foi bastante rico. Tanto que muita coisa que eu aprendi com ela, uso nas minhas aulas. *Uma coisa que eu uso, por exemplo, é que ela (professora supervisora) sempre levantava o perfil dos alunos no início do semestre*. Então, ela levanta de onde eles vêm; se já fizeram outra faculdade; que expectativas que eles têm em relação ao curso; a idade; se já trabalharam e, a carga horária de trabalho. *Então, através disso é muito mais interessante você montar um planejamento adequado para o perfil da sala. E é uma coisa que eu faço lá na UNISA. Eu sempre levanto esse perfil no começo do semestre*. Os alunos gostam bastante porque eles se sentem valorizados. Isso é uma experiência que eu aprendi no PAE com a minha orientadora. (**Tábata**, Entrevista)

A explanação de Tábata nos permitiu compreender a importância do “conhecimento do contexto” que, segundo Pachane (2003), “diz respeito ao local no qual se ensina, assim como a quem se ensina”, correspondendo à dimensão “ecológica” do conhecimento, onde o

professor adapta os conhecimentos e as formas de trabalhar os conteúdos às condições particulares dos estudantes.

Ao descrever as atividades incorporadas em sua prática docente, a entrevistada destaca, também, a questão da “valorização da leitura” e das “formas de avaliação”, salientando que os contextos onde ocorre o ensino e o nível de aprendizagem dos alunos influenciam na operacionalização dessa forma de conduzir a aprendizagem, observada no estágio, e que considera enriquecedora da prática docente na educação superior. Afirma que:

[...] essa questão da valorização da leitura [...] vem se perdendo atualmente no ensino superior. Eu acho que as pessoas estão lendo menos. Ainda mais com essa questão das tecnologias. A valorização da leitura, não (aprendi) só no PAE, mas em toda minha vida acadêmica na USP. Eu vejo que os alunos têm muita dificuldade de compreender o texto, de fazer um fichamento, de fazer uma resenha, de fazer um simples resumo. É algo que, às vezes, as pessoas abandonam e é preciso continuar trabalhando leitura. Até porque mais tarde as pessoas vão fazer pesquisa, um TCC, uma monografia, escrever um artigo e elas vão precisar de tudo isso, de todo esse instrumental. As pessoas aprendem a fazer isso. Então alguém precisa ensinar (Tábata, Entrevista).

Observamos que, em geral, as narrativas referentes às aprendizagens incorporadas na docência, recorrentes nas entrevistas e nos relatórios, fazem referência à dimensão didática do trabalho docente. Assim, o “fazer prático” da docência, ou seja, formas de avaliar, planejamento de ensino, organização e apresentação de um conteúdo, aparecem na maioria das descrições. Esse fato corrobora o estudo de Pachane (2003) quando a autora observa que a dimensão didática, isto é, os momentos de planejamento, execução, avaliação, entre outros, foram os mais abordados pelos estagiários investigados que participaram da sua pesquisa sobre a influência do Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da UNICAMP na formação pedagógica de futuros professores.

As maneiras de organizar e implementar os processos formativos, os modos como se dá a construção do conhecimento, bem como as relações de ensino-aprendizagem, são as aprendizagens que ocuparam a maior parte dos relatos dos sujeitos de nossa pesquisa e nos permitem inferir que a dimensão didática ocupa uma posição privilegiada nas ações formativas do PAE.

Na análise dos relatórios e das entrevistas, observamos uma reduzida presença de relatos acerca de aprendizagens relacionadas às dimensões éticas, sócio-política e afetiva. Entretanto, acreditamos que a formação do professor, para além da didática, inclui essas dimensões: ética, sócio-política e afetiva. Compreendemos que as aprendizagens relacionadas a essas dimensões se configuram como pilares formativos necessários para que a atuação do docente assuma sua função social no processo educativo dos estudantes.

