UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MENDES RUIZ CANTANO

**Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação:
Análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo.**

RIBEIRÃO PRETO-SP

2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MENDES RUIZ CANTANO

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-Graduação)

**Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação:
Análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas

2017

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.

Cantano, Márcia Mendes Ruiz Cantano

Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação:
Análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São
Paulo. Ribeirão Preto, 2017.

136 p.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: RIVAS, Noeli Prestes Padilha.

1. Ensino Superior; 2. Formação de professores; 3. Programa PAE-USP

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: CANTANO, Márcia Mendes Ruiz.

Título: Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: Análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Assinatura:

Ao meu filho Rafael, maior amor e luz da minha vida.

Minha força para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Daniel, meu companheiro de caminhada, pelo amor e pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória acadêmica e profissional;

Aos meus pais, Wilson e Lourdes, que desde sempre me ensinaram os valores do amor, respeito, generosidade e dignidade que norteiam meu crescimento;

Às minhas irmãs Laís e Monique, que sempre estiveram ao meu lado;

À minha orientadora Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, pela confiança que teve em mim desde o primeiro instante, pelo incentivo e pelos momentos de escuta e orientação;

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo de Ribeirão Preto, o GEPEFOR-USP, pela acolhida, pela partilha de saberes e pelas horas de aprendizado e convivência;

Aos professores que participaram desta pesquisa, doando um pouco de seu tempo e compartilhando comigo sua história;

Aos alunos, professores e colegas funcionários da FCFRP-USP, meu local de trabalho, de onde emergiu a motivação para esta pesquisa.

RESUMO

CANTANO, Márcia M. R. Espaços institucionais para formação do professor universitário: Uma análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. 142f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2017.

Esta pesquisa apresenta o tema da formação de professores para atuar no ensino superior. Estudos apontam que o professor universitário no Brasil não tem recebido a devida formação para a docência pelas universidades ficando sua ação aquém da complexidade exigida para o ensino na Educação Superior. Na Universidade de São Paulo, a formação para a docência ocorre pela via do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), no qual os pós-graduandos cumprem duas etapas: a preparação pedagógica e o estágio supervisionado em docência. O objetivo deste trabalho é investigar o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da Universidade de São Paulo como espaço institucional de formação de professores para o ensino superior, a partir da perspectiva dos seus egressos, que hoje atuam como docentes em instituições de ensino superior públicas brasileiras. O referencial teórico tem como base estudos sobre a universidade contemporânea, o cenário atual da formação de professores universitários, a docência universitária na perspectiva da complexidade, dos saberes da docência e do desenvolvimento profissional docente. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 14 docentes de IES públicas brasileiras, que realizaram o Programa PAE na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da USP entre 2005 e 2013. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo – Análise Temática, utilizando-se de duas categorias criadas a priori: saberes da docência e desenvolvimento profissional. Os resultados apontam que o Programa PAE, na perspectiva dos seus participantes, possui mais significado na medida em que o estagiário tem maior contato com a prática docente. Os participantes reiteram a importância de espaços e programas para a formação docente para o Ensino Superior, inicial e continuada.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação de Professores; Saberes da Docência; Programa PAE-USP.

ABSTRACT

CANTANO, Márcia M. R. Institutional spaces for formation of the university teacher: An analysis of the Improvement Teaching Program from University of São Paulo. 142f. Master's thesis. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2017.

This research presents the theme of teacher training to work in higher education. Studies point out that the university professor in Brazil has not received the necessary training for teaching by the universities and their action falls short of the complexity required for teaching in Higher Education. At the University of São Paulo, training for teaching takes place through the Program for the Improvement of Teaching (PAE-USP), in which postgraduates fulfill two complementary stages: pedagogical preparation and supervised teaching. The objective of this work is to investigate the Program for the Improvement of Teaching at the University of São Paulo as an institutional space for teacher education for higher education, from the perspective of its alumni, who now act as teachers in Brazilian public higher education institutions. The theoretical framework is based on studies on the contemporary university, the current scenario of university teacher training, university teaching in the perspective of complexity, teaching knowledge and professional teacher development. The methodology used is a qualitative approach, being used as instruments of data collection questionnaires and semi-structured interviews. A total of 14 subjects, teachers of Brazilian public HEIs, who participated in the PAE Program at the Faculty of Pharmaceutical Sciences of Ribeirão Preto, USP, between 2005 and 2013, participated in the study. Data analysis was performed through Content Analysis - Thematic Analysis, Two categories created a priori. The results indicate that the PAE Program, from the perspective of its participants, has more meaning in that the trainee has more contact with the teaching practice. The participants reiterate the importance of spaces and programs for teacher education for Higher Education.

Key Words: Higher Education, Teacher education, Teaching Knowledge, Improvement Teaching Program.

LISTA DE SIGLAS

ABENFAR – Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico
ABEM – Associação Brasileira de Educação Médica
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADUSP – Associação dos docentes da USP
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRF – Conselho Regional de Farmácia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPP – Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE
ESD – Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE
FCFRP – Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAE – Programa de Aperfeiçoamento do Ensino
ProUni – Programa Universidade para todos
PRPG – Pró-reitoria de Pós-graduação da USP
ReUni – Programa de Renovação e expansão das universidades
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução dos números do Ensino Superior no Brasil

Quadro 2: Evolução do número de cursos de Pós-graduação no Brasil.

Quadro 3: Marcos Históricos e Regulatórios do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE – USP.

Quadro 4: Resumo do Percurso Metodológico.

Quadro 5: Relação entre as questões do questionário e as categorias de análise.

Quadro 6: Relação entre as questões da entrevista e as categorias de análise.

Quadro 7: Caracterização dos docentes que participaram da pesquisa.

Quadro 8: Incidência de respostas sobre as atividades realizadas no estágio PAE relacionadas à dimensão proposta pelas diretrizes do PAE.

Quadro 9: Relação entre os conteúdos aprendidos na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE, citados pelos docentes participantes e os saberes da docência.

Quadro 10: Incidência de respostas sobre as atividades realizadas no estágio PAE.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de mestres e doutores formados pela USP

Gráfico 2: Anos de Docência na IES atual

Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos da amostra, por região do Brasil.

Gráfico 4: Número de vezes que os participantes realizaram o Estágio PAE.

Gráfico 5: Incidência de respostas sobre o conteúdo aprendido na EPP, classificadas de acordo com os saberes da docência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
Capítulo 1 – A Universidade Brasileira: Breves Notas.....	11
1.1. A Universidade de São Paulo: Suas contradições e modelos de formação.....	21
1.2. A Educação Farmacêutica no Brasil: Da formação especialista à generalista	28
Capítulo 2 – PAE – USP - O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo.	33
2.1. O Programa PAE-USP na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto/USP	44
Capítulo 3 – Formação de Professores para o Ensino Superior.....	47
3.1. Saberes da docência: A docência como ação complexa.	52
3.2. Desenvolvimento Profissional	58
Capítulo 4 – Metodologia.....	65
Capítulo 5 – Resultados e discussão	78
Capítulo 6 - Considerações Provisórias.....	112
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES	127
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	127
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	130
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FFCLRP- USP.....	133
ANEXOS	134
ANEXO A: RELATÓRIO DO ESTAGIÁRIO.....	134
ANEXO B: FICHA DE AVALIAÇÃO	136

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se em uma dissertação de mestrado pertencente à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, intitulado “*Espaços institucionais para formação do professor universitário: Uma análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo*”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas.

A motivação para este estudo decorre da minha experiência como pedagoga, egressa da primeira turma do curso de Pedagogia da FFCLRP- USP. Na graduação, já possuía o interesse pelas áreas de formação de professores, gestão e educação de jovens e adultos. Entretanto, é especialmente devido à minha atuação como educadora na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto, onde trabalho a nove anos, que me deparo com a problemática da formação inicial do professor para o ensino universitário.

Observando dezenas de estudantes de pós-graduação que, pela via do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE-USP), entram em contato com a docência universitária, surgiram inquietações sobre esta formação. Pergunto-me qual é o lugar da formação pedagógica na pós-graduação, tendo em vista ser esta especialmente voltada para a formação de pesquisadores, em uma unidade da USP onde a pesquisa é internacionalmente reconhecida, dentro das ações acadêmicas e administrativas,.

Da mesma forma, sinto-me motivada a compreender as problemáticas e as contradições que envolvem o campo universitário brasileiro: sua história, o contexto político e social, os atores envolvidos e o modelo de universidade para o qual se está caminhando.

O problema que se coloca para esta pesquisa é o fato da pós-graduação (*stricto sensu*) ter como principal objetivo a formação do docente universitário. Entretanto, esta ocorre de forma desigual entre a formação para a docência e para a pesquisa. A USP criou, em 1992, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, o PAE, cujo principal objetivo é oferecer a formação inicial para a docência universitária. Entretanto, será que o Programa PAE tem preparado, de fato, o docente para atuar na complexidade do ensino universitário?

Diante do exposto, propõe-se como questões centrais neste estudo: Quais as percepções¹ que os egressos do Programa PAE – USP (Etapa de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) tem sobre a formação que tiveram para a docência no

¹ O termo percepção está sendo usado no sentido de avaliação, julgamento, impressão.

ensino superior? Quais as contribuições que o Programa PAE- USP (Etapa de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) tem oferecido para a formação dos professores universitários? O que significa a formação de professores para o ensino superior no espaço da Pós-Graduação tendo em vista ser este, um espaço predominantemente de formação de pesquisadores?

Ao longo dos anos, ao se tornarem docentes, a maioria dos pós-graduandos se insere em um cenário de incertezas (mudanças nas universidades, massificação do Ensino Superior, diversidade dos estudantes, conjuntura política e social), e por ingressarem como professores sem terem tido uma formação que contemple todas as especificidades da docência no Ensino Superior, tendo em vista a supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão e as poucas oportunidades de formação pedagógica em serviço. No Brasil, as implicações decorrentes da legislação que dispõe sobre esta questão e da ausência de políticas públicas que valorizem o magistério na universidade em específico tem tornado a formação do professor universitário um terreno fértil a ser explorado, tanto do ponto de vista do sujeito docente, como do ponto de vista do Ensino Superior como um todo.

O título do trabalho evoca uma preocupação quanto ao espaço de formação para os futuros professores universitários. Conforme Cunha (2010, p.53), “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização (...) o fato de ser o espaço da formação não significa que necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça”.

O objetivo geral deste trabalho é investigar, na perspectiva dos egressos dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto, atualmente docentes em instituições de ensino superior brasileiras, como o Programa PAE-USP constituiu-se como espaço de formação para a docência no ensino superior. Como objetivos específicos tem-se: a) Analisar a formação oferecida pelo Programa PAE-USP na FCFRP-USP no período de 2005 a 2013, sob a ótica dos egressos que atualmente são docentes em instituições de ensino superior brasileiras; b) Identificar as questões relacionadas aos saberes da docência e ao desenvolvimento profissional, experienciadas pelos egressos no Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE-USP; c) Destacar as contribuições advindas deste estudo que possam colaborar com o Programa PAE-USP.

O aparato teórico que sustenta este estudo engloba os referenciais na área de formação de professores, em especial para o Ensino Superior, objeto de estudo de autores como Almeida (2011); Anastasiou (2001); Batista (2004); Cunha (2009a, 2009b e 2010); Dias Sobrinho (2015); Marcelo García (2009); Masetto (2009); Morosini (2001); Nóvoa (1995 e

2009); Pachane (2009); Pimenta e Anastasiou (2005); Veiga (2000); Zabalza (2007), dentre outros.

O referido estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa e os dados analisados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo. O *corpus* é constituído por questionários autoaplicáveis e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores universitários de Instituições de Ensino Superior brasileiras, que realizaram o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE-USP) na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto no período de 2005 a 2013. O texto está organizado em sete capítulos, descritos da seguinte forma:

O capítulo 1 trata sobre a universidade brasileira em seus aspectos históricos, políticos e sociais; contextualiza seus modelos, a conjuntura social, as contradições e as problemáticas atuais. Sobre a Universidade de São Paulo (USP), traz um breve histórico, a influência do modelo alemão em sua fundação e o contexto atual. Percorre sobre o ensino farmacêutico no Brasil, que sofreu importantes reformulações ao longo dos anos até oferecer a formação generalista que conhecemos hoje

No capítulo 2 entra-se no objeto desta pesquisa: O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE – USP). Traz-se a história do Programa PAE, seus principais fatos enquanto programa, como se constitui na FCFRP-USP e o estágio supervisionado enquanto local de formação docente.

O capítulo 3 trata da formação de professores para o ensino superior, a fim de compreender melhor a área de formação de professores, especificamente para o ensino superior, do ponto de vista das políticas públicas e da produção de conhecimento na área, e os conceitos de saberes da docência e desenvolvimento profissional.

O Percurso Metodológico será tratado no capítulo 4: A Abordagem metodológica utilizada, os mecanismos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

No capítulo 5, dos resultados, traz-se a descrição, categorização e a análise dos dados com base nos referenciais teóricos estudados.

Considerações provisórias sobre o desenvolvimento do trabalho são apresentadas no capítulo 6.

Por fim, são apresentados as referências, os apêndices e anexos utilizados para a realização desta pesquisa.

Capítulo 1 – A Universidade Brasileira: Breves Notas

A universidade brasileira possui uma história recente. As consequências históricas de um ensino superior tardio em nosso país podem ser citadas como: a separação ensino básico e ensino superior, e a ocupação, pelas instituições privadas, de um espaço não ocupado pelas universidades públicas. Duas características importantes marcam o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. O primeiro é seu caráter tardio, e o segundo, é a presença de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público.

Além disso, três modelos influenciaram a criação e o desenvolvimento das instituições universitárias brasileiras: o modelo jesuítico, o modelo francês e o modelo alemão.

A Universidade é, por definição, espaço institucional de ensino que abrange várias escolas superiores². Segundo Catani e Oliveira (2002), as Universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão; tem autonomia didático-científica, podendo abrir e fechar cursos e modificar vagas sem autorização³. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 52, define as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;*
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;*
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.*

Uma análise mais profunda sobre o surgimento da universidade no Brasil e os modelos que ela segue se faz necessário em virtude do objeto desta pesquisa, o Programa

² De acordo com o Decreto nº 5.773/06 do Ministério da Educação, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades.

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

³ Exceto em cursos da área médica (medicina, odontologia e psicologia) e jurídica.

PAE, estar inserido institucionalmente em uma Universidade, e por ser também *locus* de trabalho dos participantes da pesquisa (professores universitários).

Durante o período colonial, por parte da metrópole, Portugal, havia uma resistência na criação de universidades na colônia. Na época, considerava-se mais adequado que as elites fossem concluir seus estudos superiores nas Instituições de Ensino Superior da Europa. De fato, “com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII”. (CUNHA, L., 2007a, p.152).

O primeiro estabelecimento com as características de ensino superior no Brasil foi fundado em 1550, pelos jesuítas, na Bahia. Dos 17 colégios criados, alguns possuíam o ensino superior em artes e teologia. (CUNHA, L., 2007a). Para Anastasiou (2001), as primeiras instituições escolares foram assumidas e organizadas nos mesmos moldes previstos para todas as escolas jesuíticas do mundo, para manter e propagar o cristianismo, com métodos próprios⁴.

Porém, o ensino superior brasileiro da forma como o conhecemos hoje não herdou somente as características jesuíticas, mas incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa – os modelos napoleônico e alemão.

A expulsão dos jesuítas e a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil em 1808 gerou a necessidade de modificar o Ensino Superior herdado da colônia. Porém, o príncipe regente não criou universidades, mas cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais necessários à nova configuração colonial - formar profissionais destinados a atender, sobretudo, aos membros do Estado nacional e implementar condições mínimas de infraestrutura para um contingente de, aproximadamente, 15 mil pessoas. No entanto não havia ainda uma estrutura que se poderia chamar de universidade. (CUNHA, L, 2007a).

O que se fundou foram escolas superiores especializadas no Rio de Janeiro e Salvador, modeladas em escolas semelhantes existentes na Metrópole Portuguesa. Uma das primeiras foi a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792, no Rio

⁴ O modelo jesuítico, já presente nas escolas brasileiras constituiu-se o início da educação formal no Brasil. Este apresentava hierarquia em relação aos estudos, conteúdos e turmas, o conhecimento era tido como algo imutável, sendo apresentado apenas pelo professor. O aluno, com característica passiva e obediente, aprendia utilizando-se da memorização e da repetição do conteúdo. É interessante perceber que este modelo ainda influencia contextos universitários nos dias de hoje. (ANASTASIOU, 2001; e CUNHA, 2007a).

de Janeiro, pela Rainha D. Maria I de Portugal, com o fim principal de formar oficiais técnicos e engenheiros militares. Durante muito tempo, a engenharia foi ligada ao militarismo, somente em 1874 que o ensino da engenharia passou a ser realizado em estabelecimentos não militares e com objetivos não bélicos, na Escola Politécnica da UFRJ. (CUNHA, L. 2007a).

Além desta, cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, em 1810. Desde então, o ensino superior no Brasil foi ministrado em estabelecimentos isolados, oferecendo cursos explicitamente profissionais, especialmente em Direito, Medicina e Engenharia. Segundo o modelo português, a nenhuma destas escolas superiores foi atribuída o status de universidade, o qual era reservado em todo o Império Português à Universidade de Coimbra.

Segundo Cunha, L (2007a), a primeira instituição com o nome de universidade criada no país, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas.

A primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade - a Universidade do Rio de Janeiro - foi criada em 1920, na primeira república. A nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia (descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810), e de uma faculdade de Direito, resultado da fusão e da federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país. Ou seja, a reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil, modelo para a quase totalidade das que se seguiram.

É importante destacar, conforme apresenta Cunha, L (2007), que o procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião de faculdades profissionais preexistentes.

Adotou-se, aí, o modelo francês-napoleônico⁵, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado nos cursos/faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. (ANASTASIOU, 2001).

É fundamental também considerar as influências que a universidade brasileira recebeu do modelo alemão ou humboldtiano, onde a Alemanha, que perdera o pioneirismo da revolução industrial, já iniciado pela França e Inglaterra realiza um esforço intencional para conseguir a renovação tecnológica, como fruto de um esforço deliberado para eliminar a dependência e estruturar sua autonomia nacional, comprometendo-se com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial. Para isto, implantou-se a ciência, via pesquisa, antecipando-se historicamente à industrialização e criando uma química e metalurgia altamente desenvolvidas visando competir no quadro internacional. (CUNHA, L, 2007b).

O modelo alemão estabeleceu-se na Europa a partir da fundação da Universidade de Berlim, em 1810, sob a figura de Guillermo de Humboldt. Em seu texto intitulado “Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim”, Humboldt (editado em 1959) destaca a importância da pesquisa como função primordial da universidade, ao lado do ensino, concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência.

Segundo a concepção alemã, para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, em um Estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica universidade. Dessa forma os homens de ciência ou os intelectuais não podem estar vinculados diretamente à prática política cotidiana, que compromete a autonomia do pensamento e a busca da “verdade pura”. O professor universitário, mais que um funcionário público, deve assumir o papel de membro de uma corporação científica, reivindicando a autonomia da pesquisa e do ensino, o que implica a sua independência das pressões e demandas externas à aventura do saber.

Neste modelo, a produção do conhecimento deveria ser feita a partir da pesquisa, que se relacionava diretamente com o ensino e com o aprendizado. A atividade docente era autônoma, o aluno participante e responsável pelo seu aprendizado, e o papel do professor era

⁵ A reforma proposta por Napoleão reforçava essas características definindo a forma das faculdades, o conteúdo do ensino profissionalizante, e assim como o modelo jesuíta, o aluno possuía característica passiva, em que o conhecimento era transmitido pelo professor e memorizado pelo aluno.

cooperar para que o processo se desenvolvesse com sucesso. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; NUNES, 2012).

Encontram-se divergências entre as concepções alemã e francesa de universidade. Enquanto o modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto a universidade francesa, desde Napoleão, é mantida e dirigida pelo Estado, tornando-se uma espécie de aparelho ideológico deste, com pequena autonomia frente aos poderes políticos; a universidade alemã, embora sendo instituição do Estado, por ele mantida financeiramente, conservou uma parte notável do seu caráter corporativo e deliberativo, gozando de liberdade de ensino e de pesquisa, nas suas primeiras décadas de funcionamento, no século XIX. (PAULA, 2002)

Elementos do modelo alemão, com destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa são assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68, como resultado dos acordos MEC/USAID⁶, levando às reformas educacionais do período da ditadura militar; separa-se aí pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais – reforçando o caráter profissionalizante do modelo napoleônico, e destina-se à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

No Brasil, segundo Sguissardi (2009) e Cunha, L (2007b), a reforma universitária de 1968 estabelecia, entre outras coisas, a associação obrigatória entre o ensino e a pesquisa nas instituições universitárias, o fim das cátedras vitalícias, a implantação compulsória do regime departamental e a criação da carreira para o docente do Ensino Superior. Entretanto, conforme Sguissardi (2009), o ensino superior brasileiro jamais alcançou a totalidade do modelo pretendido por esta reforma.

O que se viu foi que, apesar da legislação de 1968 pretender instituir a universidade como forma de organização por excelência, devido inclusive às alianças políticas entre membros do regime militar e os dirigentes das instituições privadas, os estabelecimentos isolados (em sua maioria privados) não desapareceram. Ao contrário, tornaram-se maioria. (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2002).

⁶ Os Acordos MEC-USAID foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA.

A história do ensino superior no Brasil mostra que a universidade no Brasil não tem uma política própria, ela se submete à política governamental, atua de acordo com o modelo econômico, com as demandas de mercado e por ela é influenciada. Anísio Teixeira, (apud SGUISSARDI, 2009, p.2), afirmava que “a história da ideia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do país a aceitá-la”. Como foi visto acima, para a coroa portuguesa, no Império e na República, a ideia de universidade no Brasil jamais se efetivou.

Finalizando, portanto, ainda segundo Sguissardi (2009), a universidade no Brasil caracteriza-se sob dois aspectos: a associação entre ensino, pesquisa e extensão, e a integração de um conjunto de unidades (faculdades, escolas, centros, etc), e é de fato tarefa complexa classificar as IES brasileiras, em um sistema tão diversificado, segmentado e contraditório. A expansão da educação superior foi incentivada pela flexibilização das formas de estruturação (DIAS SOBRINHO, 2003) e, no Brasil, seguindo a tendência mundial, as políticas direcionadas para a educação superior se caracterizaram, a partir da década de 90, pela expansão desse nível de ensino pela via da iniciativa privada.

O cenário da Educação Superior no Brasil é de crescente expansão. Segundo dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (Sinopse da Educação Superior, INEP, 2015⁷), o número de matrículas no Ensino Superior dobrou nos últimos 10 anos, e os números atuais podem ser vistos no quadro 1:

Quadro 1: Evolução dos números do Ensino Superior (2015)

	Número	Divididos por categoria
Matrículas	8.027.297	1.952.145 públicas 6.075.152 privadas
IES	2364	295 públicas 2069 privadas
Cursos	33.501	10.769 em IES públicas 22.732 em IES privadas
Docentes	401.299 Sendo: 34 sem graduação 6982 com graduação 88.038 com especialização 160.804 com mestrado 145.441 com doutorado	165.722 em IES públicas 222.282 em IES privadas

Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/MEC. Elaboração da pesquisadora. Ribeirão Preto, 2017.

⁷ Em consulta ao site do INEP no dia 26 de maio de 2017, ainda não estavam disponíveis os dados do Censo de 2017.

Em 2003, havia 1859 Instituições de Ensino Superior com aproximadamente três milhões de matrículas. Em 2015, o número saltou para oito milhões de matrículas em pouco mais de 2300 instituições. Segundo o mesmo censo, o número de professores universitários cresceu 36%. Em 2015, o número de professores em instituições de ensino superior passou de 268.816 para 367.282. Apesar desses números, é importante refletir sobre a dívida social quanto à expansão e democratização do acesso a este nível de ensino no Brasil. Além disso, é importante problematizar sobre as condições de acesso e permanência da população no Ensino Superior.

Cunha (2011) problematiza essa questão, trazendo que, se a expansão do ensino superior é fundamental para termos um dia uma sociedade menos desigual, mais equânime, o desafio está em como assegurar a qualidade da educação superior no país. Para a autora, este mesmo desafio foi enfrentado pelas universidades europeias e será preciso certo grau de “paciência histórica” e alto grau de investimento para consolidar uma universidade e fazer com que massificação e democratização caminhem juntas. (CUNHA, 2011).

Autores como Chauí (2003), Dias Sobrinho (2009) e Santos (2010), destacam a multiplicidade de demandas sociais, as intensas transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram nas últimas décadas, interferindo diretamente nas Instituições de Ensino Superior, e conseqüentemente, nas atividades docentes.

Chauí (2003) nos traz importantes contribuições na caracterização da universidade como uma instituição social, exprimindo de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. A autora faz uma crítica afirmando que a universidade deixou de ser uma *instituição* para se tornar uma *organização* social, causando reflexos na Universidade pública como: contratos de gestão; avaliação por produtividade; flexibilidade, diminuição dos tempos de formação; docência como mera transmissão de conhecimentos e pesquisa operacional. A autora afirma que a universidade precisa, na perspectiva da formação e da democratização: colocar-se contra a exclusão social; redefinir e afirmar a autonomia universitária; desfazer a confusão entre democratização do ensino superior e massificação; revalorizar a docência como processo de formação; revalorizar a pesquisa, orientando-a pela ideia de cidadania e exigindo o financiamento por fundos públicos redefinidos.

Dessa forma, Chauí (2003) assinala a relação entre Estado e Universidade. Vista como instituição social, a universidade acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois seu caráter é determinado pela presença ou ausência da

prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático. Para a autora, a instituição aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua individualidade.

Santos (2010) analisa o caminho da Universidade para o processo de globalização neoliberal. De acordo com o autor, os dois processos marcantes desta década - o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade - são os pilares de um projeto global de política destinado a mudar o modo como o bem público desta instituição tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Para o autor, este projeto comporta diferentes níveis e formas de mercadorização, como a privatização de parte dos serviços, transformando-a numa empresa, que produz a si mesma como mercado de gestão universitária, de plano de estudos, de certificação, de formação de docentes e de avaliação.

Para o autor, a universidade do século XXI está imersa em uma crise, de *hegemonia*, de *legitimidade* e a crise *institucional*. A crise hegemônica caracteriza-se pelo embate entre a função legítima da universidade e as outras funções que durante o século XX foram a ela atribuída, como a exigência de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho com o capitalismo, por exemplo, afetam direta e indiretamente a universidade. A crise de hegemonia se instala à medida que a universidade deixa de ser a única instituição capaz de fazer pesquisa e formar profissionais.

Já a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores universitários e uma pressão crescente para submeter a universidade a critérios de eficácia e de produtividade.

Corroborando nesta direção, é importante salientar que, se as transformações ocorridas nos últimos trinta anos fizeram a universidade repensar sua identidade, seu papel na sociedade, sua posição e sentido social, ela deixou de ter uma presença mais autônoma e de autogestão na dinâmica social para se tornar uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições. De um bem cultural, tornou-se um bem econômico. (FAVERO et al, 2015).

Para Santos (2010), com a transformação da universidade em um serviço a que se tem acesso não por via da cidadania, mas pela via do consumo e mediante pagamento, o direito à educação sofre o que ele chamou de “erosão radical” (p.27). Para o autor, o fim da gratuidade do ensino superior e a substituição de bolsas de estudos por empréstimos foram os instrumentos que transformaram os estudantes de cidadãos em consumidores.

Dessa forma, quando a educação passa a ser uma mercadoria e não um bem social, a universidade passa a ser regida pelas prioridades do mercado, o acesso à instituição é pela via do consumo, colocando em cheque a igualdade no acesso e na permanência, e gratuidade do ensino público, elementos presentes na legislação (LDB 9394/1996).

Para Cunha, L., (2007a), o campo do ensino superior brasileiro destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional, pois as universidades convivem com um significativo número de instituições privadas de pequeno porte, em geral especializadas, credenciadas pelo governo federal para conferir diplomas nas mais diversas especialidades, em igualdade de condições com as instituições propriamente universitárias.

Dias Sobrinho (2009, p.17) afirma, ao analisar o contexto da universidade, que:

as políticas públicas de educação superior adquiriram novas características, no Brasil, de acordo com a racionalidade mercadológica, dentre as quais: estímulo ao desenvolvimento do setor privado; estímulo à competitividade; ruptura com o princípio da não dissociação do trinômio ensino, pesquisa e extensão; mudanças no *ethos* acadêmico; fragmentação, segmentação e flexibilização para atender os diferentes nichos e as diversificadas demandas do mercado; proliferação de leis, normas e outros instrumentos normativos e modeladores; avaliação e acreditação marcadamente controladoras, produtivistas e eficientistas e a transferência da autonomia da universidade aos organismos regulatórios do governo.

O autor trata a respeito dos problemas enfrentados atualmente, envolvendo o Ensino Superior, que se constitui, predominantemente, de instituições privadas em sua maior parte noturnas, dedicadas quase somente ao ensino e orientadas à absorção de matrículas de estudantes com grandes carências culturais e educativas. Ao mesmo tempo, as universidades públicas tendem a privilegiar a pós-graduação e a pesquisa, atribuindo valor menor à docência e à graduação, tal como afirma Dias Sobrinho (2009). Este cenário ignora o fato de que, além da aquisição de conhecimentos, é fundamental que a docência na Universidade procure desenvolver as capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao longo da vida. Para o autor, “a docência universitária tem compromissos que vão muito além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares, envolvendo dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas, que se inserem em um campo social”. (DIAS SOBRINHO, 2009, p.25)

Para Fávero et al (2015), a massificação tornou-se a realidade mais visível da transformação da Universidade. O aumento do número de matrículas e de instituições de Ensino Superior constituem evidências inquestionáveis do processo de expansão deste nível

de ensino. Este fenômeno teve, para o autor, efeitos colaterais como entrada de estudantes heterogêneos do ponto de vista “intelectual, quanto à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros”. (p.63). Surgira então a necessidade de contratar, de forma massiva, novos professores para atender a essas novas demandas, surgindo com isso o que o autor chamou de “improvisação docente” (p.63).

Outro problema que é colocado por Fávero et al (2015) é uma separação artificial que se faz entre ensino e pesquisa, um mito de que ensinar e pesquisar sejam atividades completamente separadas, portanto, tem-se os que pesquisam e os que ensinam. Em se tratando de tempos de expansão, pela via da privatização, sedimenta-se a ideia de que há universidades que apenas ensinam, e a pesquisa é privilégio de poucas e seletas universidades, em sua maioria públicas, seres iluminados que dominam os rituais da ciência.

Ainda nesta ideia, o autor associa o termo pesquisa a um processo de “ritos especiais” (p.64), cujo acesso é reservado aos iniciados, especialistas, iluminados. Para ser pesquisador, é necessário ter uma trajetória acadêmica, com títulos de mestre e doutor, dominar técnicas, manejar equipamentos, estatísticas e recursos, levando a um processo de mitificação da pesquisa, e por consequência, do professor universitário. A métrica do trabalho docente na universidade é a produção científica.

Nóvoa (2015) corrobora nesta direção, assinalando os pontos que vem trazendo a tona um mal-estar profundo na vida acadêmica e universitária e contribuindo para a crise: a busca desenfreada pela *excelência*, entendida como uma tendência para um produtivismo que visa o número de publicações; o *empreendedorismo*, que conduz a ritmos de trabalho cada vez mais acelerados e à adoção de dispositivos de avaliação que deixam na sombra muitos outros aspectos do trabalho acadêmico, e a *empregabilidade*, que fez com que as universidades fossem abdicando da sua missão educacional e cultural para se focar na preparação para os futuros empregos. Para o autor, essa tendência (publicar ou perecer) está a conduzir a ritmos de trabalho cada vez mais acelerados e à adoção de dispositivos de avaliação que deixam na sombra muitos outros aspectos do trabalho acadêmico.

Zabalza (2007) também afirma que os mecanismos básicos de promoção e ascensão na carreira estão vinculados à produtividade científica dos professores. Como consequência, Almeida e Pimenta (2011, p.21) corroboram com o exposto acima, ao afirmarem que “o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, e conceituam que a universidade deveria ser uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Ou seja, a atuação docente deveria estar centrada na produção do conhecimento a

partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca.

Almeida (2011) ainda reforça que a universidade já não exerce mais o monopólio da produção e do trabalho com o conhecimento especializado, este vem sendo produzido por outras instituições externas à universidade, bem como as faculdades isoladas, próprias de um ensino superior fragmentado e diverso. Ocorre então a reorientação da docência, da aprendizagem, da pesquisa e da extensão para interesses hegemônicos, acentuando e colaborando para a crise na universidade, intensificando sua perda de identidade e de legitimidade social, que deixa de situar-se como espaço de reflexão social na medida em que direciona seus esforços na busca desenfreada pela excelência e pela produtividade.

1.1. A Universidade de São Paulo: Suas contradições e modelos de formação

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 25 de janeiro de 1934, por um decreto estadual (6283/34), incorporando escolas superiores já existentes no estado: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina, Escola de Medicina Veterinária, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Instituto de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes. (USP, 1934 e Cunha, 2007a).

A Universidade de São Paulo tem na sua história marcos importantes sobre o Estado de São Paulo e sobre a influência europeia no Ensino Superior brasileiro. Segundo Catani (apud CUNHA, 2007b), a criação da Universidade de São Paulo integrava o projeto político que pretendia formar a elite paulistana dirigente, dotando-a de altos conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos. Este decreto apresentava como principais princípios a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica científica, literária e artística e que estas seriam a base em que se assentaria a liberdade, os institutos de investigação científica de altos estudos e de cultura.

Na criação da USP, o espírito inovador dos ideais de Fernando de Azevedo, por uma universidade como centro de busca do saber, marca do modelo alemão/humboldtiano, sofre a resistência conservadora do modelo profissional, deixando a universidade mais parecida com uma reunião de escolas do que como uma universidade de fato, com fortes traços do modelo napoleônico – profissional (SGUISSARDI, 2009, p.3).

Segundo Paula (2002), a literatura referente à fundação da USP aponta a Revolução Constitucionalista de 1932 como fator detonador desse processo. É importante

destacar a presença de segmentos populares neste movimento e as ambiguidades da situação de compromisso havida entre o governo federal e as classes dominantes paulistas, para que o Movimento de 32 não tenha o caráter simplificado de uma luta entre os tenentes ligados à ditadura getulista e a elite intelectual paulista, derrotada na revolução, que gerou a necessidade da criação de uma universidade em São Paulo, para suprir a falta de quadros dirigentes nesse Estado e no país.

Segundo a autora, é necessária uma análise mais realista da relação entre a Revolução Constitucionalista de 32 e a criação da USP, que aponte os mecanismos de conciliação e compromisso entre o governo e a elite paulistana, mecanismos estes que tornaram possível a concretização do grande projeto universitário paulista: a USP.

O projeto de criação da USP está intimamente vinculado ao grupo que, na década de 20, estava à frente do jornal O Estado de São Paulo. Entre seus componentes que tiveram papel de destaque como fundadores e idealizadores da USP, podemos citar: Armando de Salles Oliveira (fora interventor do Estado de São Paulo nomeado por Vargas, governador eleito e um dos diretores do jornal), Júlio de Mesquita Filho (secretário do jornal e redator), e Fernando de Azevedo (redator).

Este grupo defendia a criação de uma universidade em São Paulo como um dos projetos-chave da “Comunhão Paulista” e está ligada à opção pela formação das elites dirigentes. Segundo esta concepção, só a elite devidamente esclarecida e formada teria condições de propor um projeto para a nacionalidade que estivesse acima dos interesses partidários. A origem da tradicional postura acadêmica da USP, distanciada dos centros e partidos políticos, pode ser detectada já nos antecedentes do seu projeto de criação, na medida em que a “Comunhão Paulista”⁸ enfatizava a necessidade de um projeto cultural independente da prática política imediata.

Em 1926, Fernando de Azevedo defendia a ideia de integração da instituição universitária, como forma de superação da mera formação especializada e profissionalizante, característica das instituições brasileiras de ensino superior. Ele denunciava a insuficiência das escolas profissionais, meras transmissoras de um saber não superior porque estritamente especializado e imediatista. Defendia o cultivo de um saber livre e desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação e para o enriquecimento da educação.

⁸ O termo “Comunhão Paulista” é definido como “a representação que o ‘grupo do Estado’ faz de si mesmo, quando assume a postura do partido ideológico”. (CARDOSO, 1982, p. 46)

Somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes. Surge então a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) como uma instituição dotada de organicidade e indispensável para se atingir a totalidade universitária. A FFCL-USP seria o local onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. Ela seria o lócus do curso básico, preparatório para todas as escolas profissionais. Esta faculdade é concebida pelos fundadores da USP como sua célula mater, e órgão fundamental para a constituição da nacionalidade. Georges Dumas⁹, professor de sociologia da Sorbonne, se comprometeu a enviar, anualmente, ao Brasil, professores de várias universidades francesas, sendo o contato de Júlio de Mesquita Filho, na França, para a seleção dos professores que vieram compor o corpo docente da USP, em 1934.

Os dois modelos distintos de ensino superior – o alemão e o francês – teriam uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura da Universidade de São Paulo. No âmbito da organização institucional e da concepção de universidade, a influência veio principalmente do modelo alemão, apesar do peso considerável dos professores franceses nas suas primeiras décadas de funcionamento. como Roger Bastide (Sociologia), Claude Lèvi-Strauss (Antropologia), Paul Arbousse-Bastide (Sociologia), Fernand Braudel (História).

Dos modelos de universidade instituídos a partir do século XVIII na Europa, o que mais se assemelha a esta concepção de universidade como formadora de elites dirigentes é o modelo alemão. Encontram-se várias aproximações entre a concepção alemã e a paulista de universidade, na época de sua fundação: preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

⁹ É importante destacar, a título de comparação, que Dumas foi o intermediário na contratação dos professores franceses também no Rio de Janeiro, onde a contratação era feita através do Ministro Capanema, após autorização de Getúlio Vargas, e obedecia fundamentalmente a critérios ideológicos, sobretudo o vínculo com a Igreja Católica. “Uma Exposição de Motivos de Capanema ao presidente da República em 1944 deixa claro que a nomeação de professores para a universidade era feita por autorização do presidente, ouvida a Seção de Segurança Nacional” (Schwartzman et al, 1984, p. 218).

Estes princípios estão presentes no Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que funda a Universidade de São Paulo, cujos trechos (sic) podem ser encontrados abaixo¹⁰:

O DOUTOR ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA, Interventor Federal no Estado de São Paulo usando das atribuições que lhe confere o Decreto Federal n. 19.398, de 11 de novembro de 1930, e considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo;

considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos;

considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes;

considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão,

Decreta:

Da Universidade de São Paulo

Art. 1º – Fica creada, com sede nesta Capital, a Universidade de São Paulo.

Art. 2º – São fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;*
- b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;*
- c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;*
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres.*

Art. 3º – A Universidade de São Paulo se constitui dos seguintes institutos oficiais:

- a) Faculdade de Direito;*
- b) Faculdade de Medicina;*
- c) Faculdade de Farmácia e Odontologia;*
- d) Escola Politécnica;*
- e) Instituto de Educação;*
- f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;*
- g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais;*
- h) Escola de Medicina Veterinária;*
- i) Escola Superior de Agricultura;*
- j) Escola de Belas Artes.*

¹⁰ O decreto pode ser encontrado na íntegra no site <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>

Parágrafo único – As instituições enumeradas neste artigo são autônomas dentro das normas do presente decreto e podem expedir certificados, diplomas e conferir grau nas diversas atividades profissionais.

Art. 4º- Além das Escolas, Faculdades e Institutos, referidos no artigo anterior, concorrem para ampliar o ensino e ação da Universidade:

- a) Instituto Biológico;*
- b) Instituto de Higiene;*
- c) Instituto Butantã;*
- d) Instituto Agrônomo, de Campinas;*
- e) Instituto Astronômico e Geográfico;*
- f) Museu de Arqueologia, História e Etnografia, que é o Museu Paulista;*
- g) o Serviço Florestal;*
- h) e quaisquer outras instituições de caráter técnico e científico do Estado.*

Art. 47 – Para a criação de um ambiente e uma tradição de espírito universitário, serão adotados meios de desenvolver o espírito de iniciativa, de trabalho e de pesquisa, a união e solidariedade de professores, auxiliares de ensino, e dos antigos e atuais alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos, na defesa da eficiência e do prestígio das instituições universitárias.

Parágrafo único – A aproximação e o convívio dos professores e alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos, serão promovidos especialmente:

- a) pela proximidade dos edifícios e construção de vilas universitárias;*
- b) pela centralização administrativa da Universidade, em tudo quanto respeite ao interesse comum;*
- c) pela criação de cursos comuns, que atendam as necessidades de alunos de diferentes Faculdades, Escolas ou institutos;*
- d) pelo regime de seminários, centros de debates e trabalho em cooperação;*
- e) pela prática de atividades sociais em comum, pelos alunos das diferentes Faculdades, Escolas ou Institutos;*
- f) pela organização de sociedades e clubes universitários, de estudos, de jogos e de recreação;*
- g) pela prática habitual de esportes, jogos atléticos e com petições de que participem universitários das diferentes Faculdades, Escolas ou Institutos.*

Art. 52 – A Universidade de São Paulo poderá ampliar a sua atividade pela criação progressiva de novos institutos de pesquisas técnicas e científicas, ou de ensino superior, mediante prévia deliberação do Conselho Universitário.

Parágrafo único – A incorporação, para ser definitiva, dependerá de aprovação do governo do Estado, enquanto for por este mantida a Universidade.

Art. 54 – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 25 de janeiro de 1934.

O artigo 2º deste decreto assinala como primeira finalidade desta universidade a de “promover, pela pesquisa, o progresso da ciência”. As demais finalidades seriam o ensino, a formação de especialistas, técnicos e profissionais, e finalmente, a realização da “obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes”. A ênfase na importância da pesquisa para a constituição de uma nação moderna aparece da seguinte forma *“somente por seus institutos de investigação científica de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos”*¹¹.

A preocupação com a autonomia da universidade em relação ao Estado aparece, também, no decreto de fundação da USP. Seu artigo 24º diz que *“a Universidade de São Paulo tem personalidade jurídica, autonomia científica, didática e administrativa, nos limites do presente decreto e, uma vez constituído um patrimônio com cuja renda se mantenha, terá completa autonomia econômica e financeira”*¹².

A concepção alemã de universidade sofreu, no Brasil, uma série de modificações e desvios ao longo do tempo, dentre os quais destacamos a diminuição considerável da autonomia e da liberdade acadêmicas, com consequente vínculo dos intelectuais à política estatal, e uma direção ao pragmatismo, sob influência do modelo norte-americano de universidade. Os governos dos Estados, responsáveis pelas universidades após a unidade alemã, aceitam progressivamente esta nova tendência, criando estabelecimentos ou carreiras ligadas às novas necessidades de uma sociedade industrial.

A concepção norte-americana influenciou não apenas as universidades europeias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, esta concepção foi amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades, inclusive a USP.

No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim

¹¹ Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.(Favero, 1980, p. 179).

¹² Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.(Favero, 1980, p.184)

como serviços de uma maneira geral. O ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual. (PAULA, 2002)

Atualmente, a USP é reconhecida como a melhor universidade do país segundo ranking divulgado pelo *Shanghai Ranking Consultancy*, o *Academic Ranking of World Universities*¹³ (ARWU), que avaliou mais de 1.200 instituições. Segundo a consultoria britânica de educação superior Times Higher Education¹⁴ (THE), a USP em 2016 era a universidade latino-americana mais bem colocada e ocupava a 13ª. posição entre os países do BRICS.. Em 2017, a Unicamp ocupou o 1º. lugar do rankink THE, como a melhor universidade da America Latina.

Estão matriculados no ano de 2017 mais de 58 mil alunos de graduação e 28 mil alunos de pós-graduação, chegando à marca de mais de 92 mil estudantes. Possui em seu quadro 5860 professores, sendo 90% deles em Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa, e 16 mil funcionários técnico-administrativos¹⁵.

Entretanto, a USP tem vivido nos últimos anos uma crise financeira e institucional. A atual gestão da reitoria, para administrar o gasto da folha de pagamento que ultrapassa a arrecadação do ICMS destinado à USP, implantou em 2015 e em 2016 duas fases do PIDV (Programa de Incentivo à Demissão Voluntária) e o PIRJ (Programa de Incentivo à Redução da Jornada), destinado aos funcionários não –docentes da USP. Esta medida, de redução dos quadros de servidores, acarreta em precarização e fechamento de alguns serviços da universidade. (ADUSP, 2014).