Segundo Almeida (2011, p. 134), o trabalho docente

é uma ação social que está permanentemente em redefinição e enfrentado desafios crescentes. No caso da universidade, trata-se de formar jovens, que durante a vivência acadêmica estarão em formação e em transformação no sentido da apropriação de conhecimentos; do desenvolvimento de novos hábitos, comportamentos e atitudes; da capacidade de interação e participação; do fortalecimento da solidariedade, da crítica, do compromisso social.

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação, voltado à atividade de ensino, deve privilegiar ações formativas que destaquem essas dimensões que dizem respeito, fundamentalmente, à formação pedagógica do professor universitário. Há que se pensar no desenvolvimento de atividades que extrapolem a ênfase, somente, na dimensão didática, de modo que o PAE desenvolva atividades que evidenciem a importância das demais dimensões (ética, sócio-política e afetiva) no trabalho docente. Caso haja um contato superficial e reduzido com ações formativas voltadas para essas dimensões, a futura prática do professor poderá não caminhar na perspectiva de compromisso social de formação de sujeitos.

A dimensão sócio-política trata do envolvimento do professor com questões sobre a educação que ultrapassam a relação em sala de aula e a ideia do trabalho do professor como transmissor de conhecimento. Essa dimensão engloba as compreensões do “ecossistema da instituição de ensino”, onde a educação é apreendida em um contexto mais amplo que envolve políticas sociais e a formação do aluno em uma perspectiva reflexiva (PACHECO, 2003).

No que diz respeito à dimensão afetiva, esta compreende todo o lado emotivo, psicológico e afetivo presentes na relação professor - aluno. Corresponde ao prazer decorrente da relação com os alunos, bem como o lado sentimental existente nesta relação.

Já a dimensão ética permeia as demais dimensões e engloba a questão dos valores presentes no processo educativo (PACHECO, 2003).

A formação pedagógica, um dos componentes do processo de desenvolvimento profissional docente, a partir das dimensões acima mencionadas, assume uma ideia ampla do termo pedagógico, não se restringindo ao modo de ensinar a matéria ou ao uso de técnicas de ensino. Conforme Pacheco (2003), esta formação não se limita aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, mas, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas no trabalho docente.

Em síntese, os relatos dos estagiários reafirmam a importância da preparação pedagógica. Neles encontramos indícios da ausência de alguns aspectos formativos (dimensões do trabalho docente) necessários para o aprimoramento da prática de ensino na educação superior. Decorre daí importante desafio aos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais e aos envolvidos diretamente, na concretização do PAE (Comissão supervisora do PAE; Professores da USP e a Pró-Reitoria de Pós - Graduação) de buscar melhorias nas formas de realizar a formação pedagógica dos pós-graduandos para que ela não seja tratada como algo opcional, desnecessário e supérfluo.

3.3.2 Demandas sugeridas pelos estagiários

Durante a análise e a apresentação dos dados pertencentes a este estudo, fomos elencamos algumas possibilidades e limites do PAE para a formação do professor da educação superior. Encontramos nos relatórios e nas narrativas dos estagiários demandas por estes sugeridas, a fim de contribuir para a superação das limitações formativas desse programa.

Inúmeras ideias e sugestões foram elencadas, pelos estagiários, para a melhoria das ações formativas do PAE, considerando o contexto da formação do professor da educação superior (conforme Tabela 2). A maior parte destas caminhou na direção de ampliar e melhorar a articulação entre a etapa de preparação pedagógica e o estágio supervisionado, aprimorando, qualitativamente, a primeira etapa desse programa. Dessa forma, apresentamos a seguir as sugestões dos estagiários que contribuem para a melhoria das possibilidades formativas do PAE.