Refletir sobre a história e sobre o contexto atual da USP é necessário para compreender o objeto desta pesquisa: o Programa PAE-USP. Adiante, será descrita a história do curso de farmácia no Brasil, outro importante contexto para esta pesquisa, que busca compreender a formação de professores para o ensino superior em cursos de farmácia. Uma vez que o objeto desta pesquisa trata dos egressos do curso de farmácia, optou-se por trazer o contexto de criação e desenvolvimento do ensino farmacêutico no país. A seguir, explicita-se como o ensino de farmácia se desenvolveu no Brasil, e sua atual configuração.

¹³ <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html>

¹⁴ https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/brics-and-emerging-economies-university-rankings#/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

¹⁵ Fonte: www.usp.br

1.2. A Educação Farmacêutica no Brasil: Da formação especialista à generalista

A história da Farmácia se confunde com a da própria humanidade, já que a busca de remédios para combater as doenças sempre foi uma preocupação do ser humano. Na antiguidade, não havia distinção entre o médico e o farmacêutico, cabendo a um mesmo profissional diagnosticar doenças e preparar os medicamentos necessários. Essa separação só foi oficializada por volta do século XII. (CONSELHO REGIONAL DE FARMÁCIA, 2015).

O ensino da profissão farmacêutica no Brasil inicia-se em 1832, quando D. Pedro II institucionalizou o ensino farmacêutico por meio de Lei assinada em 03 de outubro. No mesmo ano, na Faculdade de Medicina e Cirurgia, foi criado o primeiro curso de farmácia com duração de três anos. Em 1839 é fundada a Escola de Farmácia de Ouro Preto (MG), primeiro estabelecimento de ensino farmacêutico do Brasil e da América.

Na capital do estado de São Paulo, a história se inicia em 1891 com a criação da Academia de Medicina, Cirurgia e *Pharmacia*, em São Paulo. Em 1894 é criada a Fundação da Sociedade *Pharmaceutica* Paulista. Quatro anos depois, Bráulio Gomes propõe a criação de uma escola de farmácia e recebe apoio da Sociedade de Medicina e Cirurgia. A Revista Médica de São Paulo considera importante a criação da Escola Livre de *Pharmacia*, e solicita apoio do governo do estado. Em novembro, reúne-se pela primeira vez a congregação da Escola de *Pharmacia*, que indica como primeiro diretor da escola o professor Bráulio Joaquim Gomes. (PPC/FOUSP, 2017).

Em 1898 foi fundada a Escola Livre de *Pharmacia* de São Paulo, uma instituição particular, que antes de ser incorporada à USP (característica de outras unidades), teve várias denominações, até ser conhecida como Faculdade de Farmácia e Odontologia da Universidade de São Paulo, nome que carregou até 1962, quando se desmembrou nas atuais Faculdade de Odontologia e Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo (PPC/FOUSP, 2017).

Na época em que Ribeirão Preto/SP vivia de sua riqueza cafeeira, em 1º. de junho de 1924, na “Farmácia Roxo”, lugar que se transformou em notável centro de debates de assuntos locais e nacionais, que tinha como proprietário Lourenço Roselino, farmacêutico formado pela Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Paulo, e um dos idealizadores, foi fundada a Sociedade Escola de *Pharmacia* e Odontologia de Ribeirão Preto, o primeiro estabelecimento de Ensino Superior da cidade, privado. Em 5 de março de 1928, por ato do Ministro da Justiça, Viana de Castello, os cursos foram reconhecidos e formava-se a primeira

turma de Farmacêuticos e Cirurgiões-Dentistas. A incorporação à Universidade de São Paulo ocorreu em 1º de janeiro de 1975, quando estas Faculdades, como Institutos isolados, já estavam localizadas no Campus da USP em Ribeirão Preto (PPC/FCFRP, 2014).

Na década seguinte, no ano de 1983, a Faculdade de Farmácia e Odontologia foi desmembrada em duas Unidades distintas: a Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto - FCFRP e a Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto - FORP.

Ao longo dos anos, portanto, com a criação progressiva dos cursos de farmácia¹⁶, o antigo boticário foi aos poucos substituído pelo farmacêutico advindo da universidade, por haver no contexto a necessidade de um profissional que acompanhasse o progresso da ciência e da técnica. Isso significa dizer que a profissão começa a se redefinir em sua condição técnica e científica e não somente prática. (VOTTA, in CRUZ, 2011).

Para Cruz (2011), o advento da industrialização propiciou significativa transformação para o profissional de farmácia. A formação e, portanto, o ensino para o farmacêutico tomou formas peculiares, trocando um modelo de profissional que atendia as necessidades da população para atender às demandas do mercado. O ensino farmacêutico direcionou o profissional para as análises clínicas e a produção de medicamentos em larga escala: a indústria farmacêutica.

Por muito tempo, o ofício do farmacêutico foi o de preparar medicamentos na sua farmácia. Entretanto, com a ascensão da indústria farmacêutica, na primeira metade do século XX, surge uma crise de identidade profissional, pois o farmacêutico se vê deslocado do seu principal ofício até então, a manipulação de medicamentos (ALMEIDA, et al, 2014).

O currículo do curso de farmácia passou por algumas modificações ao longo dos anos. No período de 1832, o curso inaugural de farmácia tinha duração de três anos e o título recebido era farmacêutico, apesar de durante muitos anos ainda ser conhecido como boticário. Três grandes reformas influenciaram o ensino farmacêutico no início do século XX: Reforma de Epitácio Pessoa, em 1901, diminuiu o tempo do curso de Farmácia para 2 anos; Reforma de Rivadavia Correa, em 1911, definiu que o curso voltaria a ter três anos de duração; Reforma de Rocha Vaz, em 1925, o curso passou a ter quatro anos, com conteúdo voltado para a produção industrial de medicamentos, análises microbiológicas e a legislação farmacêutica. Em 1961, a Lei 4.024 de 20 de dezembro, define as Diretrizes e Bases da

¹⁶ Esta característica do curso de farmácia ter nascido e se desenvolvido no Brasil em faculdades de Farmácia e Odontologia encontramos também em Minas Gerais, na Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA), fundada no dia 3 de abril de 1914, com a implantação do Curso de Farmácia e, no ano seguinte, do Curso de Odontologia. Em 2005, a EFOA se transformou no que hoje é a Universidade Federal de Alfenas (www.unifal.br).

Educação Nacional. Em 1962 o currículo mínimo de farmácia é redefinido pelo MEC, formando um profissional habilitado para exames laboratoriais e indústria farmacêutica. (FURTADO, 2008).

No ano de 1965, o Ministro da Educação recomendou ao CFE para acabar com o curso de farmácia e ser feito em escolas de química. Mesmo assim, este currículo continuou até o fim dos anos 60. O Parecer nº 287/69, estabeleceu um novo currículo, tornando o espaço da farmácia distante do farmacêutico. Possuía três anos, onde no último escolhia a habilitação bioquímica ou industrial.

Durante quase cem anos, até 2002, a formação do farmacêutico passou por reformulações curriculares que culminaram na promulgação das novas diretrizes curriculares, quando os cursos de graduação na área da saúde deixaram as antigas modalidades e se tornaram generalistas. Após encontros internacionais que tratavam dos cuidados primários de saúde e seis seminários nacionais sobre currículo de farmácia, estabeleceu-se uma proposta de reformulação do ensino farmacêutico em 1990 e as novas diretrizes curriculares em 2002.

A implementação das novas diretrizes implica em uma mudança na filosofia do ensino de farmácia, até então centrados em habilidades tecnológicas, para oferecer habilidades generalistas, humanistas, com capacidade de avaliar crítica e humanisticamente a sociedade em seus aspectos biopsicossociais, trabalhar com a comunidade a sua função social, atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com rigor científico e intelectual, participar e lutar por uma Política Nacional de Assistência Farmacêutica. Desta forma o farmacêutico generalista realiza funções da habilitação em farmacêutico-bioquímico, além de ter o ensino direcionado também à saúde pública. (CNE/CES, 2002 e CRF 2015).

Para Araújo (2011), o modelo do ensino em saúde que o curso de farmácia está inserido sempre ressaltou as dicotomias (teoria-prática, saúde-doença, promoção e cura, básico e profissional, ensino e pesquisa) que fundamentam o aprendizado de profissionais no modelo biomédico e hospitalocêntrico, o que parece configurar a formação de um profissional consumidor de tecnologia, acrítico e centrado na doença.

Entretanto, apesar das mudanças, é uma profissão que ainda carrega fortes elementos das antigas modalidades. A área clínica, da atenção farmacêutica, onde o profissional atua diretamente nos serviços de saúde em contato com a população, tenta ganhar espaço em um terreno de disputas. Para Zubioli (apud SATURNINO, 2012), as diretrizes preconizam que as instituições de ensino formem egressos para a atual demanda social, e que tenham a saúde como eixo central de formação. Porém, a realidade mostra um ensino

farmacêutico não adaptado ainda a essa nova realidade, criando um descompasso entre a demanda dos serviços de atenção à saúde e os farmacêuticos disponíveis no mercado.

É importante destacar, que do ponto de vista da expansão os cursos de farmácia no Brasil seguem a mesma lógica do Ensino Superior brasileiro. Uma pesquisa feita no site do e-MEC em 02/10/2015 revelou que existem 481 cadastros de cursos de graduação em Farmácia (dados de 2012), sendo que 81 (16,8% do total) desses estão em instituições públicas e 400 (83,2% do total) estão em instituições privadas.

Portanto, há de se salientar que existem vários cursos de farmácia no Brasil, porém em sua grande maioria em instituições privadas, com currículos e projetos político-pedagógicos regidos por uma legislação que: rompeu com os currículos mínimos, valoriza o papel da sociedade na formação e coloca o aluno como protagonista e o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, conforme traz o artigo 9º das DCNs (Res CNE/CES 2. 2002):

O Curso de Graduação em Farmácia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Desta forma, o professor universitário em um curso com essas características possui demandas para formação dos alunos que até então nunca haviam sido formalizadas em uma legislação ou nos Projetos Políticos Pedagógicos. Com a mudança no currículo, os professores adquiriram novas funções, além de formar o profissional, formar um cidadão crítico, reflexivo, um ser humano integrado à sociedade. Vale lembrar que a maioria dos professores farmacêuticos não foram formados neste novo modelo de currículo, uma vez que as diretrizes completam, em 2017, quinze anos de promulgação.

Os professores universitários da área da saúde vivem também a complexidade da articulação entre ensino - aprendizagem e assistência. A especificidade destas profissões com relação ao cuidado com o paciente, abordagem multiprofissional das equipes, dilemas éticos da profissão e a interface com os sistemas de saúde demandam dos professores destes cursos conhecimentos e habilidades específicos. O termo docência em saúde enquanto área de estudo e pesquisa é usado para tratar da docência universitária em cursos da área da saúde, como medicina, enfermagem, farmácia, biologia, odontologia, psicologia, entre outros.

Para atender a uma nova concepção que teve início com a promulgação e posteriores revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, bem

como a promulgação do Plano Nacional de Educação de 2014, as universidades, as entidades de classe e as associações como por exemplo, a ABEM (Associação Brasileira de Educação Médica), a ABENFAR (Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico) e a ABEN (Associação Brasileira de Enfermagem), tem investido em mudanças na perspectiva de abranger a complexidade que caracteriza a saúde como processo social, e pensar sobre as novas funções para o ensino superior, no sentido de formar profissionais críticos e reflexivos para atuar na realidade brasileira.

A humanização, a crítica e a ética como princípios fundamentais, o aluno como sujeito ativo do seu conhecimento, o uso de metodologia problematizadora, a integração do currículo com o SUS e a educação permanente orientam as Diretrizes comuns à área da saúde (ARAUJO, 2011).

Nesse sentido, os professores tornam-se os sujeitos fundamentais, pois contribuem com seus saberes, valores e experiências, sendo a docência um campo específico de intervenção profissional na prática social. Isto demanda formação e movimentos de superação de concepções que envolvem a docência, particularmente a que a concebe como uma extensão da competência técnica (ser médico e professor, ser farmacêutico e professor).

Sendo assim, é importante que se discuta a formação deste professor demandado pelas diretrizes: que deve ser mediador, e preocupado em formar cidadãos críticos, reflexivos e humanistas não somente em resposta à legislação, mas exigidos pela sociedade atual.

O curso de farmácia que tem-se hoje possui um contexto que lhe é próprio. É nele são formados os farmacêuticos, e também, para os que seguirem carreira acadêmica na área, os professores que formarão os futuros farmacêuticos. Compreender as características do espaço onde estes professores se formam, dentro de uma unidade da USP, com suas especificidades, é necessário para compreender tanto o Programa PAE-USP, como o contexto da formação de professores para o Ensino Superior.

No próximo capítulo, adentrar-se á no objeto de estudo desta pesquisa: o Programa PAE-USP, o programa de formação de professores para o Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

Capítulo 2 – PAE – USP - O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo.

Na Universidade de São Paulo (USP), a formação para a docência na pós-graduação tem se constituído, institucionalmente, no contexto do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), programa pertencente à Pró Reitoria de Pós-Graduação da USP. Para que se possa compreender o Programa PAE-USP, é importante fazer um breve histórico da pós-graduação no Brasil, e compreender a Universidade de São Paulo de forma crítica, buscando levantar suas contradições e problemáticas.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o sistema educacional brasileiro é dividido em dois níveis de ensino: educação básica e educação superior. A educação superior abrange diversas modalidades de cursos, entre eles a graduação e a pós-graduação:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Ao definir a pós-graduação como programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, há que se fazer a diferenciação entre os cursos de pós-graduação *lato sensu* (cursos de aperfeiçoamento, especialização e os outros aos quais a LDB se refere) e *stricto sensu*¹⁷, que compreendem todos os cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado ofertados no Brasil (BRASIL, 1996).

A pós-graduação no Brasil, com as atuais características, é recente. Em 2005 completa-se o quadragésimo ano do parecer nº 977, de 3 dezembro de 1965, do então CFE. Exarado pela Câmara de Ensino Superior (CES) daquele conselho, teve como relator o

¹⁷ *Lato sensu* é uma expressão latina que significa "em sentido lato" e deve ser compreendida no sentido mais abrangente e amplo de algo. *Stricto Sensu* significa "em sentido estrito", específico. (www.dicionariodelatim.com.br)

conselheiro Newton Sucupira. (CURY, 2005). O Conselho Federal de Educação, CFE, definia as características necessárias para os cursos *stricto sensu* no país (Parecer nº 977/65).

Esse parecer tem como objeto a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades. Estabeleceu os cursos de pós-graduação no Brasil como destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, em uma instituição que não apenas ensina (graduação), mas que também forma profissionais para atividades de pesquisa científica e tecnológica.

Como afirma Cury (2005), a pós-graduação na universidade moderna é entendida como a elite dos estudos, e tem como objetivo proporcionar ao estudante o aprofundamento do saber, elevando o padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Em 1969, como parte da implantação da Reforma Universitária, as novas normas para os cursos de pós-graduação foram regulamentadas. Seguindo as diretrizes estabelecidas pelo governo federal, os cursos de pós-graduação passaram a ser integrados à estrutura universitária e organizados nas atividades: disciplinas, pesquisa, realização de dissertação ou tese, a serem cumpridas pelos candidatos ao Mestrado e ao Doutorado.

Com estas normas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tinha por objetivo disciplinar os cursos oferecidos pelas universidades brasileiras, tornando-os regulares e parte integrante da estrutura universitária. A nova regulamentação da pós-graduação foi estabelecida pelo parecer 77/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) e seguia o modelo norte-americano. Considerando que a pós-graduação era fundamental, tanto para a formação de professores para o ensino superior como para o desenvolvimento da pesquisa científica, as normas estabelecidas pelo CFE focalizaram mais detidamente os cursos denominados de *Stricto Sensu*, concebidos como mais acadêmicos e destinados à formação de mestres e doutores. O parecer estabelecia que os programas de pós-graduação seriam responsáveis pela organização das atividades – disciplinas, seminários, pesquisa, redação de dissertação ou tese – a serem cumpridas pelos alunos.

Seguindo as regras da Reforma Universitária (Lei Federal 5540 de 28/11/1968), que extinguiu a cátedra, o parecer definia que poderiam ser orientadores, professores com titulação mínima de doutor. Por fim, estabelecia que todos os cursos de pós-graduação de universidades brasileiras, para serem validados pelo MEC, deveriam ser credenciados pelo CFE.

Segundo Wiezzel (2005), a história da pós-graduação é perpassada pela expansão política, econômica e social, e o fato da sua implantação ter se dado nas décadas de 60 e 70 se

deve ao fato em que neste período, a meta do regime militar era desenvolver tecnologia e impulsionar a economia do país (chamado milagre econômico). Segundo a autora, isto foi feito segundo três objetivos da pós-graduação: 1) preparar o corpo docente qualificado para todos os níveis de ensino; 2) formar pesquisadores de alto nível; 3) capacitar os demais profissionais.

Segundo dados da Capes, a pós-graduação no Brasil vem crescendo ao longo dos anos. Como pode ser visto no quadro 2, de 1996 a 2010, o número de cursos de pós-graduação cresceu 131%¹⁸.

Quadro 2: Evolução do número de cursos de Pós-graduação no Brasil.

<i>Ano</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Total geral</i>
1996	707	1348	2055
1997	739	1408	2147
1998	779	1463	2269
1999	846	1563	2478
2000	903	1620	2621
2001	940	1689	2767
2002	984	1758	2900
2003	1015	1796	2986
2004	1048	1855	3093
2005	1099	1923	3224
2006	1195	2096	3465
2007	1269	2242	3714
2008	1327	2337	3897
2009	1532	2587	4397
2010	1630	2771	4757

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.

Com relação às matrículas, a meta 14 do último Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) é elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Sendo assim, estima-se um período de expansão deste nível de ensino.

Os números da Universidade da São Paulo também demonstram um cenário de expansão e da forte participação da USP na formação dos mestres e doutores no Brasil. Hoje a USP conta com 87 unidades e órgãos de ensino, pesquisa e extensão universitária, e mais de 94 mil alunos de graduação e pós-graduação. Principalmente a partir dos anos 1980, o número de programas e de alunos na pós-graduação da USP cresceu de forma acelerada e a

¹⁸ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

universidade tem mantido a liderança na formação de mestres e doutores no país, tendo atingido, em 2011, a marca de 100 mil mestrados e doutorados defendidos¹⁹. É importante destacar a importância da USP no contexto da formação dos professores universitários, sendo ela a universidade que mais forma mestres e doutores no Brasil.

O gráfico 1 mostra a evolução do número de mestres e doutores formados pela USP, nos anos de 2010 a 2014.

Gráfico 1: Número de títulos de mestrado e doutorado, por ano

Fonte: Anuário Estatístico da USP. Ribeirão Preto/2016.

A pós-graduação na USP é regida pela resolução 6542, de 18 de abril de 2013 (que revoga a resolução 5473/2008). O título I refere-se à conceituação da pós-graduação, onde tem-se os objetivos desta etapa de formação, quais sejam:

Artigo 1º. – A pós-graduação stricto sensu, voltada para a geração do conhecimento, destina-se à formação de docentes, pesquisadores e profissionais com amplo domínio de seu campo do saber e capacidade de liderança e inovação.

Artigo 2º. – A pós-graduação scrito sensu compreende um conjunto de atividades realizadas no âmbito dos programas de Pós-Graduação, acompanhadas por orientador, específicas para cada pós-graduando, as

¹⁹ Dado disponível no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação

quais incluem e privilegiam o ensino e a pesquisa, visando à integração do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade.

§ 1º - A pós-graduação stricto sensu deve ser entendida como um sistema de formação intelectual e, ao mesmo tempo, de produção de conhecimento e inovação em cada área do saber.

Neste contexto institucional onde a USP possui importante papel na formação dos quadros docentes para o Ensino Superior, em 1992, a USP instituiu o Programa de Iniciação ao Ensino Superior, destinado a doutorandos, com o objetivo de aprimorar a formação dos estudantes de pós-graduação através de estágio supervisionado em atividades didáticas junto à graduação. Esse estágio, com carga horária de 6 horas, daria direito a créditos, remuneração e certificado de participação. Em 1994, o Programa, que atendia apenas 60 estudantes, sofreu reformulação e significativa expansão, atingindo em torno de 400 estudantes, e passando a ser denominado Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Um ano depois, foi aberto à participação de mestrandos. (USP, 1992 e 1994).

Com a preocupação de melhorar o Programa, em 1999, com promulgação da Portaria GR 3190/99, houve reformulação no formato do Programa, no sentido de prover ao pós-graduando preparação prévia ao estágio na sala de aula que melhor o habilitasse para exercer sua tarefa diretamente com os estudantes da graduação. Assim, passou-se a exigir uma Etapa de Preparação Pedagógica precedendo o Estágio Supervisionado em Docência, tendo ambos a duração de um semestre letivo (USP, 1999). As formas que esta etapa assumiria (disciplina, ciclo de conferências ou conjunto de atividades) seriam decididas no âmbito de cada unidade da USP, levando em conta suas especificidades.

Um aspecto que foi levantado por Rivas et al (2016) que merece ser destacado é o artigo 5º da Portaria GR 3190/99, que permitia aos estagiários ministrarem aulas teóricas, com supervisão, no máximo de 20% da carga horária da disciplina. Esse artigo foi ampliado na portaria subsequente, acrescentando-se a possibilidade de o estagiário ministrar aulas práticas (USP, 2002). Posteriormente, na Portaria GR 3588/2005, o mesmo artigo foi reformulado:

É permitido ao estagiário, sob a supervisão do docente responsável, participar de seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organizar e participar de plantões para elucidar dúvidas e aplicar provas e exercícios, estando terminantemente vedado substituir o docente nas aulas teóricas. (USP, 2005).

Segundo Rivas et al (2016), não está claro nos documentos a concepção de docência que fundamentou a elaboração dos mesmos. Além disso, na última Portaria, as aulas teóricas e práticas foram substituídas por uma série de atividades elencadas: seminários,

experimentos de laboratório, estudos dirigidos, discussão em pequenos grupos, plantões de dúvidas e aplicação de provas e exercícios. Para a autora, perdeu-se a essencialidade da docência, que passou a ser alicerçada em saberes instrumentais.

Segundo o documento PAE-USP de 2001, com preocupações semelhantes às da USP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES²⁰, em 1999, solicita a todas as IES integrantes do seu Programa de Demanda Social que instituíssem um Estágio de Docência na Graduação e, a partir de agosto de 2000, tornou-o obrigatório, por um ou dois semestres, para seus bolsistas de mestrado e doutorado, respectivamente²¹.

Em 2001, o Programa PAE oferecia 1200 bolsas aos estudantes de pós-graduação que se inscrevessem no Programa. Até 2015, mais de dezessete mil estudantes haviam passado pelo Programa PAE-USP²². No quadro 3, encontra-se um breve resumo da história do PAE na USP:

Quadro 3 - Marcos Históricos e Regulatórios do Programa– PAE – USP

1992	Criado o Programa de Iniciação ao Ensino Superior na USP, voltado aos doutorandos
1994	O Programa sofreu significativa expansão e mudou o nome para Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, conforme portaria GR 2906/1994
1999	A CAPES resolve solicitar a todas as IES integrantes do Programa de Demanda Social que instituíssem um Estágio em Docência
1999	Portaria 3190 – Regulamenta o PAE – 26/10/1999
2000	Estágio para bolsistas CAPES (Demanda Social) passou a ser obrigatório
2000	“I Jornada PAE e o Estágio CAPES”
2005	Portaria GR 3588 – Regulamenta o PAE – 10/05/2005
2008	Portaria GR 4391 – Obriga a EPP ser realizada anteriormente ao ESD. Antes desta portaria, poderia ser feita em paralelo.
2008	Portaria GR 4601 – A respeito da representação discente nas decisões do Programa
2010	Diretrizes PAE 09/12/2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, Ribeirão Preto, 2016.

²⁰ Com relação a CAPES, é importante salientar sua função no contexto do Ensino Superior do Brasil. Fundação do Ministério da Educação, atua na expansão, avaliação e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Em linhas gerais, as atividades da Capes são: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (disponível em www.capes.gov.br).

²¹ Atualmente, as comissões do PAE nas unidades da USP estabelecem, no edital PAE de cada semestre, critérios para seleção dos alunos PAE privilegiando os bolsistas CAPES devido a este acordo com a USP.

²² Dados apresentados no I Encontro do Programa PAE, em novembro de 2015.

De acordo com as diretrizes elaboradas em 2010 (USP, 2010) o Programa PAE-USP tem como principal objetivo aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação. O Programa consiste em duas etapas: Preparação Pedagógica (EPP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD). A EPP assume diferentes características de acordo com a forma como a Unidade de Ensino a estrutura, podendo ser encontrada em três modalidades:

a) **uma disciplina de Pós-Graduação** oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; b) **conjunto de conferências**, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior; c) **núcleo de atividades**, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores.

Segundo diretrizes, as disciplinas de EPP do PAE - USP deverão assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino.

Com relação à Etapa de Estágio Supervisionado em Docência (ESD), as diretrizes do PAE tratam de cinco dimensões pressupostas à docência (USP, 2010):

- Dimensão organizativa: se refere à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio;
- Dimensão técnica: compete à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas e participação das atividades teóricas e práticas;
- Dimensão didático-pedagógica: refere-se à organização e desenvolvimento das aulas, a utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros.
- Dimensão das relações professor-aluno: refere-se ao favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes
- Dimensão avaliativa: prevê seleções de tipos de avaliações, definição de critérios avaliativos, etc.

É importante salientar que, apesar destas cinco dimensões constarem nas diretrizes, nos modelos dos relatórios que os estudantes e supervisores preenchem ao final do estágio, não há qualquer menção ou referência a elas. É preciso descrever as atividades que realizaram (sem dizer em qual dimensão estas atividades se inserem), se cumpriram o plano de trabalho, e no

caso do supervisor, se o estagiário teve bom desempenho. Portanto, o avanço que as diretrizes trouxeram, do ponto de vista da multiplicidade de dimensões pressupostas à docência, não se efetivou na avaliação do estágio, nem para o supervisor, nem para o estagiário.

Além disso, a Pró-Reitoria de Pesquisa instituiu, por meio da Resolução 7151, de 8 de dezembro de 2015, que inclui dispositivos na Resolução nº 5868²³, de 23.09.2010, relacionados à inserção de atividades didáticas pelos pós-doutorandos. No artigo 4º, lê-se:

Durante o programa de pesquisa, os pós-doutorandos regularmente admitidos e inscritos no sistema pertinente poderão participar de capacitação didática em atividades dos cursos de graduação, sob supervisão de docente da Universidade.

§ 1º – Entende-se por capacitação didática em atividades dos cursos de graduação a atuação dos pós-doutorandos em:

I – aulas práticas, seminários e aulas de exercícios;

II – orientação de grupos de estudos e discussão de casos clínicos;

III – aplicação de provas, exames e trabalhos;

IV – supervisão da aprendizagem dos estudantes, tutoria ou orientação de graduandos, inclusive em trabalhos de conclusão de curso;

V – atividades de campo e viagens didáticas.

§ 5º – É vedada aos pós-doutorandos a ministração de aulas teóricas, mesmo que sob supervisão do professor responsável e independentemente da carga horária da disciplina.

Esta resolução não prevê formação para os pós-doutorandos que se inserirem nas atividades didáticas. Sobre este assunto, esta resolução apenas trata que:

§ 3º – Os pós-doutorandos que realizarem previamente etapa de preparação pedagógica oferecida pela Universidade terão prioridade na seleção para a participação em atividades dos cursos de graduação.

§ 4º – A etapa de preparação pedagógica envolve um conjunto de seminários pertinentes ao ensino universitário ou a realização de curso de capacitação pedagógica sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação.

Não fica claro, na resolução, qual é essa etapa de preparação pedagógica. Seria a EPP do PAE? Por que então restringir às EPPs na modalidade conjunto de seminários? E as disciplinas? E quanto a estes cursos de capacitação pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação? Quais são?

²³ Disponível para leitura em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7151-de-08-de-dezembro-de-2015>. Acesso: 28/03/2016.

Outras questões que se colocam, na leitura desta resolução, são: Qual é, atualmente, o projeto institucional de formação de professores para o Ensino Superior proposto pela USP? Existe este projeto? Ele contempla os pós-graduandos e os pós-doutorandos? Qual o papel de cada um? Por que a USP criou um outro programa de formação docente alheio ao PAE-USP?

Para fomentar a reflexão, é importante incluir que a Pró-Reitoria de Pós-Graduação designou, no dia 1º de novembro, uma comissão que será responsável pela implementação de políticas voltadas para a formação didático-pedagógica dos estudantes de pós-graduação. Essa comissão, formada por 25 professores de diversas áreas, redigiu um documento a respeito da formação pedagógica na USP.

Neste documento, é citado que a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos estaria restrita aos bolsistas do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e portanto essa formação deveria abarcar três pontos: O primeiro deles seria o oferecimento de uma formação didático-pedagógica básica de maneira geral e universal a todos os alunos da Pós-Graduação. Isso seria feito pela implementação de um currículo comum e uma ementa básica, que poderiam ser ministrados por meio de cursos on-line. (USP, 2016)

O segundo se refere ao aprimoramento profissional dos próprios docentes da USP. O terceiro ponto está relacionado à criação do que eles chamam de “espaços de experimentação em pedagogia”, o que poderia ser feito por meio de atividades como tutoria na graduação, monitoria e oferecimento de cursos extracurriculares e, principalmente, pela valorização dessas atividades como créditos para o pós-graduando.

A proposta que embasa este relatório afirma a necessidade de que a formação docente defina processos, práticas e procedimentos que: priorizem a dimensão pedagógica da prática docente, sem descuidar da dimensão política subjacente; tornem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, de modo a ampliar o repertório de estratégias pedagógicas utilizadas, incorporando recursos tecnológicos; e capacitem os alunos de pós-graduação em práticas e técnicas de ensino que associem o planejamento das aulas ao uso dos recursos disponíveis.

O conteúdo proposto para esta formação, na tentativa de unificar e homogeneizar o que é oferecido pelas diferentes unidades da USP é: “O que é ser professor no Ensino Superior; Planejamento da Prática Pedagógica; Prática docente e processo de ensino-aprendizagem; técnicas de comunicação; novas tecnologias educacionais e concepção e instrumentos de avaliação”.

Para além da questão pragmática deste programa, é importante questionar o objetivo dessa homogeneização. Não seriam as especificidades de cada unidade e de cada campo da ciência e das áreas uma riqueza a ser incorporada pelos saberes da docência?

Outra questão, neste ponto é: Uma vez que a USP já possui um programa de formação de professores desde 1992, institucional, concreto, formal, por que a criação desta comissão, que desconsidera o programa e cria novas diretrizes?

Sobre o PAE, o relatório da PRPG de 2016 recomenda que se adote conteúdos básicos para todas as disciplinas preparatórias, e que a ementa siga o direcionamento exposto na disciplina proposta, cujos conteúdos foram descritos acima.

A importância desta discussão sobre o Programa PAE e o modelo de formação de professores da e para a universidade está intimamente ligada à concepção de docência que se tem. Considerar a docência na universidade como uma atividade profissional complexa, que requer uma formação específica, é dotá-la de profissionalismo e identidade, para além da racionalidade técnica e dos modismos tecnológicos.

O Programa PAE tem sido pano de fundo para pesquisas que trazem importantes contribuições para a área. A pesquisa desenvolvida por Arroio et al (2006) mostra que 75% dos alunos participantes do Programa PAE declararam que não se sentem preparados para exercer a função docente no Ensino Superior, e 25% afirmaram que se sentem preparados. Entre os que declararam não se sentirem preparados, a maioria apontou “insegurança” e a “falta de preparação” (ARROIO et al. 2006, p.1391).

É importante destacar que estas declarações de insegurança e falta de preparo revelam para além da formação insuficiente para a docência, uma visão imediata e aplicacionista da formação.

O trabalho de Riolfi e Alaminos (2007) traz contribuição na medida em que analisa a identidade docente sob a ótica psicanalítica, percebendo as experiências vividas por professores (supervisores) e estagiários do PAE em relação, como um terreno fértil para a reflexão sobre a dimensão da singularidade na formação do professor universitário. Neste caso, analisadas sob a perspectiva da psicanálise de orientação lacaniana, as vivências, no âmbito da formação de professores, podem ser instrutivas no que tange a uma militância ética contra uma universidade que se limite à reprodução. Segundo as autoras, o melhor resultado a ser obtido por programas a exemplo do PAE - USP é levar o estagiário a valorizar o percurso que pôde construir ao longo do estágio, de modo a superar a frustração gerada pela constatação que, por mais que se esforce, não vai nem se tornar igual ao modelo que copia e,

muito menos, ocupar o lugar do docente que o acolheu, referenciando a relação do estagiário com seus modelos de docente e com o supervisor.

A pesquisa de Pimentel, Mota e Kimura (2007) demonstrou que a integração entre pós-graduandos e graduandos é uma estratégia positiva no processo ensino/aprendizagem, pois favorece a troca de experiências e permite que o pós-graduando seja inserido no atual contexto da formação profissional na sua área. Com esta perspectiva, a experiência de participar do Programa PAE- USP revelou-se de fundamental importância como parte integrante da formação de mestres e doutores. Ao retornarem às salas de aula e ao convívio com os alunos da graduação, os pós-graduandos tem a oportunidade de se confrontarem com uma nova perspectiva, face às mudanças nos processos educacionais que vêm ocorrendo em diversos sentidos. Atividades de preparo para a docência voltadas para os pós-graduandos, como o PAE, estão repletas de oportunidades ímpares de vivenciar a prática do ensino, desde o planejamento das atividades de forma ativa e criativa até a sua execução, permitindo ao aluno, inclusive, perceber e avaliar diferentes estratégias aplicadas no processo ensino-aprendizagem.

Na mesma linha, encontram-se contribuições importantes a partir do trabalho de Conte (2013), afirmando que as análises apontaram que grande parte dos pós-graduandos, participantes do Programa PAE reconhecem a ausência da formação pedagógica do professor universitário nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e identificam contribuições do PAE para o exercício da docência em ambas as etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) possibilitando o aprimoramento e aprofundamento profissional.

Segundo a autora, os alunos destacam ser o Estágio Supervisionado em Docência o verdadeiro momento de formação pedagógica (em comparação à Etapa de Preparação Pedagógica), por proporcionar a reflexão sobre os saberes do campo pedagógico de maneira sistemática, organizada, os aproximando da realidade da sala de aula na graduação. Conte (2013) concluiu que o PAE é um espaço de formação para a docência, entretanto, não explora todo seu potencial formativo, ressaltando a necessidade de superar um modelo de ações isoladas e desarticuladas que fragmentam e fragilizam a formação pedagógica do pós-graduando e, ainda, a urgência da criação de políticas institucionais e diretrizes específicas que tratem dessa formação.

Programas de formação docente, seja de formação inicial ou continuada, tem em sua essência muitas características dos cursos de graduação onde estão inseridos, pois são eles espaços para os estágio, e também são neles onde os professores vivem suas experiências enquanto alunos. Portanto, é fundamental compreender como este programa, no caso

específico, o PAE se relaciona com o curso de graduação e com a unidade que pertence, a história de implantação, as principais características e sua configuração atual.

2.1. O Programa PAE-USP na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto/USP

Os estagiários do Programa PAE realizam suas atividades em disciplinas pertencentes à estrutura curricular do curso de graduação em farmácia-bioquímica da FCFRP-USP desde a criação do Programa PAE. Os primeiros registros do Programa PAE na FCFRP datam do ano de 1994, quando foi aberto o primeiro processo para regularização do Programa na unidade, no dia 19/09/1994. A Coordenadora geral do PAE era a Profa. Dra. Miriam Krasilchik, que também respondia pela vice-reitoria da Universidade de São Paulo²⁴. A primeira Comissão do Programa PAE na FCFRP era composta pelos professores: Julieta Mieko Ueta, Sergio Luis de Souza Salvador, João Luis Callegari Lopes e Suely Villela, sendo esta última reitora da Universidade de 2005 a 2009 e atual secretária municipal de educação da prefeitura municipal de Ribeirão Preto.

Em seu primeiro edital de abertura de vagas, foram aprovados cinco alunos, para cinco disciplinas da graduação. Nos dois semestres seguintes, foram aprovados sete alunos em cada.

Para o 1º. Semestre de 1996, foram aprovados dez alunos, e para o 2º. Semestre do mesmo ano, nove alunos. Importante salientar que, dentre os alunos que realizaram o PAE nos anos de 1994 e 1995, cinco deles se tornaram docentes da FCFRP-USP e são supervisores do Programa PAE atualmente.

Na época, o Programa PAE era de responsabilidade da Assistência Técnica Acadêmica, responsável pelas inscrições no estágio e montagem do processo. Em vista disso, o Programa chegou a fazer parte da Comissão de Cultura e Extensão Universitária nos anos de 1996 a 1998.

A primeira disciplina de Etapa de Preparação Pedagógica que se tem registro, criada para atender às exigências do Programa PAE se chamava Estratégias de Ensino em Farmácia. Cadastrada no atual sistema institucional da USP em 29/11/2002, era oferecida conjuntamente aos alunos dos três programas de pós-graduação da FCFRP-USP. Manteve-se o nome até 2010, quando passou por uma reformulação de docentes responsáveis, conteúdo

²⁴ Conforme previa a Portaria GR 2906 de 09/08/1994

programático, estratégias e bibliografia; passando a se chamar **“Fundamentos da Prática Docente no Ensino Superior”**, com a mesma carga horária (4 créditos).

Os conteúdos trabalhados nesta disciplina, cadastrados no sistema *Janus*²⁵ são: Contextualização do ensino na Universidade; histórico do Ensino Universitário; concepções de ensino e aprendizagem; legislações do Ensino Superior e Projeto Político Pedagógico; Importância da formação pedagógica para a docência; Construção de um novo perfil para docentes universitários; planejamento de aulas, de disciplinas e de cursos; Currículo; Estratégias didáticas para o Ensino Superior; uso de novas tecnologias e concepção e instrumentos de avaliação.

Em 2014, na tentativa de atender a crescente demanda dos alunos pela disciplina preparatória do PAE, um dos programas de pós-graduação da FCFRP, o de Biociências Aplicadas à Farmácia passa a oferecer em separado outra Etapa de Preparação Pedagógica, e foi oferecida aos alunos a primeira versão do Núcleo de Atividades como Etapa de Preparação Pedagógica. O Núcleo de Atividades é uma modalidade aceita pelas diretrizes do Programa PAE²⁶, com uma configuração diferente das disciplinas convencionais. Neste núcleo em especial, era esperado que o estudante cumprisse uma parte da carga horária fora da USP, assistindo palestras, participando de eventos referentes à área da docência no Ensino Superior. Em 2016, devido à solicitação dos alunos, pois o núcleo não computa créditos, o programa de Biociências criou a disciplina atualmente denominada **“Introdução à Docência do Ensino Superior”**, com carga horária de três créditos, cujos conteúdos estão descritos como: Tipos de organização de currículos; A Lei de Diretrizes e Bases – Implicações para o ensino superior; Implicações pedagógicas para o desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior; Teorias e concepções pedagógicas para o ensino superior; Formação de professores do ensino superior; Práticas didáticas na educação superior; O projeto de estágio no Programa PAE; Organização e planejamento de material didático; Estilos de ensino e de aprendizagem; Inovações no âmbito das práticas educativas do ensino superior; Adequação da tecnologia aos objetivos do processo de ensino; Interatividade em educação mediada pelos multimeios e Preparação de material didático usando recursos multimeios.

O Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE na FCFRP-USP ocorre de maneira similar às outras unidades da USP. Semestralmente, nos meses de abril e setembro, os docentes da FCFRP-USP são consultados para a abertura de vagas para o

²⁵ Sistema Janus é o sistema administrativo da Pós-Graduação da USP. Concentra as informações sobre os alunos de pós-graduação, orientadores, linhas de pesquisa, disciplinas, bancas, etc.

²⁶ Nas diretrizes do Programa PAE, o Núcleo de Atividades envolve a preparação de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores.

Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE, que ocorre nos meses de maio e outubro para o semestre subsequente. As inscrições são abertas também semestralmente e publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

O curso de graduação em Farmácia-Bioquímica da FCFRP é oferecido com formação generalista²⁷ desde o ano de 2004. A FCFRP possui, em 2017, 102 professores²⁸, sendo 100 em Regime de Dedicação Exclusiva à Docência e à Pesquisa, e 2 em Regime de Tempo Parcial.

Todas as disciplinas (obrigatórias e eletivas) do curso de graduação em Farmácia-Bioquímica (períodos integral e noturno) podem receber estagiários PAE. Os critérios de seleção e classificação dos alunos seguem os critérios definidos pela Comissão Coordenadora do Programa PAE da FCFRP-USP. O estágio tem duração de cinco meses, e são realizadas duas reuniões durante este período, uma no início e outra no final do estágio, com a Comissão Coordenadora do Programa PAE. Os estagiários devem entregar um relatório de atividades e o supervisor, uma ficha de avaliação.

O estágio constitui-se como um dos componentes curriculares dos programas formativos das instituições de ensino superior na graduação. Zabalza (2014) nos traz que o estágio é um momento de aprendizagem fundamentado no mundo do trabalho, independente da modalidade organizacional seguida. Para o autor, o estágio é uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis, e na qual estão envolvidos três agentes fundamentais: 1) os estudantes, 2) a instituição universitária e 3) os centros de atividades práticas.

No caso específico do estágio em docência, é a oportunidade de o pós-graduando atingir os objetivos do Programa: vivenciar a ação docente, as práticas pedagógicas do docente supervisor e a cultura universitária sob outro olhar. Nóvoa (1995) afirma que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando". (NÓVOA, 1995, p. 26).

Sendo o estágio um programa de formação, explicita-se adiante os conceitos de formação docente. E introduzidos os contextos da Universidade e do Programa PAE na USP, discutir-se-á a formação de professores para o ensino superior.

²⁷ O conceito de formação generalista contrapõe à formação por modalidades, oferecida nos cursos de farmácia antes da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002. As modalidades mais comuns eram: Farmácia-Industrial e Análises Clínicas.

²⁸ Nos anos de 2008 a 2012, o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP-USP) ofereceu cursos de Pedagogia Universitária nos campi de Ribeirão Preto e São Paulo. Participaram destes cursos nove docentes da FCFRP-USP.

Capítulo 3 – Formação de Professores para o Ensino Superior

O conceito de formação é polissêmico e deriva do latim *formatio*, “ato de dar forma”, de forma, “aspecto, aparência, padrão”.

Para Zabalza (2007), formação está vinculada ao crescimento e a melhoria das pessoas, com o processo de autoconstrução. Compreende a formação como um processo em que as dimensões do indivíduo: pessoal, cultural e profissional estão em desenvolvimento crítico e reflexivo. Para o autor, a concepção de formação como um mecanismo de dar forma ao indivíduo, no sentido de modelo, padrão (como a definição literal da palavra propõe) é errônea, da mesma forma que o sentido de conformar, conformar-se, aceitar o imposto pelo qual foi formado.

A formação relaciona-se com novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, habilidades, possibilidade de intervenção, enriquecimento de experiências, culturas, atitudes e valores. Para o autor, formar-se é uma construção complexa que se torna pleno de sentido e conteúdos diversos de acordo com o cenário e com o propósito (ZABALZA, 2004).

Almeida (2011) contribui para o entendimento do conceito de formação de professores a partir de três princípios orientadores da formação: 1) articulação entre teoria e prática, 2) a integração entre conhecimento prático e teórico e 3) a interação entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) não abarca este sentido amplo do termo formação, tratando desta questão nos artigos 65 e 66:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

No caso do magistério para o ensino superior, a própria legislação utiliza o termo “preparação” e não “formação”, o que acentua uma cultura institucional de desvalorização do processo formativo para a docência, acarretando desamparo legal, deixando que cada programa de pós-graduação possa organizar esta formação a seu critério, o que sugere a ausência de uma cultura institucional de formação para este nível de ensino.

O professor da educação superior encontra nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, a base da sua formação inicial para a atuação na docência. Esta preparação por

meio da pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado exigidos pela lei autoriza o docente a trabalhar no ensino superior brasileiro, já caracterizado aqui como diversificado e fragmentado, segundo o decreto 2306/97, que caracteriza as diferentes instituições de ensino superior: universidades, centros universitários faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Para Almeida (2011), encontra-se uma contradição, tendo em vista que o docente se forma com ênfase maior na pesquisa, entretanto, pode atuar em instituições onde a pesquisa e a extensão não são de fato realizadas.

Masetto (2009) afirma que a formação pedagógica é o ponto mais frágil dos professores universitários, seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Dessa forma, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica.