Tabela 2 – Sugestões presentes nos Relatórios de Estágio

Sugestões dos estagiários	Frequência	Percentual
Continuidade do PAE no formato de duas etapas	9	17,31
Realização de encontros ao longo do estágio entre os estagiários	8	15,39
Padronização e melhoria da etapa de preparação pedagógica	5	9,62
Utilização de recursos tecnológicos de comunicação	3	5,77
Permitir ao estagiário dar aula sob supervisão do seu professor	2	3,85
Possibilitar a ex-alunos de licenciatura o retorno a universidade a fim de comparar as impressões que tiveram do trabalho docente em seus estágios e em seu cotidiano docente pós-formatura	1	1,92
Coincidir os planos de trabalho com os interesses acadêmicos e profissionais dos alunos	1	1,92
Organização de mais encontros com docentes do ensino superior e dialogar sobre a relação teoria e prática, a partir dos temas da sala de aula	1	1,92
Participação dos alunos da disciplina (graduação) na avaliação do estagiário	1	1,92
Prever a participação obrigatória dos estagiários em seminários de temáticas de formação de professores	1	1,92
Melhoria do programa no sentido de oferecer um espaço físico para os estagiários	1	1,92
Articulação entre o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e o Programa de Formação de Professores da USP	1	1,92
Explicitar por parte dos sujeitos envolvidos no PAE quais as ações que cabem aos estagiários desenvolverem	1	1,92
Participação dos estagiários desde o planejamento até o fechamento da disciplina	1	1,92
Concessão de bolsas para todos os participantes	1	1,92
Aumento do número de créditos atribuídos ao Estágio PAE;	1	1,92
Maior integração das experiências do PAE das diferentes unidades da USP;	1	1,92
Sem sugestões;	8	15,39
Em branco;	5	9,62
Total	52	100

Fonte: Relatórios dos estagiários PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010

As sugestões propostas ao PAE, apresentadas no Quadro 6, pouco se diferenciam daquelas explicitadas pelos estagiários nos relatórios analisados. Em geral, os pós-graduandos

apontam a necessidade de maior articulação entre as duas etapas do PAE e a reformulação da fase de preparação pedagógica, de modo que esta contribua, de fato, com o desenvolvimento da qualificação pedagógica, direcionando as escolhas no exercício da prática docente.

Quadro 6 – Sugestões para o PAE segundo os estagiários entrevistados

Categorias	Frequência
Articulação entre as etapas (preparação pedagógica e estágio supervisionado)	2
Repensar e reestruturar a organização da dinâmica de debates utilizada na etapa de preparação pedagógica, como, por exemplo, a dinâmica dos agrupamentos dos pós-graduandos em pequenos grupos após as palestras.	2
Iniciar a etapa de preparação pedagógica realizando, primeiramente, um delineamento do perfil dos pós-graduandos matriculados nesta etapa, a fim de articular a ementa da disciplina com as características e necessidades formativas dos pós-graduandos	1
Encontros entre os estagiários para a troca de experiências	1
Reformular a etapa de preparação pedagógica/ “mais trabalho sobre as questões pedagógicas na sala de aula com alunos de graduação”	1
Ser mais extenso	1
Sem sugestões	2
Total	10

Fonte: Entrevistas com cinco estagiários PAE-FEUSP do 2º semestre de 2010

Destacamos que as sugestões elencadas no Quadro 6 estão relacionadas, em muitos aspectos, com as avaliações feitas pelos pós-graduandos acerca das aprendizagens e práticas pedagógicas desse programa. Assim, coerentemente com o que foi exposto nos relatórios e entrevistas, as principais mudanças, destacadas pelos estagiários, dizem respeito ao desenvolvimento da etapa de preparação pedagógica.

Os dados indicam que os esforços do PAE voltados à formação pedagógica, da maneira como são conduzidos na etapa de preparação, podem reafirmar certo reducionismo do processo educativo que se limita à instrução, à transmissão de conhecimentos e ao desenvolvimento de determinados métodos ou técnicas de ensino. Compreendemos que essas características podem favorecer o fortalecimento da ideia operacional da função do professor, que se repercute em ações sustentadas na didática instrumentalizada, assegurando uma perspectiva acrítica e conservadora da ação docente.