A formação para o exercício da docência no ensino superior, portanto, não tem uma longa história de investimento, tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. De fato, não há, nas universidades, exigência de conhecimentos no âmbito pedagógico para o magistério ou formação sistemática que ajude o professor a construir uma identidade profissional para a docência universitária (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005). Essa lacuna na formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja lugar de uma atividade, segundo Marcelo Garcia (1999, p.248) “assistemática, com escasso rigor e pouca investigação”. O autor acrescenta que “não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação”.

Pachane (2009) afirma que a qualificação oferecida nos cursos de pós-graduação possibilita a titulação aos professores, no entanto, não resulta no bom preparo para a qualidade docente. Segundo a autora, essa situação agrava-se por que muitos professores são formados por universidades com tradição em pesquisa, porém o mercado de trabalho que se abre é, na maioria das vezes, em instituições não universitárias, cuja prática volta-se quase que exclusivamente ao ensino.

Corroborando nesta direção, Almeida (2011) relata que o ensino na graduação decorre das demais atividades assumidas pelo docente. Em outras palavras, o professor universitário não tem formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente lhe são desconhecidos cientificamente, tais como planejamento, organização

da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno.

Veiga et al (2000, p.190) afirmam que “se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”.

Morosini (2001, p.15) corrobora com a ideia de que “a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos”, marcada por omissões a respeito do processo de ensinar, “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente”. Há um jogo de responsabilidades, cuja omissão sobre o ensinar procura justificativa na defesa da autonomia. Como não há exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre como ensinar, ao professor que se insere na universidade, ainda que haja no concurso uma avaliação que se afirma “prova didática”, depois que ele se encontra dentro da instituição continuam as omissões e o jogo de responsabilidades. A instituição compreende o lugar de autonomia do profissional, e este se sente muito mais desafiado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Pimenta e Anastasiou (2005, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem solitariamente o caminho do ensino. Veiga et al (2000, p.190) apontam que a universidade deveria ter como papel a viabilidade da prática da formação, “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério”.

A preocupação com o preparo para a docência pode parecer desnecessária, pois a simples “ministração” de aulas expositivas, como visto, é uma tarefa considerada trivial, uma vez que é marcada geralmente pela presença única do recurso da projeção (Anastasiou e Alves, 2009). Segundo Batista (2004) a observação do uso reiterado desse recurso torna possível identificar que se estabelece um ritmo presidido pela solicitação do próximo slide. A expressão “o próximo” marca a aula, a qual sendo orientada, não pelas perguntas dos alunos,

nem pela reconstrução dos conteúdos a serem trabalhados com estes, mas pela sequência da projeção.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), as Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores, conforme suas definições na LDB 9394/96, são todas Instituições de Ensino Superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes. No entanto, todas têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conceitos específicos da área, e principalmente, o que mais falta: os conteúdos da área pedagógica.

A situação acima relatada nos leva a compreender que o saber para ensinar - saber das ciências da educação, saberes metodológicos - por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares. Segundo Cunha (2009a), historicamente, e diferentemente de outros graus de ensino, o professor universitário tem como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Portanto, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência têm sido relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar.

Conte (2013) ressalta que, quando se trata da formação para a docência na pós-graduação, é imprescindível que o pós-graduando experencie e faça uma reflexão crítica sobre as práticas, de maneira que se perceba como parte integrante do processo de ensino e não um expectador da própria prática.

Nesta direção, Batista (2004) ressalta que as práticas de formação docente na área da saúde têm de possibilitar interações privilegiadoras de troca, do compartilhar conhecimentos, do negociar significados. O “futuro professor” só poderá empreender trabalhos pedagógicos que considerem o aluno como sujeito de sua aprendizagem, caso tenha espaços de partilha, de debate de ideias, de reconhecimento do que já consegue realizar, como ações consolidadas e do que ainda é uma conquista a ser feita com a ajuda de parceiros. Outros formatos de ser professor terão de ser experienciados, para que a síntese elaborada, construída e compartilhada com o grupo possa embasar práticas docentes diferentes.

Como afirma Cunha (2009b), a pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino. A respeito da formação de professores, a

contribuição de Zabalza (2009) é de fundamental importância. O autor traz o conceito da formação de professores não como algo linear, mas como multitemporal, como intervenções de vários tipos e com diferentes durações, compreendendo desde os estudos de formação inicial que realizam os aspirantes a professores até os cursos e seminários que grupos de professores fazem, a chamada formação continuada, incluindo também as mais recentes modalidades de formação: os grupos de trabalho, redes profissionais, programas de formação em centros escolares com assessoria, etc.

Zabalza (2007) enfatiza que por ser um dos elementos basilares da ação docente, o ensino é uma atividade complexa, exige conhecimentos consistentes e específicos de uma área e de determinado conteúdo, o domínio de recursos que se ajustem aos objetivos propostos, o modo como o aluno aprende, entre outras tantas características. Ainda, que a profissão docente, como qualquer outra profissão está à mercê de fortes processos de mudança e da necessidade de formação ao longo da vida, e isso se constitui como uma das condições básicas para a melhoria da qualidade da docência. Para o autor, o ato de ensinar é gerir o processo de ensino-aprendizagem e este se desenvolve em contexto complexo e determinado, sob conteúdos específicos, junto a um grupo de estudantes (também específico) que possuem características específicas.

Diante dessas especificidades, a docência no Ensino Superior é uma atividade complexa do ponto de vista “político, social, intelectual, psicológico e pedagógico” (Almeida 2011). Assim, a compreensão de docência universitária como atividade complexa pressupõe apreender que o conjunto de atividades que envolvem essa profissão ocorre em contextos diversos relacionados às questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais e institucionais, bem como em condições singulares tendo em vista sua natureza formativa. No entanto, essa complexidade não deve ser vista como “empobrecimento por fragmentação, mas sim como possibilidade de múltiplas interações e relações”. (SOBRINHO, 2010, p.39).

Para Conte (2013) a crença de que, para ser bom professor basta ser bom pesquisador, não garante a eficácia da prática educativa do professor, que é mais do que somente dominar o conteúdo e saber transmiti-lo. Saber planejar, conhecer o Projeto Político Pedagógico, aplicar estratégias de ensino-aprendizagem, saber avaliar os estudantes de forma contínua e formativa, estabelecer uma relação professor-aluno que favoreça o aprendizado, etc., são ações importantes e praticamente desconhecidas pelos docentes universitários, que muitas vezes recorrem às experiências vividas enquanto alunos para agir como docentes.

A formação pedagógica proporciona ao professor o tempo e o espaço necessário para pensar a educação, seus objetivos e ter compromisso com a formação do estudante para

que o mesmo seja capaz de se inserir e atuar criticamente na sociedade. Decorre dessa problemática o papel fundamental da universidade na formação para o ensino superior.

Cunha (2010) destaca que os pós-graduandos, ao vincularem-se como professores na educação superior, percebem que há uma gama de saberes para o exercício da docência, para o qual não possuem qualificação e domínio. A preparação que tiveram para o exercício da docência não responde às exigências, tornando-os profissionais que não conseguem teorizar sobre a dimensão pedagógica do seu trabalho.

Diante do cenário apresentado, faz-se necessário discutir a formação do professor universitário nos diferentes espaços de formação. Como está se formando o professor para atuar no ensino superior, face sua crescente expansão? Como se efetiva a formação para a docência no espaço da pós-graduação, que por excelência, é um espaço de formação para a pesquisa? Será que a formação específica do professor garante o processo de ensino-aprendizagem na universidade?

Estas questões esbarram em conceitos importantes, que nos ajudam a compreender esta problemática, como o conceito de saber docente e de desenvolvimento profissional. Ao nos depararmos com o dilema da formação para a docência e da formação para a pesquisa, por exemplo, encontramos pontos de reflexão no conceito plural de saberes da docência, que a vê dentro de um feixe complexo e cheio de significados.

3.1. Saberes da docência: A docência como ação complexa.

O conceito de saber docente é plural e trabalhado por diversos autores. Pimenta (2012) traça importante relação entre os saberes da docência e a atividade docente. Afirma que “dada a natureza do trabalho docente (...), espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer” (p.18). Neste mesmo sentido, trazemos a contribuição de Leite (2006):

A partir do momento em que se proclama, mesmo em discursos políticos, que a função da escola não é apenas reproduzir o conhecimento existente e uma cultura considerada única, e que o exercício docente não se esgota no domínio do saber da disciplina ou disciplinas a que cada professor e professora se encontra vinculado/a, nem o domínio do que tem sido designado pelo “trabalho de sala de aula”, admite-se que a formação de professores e de educadores tem de abarcar campos que vão para além da aquisição de conhecimentos do domínio das disciplinas clássicas, e tem de

não repetir modelos que se impuseram quando a função da escola era apenas a de transmitir conhecimentos (LEITE, 2006, p. 281).

Saviani (1996) discute sobre os saberes que todo educador deve dominar: *saber atitudinal* (disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.); *saber crítico-contextual* (compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, ou seja, do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo); *saberes específicos* (saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares); *saber pedagógico* (conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais) e, *saber didático-curricular* (domínio do saber-fazer).

O autor deixa claro que estes saberes se articulam com objetivos propriamente pedagógicos, com fins de transformar, qualitativamente, a inserção do educando na prática social. Os saberes sob a luz de Saviani (1996) terão atenção especial neste trabalho, uma vez que a análise dos dados foi ancorada em sua teoria. Entretanto, os outros autores oferecem respaldo e ricos elementos para discussão.

Para Gauthier (1998), os saberes são formados pelo “*saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica*”. O ensino seria “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998 p. 27).

Segundo Tardif (2014), os saberes são constituídos por pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos em um contexto pautado pela racionalidade, quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p.61)

O autor classifica os saberes da seguinte forma: 1) saberes e ações de ordem técnica visando a combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; 2) saberes e ações de natureza afetiva que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal; 3) saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com uma

visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; 4) saberes e ações voltados para a construção de valores considerados fundamentais; 5) saberes e ações relativos à interação social, que revelam a natureza profundamente social do trabalho educativo e implicam o conhecimento mútuo e a co-construção da realidade por professores e estudantes.

Para Cunha (2010) os saberes dos professores universitários se relacionam com o eixo pedagógico e se caracterizam por: saberes relacionados com o *contexto da prática pedagógica*, referentes à *dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação*, com a *ambiência da aprendizagem*, com o *contexto sócio-histórico* dos alunos, com o *planejamento das atividades de ensino*, com a *condução da aula nas suas múltiplas possibilidades* e com a *avaliação da aprendizagem*.

Ao descrever os saberes dentro do eixo pedagógico, a autora traz importante contribuição, argumentando que o fato de identificar o papel das ciências da educação como um saber importante na formação dos professores não significa a reivindicação de algo que criará uma dicotomização disciplinar entre saber pedagógico e saber específico, mas principalmente, a intenção de compreender esse campo na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor universitário, enquanto profissional capaz de justificar suas ações e seus discursos com base na racionalidade, e não na imitação ou na crença de que as ações se justificam somente pela experiência.

Pimenta (1996 e 2012) trabalha o conceito de saber docente dentro de três grandes agrupamentos: 1) o *saber da experiência*: Podem ser vistos sob dois aspectos: a) saberes que todas as pessoas tem sobre o que é ser professor. Advindos da experiência como alunos, que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar, quais contribuíram para a formação humana, etc. As pessoas também sabem sobre o professor: a não valorização social e financeira, as dificuldades que enfrentam e os estereótipos que carregam. b) saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

2) o *saber do conhecimento*: Formam-se professores para uma disciplina específica, para ensinar um conhecimento específico. Entretanto o saber do conhecimento é mais amplo, e está na reflexão sobre o papel deste conhecimento no mundo do trabalho, naquele curso superior; na relação entre este conhecimento, a ciência e a produção material. Na relação entre este conhecimento e a formação integral do profissional. E nos significados que eles têm na vida dos universitários.

Conhecimento não se reduz à informação. Conhecer implica em trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Entende-se que conhecer não se reduz a obter informação, portanto a universidade e os professores tem uma tarefa complexa, ou seja, a de discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas no contexto da contemporaneidade.

3) *os saberes pedagógicos*: Segundo afirma Pimenta (1996), para os alunos da licenciatura, didática é saber ensinar. Essa percepção revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que inclusive possuem cursos de didática, mas não tem didática.

Segundo a autora, na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como distintos e desarticulados, com status diferentes. Refletir os saberes dentro desta perspectiva é não colocar a formação pedagógica em contraponto à formação específica, mas articulada a ela, como saberes complementares. Houssaye (apud PIMENTA, 1996), aponta caminhos de superação, que nos empenhemos em reinventar os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real.

Especificamente no campo da docência universitária, os saberes imprescindíveis, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13), se articulam em torno de quatro eixos: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Os saberes docentes podem ser vistos categorizados de acordo com os autores no quadro 4:

Quadro 4: Categorização dos saberes docentes por autores

TARDIF, LESSARD E LAHAYE (1991)	SAVIANI (1996)	PIMENTA (1999)	CUNHA (2010)
1. Saberes da Formação Profissional	1. Saber Atitudinal	1. Saberes do Conhecimento	1. Contexto da prática pedagógica
2. Saberes das disciplinas	2. Saber Específico	2. Saberes Pedagógicos	2. Contexto socio-histórico dos alunos
3. Saberes Curriculares	3. Saber Didático - Curricular	3. Saberes da Experiência	3. Planejamento das atividades de ensino
4. Saberes da Experiência	4. Saber Pedagógico		4. Condução da aula
	5. Saber Crítico-Contextual		5. Avaliação da aprendizagem

Fonte: Elaboração da autora. Ribeirão Preto, 2017.

Avançando neste sentido, sendo carregada de saberes próprios, a prática docente é altamente complexa. Para Soares e Cunha (2010, p.24):

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. [...] a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

Sendo a docência do Ensino Superior uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, com saberes imprescindíveis ao seu exercício, que assim como com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e sim, mediante uma formação específica e consistente. Considerar a docência na

universidade como uma atividade profissional complexa, que requer uma formação específica, é dotá-la de profissionalismo e identidade. (ALMEIDA, 2011).

Soares e Cunha (2010) e Marcelo García (2007) tratam a respeito da complexidade da docência no ensino superior, pois a ela compete a especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas (ou jovens adultos) na sua trajetória de formação profissional. Assim, o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário. Os estudantes adultos precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada, considerando-se a evolução do autoconceito do adulto, marcada pela passagem da dependência para a autonomia.

Os estudos de Knowles (2001) caracterizam o processo de aprendizagem dos adultos pelo seu “engajamento consciente e voluntário”, de forma que os adultos, ao aprender, precisam compreender a “finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada” (p.28). Segundo o autor, quando uma pessoa amadurece seu autoconceito se move de um de ser dependente para um ser humano autônomo. A aprendizagem autônoma, marca da educação de adultos, tem como característica a inteligência crítica, o pensamento independente e a análise reflexiva. A experiência do aluno adulto também é importante. À medida que amadurece, acumula um reservatório crescente de experiência que torna-se um recurso cada vez maior para a aprendizagem.

Knowles (2001) sugeriu 4 princípios que são aplicados a educação de adultos, denominada andragogia²⁹: Adultos precisam estar envolvidos no planejamento e avaliação de suas instruções; a experiência (inclusive erros) fornece a base para as atividades de aprendizagem; adultos estão mais interessados em matérias que têm relevância imediata e de impacto para o seu trabalho ou vida pessoal de aprendizagem.

Cunha (2010) também traz contribuições para compreender a especificidade do trabalho docente para adultos. Para a autora, existem cinco princípios para pensar a formação de professores para a educação superior (ensino de adultos), quais sejam: 1) o autoconhecimento do aluno como pessoa madura, que evolui da dependência para a autonomia; 2) o acúmulo de experiências que pode ser um rico recurso para a aprendizagem; 3) a disponibilidade para aprender tarefas que representam seu papel social 4) os adultos se

²⁹ Andragogia: do grego: andros - adulto e gogos - educar), “ensino para adultos”

interessam a aprender a partir da resolução de problemas, onde os fatores internos influenciam mais na aprendizagem do que os externos.

Portanto, a docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, com ações específicas e que não se restringe à sala de aula. Pressupõe um conjunto de atividades que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos em diferentes momentos. (MARCELO GARCÍA, 2007).

O conceito de saber docente, uma vez que é saber pois é ressignificado pela prática, está intimamente ligado à profissionalidade do professor. A relação do professor com os saberes que aprende, ressignifica e que lança mão em sua prática vão fazendo parte do seu desenvolvimento profissional nas diferentes dimensões. Ao nos depararmos com os conceitos de trabalho docente, carreira docente, práticas docentes, nos aproximamos do conceito de Desenvolvimento Profissional.

3.2. Desenvolvimento Profissional

A partir dos pressupostos de que uma profissão necessita de especialização para ter reconhecimento social, a profissionalização docente teve início com a proposta de Dewey, na Universidade de Chicago, com a criação de um curso de pós-graduação de alto nível, destinado aos professores, para valorizar, a partir da aquisição de conhecimentos científicos e legitimados pela universidade, a profissão docente (PRYJMA, 2009).

Para Marcelo Garcia (2009), a escolha do termo Desenvolvimento Profissional³⁰ se refere à concepção do professor enquanto profissional do ensino. O conceito desenvolvimento carrega um sentido de evolução e continuidade que supera a tradicional separação entre formação inicial e formação continuada dos professores. O autor define então desenvolvimento profissional como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p.11).

O Desenvolvimento Profissional Docente remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional tende a ser associado ao processo de

³⁰ Em contraponto a termos como por exemplo: formação permanente, formação continuada, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação (MARCELO GARCIA, 2009)

constituição do professor, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. No campo de estudo sobre formação de professores, tem-se encontrado, em anos mais recentes, o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (ANDRÉ, 2011; FIORENTINI E CRECCI, 2013; NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009).

O desenvolvimento profissional tem origem na construção da trajetória profissional, na formação inicial, nas experiências adquiridas ao longo da sua atuação, necessárias para responder aos contextos sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos do cotidiano de trabalho (MORGADO, 2014). A definição de Day (1999) também corrobora neste sentido.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, veem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planejamento e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999).

Para Fiorentini e Crecci (2013), o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente surgiu na literatura educacional para se diferenciar do processo tradicional e não contínuo de formação docente. Para os autores o termo formação profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar, sobretudo, na formação inicial tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos.

O uso do termo também é justificado por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (2011, p. 26).

Para Conte (2013), o conceito de Desenvolvimento Profissional do professor universitário pode definir-se como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática,

crenças e conhecimentos do docente universitário, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui um diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma instituição ou organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades que atendam a essa necessidade.

O Desenvolvimento Profissional refere-se a qualquer situação, programa, atividade que contribua para o conhecimento profissional. Kralsilchik (2009) reafirma que no processo de desenvolvimento profissional o docente precisa rever seus cursos, estruturados muitas vezes há muitos anos, e isso exige constante estudo. Neste sentido, Formosinho (2002) traz que desenvolvimento significa ir crescendo em racionalidade (conseguir explicar o que se faz e porque), em especialidade (escolher o que fazer em determinadas circunstâncias), e em eficácia. Neste processo, estão tanto os conhecimentos e os sentimentos (aspecto pessoal) como a experiência na área (aspecto profissional).

Nesta mesma direção, Demo discute a formação docente e a pesquisa e argumenta que um profissional não é aquela pessoa que executa uma profissão, mas, fundamentalmente, aquele que *sabe pensar e refazer* a sua profissão (DEMO, 2003, p. 68). Para ele, “a profissionalização não se faz pela acumulação consolidada, na perspectiva de um estoque sempre maior, mas pela sua renovação constante, diante de um mundo que entrou definitivamente num ritmo avassalador de mutação” (Ibid., p. 69).

Para Pimenta e Anastasiou (2005 e 2010), entre os desafios que recaem sobre o docente está uma análise crítica do que já foi vivenciado, ou dos saberes da experiência sendo confrontados e ampliados a partir do campo da educação, da pedagogia e do ensino. Para Pimenta (1996, p.77), “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de ‘ver o professor como aluno’ ao ‘ver-se como professor’. Isto é, de construir a sua identidade de professor”.

Os componentes envolvidos no desenvolvimento profissional do professor, na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2010) são:

- Os sujeitos presentes no universo da docência: O professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; O aluno como sujeito do processo cognitivo;
- Os determinantes do processo educativo: O Projeto político-pedagógico institucional; O projeto do curso e os dados da realidade institucional; A didática praticada e a desejada na sala de aula; Responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho;

- A ação do docente na universidade: A construção coletiva interdisciplinar, A definição de conteúdo e os enfoques metodológicos; O acompanhamento do processo mediante a avaliação.

Para Masetto (2012), o processo de desenvolvimento profissional docente passa pela área de conhecimento onde o docente atua, os aspectos afetivos-emocionais e o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, da seguinte forma:

- Desenvolvimento na área do conhecimento: Aquisição, elaboração e organização de informações; Acesso ao conhecimento existente; Relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire; Reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo;
- Desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional: Crescente conhecimento de si mesmo: dos diferentes recursos que possui; dos limites existentes e das potencialidades a serem otimizadas;
- Desenvolvimento de habilidades: Aprender a trabalhar em equipe; Comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora do seu ambiente universitário; Fazer relatórios, realizar pesquisas; Elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos;
- Desenvolvimento de atitudes e valores: Valores como democracia; Participação na sociedade; Compromisso com sua evolução; Localização no tempo e espaço de sua civilização; Ética em suas mais abrangentes concepções.

Para Almeida (2012), o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua.

Para Nóvoa (1995), autor que trabalha com o termo, o desenvolvimento profissional é constituído considerando três aspectos, sendo:

- *Pessoal*: produzir a vida do professor: Refere-se aos processos de crescimento pessoal do professor. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, como afirma o autor no seguinte trecho:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso

é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25)

Para o autor, por ser o professor uma pessoa, e uma parte importante desta pessoa é ser professor, há a necessidade de (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

- *Profissional* - produzir a profissão docente: Segundo o autor, práticas individuais de formação de professores podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas podem contribuir para o isolamento e reforçar uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação coletivas contribuem para uma reflexão crítica. Segundo o autor, a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor:

É preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.22).

- *Institucional* – produzir a escola: Refere-se aos investimentos da instituição para o alcance dos objetivos propostos. Segundo o autor, nenhuma mudança no ensino acontecerá sem uma mudança no nível das organizações escolares e do seu funcionamento. É conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Ao fazermos uma relação entre os saberes da experiência e a dimensão institucional, encontramos como problemática na docência universitária que é o fato do docente universitário não saber o que vai encontrar pela frente. A ausência de uma formação adequada que ressignifique os saberes é algo importante a ser considerado em seu desenvolvimento profissional.

Zabalza (2004 e 2007) trouxe à tona as dimensões da profissionalização docente no âmbito dos professores universitários. A *dimensão pessoal* do professor universitário é trabalhada pelo autor diante de dois aspectos: a satisfação pessoal e profissional e a carreira docente. Para o autor, os gestores universitários deveriam atentar aos aspectos relacionados ao professor como pessoa, ajudando a neutralizar os efeitos da desmotivação, do stress, da estafa, do tédio. A dimensão pessoal permite considerar alguns aspectos de grande importância no

mundo da docência: o envolvimento e o compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e as situações pessoais que os afetam, como sexo, idade, condição social; problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (burn out, estresse, desmotivação).

Quanto à *dimensão profissional*, que permite o acesso aos componentes essenciais que definem a profissão docente, as suas exigências, o retorno esperado, a construção de sua identidade, os dilemas que caracterizam o exercício e as necessidades de formação inicial e permanente. O autor trata dos direitos e deveres dos professores enquanto trabalhadores nas instituições de ensino superior. Destaca ainda que a figura de um mentor, um professor mais experiente que poderia acompanhar o novo docente seria uma alternativa positiva no desenvolvimento profissional destes. Para o autor, o docente se depara com dilemas inerentes da profissão docente, como o dilema ensino/pesquisa, ensino/aprendizagem e individualismo e coordenação.

A *dimensão administrativa* da docência se refere às condições da instituição: contratuais, sistema de seleção e promoção, contexto social e político. Para ele, três aspectos exercem forte influencia na docência, a saber: políticas de seleção e promoção e critérios aplicados, características dos contratos das diferentes categorias e as condições de trabalho (carga horária, obrigações, etc).

Um conceito que nos deparamos e que é importante conceituar e delimitar é o conceito de profissionalidade docente. Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.

Acrescenta-se ainda a contribuição de Severino (2003) no que concerne à área da docência. O autor analisa três dimensões essenciais para a docência, e que se relacionam com desenvolvimento profissional mas também aos saberes da docência: *domínio dos conteúdos*, *domínio das habilidades didáticas* e *domínio das relações situacionais*. A dimensão dos conteúdos tem a ver com a cultura científica em geral, com os conteúdos básicos de cada área do saber, se configura na capacidade do professor rever pontos de vista e analisar a realidade apreendendo o seu movimento, contradições e historicidade. A dimensão das habilidades didáticas constitui a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos da ação docente, refere-se aos propósitos educacionais, ao planejamento, organização e gestão da classe. A dimensão das relações situacionais implica em que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional

tenham uma percepção clara e explícita dos referenciais humanos, a compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade.

A reflexão trazida por Alarcão (1997), que “cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” nos faz pensar no programa PAE enquanto este contexto vivencial, enquanto um dos espaços onde essa formação se deu, onde esse docente se constituiu no âmbito pessoal e profissional. O Programa PAE tem sido parte do desenvolvimento profissional de muitos professores universitários. Esta pesquisa procura compreender uma parte desta história.

Capítulo 4 – Metodologia

Este capítulo trata do desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, foram abordados os alcances e definições da pesquisa qualitativa, em seguida, o delineamento do problema da pesquisa, e a partir dele, a explicação de como ocorreu a seleção dos sujeitos, a escolha dos instrumentos e a análise dos dados.

A pesquisa é do tipo exploratória e de abordagem qualitativa. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo – Análise Temática, dentro da perspectiva de Bardin (2009), Minayo (2013) e Franco (2007).

Uma pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Para Piovesan (1995), a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere, pressupondo que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre.

A concepção de pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Bicklen (2010) apresenta cinco características: a fonte direta dos dados como o ambiente natural e o investigador como o principal agente na obtenção desses dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para os autores, na pesquisa qualitativa a presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância à medida que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo sofre a ação direta desse ambiente. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado, de modo que possa interpretar os conceitos provenientes do campo da pesquisa, dar-lhes uma forma e traduzi-los cientificamente.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e

ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. A pesquisa qualitativa ocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (DESLAURIERS e KERISIT, in POUPART, 1991, p. 58).

Para Minayo (2010, p.13) a pesquisa qualitativa trabalha com “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador, por se preocupar com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (idem, 2010, p. 14).

A pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir os eventos estudados, não aplica instrumental estatístico na análise dos dados, mas sim, parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. “Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995 p. 58)”.

Um passo importante para a pesquisa qualitativa é a escolha do *corpus*. Para Bardin (1977, p.96), “o *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Sua constituição implica escolhas, seleções e regras”.

O *corpus* da análise deste estudo foi constituído pelos questionários e entrevistas realizadas com professores universitários egressos do Programa PAE-USP, no período de 2005 a 2013. O recorte de tempo foi feito para delimitar o número de participantes. Foi escolhido até 2013, pois de 2013 a 2016 seria um intervalo curto para que um aluno terminasse o PAE e se tornasse docente.

O percurso metodológico ocorreu da seguinte forma: Primeiramente foi enviada à Comissão Coordenadora do PAE da FCFRP-USP uma solicitação para a consulta dos dados do Programa PAE necessários para a realização da pesquisa. Com esta autorização, o Projeto de Pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP- USP. Após a aprovação

deste comitê, foi realizado o levantamento dos sujeitos para determinar a amostra e os seguintes passos:

a) Consulta aos processos do Programa PAE de 2005 a 2013 da FCFRP-USP contendo os nomes dos estagiários que concluíram o Estágio Supervisionado em Docência (e por consequência também finalizaram a Etapa de Preparação Pedagógica). Esta busca resultou em 412 pós-graduandos.

b) Consulta destes nomes na base de dados da Plataforma Lattes (www.cnpq.br/lattes) para acesso ao currículo, com o objetivo de verificar quais, destes 412, se tornaram docentes de Instituições de Ensino Superior públicas, no Brasil. Esta consulta resultou em 50 sujeitos.

c) Convite para participar da pesquisa para estes 50 sujeitos, por meio da plataforma Lattes, solicitando o email para que fosse enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice) de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa e da Resolução 466/12 do Ministério da Saúde e o questionário, na plataforma Google docs, para auto-preenchimento do sujeito (1ª. Fase da pesquisa).

d) O contato com os participantes resultou em quatorze questionários preenchidos, com os quais foi realizada a análise dos dados.

e) Para a realização da entrevista (2ª. Fase da pesquisa), foram convidados todos os sujeitos que haviam respondido aos questionários.

f) Entrevista piloto com um professor universitário que não se encaixava em todos os critérios.

g) Todas as entrevistas foram realizadas pela ferramenta Skype, devido à distância geográfica entre os sujeitos e a pesquisadora.

h) Transcrição literal das entrevistas.

i) Análise dos dados

O quadro 4 ilustra, de forma esquemática, o percurso metodológico desta pesquisa:

Quadro 4: Resumo do Percurso Metodológico

Fonte: Elaboração da pesquisadora. Ribeirão Preto, 2016.

4.1. Participantes

A FCFRP-USP emitiu, de 2005 a 2013, 412 certificados de conclusão do Programa PAE aos pós-graduandos. Destes, foram selecionados 50 para a amostra, pois eram aqueles que em 2016 estavam atuando como docentes em Instituições de Ensino Superior universitárias, públicas.

Os critérios de escolha foram, a saber: Professor Universitário atuante no Ensino Superior público brasileiro (contratado pelo regime de dedicação exclusiva em alguma Universidade brasileira), egresso dos programas de pós-graduação da FCFRP (Biociências Aplicadas à Farmácia, Toxicologia, Ciências Farmacêuticas e Nanotecnologia), e que realizou o Programa PAE inteiro na FCFRP (as duas fases) entre os anos de 2005 e 2013.

Participaram, portanto, da primeira fase da pesquisa (questionários autoaplicáveis) 14 docentes de Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras, egressos dos programas de pós-graduação da FCFRP-USP e que realizaram o Programa PAE-USP na FCFRP - USP no período de 2005 a 2013. Enviou-se questionários a 50 sujeitos, e 14 responderam.

Para a segunda fase da pesquisa (entrevistas semiestruturadas) convidou-se todos os sujeitos que haviam respondido ao questionário da primeira fase. Foram realizadas três entrevistas com os sujeitos que aceitaram participar da segunda fase. A análise dos dados foi feita com base nos quatorze questionários respondidos e nas três entrevistas realizadas. Após a coleta de dados do questionário e análise preliminar, foram iniciadas as entrevistas. É importante salientar que os três entrevistados também responderam aos questionários.

Esta coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos. Adiante, explicita-se sobre eles: os questionários e as entrevistas.

4.2. Instrumentos para coleta de dados: Processos do PAE da FCFRP, Questionários e Entrevistas

O *corpus* da pesquisa qualitativa se caracteriza por meio dos instrumentos utilizados. Nesta pesquisa, foram utilizados os processos do Programa PAE na FCFRP, questionários e entrevistas.

O questionário, contendo questões abertas e fechadas (Apêndice A), serviu para caracterização dos sujeitos, identificados no item sujeitos da pesquisa e levantamento de dados para a investigação. Os questionários foram enviados aos sujeitos por correio eletrônico, por meio da plataforma *Google Docs*.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. É uma técnica que possibilita a coleta de informações da realidade, com o anonimato das respostas, a flexibilização para respondê-lo no momento mais oportuno para o sujeito e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Sobre o envio de questionários online, para Vieira (2010), as vantagens de se fazer a coleta de dados utilizando o email é o fato dos questionários poderem ser enviados com maior velocidade e quantas vezes forem necessárias e os questionários poderem ser respondidos de acordo com a disponibilidade e conveniência do respondente. Como neste estudo os sujeitos estão localizados em diversas regiões do país, o envio dos questionários pela internet foi a melhor forma encontrada para que a pesquisa fosse realizada.

Entretanto, os questionários online apresentam algumas desvantagens. Vieira (2010) e Vasconcellos e Guedes (2007) levantam a possível impessoalidade e problemas de privacidade na resposta por parte do entrevistado, além da baixa taxa de resposta.

A entrevista semiestruturada, cujo roteiro encontra-se no Apêndice B, foi instrumento para coleta de dados utilizado nesta pesquisa. De acordo com Moreira (2002), as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela existência de um roteiro predeterminado, no qual o sujeito pesquisador pode acrescentar alguma pergunta, dependendo da resposta dos sujeitos entrevistados em relação ao objeto de investigação.

A escolha em realizar a coleta de dados por meio de entrevistas com os professores iniciantes do Ensino Superior deve-se ao fato dessa técnica possibilitar ouvir os sujeitos e compreender por meio de suas falas aspectos marcantes que contribuíram para a construção de sua identidade enquanto docentes e para a sua permanência na profissão. Deixa-se claro que a realização de entrevistas não consiste em uma técnica menos trabalhosa que as demais, pois ela exige certo rigor que dê caráter científico ao trabalho desenvolvido. De acordo com Duarte (2004, p. 216) as entrevistas ao serem realizadas para fornecer “material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador”, pois realizar entrevistas semiestruturadas de modo informal, deixando os sujeitos participantes da pesquisa a vontade consiste em uma tarefa complexa. Assim uma boa entrevista exige:

(a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (...); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (...) c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar sujeito específico como material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

De acordo com a autora, é preciso deixar claro que a subjetividade do pesquisador também interfere no processo de investigação, de modo que os sujeitos participantes podem procurar responder o que supõem que o pesquisador pretende ouvir. Esclarece-se que a realização da análise foi feita a partir da voz dos sujeitos pelo pesquisador, pois conforme Duarte (2004, p. 218) nesta etapa do trabalho “é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não da comunidade silenciada”.

Nesta pesquisa, depois de realizadas as três entrevistas, foi realizada a transcrição literal das mesmas, e sua análise se utilizou da metodologia da Análise de Conteúdo.

4.3. Análise dos Dados

A análise dos dados advindos dos questionários e das entrevistas foi realizada usando a metodologia da Análise de Conteúdo (AC), entendida por Bardin (1979), como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42).

O objeto de estudo da AC é a mensagem, independente do suporte de comunicação que a sustenta, assim ela pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental” (FRANCO, 2007, p.12).

O objetivo da AC é “[...] ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação.” (MINAYO; 2002; p.203).

O uso da AC, para Bardin (1979) é variado. A autora menciona a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas, indicando que há várias maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Destacam-se: a) análise de avaliação ou análise representacional; b) análise de expressão; c) análise de enunciação; d) análise temática. (MINAYO, 2004).

Nesta pesquisa, faz-se uso da análise temática, ligada “a noção de tema, que está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ele comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada através de uma palavra, um frase, um resumo.” (MINAYO; 2002; p. 208). Para Franco (2007, p.42), o tema é uma asserção sobre um assunto, e é útil em estudos sobre representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.

Segundo Bardin (1977), a análise temática é uma das formas que melhor se adequou a investigações qualitativas. Três etapas constituem a aplicação desta técnica de análise: (a) Pré-análise; (b) Exploração do material; (c) Tratamento dos resultados e interpretação. A Análise Temática, segundo Minayo (2004 e 2007) e Gomes (2002), também desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretação

a) *Pré-análise*: Desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. É feita a definição do *corpus* e a leitura flutuante. Para o caso da pesquisa aqui apresentada, o *corpus* de análise resultou das informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas. A leitura flutuante é uma atividade que objetiva gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado (Bardin, 1977). Para Franco (2007), a leitura flutuante é o primeiro contato com o documento a ser analisado, de onde virão as primeiras impressões, emoções, conhecimentos e expectativas. Foi feito o levantamento dos dados com base nos processos PAE, a caracterização dos sujeitos, e a leitura flutuante de todo material (respostas das questões dos questionários e íntegra da transcrição das entrevistas), com voltas ao referencial teórico, antes da análise.

b) *Exploração do material*: Nesta etapa codificam-se as informações contidas no material, ou seja, descreve-se as características do conteúdo a ser analisado e explora-se o texto buscando classificar os referidos recortes nas categorias temáticas.

Os critérios de escolha e de delimitação das categorias foram determinados pelos temas, relacionados aos objetos da pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos. As respostas dos sujeitos desta pesquisa foram - de acordo com a Análise Temática- classificadas nas categorias criadas a priori (anteriores à análise).

As categorias criadas a priori foram: Saberes da Docência e Desenvolvimento Profissional. A escolha destas categorias se deu pelo fato de, por meio delas, podermos investigar os *constructos* da formação que o Programa PAE proporcionou do ponto de vista dos saberes (qual a concepção de docência que baliza esta formação e quais saberes estão sendo trabalhados ou silenciados, etc) e do ponto de vista do desenvolvimento profissional destes participantes que já atuam como docentes, e tendo em vista ser o PAE, para muitos, a formação inicial.

No tocante à análise das temáticas abordadas no *corpus* da pesquisa, foi desenvolvido um processo de categorização que consistiu em agrupar elementos e ideias em torno de um conceito capaz de abrangê-los. Foram apreendidas dimensões de análise, sendo: a) Dentro da categoria saberes da docência: atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático curricular (SAVIANI, 1996) e b) Dentro da categoria desenvolvimento profissional: dimensão pessoal, dimensão profissional e dimensão institucional (NÓVOA, 2009).

c) *Tratamento dos resultados: inferência e interpretação*: Na metodologia da Análise de Conteúdo, a análise dos dados, constituída pela interpretação e pela inferência são

ações feitas pelo pesquisador, ancoradas no referencial teórico. A interpretação, que se relaciona com o significado do conteúdo, e a inferência, a fase que permite a passagem da descrição à interpretação, conferindo relevância teórica à análise de conteúdo. (FRANCO, 2007).

Como aponta Bardin (1977, p. 101), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. A inferência busca responder a dois tipos de problemas: o que conduziu a um determinado enunciado e quais as consequências que este vai provavelmente provocar.

4.3.1. Categorias de Análise

No tocante à análise das temáticas abordadas no *corpus* da pesquisa, foi desenvolvido um processo de categorização que consistiu em agrupar elementos e ideias em torno de um conceito capaz de abrangê-los. Uma vez que as questões do questionário e da entrevista estavam definidas (são feitas para o projeto a ser submetido no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos), foi levantado, nas questões, quais pontos de análise seriam destacados em cada uma delas. A partir disso, as questões foram classificadas nas categorias “saberes da docência” e “desenvolvimento profissional”.

Sobre a categoria Saberes da Docência e as dimensões que dela derivam é importante salientar que se baseou na definição dos saberes da docência segundo a teoria de Saviani (1996). É importante salientar que além de Saviani (1996), outros autores também classificam os saberes da docência, como Tardif (2014), Cunha (2010) e Pimenta (2012). A contribuição destes autores articula-se com a análise dos dados relacionados aos saberes, e não são excludentes, mas ampliam e aprofundam a discussão.

Portanto, as respostas dos sujeitos foram analisadas com base nas seguintes dimensões, criadas a priori para a categoria Saberes da Docência:

- *saberes atitudinais*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas às atitudes, posturas atribuídas ao papel do educador, como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, diálogo, respeito, etc.

- *saberes crítico-contextuais*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas à compreensão das condições sócio-históricas e de contexto que determinam a educação, como a conjuntura da universidade, as condições dos estudantes e dos professores universitários, por exemplo.

- *saberes específicos*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas às disciplinas específicas dos currículos universitários

- *saberes pedagógicos*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas à articulação entre as ciências da educação e o trabalho educativo desenvolvido pelo docente

- *saberes didático-curriculares*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas ao domínio do saber-fazer, como planejamento, currículo, avaliação, definição das estratégias no espaço e tempo pedagógicos, etc.

A participação no Programa PAE se caracteriza como formação inicial destes professores e se enquadra na categoria Desenvolvimento Profissional, sendo, para muitos, o único momento de formação que tiveram na pós-graduação.

O referencial escolhido para a análise encontra-se nas contribuições de Nóvoa (1997 e 2009), que concebe o desenvolvimento profissional docente em três dimensões: dimensão pessoal, dimensão profissional e dimensão organizacional. Além de Nóvoa (1997 e 2009), outros autores apresentam como referencial o desenvolvimento profissional docente analisado por estas três dimensões: Day (2001) e Zabala (2007), que contribuem na análise dos dados.

Portanto, a análise foi feita considerando as seguintes dimensões, criadas *a priori* para a categoria Desenvolvimento Profissional:

- *Pessoal*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas ao âmbito pessoal, como a escolha da carreira, questões familiares, características pessoais que implicam na atividade docente, etc.

- *Profissional*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas ao âmbito profissional, como dificuldades na docência, experiência, complexidade, etc.

- *Organizacional*: respostas e falas dos sujeitos relacionadas ao âmbito organizacional/institucional, como contexto da universidade, conjuntura, carreira, etc.

A figura 1 ilustra a relação entre as categorias e as dimensões de análise criadas *a priori*.

Figura 1: Relação das categorias definidas *a priori*, para a Análise Temática.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, Ribeirão Preto, 2016.

Após a definição das categorias, ancoradas no referencial teórico, foi sendo desenvolvida, ao longo do percurso metodológico, a relação entre as categorias e as dimensões, os pontos de análise que seriam destacados, e as questões do questionário e da entrevista que serviriam de base para a análise.

Para que a análise fosse realizada de forma a relacionar as questões respondidas pelos participantes, os pontos que foram extraídos de cada uma delas, e a categoria relacionada, foram criados dois quadros. No quadro 5, estão descritas as questões do questionário, a relação das mesmas com as categorias analisadas, explicitando os pontos de análise a serem considerados:

Quadro 5: Análise das perguntas do questionário em relação às categorias definidas *a priori*

Questão	Pontos de análise a serem considerados	Categoria de Análise
---------	--	----------------------

19. Quais conteúdos específicos da formação pedagógica você teve contato na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE	O contexto de formação de professores e a concepção de docência da EPP-PAE. Identificar os constructos da formação para a docência que o professor teve contato quando realizou a Etapa de Preparação Pedagógica do programa PAE.	a) Saberes da Docência
22. Qual (is) atividade (s) você realizou como estagiário no Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE?	O contexto de formação de professores e a concepção de docência do ESD-PAE. Identificar os constructos da formação para a docência que o professor teve contato quando realizou o programa PAE.	a) Saberes da Docência
23. Na sua prática como docente, você faz uso de alguma literatura pedagógica, que foi apresentada a você na Etapa de Preparação Pedagógica ou no Estágio PAE? Se sim, você poderia dizer qual (is)?	A articulação com as ciências da educação na EPP-PAE. Identificar se os autores/textos da área pedagógica ultrapassam a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE e são utilizados pelos docentes.	a) Saberes da Docência
24. Na sua prática docente, você faz uso de alguma estratégia de ensino, que foi apresentado a você durante a Etapa de Preparação Pedagógica ou no Estágio PAE? Se sim, você poderia dizer qual (is)?	A articulação com os saberes pedagógicos na EPP-PAE. Identificar se as estratégias de ensino aprendidas ultrapassam a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE e são utilizados pelos docentes.	a) Saberes da Docência
25. Na sua opinião, o Estágio PAE deveria ser modificado? Quais modificações? Por quê?	Identificar a avaliação que o docente faz do programa de formação que realizou	b)Desenvolvimento Profissional
26. Você teve alguma dificuldade durante a sua carreira como docente? Se sim, especifique:	Identificar as relações entre as dificuldades atuais e as experiências vividas no Estágio PAE	b)Desenvolvimento Profissional
27. Na Instituição de Ensino Superior em que atua, você recebe algum tipo de apoio para a docência? Se sim, como é este apoio?	A dimensão institucional como componente do desenvolvimento profissional. Identificar os principais tipos de apoio institucional e se o docente faz uso dela.	b)Desenvolvimento Profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2016.

No quadro 6, estão explicitadas as questões norteadoras que fizeram parte do roteiro da entrevista semiestruturada, relacionadas com as categorias, as dimensões e com os pontos de análise.

Quadro 6: Análise das questões norteadoras da entrevista com relação às categorias definidas *à priori*

Questões da Entrevista	Pontos de análise a serem considerados	Categoria de Análise
1. Conte como foi o Programa PAE para você (Etapa de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência)?	Concepções de docência do PAE. Identificar a avaliação que o professor universitário faz sobre a formação que o PAE lhe ofereceu.	a) Saberes da Docência
2. As disciplinas cursadas e o estágio contribuíram para o exercício da sua docência?	Identificar a contribuição do Programa PAE para o desenvolvimento profissional.	b) Desenvolvimento Profissional
3. Por que você escolheu ser docente? Como foi sua escolha?	Identificar se o Programa PAE interferiu no processo de escolha da docência do sujeito.	b) Desenvolvimento Profissional
4. Quais as dificuldades que você enfrenta na docência ou no ensino?	Identificar as relações entre as dificuldades atuais e as experiências vividas no Estágio PAE.	b) Desenvolvimento Profissional
5. O que significa ser um bom professor para você? Você se considera um bom professor? O que significa para você ser professor nesta IES?	Identificar os constructos que compõem a imagem do docente ideal.	b) Desenvolvimento Profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2016.