Considera-se necessário ressignificar as estratégias e os recursos utilizados para as reflexões pedagógicas e didáticas no PAE, com a finalidade de que as suas ações estejam voltadas ao desenvolvimento de práticas formativas críticas e transformadoras que desenvolvam nos pós-graduandos reflexões da função social do professor da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Sabino

Neste estudo, buscamos compreender as ações formativas do PAE para a formação do professor universitário, discutindo as questões relativas à preparação pedagógica. Destacamos, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, a importância desse aspecto formativo no desenvolvimento profissional do professor.

Nesta pesquisa, realizada junto ao PAE da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), investigamos as ações formativas desse programa para a formação pedagógica do professor da educação superior. Focamos nossa investigação no estudo do PAE/FEUSP em razão da singularidade da Unidade, que tem como seu foco de atuação a formação de professores. As discussões aqui levantadas sobre esse programa se fundamentaram na possibilidade de compreendê-lo como campo fértil para a reflexão a respeito do significado da dimensão didático-pedagógica no processo de formação do professor da educação superior.

Destacando o desenvolvimento da profissionalidade docente e as questões relativas aos processos formativos de professores universitários, pudemos observar que a problemática da formação pedagógica desse docente não é uma questão peculiar das universidades brasileiras. Os autores utilizados nesse estudo, ao discutir acerca da formação de professores em outros países, identificam o mesmo desprestígio da atividade de ensino em relação à pesquisa e a mesma ausência de uma formação pedagógica dos docentes da educação superior. Apontam que a crença comum é de que na educação superior a competência docente advém do domínio da área de conhecimento na qual este docente atua e, portanto, há uma correlação direta entre titulação acadêmica e qualidade docente.

Acreditamos, no entanto, que só a titulação acadêmica não basta. Ser bom pesquisador não implica ser bom professor. A formação pedagógica do professor universitário

configura-se como um processo de extrema importância, uma vez que, é por meio desta que ele se qualificará para o exercício da atividade docente.

Desse modo, há a necessidade de mudança dessa situação de omissão consentida¹² das políticas públicas quanto ao processo do ensinar. É necessário que maiores cuidados sejam dispensados à preparação do futuro docente para a atividade de ensino na educação superior. É de suma importância que, a partir de um processo formativo voltado especificamente para a discussão das questões didático-pedagógicas, esse professor compreenda o seu papel e assuma uma prática transformadora e compromissada com a mudança social e com o seu próprio desenvolvimento profissional.

De modo geral, ao aprofundarmos nossos estudos sobre o período de institucionalização do PAE, observamos que o início dos anos de 1990 foi um marco para a formação pedagógica do professor da educação superior brasileira. Apoiamo-nos no fato de que essa década foi marcada pelo advento do *Estado Avaliativo*¹³ da qualidade e da excelência da educação superior, que passa a ser averiguada por um sistema nacional de avaliação. Desse modo, questões como o nível de preparação do docente passaram a fazer parte dos interesses das instituições de educação superior, exigindo mais capacitação permanente em cursos de pós-graduação para melhorar o ensino na graduação, a formação pedagógica desse docente e, concomitantemente, atender aos indicadores desse sistema avaliativo.

Em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos (MOROSINI, 2003, p. 13).

¹² Pacheco (2003) afirma que a legislação educacional brasileira é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Não há um amparo na legislação para a formação para a docência na educação superior, uma vez que a preparação para o exercício do magistério fica resumida à titulação acadêmica.

¹³ Segundo Morosini (2000), na década de 1990, o olhar avaliativo do Estado sobre a educação superior e o desempenho do docente, institui um amplo sistema de avaliação nacional da educação superior através de índices de qualificação docentes, indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação superior, avaliação do desempenho individual das IES, avaliação do ensino de graduação e, avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

A própria LDB (Lei 9.394/96) é omissa em relação à formação didático-pedagógica do professor da educação superior, uma vez que se silencia no âmbito dessa formação, não concebendo o processo de *formação* para a docência nesse nível de ensino como tal, mas apenas como *preparação* para o exercício do magistério. No entanto, avança em relação às legislações anteriores quando normatiza essa formação a partir da exigência de titulação acadêmica (mestrado ou doutorado), apontando, assim, certa preocupação com o processo formativo desse professor “diferenciando-se muito do conteúdo das propostas anteriores” (PACHECO, 2003, p.48).