Estes dois quadros foram importantes para a análise, servindo de roteiro norteador para uma leitura dos dados. Compreendido o contexto metodológico da pesquisa, dar-se-á início à análise dos dados.

Capítulo 5 – Resultados e discussão

Neste capítulo, foi feita a caracterização dos participantes da pesquisa, por meio das respostas obtidas pelos questionários. Os dados levantados contribuíram para a construção de um perfil, com dados sobre idade, o tipo da IES que trabalha, o tempo de docência, quantas vezes realizou o estágio PAE e o tempo entre a conclusão do doutorado e a entrada na IES.

Posteriormente, foi realizada a análise de conteúdo das demais questões do questionário e do roteiro da entrevista, com base nas categorias definidas *a priori*: saberes da docência e desenvolvimento profissional e ancorada no referencial teórico.

5.1. Perfil dos participantes da pesquisa

O quadro 7 demonstra o perfil dos participantes da pesquisa. Quanto à formação inicial (graduação que realizaram), todos são farmacêuticos³¹, e estão inseridos em cursos de farmácia de Instituições públicas de ensino superior do Brasil.

³¹ Formaram-se em cursos de Farmácia ou Farmácia-Bioquímica. De acordo com o Conselho Federal de Farmácia, do ponto de vista jurídico, não há diferença entre essas denominações.

Quadro 7: Caracterização dos docentes que participaram da pesquisa

Identi	Idade ³²	Tipo da IES	Região	Tempo de docência/ Ano de ingresso ³³	Número de participações no PAE	Tempo entre conclusão do doutorado e contratação
P1	34 anos	Federal	Sudeste	3 / 2013	5	1 ano
P2	33 anos	Federal	Centro-Oeste	4 / 2012	2	2 anos
P3	32 anos	Federal	Sudeste	1 / 2015	6	< 1 ano
P4	44 anos	Federal	Sudeste	8 / 2008	3	< 1 ano
P5	34 anos	Federal	Sudeste	6 / 2010	1	1 ano
P6	37 anos	Federal	Sul	2 / 2014	2	4 anos
P7	39 anos	Estadual	Sul	4 / 2012	3	4 anos
P8	34 anos	Estadual	Sul	4 / 2012	1	< 1 ano
P9	39 anos	Federal	Centro-Oeste	4 / 2012	4	5 anos
P10	38 anos	Federal	Centro-Oeste	7 / 2009	2	< 1 ano
P11	30 anos	Federal	Centro-Oeste	2 / 2014	3	< 1 ano
P12	36 anos	Federal	Sudeste	6 / 2010	2	1 ano
P13	33 anos	Federal	Sudeste	3 / 2013	2	5 anos
P14	38 anos	Estadual	Sudeste	6 / 2010	3	2 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2017.

Os dados apontam que, com relação aos anos de docência na IES atual, a maioria dos sujeitos são professores que possuem de 1 a 8 anos de docência. A média é de 4,2 anos. O gráfico 2 traz o tempo de docência na IES atual dos participantes:

³² Em abril de 2016

³³ Anos de docência de cada docente calculados pela pesquisadora em março de 2016

Gráfico 2: Tempo de docência na IES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2017.

Este dado aponta que 54% dos docentes possuem até seis anos de docência, sendo portanto professores iniciantes. O critério para participação na pesquisa limitava àqueles que haviam realizado o PAE entre os anos de 2005 a 2013, sendo assim, era esperado que fossem professores que tivessem até 10 anos de docência.

Quanto ao tipo de IES em que trabalham, 11 estão em Universidade Federais e 3 em Universidades Estaduais. Fazia parte dos critérios de escolha que o docente fosse vinculado a uma Universidade Pública, que possui uma carreira que lhe é própria, assim como ser professor concursado, autárquico, com regime de dedicação total, ou seja, 40 horas por semana.

Um dado importante é que 80% dos docentes participantes atuam em Universidades federais. Nos governos Lula e Dilma (2002-2016) houve um aumento do número de cursos de graduação e de vagas com a política de expansão das Universidades Federais, o Programa de Renovação e Expansão das Universidades (REUNI). Segundo a página do Ministério da Educação³⁴, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100

³⁴ <http://mec.gov.br>

novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação³⁵.

De acordo com a região do Brasil onde se situa a instituição que os participantes trabalham, os dados foram organizados no gráfico 3:

Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos da amostra, por região do Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2017.

Das Instituições de Ensino Superior as quais os participantes pertencem, duas foram criadas no período do REUNI, sendo uma na região Sudeste, em 2005 e a outra na região Sul, em 2007. Já com relação ao curso de farmácia, seis foram criados nos últimos 10 anos. A predominância da região sudeste se dá pelo número de IES no estado de Minas Gerais, onde estão quatro, das sete IES desta região.

Com relação à atuação destes professores no campo da pesquisa científica, 72% possuem credenciamento na pós-graduação da IES em que trabalham e 82% coordenam ou participam de grupos de pesquisa. Nove, dos quatorze sujeitos possui algum projeto de pesquisa financiado por agências de fomento.

Esta mesma proporção é encontrada nos sujeitos que tiveram experiência acadêmica no exterior. É válido salientar a importância que essas experiências no exterior, mesmo que sejam para realizar pesquisa (como doutorado sanduiche, congressos ou cursos), possuem no processo de formação e desenvolvimento docente, devido às experiências

³⁵ <http://reuni.mec.gov.br/expansao>

pessoais e profissionais que vão construindo a identidade do professor, em contato com outros modelos de ensino, com pessoas e culturas diferentes, em universidades estrangeiras.

Um dado que chama atenção é que a maioria (86%) dos participantes realizou o Estágio PAE mais de uma vez, e pode ser visualizado no gráfico 4:

Gráfico 4: Número de vezes que os participantes realizaram o Estágio PAE.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2017.

De fato, não há, nas diretrizes do Programa, norma que impeça o pós-graduando de realizar o estágio mais de uma vez.

5.2. Análise dos Dados

Feita a caracterização dos docentes participantes, inicia-se a análise dos dados oriundos dos questionários e das entrevistas, por meio da Análise de Conteúdo. Os fragmentos extraídos das respostas estão descritos e identificados pela letra E (entrevista) ou Q (questionário), P (participante) e número de identificação do participante de acordo com o quadro 5 (caracterização do perfil). Os participantes que foram entrevistados são os número 8, 13 e 14.

5.2.1. Categoria Saberes da Docência

O Programa PAE (Etapa de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado) permite que o estagiário vivencie atividades e práticas inerentes à atividade docente, podendo inclusive experimentar saberes que configuram o processo educativo. Os fragmentos abaixo

apontam que o Programa PAE proporcionou a estes docentes a vivência dos saberes relacionados à docência, inerentes à ação docente, nas atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Docência.

Com relação aos saberes didático-curriculares, pode-se refletir com base nos fragmentos abaixo. Para Saviani (1996), este saber está relacionado ao domínio do saber-fazer.

O estágio em docência foi essencial para refletir sobre o meu papel na formação dos estudantes. Que até então eu tinha um papel passivo no ensino e aprendizado, então quando você faz o estágio você se coloca no lugar, você participa desde a elaboração, planejamento, e montagem de uma aula, até o produto final, que é essa troca de experiência com o ensino e aprendizado do aluno. Então esse estágio contribuiu pra eu ter essa análise crítica e me colocar como professor e como estudante ao mesmo tempo e contribuiu pra eu desenvolver minhas habilidades tanto didáticas quanto pedagógicas (PE13)

Quando analisa-se as respostas sobre as atividades que realizaram durante o estágio PAE, percebe-se uma predominância dos saberes didático-curriculares, descritos em: preparação de aula prática, acompanhamento de aula prática, ministrar partes do conteúdo programático, correção de relatórios e correção de provas. É importante salientar que tanto os planos de trabalho como o relatório final do estágio que devem ser preenchidos e entregues pelo pós-graduando pedem para que sejam citadas as atividades realizadas.

Como visto, o PAE possui cinco dimensões, que devem, segundo suas diretrizes, ser trabalhadas com o estagiário: *Organizativa*: diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares e da bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e materiais de apoio, etc.; *Técnica*: que se refere à organização das atividades operacionais como lista de presença e de notas e acompanhamento das atividades práticas e teóricas, etc.; *Didático-pedagógica*: que envolve, por exemplo, a organização e desenvolvimento das aulas e utilização do espaço-tempo das atividades didáticas, etc.; *Das relações professor/aluno*: favorecendo a organização da participação dos alunos nas aulas e atividades, estabelecimento de iniciativas que facilitem a interlocução entre o docente e os estudantes etc.; *Avaliativa*: que 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..

Este é um aspecto que deve ser observado, que mesmo que o pós-graduando tenha, durante o estágio, aprendido e refletido sobre outras dimensões da docência, como por exemplo, a relação professor-aluno, estas provavelmente não serão descritas no relatório final, pois este solicita que sejam citadas as atividades.

Além disso, o próprio contexto do curso onde os estágios desses participantes fora realizado, o curso de Farmácia-Bioquímica, direciona para este saber, uma vez que possui aulas de laboratórios que precisam ser testadas e relatórios de aulas práticas. Trata-se de uma característica do curso de graduação conformando a formação dos novos docentes.

O quadro 8 explicita a incidência de respostas dos participantes (quantos participantes citaram tal atividade) com relação à pergunta sobre quais atividades os participantes realizaram no Estágio PAE e relaciona com a dimensão proposta nas diretrizes do PAE.

Quadro 8: Incidência de respostas sobre as atividades realizadas no estágio PAE relacionadas à dimensão proposta pelas diretrizes do PAE

Atividade realizada no Estágio	Incidência de respostas
Aulas – Dimensão técnica e didático-pedagógica	8
Acompanhamento de aula prática	1
Acompanhamento de aulas teóricas	1
Apresentação de seminário	2
Apresentação de uma aula sobre supervisão do docente	1
Conduzir algumas partes da aula	1
Ministrei aulas de conteúdo inovador,	1
Ministrei partes do conteúdo programático	1
Avaliação – Dimensão avaliativa	15
Aplicação de provas	2
Correção das avaliações/provas	6
Correção de relatórios	2
Definição das metodologias de avaliação	1
Elaboração provas	4
Metodologias – Dimensão Didático-Pedagógica	4
Participei de discussão de resultados	1
Elaboração de casos clínicos	1
Discussão de casos clínicos com os alunos	1
Realização de teatro com intuito pedagógico.	1

Atividade realizada no Estágio	Incidência de respostas
Planejamento – Dimensão organizativa	10
Sugestão de temas a serem abordados.	1
Seleção de artigos para discussão.	1
Preparação de aula sob supervisão	2
Preparação do plano de ensino da disciplina	2
Preparo ou teste de aulas práticas	4
Preparo de materiais didáticos	1
Discussão do conteúdo programático	1

Fonte: Elaboração da pesquisadora. Ribeirão Preto, 2017.

Percebe-se a predominância de atividades relacionadas à dimensão avaliativa, ou seja, à elaboração e correção de provas. O fragmento abaixo, retirado da entrevista realizada com o participante 14 demonstra como era feito e a valorização que o participante deu a essa atividade:

Na época, o que uma das professoras fazia, a gente discutia, ela pedia pra gente ajudar a preparar as aulas práticas, testar, fazer curva padrão, voltar pro laboratório, testar, na época de prova a gente ajudava a dar ideias do que a gente achava que era importante ser questionado na prova, sentavam com a gente e discutiam, porque que aquela questão não era bem escolhida para uma prova, então assim esse cuidado que elas tinham fez a gente aprender bastante, por que tem determinado tipo de pergunta que você faz na prova que não vai contribuir em nada no aprendizado dele então isso é bem legal. Ela dava pra gente olhar as provas que ela ia corrigir e perguntava quanto que a gente daria pra aquela questão sabe? (PE14)

Da mesma forma, os participantes relatam dificuldades encontradas no início da carreira relacionadas ao saber didático-curricular, sobre práticas inerentes à ação docente, e sobre conhecimentos que segundo os participantes, o professor universitário deve possuir ao ingressar na docência, para poder ministrar aulas:

Sim. Adequação do conteúdo ministrado ao tempo da aula. Isso foi sanado nos primeiros anos.(PQ2)
Sim, de falar em público, de ter me aprofundado mais sobre as metodologias ativas de aprendizagem.(PQ2)

Além de conhecer as metodologias de ensino e aprender a falar em público, existem saberes importantes que devem ser trabalhados com o futuro professor, e que são igualmente inerentes à prática cotidiana. Os saberes pedagógicos foram trazidos pelos participantes nos fragmentos abaixo:

Não entendia o que era um projeto pedagógico e como se fazia um planejamento de curso ou de aula; e até mesmo da legislação relacionada à educação. atividades e conhecimentos importantes para o exercício da profissão docente.(PQ4)

Sim. O PAE deveria promover debates e discussões acerca dos trâmites burocráticos a serem enfrentados no mercado de trabalho, tendo em vista que antes de ser docente da UXX, trabalhei em universidades privadas e observamos o quão são importantes são as DCN e PPP, coisas que não são exigidos tais conhecimentos numa instituição pública, digo isto pois muitos pós-graduandos irão trabalhar em instituições privadas. (PQ7)

Para Saviani (1996), a importância do saber crítico-contextual está na compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, ou seja, do contexto em que está inserida a universidade, a conjuntura política e social, as condições de trabalho. Para o autor, é com base na realidade e para a realidade que se desenvolverá o trabalho educativo. Sobre este aspecto, um participante aponta:

A realidade de um professor nunca me foi apresentada. Apenas aprendi (e estou aprendendo a sê-lo) durante minha vivência acadêmica atual. (PQ1)

É possível identificar nos fragmentos dificuldades relacionadas à falta de um aprendizado sobre os saberes da docência, e a mobilização e resignificação, principalmente o que Saviani (1996) traduz como saber atitudinal, o pedagógico e o crítico contextual. Para o autor, o saber atitudinal relaciona-se com disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc; os saberes específicos são correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares e o saber pedagógico são os

conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais. No fragmento abaixo o participante traz como um desafio cada um desses saberes: relacionados aos saberes pedagógicos (como avaliar os alunos), atitudinais (relacionamento com os alunos), e específicos (entender a importância dos conteúdos):

Sim, é sempre um desafio ministrar aulas atualizadas e utilizar estratégias didáticas que sejam efetivas. E a relação com os alunos não é fácil. Fazê-los entender a importância do conteúdo para a formação, lidar com as diferenças em sala de aula. (PQ8)

Cunha (2010) traz o saber docente relacionado à avaliação como um saber próprio: o saber sobre a *avaliação da aprendizagem*. Para a autora, este saber retoma a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem o docente sobre a aprendizagem dos estudantes. Exige do docente tanto um conhecimento técnico como uma “sensibilidade pedagógica”, que o permite identificar e interpretar o desenvolvimento dos alunos, para atribuir um valor sobre os objetivos propostos. Portanto, avaliar a aprendizagem é um saber específico que torna a docência uma tarefa complexa, e foi citada por um participante como uma dificuldade encontrada.

Sim, encontrar uma forma balanceada e justa para avaliar o conhecimento teórico e prático captado pelos alunos.(PQ9)

As dificuldades encontradas pelos docentes e por sua vez a gama de saberes envolvidos na ação docente levam à reflexão do conceito da docência universitária como uma ação complexa. Soares e Cunha (2010) trazem este conceito afastando a docência de uma ação feita por vocação, por imitação e sem reflexão.

essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. [...] a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (p.24).

Neste ponto, a visão de formação para Imbernón (2002) também nos ajuda a refletir. Para o autor, a formação inicial deveria oferecer uma bagagem sólida nos aspectos científico, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal, que capacitaria o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma reflexiva com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. Ou seja, é preciso uma formação sólida, aliada aos saberes da experiência, para não se transformar nos modelos de docente que não desejo ser.

Ainda, esta formação que, para Tardif (2009), deve ser orientada para a reflexão e para a compreensão de situações problemáticas do contexto desta prática profissional e para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los. Isso implica, para o docente universitário, a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere, rompendo com uma visão tecnicista e instrumental de formação docente.

Os participantes foram questionados sobre qual (is) conteúdo(s) eles haviam tido contato na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE. Esta questão era de múltipla escolha e o participante podia assinalar quantas respostas quisesse. As temáticas foram dadas previamente, e elencadas em ordem alfabética, tiradas do programa da disciplina da EPP da FCFRP que os egressos cursaram. No quadro 9, encontram-se as respostas classificadas por ordem de citação (mais citadas → menos citadas) e relacionadas com o saber docente correspondente, de acordo com a teoria de Saviani (1996).

Quadro 9: Relação entre os conteúdos aprendidos na Disciplina “Estratégia de Ensino em Farmácia”, Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE, citados pelos egressos participantes e os saberes da docência e classificados por ordem de citação.

	Temáticas	Saber Docente	Incidência das respostas
1	Planejamento do ensino	Didático-Curricular	90,9%
2	Metodologia / Estratégias de Ensino	Didático-Curricular	81,8%
3	Relação Professor – Aluno	Pedagógico/Atitudinal	72,7%
4	Didática	Didático-Curricular	63,6%
5	Currículo de disciplinas e de cursos de graduação	Didático-Curricular	36,4%
6	Avaliação da Aprendizagem	Didático-Curricular	36,4%
7	Projeto Político Pedagógico	Pedagógico	27,3%
8	Diretrizes Curriculares Nacionais	Didático-Curricular	18,2%
9	Contexto Universitário: Aspectos históricos, políticos e sociais	Crítico-Contextual	18,2%
10	Não sei / não lembro		18,2%
11	Tecnologias da Informação e da Comunicação	Didático-Curricular	9,1%
12	Teorias da Educação	Pedagógico	9,1%
13	Outros		9,1%
14	Formação de Professores	Pedagógico	0%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2017.

No gráfico 5, foi realizada uma classificação dos conteúdos da EPP extraídos do quadro 9, de acordo com os saberes da docência relacionados.

Gráfico 5: Média das respostas sobre o conteúdo aprendido na EPP, classificadas de acordo com os saberes da docência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2016.

Ao privilegiar os saberes didático-curriculares, que são igualmente importantes mas não exclusivos, a disciplina preparatória do Programa PAE revela a perpetuação de uma formação preocupada com o preparar e dar aulas e vai se configurando a formação para a instrumentalidade. Saberes estes que, embora fundamentais, não são capazes de, sozinhos, promoverem o desenvolvimento profissional destes professores. Chama a atenção que quase a totalidade dos participantes (90,9%) se lembra de ter tido o conteúdo “Planejamento de ensino”, mas nenhum deles se lembrou do conteúdo “Formação de Professores”, sendo que os dois estavam contidos na questão.

Ainda sobre a Etapa de Preparação Pedagógica, a importância dessa disciplina como promotora dos saberes didático-curriculares ocorre por meio das estratégias utilizadas, como no seguinte fragmento:

(...) o que marca bastante na disciplina preparatória é a construção de um plano de ensino, a construção de um plano de aula. É uma disciplina que te mostra a importância tanto de uma aula específica como de uma disciplina completa. A apresentação ali na frente, a necessidade de você planejar uma atividade e dar essa atividade para a turma, você desenvolve também essa a habilidade de comunicação. (PE8)

Entretanto, as memórias da Etapa de Preparação Pedagógica podem ter sentidos diferentes para a mesma disciplina e para a mesma estratégia utilizada.

Lembro da preparação pedagógica, não lembro quem deu. Lembro que no final tinha que fazer uma...lembro que tinha umas aulas...no final a gente tinha que propor uma disciplina, e a ementa da disciplina e justificar se era uma disciplina nova ou a junção de disciplinas no curso e ir lá na frente apresentar o que os alunos ganhariam com isso na formação dos alunos, era isso...no semestre inteiro o único trabalho era esse ... to pensando se contribuiu ...sinceramente não muito...na disciplina preparatória eu lembro de fazer esse trabalho mas eu lembro pouco de outras coisas, das aulas. Eu lembro de ter tido aula sobre como montar uma ementa mas se me perguntar o que era abordado nas aulas eu não lembro. Não lembro de ter discussões sobre formas alternativas, pode até ser que tenha tido, mas eu não lembro (PE14)

As memórias trazidas pelo participante PE14 a respeito da disciplina cursada na Etapa de Preparação Pedagógica remetem a elementos de uma docência voltada aos saberes relacionados com o *planejamento das atividades de ensino* (montar uma ementa, propor uma disciplina), na perspectiva de Cunha (2010). Entretanto, este participante reitera que esta é a única atividade que ele tem lembrança, não possibilitando uma discussão e reflexão sobre os outros saberes implicados na ação docente, reduzindo a complexidade da docência a uma visão instrumentalizada.

Pimenta e Lima (2010) afirmam que o estágio precisa ser cercado de intencionalidade e buscar na teoria o alicerce para investigar a prática, alimentando-a. Em vista disso, foi perguntado aos participantes a respeito do uso de alguma literatura pedagógica, que tenha sido apresentada durante a Etapa de Preparação Pedagógica ou durante o Estágio Supervisionado em Docência, e a maioria (86%) afirma que não foram apresentados ou que não se lembram. Um fragmento onde esta informação é dada está transcrito abaixo:

Procuro utilizar as estratégias de ensino de Anastasiou, estou sempre lendo Paulo Freire e Rubem Alves. (PQ3)

O objetivo desta questão foi relacionar a literatura apresentada no Programa PAE aos saberes da docência, entretanto a literatura pedagógica que poderia oferecer os saberes pedagógicos ainda parece ser algo distante da formação dos docentes, sendo inclusive um dos pontos relatados a ser melhorado no estágio, como podemos ver no fragmento abaixo, ao serem questionados se acham que o Programa PAE deveria ser modificado:

Sim, apresentar ao aluno literatura relacionada a estratégias de ensino, envolvimento maior do estagiário com o preparo de aulas, incentivar participação em eventos de ensino e pedagogia. (PQ4)

Sim. Deve-se investir mais em metodologias ativas de aprendizagem. As aulas ainda apresentam grande parte de sua carga horária utilizando-se a metodologia expositiva.(PQ3)

Com relação ao uso de estratégias ou metodologias de ensino usadas pelo docente que possam ter sido apresentadas durante o Programa PAE, dos que afirmaram fazerem uso, citam: Aulas Expositivas dialogadas (aulas teóricas), seminários e metodologias ativas, como: ensino baseado em problemas e casos clínicos. Essas são metodologias utilizadas, por exemplo na área da saúde, que objetivam trazer para a sala de aula um problema real a ser resolvido ou um caso clínico real de um paciente (LIMBERGER, 2013; SILVA, 2011). As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da área da saúde (RES CNE/CES 2002) e documentos posteriores na área de ensino na saúde apontam para esta direção.