Os anos de 1990 configuram-se, portanto, como um ponto de virada para os rumos da docência na educação superior, visto que os anos que antecederam este marco promoveram poucas normatizações no âmbito da formação desse professor. Observamos, a partir de então, alguns avanços, tais como a ampliação de vagas na educação superior que demandam docentes qualificados para atender às distintas necessidades formativas trazidas por este novo perfil de estudantes.

Historicamente, a atividade docente na educação superior constitui-se como uma atividade menor onde os aspectos pedagógicos da docência são negligenciados e, nesse sentido, o que se percebe é que há um silêncio no plano da formação didática para a docência nesse nível de ensino. A partir dessa década, surgiram políticas de capacitação como uma medida encontrada pelas instituições de educação superior para superar os desafios da realidade nacional, submetendo-se às exigências do *Estado Avaliativo*. Todavia, consideramos que as práticas formativas no âmbito dos cursos de pós-graduação ainda são insuficientes para o exercício da docência na educação superior.

Através dos dados levantados nesse estudo, pudemos observar que o estágio supervisionado pouco avança para além dos velhos modelos dos estágios de docência desde as antigas “escolas de normalistas” pautadas no reprodutivismo de práticas. Dessa forma, as aprendizagens levadas para a docência, conforme apontaram os estagiários entrevistados por esta pesquisa, configuram-se como repetição do que foi realizado por outros. Ou seja, ao apontarem as aprendizagens levadas para a prática docente na educação superior, os estagiários entrevistados descrevem as práticas pedagógicas dos professores-supervisores afirmando que reproduzem as mesmas no exercício do magistério. Observamos assim que, embora práticas exitosas possam ser estimuladoras de transformações, a falta de lastro teórico

pode dificultar que os estagiários possam ir além da reprodução, caminhando no sentido das apropriações e abrindo espaço para construções significativas no âmbito de suas próprias práticas.

Ainda que os estagiários entrevistados, em sua maioria, afirmem a necessidade de obrigatoriedade da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, nos questionamos sobre o quão significativa tem sido essa prática no processo formativo de futuros professores da educação superior que participaram do PAE. Não podemos esquecer, contudo, dos enormes desafios colocados aos docentes da educação superior, a partir dos anos 1990, com o aumento do ingresso de alunos de diferentes perfis, que adentram nas universidades e reivindicam práticas diferenciadas que superem o modelo da racionalidade técnica. O sentido da formação pedagógica, para a docência na educação superior, supera a ideia de “imitação” e “reprodução” de modelos de práticas de ensino. Isto é, a relevância dessa formação está centrada na preparação crítica e reflexiva dos pós-graduandos para a gama de desafios presentes no exercício do magistério.

A pertinência desse estudo está em observar as atividades formativas propostas pelo PAE e suas correlações com a prática docente de seus egressos de modo a agregar contribuições sobre a formação para a docência. Dessa forma, os dados levantados neste estudo nos permitem compreender a importância de programas voltados para a preparação pedagógica do professor da educação superior. No entanto, indicam a necessidade de reformulação das práticas formativas do PAE para que estas atendam aos objetivos iniciais: melhorar o ensino da graduação e aprimorar a preparação pedagógica para o ensino.

Uma limitação revelada nos relatos dos sujeitos da pesquisa diz respeito ao tempo de duração da etapa de preparação pedagógica, que se constitui como um elemento dificultador no aprofundamento das discussões sobre as questões didático-pedagógicas do exercício do magistério. Assim, em uma etapa de curta duração, os pós-graduandos afirmam não terem tempo suficiente para aprofundar os conhecimentos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior.

Outro aspecto manifestado pelos estagiários trata da organização das atividades na etapa de preparação pedagógica. Os dados apontam que a quantidade de alunos e a estratégia utilizada para a realização de debates dificultaram a condução das discussões que careciam de

maior cientificidade, isto é, aprofundamento teórico dos pós-graduandos para desenvolverem debates sobre os conhecimentos essenciais para o exercício da prática docente.

Foi observada, também, outra limitação no que diz respeito à articulação entre as duas etapas desse programa. Os dados da pesquisa apontam que não há um diálogo entre as etapas de preparação pedagógica e estágio supervisionado, o que dificulta um maior entrosamento entre as questões pedagógicas anunciadas na primeira etapa e as atividades desenvolvidas no estágio de docência.

A ênfase em atividades formativas voltadas a aspectos relativos à dimensão didática propiciou aos estagiários apresentarem preocupações relacionadas às situações práticas do cotidiano do ensino. No entanto, a reduzida presença de atividades que apresentassem questões relativas às dimensões éticas, afetiva e sócio-política dificultou a problematização acerca das questões mais amplas da docência na educação superior. Parece-nos que o estágio supervisionado enfatizou o estereótipo do ensino pautado na didática instrumental, que segundo Almeida (2011, p. 64) “sustenta-se na lógica das ‘receitas’ que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajuda a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrente das dificuldades e deficiências individuais”.

Almeida (2011, p. 58) afirma que o professor da educação superior

precisa se constituir como um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, mediando e problematizando o contato com o mundo do conhecimento e a realidade social onde se inserirão como profissionais.

Nesse sentido, a formação pedagógica e didática do professor da educação superior é imprescindível, pois pode assegurar a construção de conhecimentos que o auxiliem a orientar e estruturar seu pensamento pedagógico necessário no enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino.

Pudemos observar que o PAE, mesmo diante de algumas limitações, possibilita aos pós-graduandos um envolvimento em experiências pedagógicas que permitem a reflexão sobre a atividade de ensino no momento de formação inicial. Isto é, encontramos nesse programa a possibilidade de aprimoramento formativo dos futuros docentes universitários no âmbito de desenvolver, ainda no início do processo formativo, experiência docente.

Através da inserção em atividades relacionadas ao trabalho docente, este programa propicia aos alunos de pós-graduação *stricto sensu* um aprimoramento de sua formação pedagógica, afigurando-se, assim, como valioso espaço na formação para a docência na educação superior.

Em suma, cabe-nos ressaltar que, à luz dos achados da pesquisa, este programa se constitui como um significativo espaço de formação pedagógica do futuro professor nos cursos de pós-graduação. Todavia, necessita sofrer algumas alterações, principalmente, no âmbito da estruturação de suas atividades na etapa de preparação pedagógica e estágio supervisionado¹⁴, além de maior articulação entre essas etapas, para que consiga atingir os objetivos a que se propõe no que concerne à formação e à prática docente na educação superior.

¹⁴ Pontuamos que, embora conheçamos as novas Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica datada de 22/08/2012, no momento em que os dados foram coletados junto aos estagiários da fase anterior às novas diretrizes, a ênfase nessa dicotomia foi expressiva. Acreditamos que, mesmo com o novo cenário, a essência da problemática desse estudo permanece e precisa ser enfrentada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2011.

_____. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de & PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido & ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 13-38.

AMARAL, Ana Lúcia. Aula universitária: Um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA & CASTANHO (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2006, p.139-151.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho. 2001.

ARROIO, Agnaldo. *Formação Docente para o Ensino Superior em Química*. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 8-13 nov. 2009, Florianópolis. p. 1-12.

ARROIO, Agnaldo; HONÓRIO, Káthia Maria; MELLO, Paula Homem de; WEBER, Karen Cacilda; SILVA, Albérico B. F. da. *A prática docente na formação do pós-graduando em química*. Química Nova, v. 31, n. 7, p.1888-1891, 2008.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-61.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. 2011, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 1998, p. 57- 68.

BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1994.

BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.

CACETE, Nuria Hunglei. *A licenciatura em Geografia na Faculdade Privada*. 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, 1993.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. & VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). *A Pedagogia Universitária: A Aula em Foco*. Campinas: Papirus, 2000.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000, p.13- 48.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino, SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMLIAN, Helena Coharik. *Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

_____. *A formação do professor universitário na USP*. Relatório de Pesquisa (CNPq) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade Pública sob nova perspectiva*. Rev. Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p.5-15, set/dez. 2003.

_____. *Bruni: O sentido da docência formadora*. Tempo Social. Rev. Sociol. USP, São Paulo, n. 12 (2), p. 49-54, nov. 2000.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CUNHA, Luis Antonio da. Reforma Universitária e Universidade Brasileira. In: *Universidade Crítica*. São Paulo: Francisco Alves, 1989.

_____. *A Pós-Graduação no Brasil: Função Técnica e Função Social*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v.14, n.5, p. 66-70, set/out. 1974.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA & ALMEIDA (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 211- 235.

_____. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa como pressuposto da qualidade da educação superior: repercussões no campo da didática universitária. In: TOMMASIELLO [et al.] (orgs.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições [recurso eletrônico]*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

DRÉZE, Jacques & DEBELLE, Jean. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DI GIORGI, Cristiano. *Uma outra escola é possível!:* uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado das Letras (Associação de Leitura do Brasil), 2004.

EZCURRA, Ana Maria. Os estudantes recém – ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In: PIMENTA, Selma Garrido &

ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p.91-127.

FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n.42, maio/agosto. 2001.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GUEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.129-150.

KERR, Clark. *Os usos da Universidade*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KOURGANOFF, WLADIMIR. *A face oculta da universidade*. São Paulo: UNESP, 1990.

KRASILCHIK, Myriam. Docência no Ensino Superior: Tensões e Mudanças. In: ALMEIDA, Maria Isabel de & PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

LEONE, Naiara Mendonça. *Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência*. 2011, 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: PIMENTA, Selma Garrido & FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 43-74.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil*. 2010, 390f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. *Usos e abusos do estudo de caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*, Brasília: INEP, 2000, p.11-20.

MOURA, Maria Lucia Seidl de & FERREIRA, Maria Cristina. *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

NAIDOO, Rajani. Las universidades y el mercado: distorciones en la investigación y la docência. In: BARNET, Ronald. (org.). *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*. Barcelona: Octaedro, 2008, p.45-56.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Pensando a Educação*: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: UNESP, 1989.

NUSSENZVEIG, Moysés. O manifesto de Angra. In: NUSSENZVEIG, Moysés. *Repensando a universidade* (org.). Rio de Janeiro: UFRJ/COPEA, 2004. p.16-23.

ORDORIKI, Imanol. *Universidades y globalización*: tendências hegemônicas y construcción de alternativas. Revista Educación Superior y Sociedad, Caracas: IELSALC, n. 12, 2007, p.175-190.

PACHECO, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário*: a experiência da UNICAMP. 2003, 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. *USP e UFRJ*: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. Revista Tempo Social, São Paulo, v.14, n.2, p.147-161, out. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores*: Unidade Teoria e Prática?. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Preparação pedagógica: uma experiência em discussão*. In: PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, São Paulo, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & LUCENA, Maria Socorro. *Estágio e docência*: diferentes concepções. Revista. Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dálete Delalibera Corrêa de Faria; KIMURA, Miako. *Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem*. Revista da Escola de Enfermagem da USP (Impresso), v. 41 (1), p.161-164, 2007.

PIOTTO, Débora C. *A inclusão vista por dentro*: experiência universitária de estudantes que ingressaram na Universidade de São Paulo via Inclusp. Ribeirão Preto, USP, 2009. Mimeografado, 27p.

RIOLFI, Claudia & Rosa ALAMINOS. *Os pontos de virada na formação do professor universitário*: um estudo sobre o mecanismo da identificação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p.297-310, mai/ago. 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: PIMENTA, Selma Garrido & FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Didática*: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 101-132.

ROCHA, Maria da Consolação. *Uma reflexão sobre o valor do trabalho feminino no setor público*: o caso do trabalho docente na educação básica. IN: II Seminário Nacional Gênero e

Práticas Culturais: culturas, leituras e representações. 2009, João Pessoa. Anais. Disponível em: <http://itaporanga.net/genero/gt7/24.pdf>. Acesso em 07 out. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós modernidade*. São Paulo, Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p.129-153.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, María Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 9. ed. Rio de Janeiro, Record, 2006, p.19-140.

SANTOS, Tania Stere dos. *A relação dos alunos de pós-graduação da UFRGS com o campo científico e suas expectativas, numa perspectiva de gênero*. In: II Seminário Internacional: Enfoques feministas e o Século XXI – Feminismo e Universidade na América Latina, 2008, Belo Horizonte: NEPEM/UFGM, não paginado. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cedcis/Estudantes.pdf>. Acesso em 07 out. 2013.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1975.

_____. *Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades*, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

_____. *Metodologia do trabalho científico*, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 117-138.

SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

STAKE, Robert E. *A arte da investigação com estudo de caso*. Tradução de Ana Maria Chaves. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. *Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares*. 2010, 409f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

TARDIF, 2012. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.33, n.78, abr./jun. 1960. p.63-74. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/confronto.html>. Acesso em 07 out. 2013.

TRINDADE. Hégio. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Hégio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Rio Grande do Sul: Vozes, 1999, p. 9-23.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: Pró-Reitoria de Pós-Graduação. *PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino*. São Paulo, 2001.

_____. Diretrizes do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/pt/pdf-formularios/diretrizes_PAE_%20de_09.12.10.pdf. Acesso em: 07 out. 2013.

_____. Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica. São Paulo, 2012.

VEIGA, Ilma Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. A aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2006, p.161-191.

VELHO, Léa. O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. *Ciência e cultura* [online], São Paulo, v.59, n.4, p.23-28, 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. *O sexo e o gênero da docência*. Cadernos Pagu, Campinas, n.17-18, p. 81-103, 2002.

WOLFF, Robert Paul. *O ideal da universidade*. Tradução de Sonia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

ZABALZA, Miguel Ángel. *La enseñanza universitária: El escenario y sus protagonistas*. Colección universitária. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2004, p.64-167.

ZANON, Denise Puglia & ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. *Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária*. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, 2010, Londrina. Disponível em: <http://www.maiza.com.br/adm/producao/34.pdf>. Acesso em 07 out. 2013.

APÊNDICE A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Descrição do entrevistado

Nome: _____

Idade: _____

Cidade onde mora: _____

Instituição que trabalha atualmente: _____

Pública ou Privada _____

Cidade onde leciona: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo no magistério do ensino superior: _____

Questões iniciais

1. Discorra brevemente à respeito de sua vida profissional? (opção pelo magistério no ensino superior, formação, início na docência no ensino superior)
2. Como você avalia seu processo de formação para atuar no ensino superior?
3. O que você considera como sendo a principal atribuição do professor que atua nas instituições de ensino superior?

Questões focalizadoras

4. Em sua opinião, quais são os principais conhecimentos necessários no campo pedagógico para ser professor do ensino superior?
5. Você considera que esses conhecimentos estiveram presentes durante a realização do seu curso na Pós-Graduação?
6. Como você avalia as contribuições das ações formativas do PAE na FEUSP para a formação do professor do ensino superior?
7. Segundo a sua experiência, como a etapa de Preparação Pedagógica do PAE se articula com a etapa do Estágio Supervisionado realizado na FEUSP?
8. Quais foram as contribuições que o Estágio Supervisionado do PAE na FEUSP propiciou para a sua formação como professor do Ensino Superior?

9. O que você aprendeu com o professor supervisor do estágio supervisionado?
10. Você considera que participar do PAE deve se tornar obrigatório a todos os estudantes da pós-graduação, ainda que não sejam bolsistas CAPES?

Questão finalizadora

11. Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre o que conversamos hoje?