Sim: Teatro, Aula expositiva dialogada, Discussão de casos clínicos, Apresentação de Seminários, Discussão de textos didáticos (PQ3).

Sim. Estudo de caso e grupos de discussão. (PQ4).

Aulas teóricas, e trabalhos realizados junto aos alunos e Apostilas de aula prática (PQ7).

Metodologias ativas (casos clínicos como ferramenta para o aprendizado do aluno), avaliação (teórica, formativa, e trabalhos) (PQ8).

Sim, aulas expositivas dialogadas e técnicas de ensino baseado em resolução de problemas (PQ9).

Técnicas de exposição dialogada (PQ10).

Sobre o aprendizado de estratégias e metodologias, o Programa PAE, apesar de ser um programa institucional e muitas vezes o primeiro contato do aluno de pós-graduação com a docência, pode não ser a principal fonte formadora do docente universitário. Para Moreira (apud Barreto 2009), mais do que aprender as estratégias didáticas, captar e compartilhar significados são essenciais para a aprendizagem significativa. O compartilhar é um ato que implica em interação entre docente e discente, em que modelos são apresentados pela prática profissional. Isto fica claro no fragmento abaixo:

Eu tenho até hoje muita dificuldade de fazer alguma coisa diferente com os alunos e conseguir saber como implantar isso. Eu vejo, tenho experiência com outros professores de outras universidades que eles fazem umas coisas que eu vejo e falo nossa super legal, e eu não consigo ver como eu implanto isso numa disciplina de graduação. (...) apesar de na graduação eu ter tido uns trabalhos e achado bem interessante, dois trabalhos que me marcaram muito, (...) Eu aprendi mais durante a graduação do que durante o PAE. Coisas que eu adoraria fazer porque contribuíram muito para minha formação, dava muito trabalho, discutia com o professor horas extra, então a minha dificuldade grande é imaginar, às vezes até acho uma ideia, mas quando eu chego na sala de aula tenho uma dificuldade (PE14)

O relato acima nos remete, no fragmento em que o participante afirma que “aprendi mais durante a graduação do que durante o PAE, coisas que eu adoraria fazer porque contribuíram muito para a minha formação”, a uma das limitações do Programa PAE: o tempo de duração. A Etapa de Preparação Pedagógica pode durar de 2 a 4 meses, e o Estágio PAE tem a duração fixa de cinco meses, com a carga horária de 6 horas semanais. Um tempo curto diante das outras experiências que este participante teve ao longo da vida, que o fizeram aprender sobre a docência.

A ânsia dos jovens docentes por saberes didático-curriculares, e também por saberes da experiência, demonstra o quanto programas como o PAE são necessários, e que a multiplicidade de saberes a serem trabalhados tanto no Estágio em Docência como na Etapa de Preparação Pedagógica pode dar ao Programa um diferencial. Os saberes da experiência, segundo Pimenta (1996 e 2012) são aqueles saberes que os professores produzem no seu

cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, e que são passados para os professores mais jovens em processos de formação.

Os pós-graduandos, mesmo na posição em que ocupam como estudantes tem experiência de diferentes professores em toda sua vida acadêmica. Para a autora, são os saberes que todas as pessoas tem sobre o que é ser professor. Advindos da experiência como alunos, que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar, quais contribuíram para a formação humana, etc. As pessoas também sabem sobre o professor: a não valorização social e financeira, as dificuldades que enfrentam e os estereótipos que carregam.

Experiências que lhes possibilitam dizer o que relatou o participante PE14: quais foram os bons professores, e as estratégias que usaram e que contribuíram para sua formação humana. Para a autora, mobilizar os saberes da experiência na formação faz parte do processo de construção da identidade dos futuros professores. E construir a identidade possui intensa relação com o conceito de desenvolvimento profissional, categoria na qual os dados serão analisados a seguir.

5.2.2. Desenvolvimento profissional

O Desenvolvimento Profissional é um movimento complexo que mantém relação direta com as experiências profissionais do docente, constituindo-se gradativamente com o passar do tempo, à medida que o professor encara a docência como profissão, com especificidades e demandas específicas de saberes, buscando uma formação contínua. A perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente é adotada pelos autores como a transformação e ampliação do significado das aprendizagens já construídas para o exercício da docência. (MACIEL, 2009; PRYJMA, 2009; MARCELO GARCIA, 2015)

É importante destacar que o conceito de desenvolvimento profissional está intimamente ligado ao conceito de saberes da docência, pois, concebe-se o desenvolvimento profissional como toda a trajetória pessoal e profissional do docente, e que as relações entre este e o ensino devem estar vinculadas à uma compreensão crítica e reflexiva da prática cotidiana do professor. Isso significa que o professor precisa de diversos conhecimentos para a sua atuação. Este conjunto de conhecimentos (que tiveram origem em sua formação inicial ou continuada, ou na reflexão sobre suas experiências pessoais) compoem o que é chamado de saberes docentes. (PRYJMA, 2009).

Nóvoa (2009) propõe o desenvolvimento profissional docente a partir de três dimensões, que serviram como base para a construção das dimensões de análise dos dados desta pesquisa:

Dimensão pessoal: aspectos relacionados aos processos de construção de vida do professor. Refere-se aos processos de crescimento pessoal do professor. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios. Para o autor, por ser o professor uma pessoa, e uma parte importante desta pessoa é ser professor, há a necessidade de (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Dimensão profissional: aspectos da profissionalização docente. Segundo o autor, práticas individuais de formação de professores podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas podem contribuir para o isolamento e reforçar uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação coletivas contribuem para uma reflexão crítica.

Dimensão institucional: aspectos relacionados aos investimentos institucionais para o alcance dos objetivos educacionais. Segundo o autor, nenhuma mudança no ensino acontecerá sem uma mudança no nível das organizações escolares e do seu funcionamento. É conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Ao fazermos uma relação entre os saberes da experiência e a dimensão institucional, encontramos como problemática na docência universitária que é o fato do docente universitário não saber o que vai encontrar pela frente. A ausência de uma formação adequada que ressignifique os saberes é algo importante a ser considerado em seu desenvolvimento profissional.

Zabalza (2007) também apresenta três dimensões na definição do papel docente na universidade:

A *dimensão pessoal* do professor universitário é trabalhada pelo autor diante de dois aspectos: a satisfação pessoal e profissional e a carreira docente. Para o autor, os gestores universitários deveriam atentar aos aspectos relacionados ao professor como pessoa, ajudando a neutralizar os efeitos da desmotivação, do stress, da estafa, do tédio. Refere-se a aspectos importantes no mundo da docência (envolvimento e compromisso pessoal; constituição dos ciclos de vida docente; situações de mal-estar, paralelas e consequentes ao exercício

profissional), o que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho;

Quanto à *dimensão profissional*, o autor resume em direitos e deveres dos professores enquanto trabalhadores nas instituições de ensino superior. Destaca ainda que a figura de um mentor, um professor mais experiente que poderia acompanhar o novo docente seria uma alternativa positiva no desenvolvimento profissional destes. Para o autor, o docente se depara com dilemas inerentes da profissão docente, como o dilema ensino/pesquisa, ensino/aprendizagem e individualismo e coordenação. São os componentes essenciais que definem a profissão de professor (a) (exigências quanto à atuação; parâmetros de construção de sua identidade como professor; dilemas inerentes, necessidades formativas, entre outras);

A *dimensão administrativa* da docência se refere às condições da instituição: contratuais, sistema de seleção e promoção, contexto social e político, operacionalização de estratégias de permanência, qualitativa, do vínculo institucional. Para ele, três aspectos exercem forte influência na docência, a saber: políticas de seleção e critérios aplicados, características dos contratos das diferentes categorias e as condições do funcionalismo público.

Os aspectos que influenciam a dimensão pessoal do professor universitário são a satisfação pessoal e a importância que se dá à carreira docente. Zabalza (2007) conceitua a carreira docente da seguinte forma: *carreira acadêmica*: os estágios formais, a estrutura para atingir o status profissional; e a *carreira profissional* – momentos pessoais pelos quais o docente passa até atingir a plenitude profissional. Segundo o autor, a carreira docente é um fator importante tanto do ponto de vista psicológico como profissional. Isso pode ser visto no relato do participante PE14, docente de uma universidade paulista, onde o mesmo cita a figura do professor como um “semideus”, o “máximo dentro da área”. A importância da *dimensão pessoal* nos ajuda a compreender este conflito, de ser um professor em uma universidade onde seus colegas são vistos como “semideuses” e o que isso implica em seu desenvolvimento profissional e na sua relação com os alunos. Remete-se neste ponto, à imagem de sucesso de docente que o professor universitário transmite:

:

Quando eu decidi que eu queria ser professor meu sonho era ser professor na particular que eu estudei, eu não imaginava ser professor da UXX, pois inicialmente eu imaginava ser aquela coisa de semideus, sabe, tinha que ser o máximo dentro da área, o que seria bem difícil (PE14).

Neste ponto, entramos em uma questão importante a ser analisada nos dados advindos das entrevistas que foi, segundo os participantes, o que era ser um “bom professor”. Para Nóvoa (2009), um bom professor é caracterizado por cinco “disposições” (grifo do autor), que brevemente identificadas são:

1) O **conhecimento** como essencial para a construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. O professor deve conhecer muito bem aquilo que ensina, base para a competência profissional do docente que está em processo contínuo de desenvolvimento profissional, pois os conhecimentos que os professores detêm estão relacionados à realidade em que vivem e atuam; 2) a **cultura profissional** sendo a integração dos professores na profissão docente, de modo a aprender com os colegas mais experientes, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. 3) O **tato pedagógico** reflete a capacidade de relação e de comunicação necessárias ao ato de educar. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, de maneira inevitável, com as dimensões pessoais. Por isso, é tão necessário que o professor tenha o respeito e a boa comunicação como ferramentas em suas relações com os alunos, com suas famílias e também com seus pares. 4) O **trabalho em equipe**, nas palavras de Nóvoa (2009, p. 31), “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. 5) O **compromisso social**. O papel dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural no ser e fazer-se professor. Intervir no espaço público da educação. Para o autor, isso “faz parte do ethos profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 31).

Essas disposições podem ser encontradas nas falas dos docentes participantes, principalmente o “tato pedagógico” e o “compromisso social”, como visto nos fragmentos abaixo:

Um bom professor é aquele que reconhece suas limitações frente aos conhecimentos, entende que o aluno tem muito a contribuir pro conhecimento, um bom professor é um professor que está a disposição do aluno em horário, tem professor que limita bastante o tempo pra dar atendimento ao aluno, um bom professor é aquele que tem sua permanência na universidade, o que facilita o aluno te procurar lá pra dúvidas e ter contato com você. (PE8)

Nos fragmentos abaixo é interessante destacar que apesar de tanto os participantes, como o estágio PAE que realizaram, como a própria universidade valorizar os saberes

técnicos, didático-pedagógicos, do “saber-fazer”, o que os participantes (PE8, PE13 e PE14) trazem como característica de um bom professor são traços de sua personalidade, traços encontrados nos saberes atitudinais, de relação com os alunos, de características relacionadas à sua pessoa.

O bom professor acho que é aquele que motiva os estudantes e que tenha domínio do conteúdo ministrado, não o domínio absoluto, mas tenha segurança naquilo que tá passando pros estudantes. É o professor que consegue mostrar pro aluno como aplicar o conhecimento na prática acho que isso é fundamental e falta muito nos cursos de graduação, como aplicar aquele conhecimento no seu cotidiano. O bom professor é aquele que consegue motivar o aluno, o interesse pro conteúdo, não simplesmente estudar para conseguir nota, isso é importante. O bom professor é aquele que consegue também colocar o aluno pra estudar, pra refletir antes mesmo de ser aplicado o conteúdo teórico ali na sala de aula, acho que isso faz parte do processo de aplicação de metodologias ativas de ensino, é colocar o estudante pra ... um papel central no processo de ensino aprendizagem. Ele chega com uma bagagem e quando o conteúdo for ser discutido, quando o conteúdo for ser abordado.

O bom professor é aquele que exige...que tem o respeito e a admiração dos alunos, não aquele que causa medo. Um bom professor é aquele que oferece um bom planejamento, que no começo do ano entrega o planejamento do semestre para o estudante e segue isso com rigor, os horários, datas, dias, previamente agendados com os estudantes. O bom professor é aquele que não se coloca como detentor do conhecimento, e aquele que sabe ouvir e compreender as diferenças de aprendizado entre cada estudante, porque o professor tem que compreender que o estudante que todos os estudantes evoluem, nem todos chegam ao ponto que o professor almeja ou deseja, o importante é que o professor compreenda que todos evoluíram, não chegaram no mesmo ponto, mas todos evoluíram durante o processo, o professor precisa ter essa sensibilidade para compreender essa questão (PE8)

Pra mim é aquele profissional que não pensa só em estar na sala de aula passar a matéria e ir embora pra casa. Primeiro que tenha disponibilidade, que tire dúvidas fora da sala de aula, pois você sabe que dentro da sala de aula muitas vezes o aluno não vai atrás, não pergunta ou fica com vergonha de falar que não entendeu de novo mas também se preocupa em avaliar não só em prova mas também em ver ah, muitos alunos não se saíram bem em tal questão então o problema não deve ser só com eles, tem que procurar mudar pra próxima turma, sempre se atualizar também, tento puxar a atenção deles com exemplos, procurar novos marcadores, mais atuais. (PE14)

Desde que eu entrei na universidade todo ano eu sou homenageado ou paraninfo de alguma turma, acho que isso é um indicador de admiração, de respeito ao professor, algo nesse sentido, então me considero sim um bom professor, e tento melhorar a cada dia, é um desafio muito grande essa tentativa de melhorar a cada dia e melhorar as desigualdades sociais, porque eu vejo que os docentes ficam inseridos ali naquele livro 20, 30 anos e não aplicam o conhecimento à necessidade social, então eu sempre vou ao serviço verificar a necessidade social e trazer pra sala de aula, acho que isso me faz...me diferencia...me faz ser um bom professor (PE13)

Os relatos acima também trazem o componente da dimensão pessoal em um bom professor, seus valores, seu compromisso com a educação e com a aprendizagem. Para Nóvoa (2009, p. 39), é “importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”.

Segundo Nóvoa (1995),

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento

profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1995, p.24).

Além disso, o Desenvolvimento Profissional, tal como defende Maciel (2009), será beneficiado somente a partir de uma postura diferenciada e transformativa da didática, ao desenvolver a autocrítica pelos saberes da docência, percebendo-os como algo que vai além do manejo da sala de aula, o que foi lembrado na fala do participante 14, destacada abaixo.

A relação do estagiário PAE com o supervisor nos remete à dimensão pessoal do desenvolvimento profissional. Fragmentos das entrevistas revelam a importância desta relação para a construção de uma boa prática de autoformação para o futuro docente, como pode ser observado abaixo:

Na época, o que uma das professoras fazia, a gente discutia, ela pedia pra gente ajudar a preparar as aulas práticas, testar, fazer curva padrão, voltar pro laboratório, testar, na época de prova a gente ajudava a dar ideias do que a gente achava que era importante ser questionado na prova, sentavam com a gente e discutiam, porque que aquela questão não era bem escolhida para uma prova, então assim esse cuidado que elas tinham fez a gente aprender bastante, por que tem determinado tipo de pergunta que você faz na prova que não vai contribuir em nada no aprendizado dele então isso é bem legal. Ela dava pra gente olhar as provas que ela ia corrigir e perguntava quanto que a gente daria pra aquela questão sabe? (PE14)

Neste próximo fragmento, o sujeito traz o relacionamento interpessoal com o supervisor, também destacando a dimensão pessoal do desenvolvimento profissional, e levantando a importância do compromisso do professor (supervisor) em ajudar o aluno a desenvolver seu potencial humano, o relacionamento interpessoal (saber atitudinal, na forma da relação professor aluno), incluindo o exemplo, o modelo, nessas relações.

Na outra disciplina, eu fiz com meu orientador, mas ele não tem tanta empatia com os alunos, não é muito de conversar, então a gente ficou só na parte de ajudar a montar aula prática. (PE14)

A questão de ser permitido que o estagiário PAE possa fazer o estágio em docência junto com seu orientador (quando o orientador assume a figura do supervisor) deve ser destacada. Apesar de, nas diretrizes do PAE, não haver proibição, fica um ponto para reflexão se não seriam as funções e as figuras do orientador e supervisor, conflitantes entre si.

Gewerc (1998, apud Zabalza 2004), demonstrou que, para os professores universitários, havia sido importante, nos momentos iniciais de suas carreiras, ter encontrado a figura de um mentor: um professor mais experiente em cuja sombra – ou contando com seu apoio e participando das atividades desenvolvidas por ele, ou beneficiando –se da sua capacidade de influência. Para a autora, estes professores puderam crescer e se consolidar como profissionais, com o apoio de seus pares.

No caso do supervisor no Programa PAE, enquanto programa de formação, não seria a figura de um par, mas de um professor mais experiente, a guiar a formação do futuro docente. Para Pryjma (2016), a socialização das experiências didáticas, pedagógicas pressupõe valorizar o trabalho compartilhado, interromper uma tradição cultural de que a responsabilidade pela docência é individual e autônoma. Ao contrário, exige um esforço de construir comunidades docentes de aprendizagem, nas quais o que um professor vive pode contribuir com outros profissionais.

Entretanto, é preciso se atentar para o risco da função do supervisor se tornar um modelo a ser seguido. Pimenta e Lima (2006) analisam essa questão ao discutirem o estágio como além da prática por imitação. Segundo as autoras, a prática como imitação de modelos tem sido denominada como artesanal, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável, e que os alunos que frequentam a escola também.

Neste modelo, a formação do professor dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução das práticas; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada na teoria e legitimada na realidade social em que o ensino acontece.

Então, ao se deparar com esta realidade, os professores encontram as dificuldades. Ao se tratar das dificuldades encontradas no início da carreira docente, faz-se uma discussão com base no desenvolvimento profissional dos professores. Nesta pesquisa, apenas um dos participantes afirmou não ter encontrado dificuldades na docência: o PQ11. Talvez seja pelo

fato de ser jovem, 30 anos, e contratado há apenas 2 anos. Os outros participantes relatam dificuldades relacionadas principalmente à dimensão profissional: a realidade da docência universitária, a relação com os alunos, o uso de estratégias de ensino e avaliação.

É possível fazer uma relação com o que Giddens (apud Tardif, 2014, p.214) chama de consciência profissional do professor: o que ele sabe dizer a respeito da sua atividade profissional. Segundo o autor, “as práticas profissionais (trazidas pelos participantes por meio de suas dificuldades) estão enraizadas na história de vida do professor e em sua personalidade, e são portadoras de consequências não intencionais” (p.214). Esta articulação entre dimensão pessoal (história de vida, personalidade) e dimensão profissional é trazido à tona principalmente pelo participante 1.

A realidade de um professor nunca me foi apresentada. Apenas aprendi (e estou aprendendo a sê-lo) durante minha vivência acadêmica atual. (PQ1)

Entretanto, o saber da experiência não pode ser desconsiderado. Para Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p.25). Segundo Zabalza (2007), o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma “transferência direta de sabedoria divina” (p.141). Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado para enfrentar a docência, ou que tome sozinho as decisões para estar.

Ao adentrar na dimensão profissional, encontramos a busca por esta formação, como trazida pelos fragmentos abaixo, apesar de ainda ser uma busca por meio da instrumentalização técnica, principalmente nas falas dos sujeitos PQ1 e PQ3:

O estagiário deveria ter uma maior autonomia, muitas vezes o estagiário é tratado como um monitor e desta forma não consegue desenvolver suas habilidades didáticas. Apesar de ter conseguido desenvolver um bom trabalho em duas disciplinas em estágio PAE acredito que o meu bom desenvolvimento foi devido à práticas prévias em meu grupo de pesquisa juntamente com meu orientador que nos incentivava a apresentar aulas temáticas em reuniões periódicas do grupo. (PQ11)

Sim. Mais aulas para os alunos PAE e proposição de aulas práticas e mais engajamento na prática do ensino. (PQ1)

Não sei como está o estágio PAE atualmente, mas na minha época o contato com a docência foi muito pequeno, apenas auxiliei nas aulas práticas da minha orientadora. (PQ5)

Sim, deveria ser possível o aluno ministrar um pouco mais de aulas ou seminários sob a supervisão do docente. poderia também ser aberto um horário opcional aos alunos da graduação para que os monitores do PAE organizassem seminários para aprofundamento dos conteúdos ministrados na disciplina pelo docente. (PQ9) ministrar aulas teóricas, como estágio em docência (PQ12).

Esta avaliação dos sujeitos de que o Programa PAE poderia oferecer aos estagiários maior contato com a prática, seja ministrando aulas, seja em contato com os alunos, é trazida por Marcelo Garcia (1999) e nos ajuda a compreender. Para o autor, a formação desse profissional precisa garantir articulação entre teoria e prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática:

[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29).

Entretanto, é importante a reflexão de até que ponto essa experiência de poder ministrar uma aula é de fato uma integração teoria-prática como propõe o autor, ou para suprir uma necessidade técnica e instrumental dos futuros professores da área da saúde, em uma concepção de formação de professores orientada para o saber-fazer, para a aula expositiva, para a oratória, deixando de lado os outros saberes.

Alguns professores, ao responderem o questionário, afirmam que o Programa PAE atingiu sua finalidade quanto à formação de professores para o Ensino Superior, conforme apontam os fragmentos abaixo:

O PAE constitui o primeiro contato formal com "os bastidores" da docência. O PAE proporciona o conhecimento necessário para a atuação na prática da

docência, desde a elaboração de uma ementa até as estratégias didáticas adequadas a cada conteúdo e tipo de público a ser atingido. O PAE é essencial para a formação e atuação como docente, pois ele fornece subsídio para elaboração de uma disciplina, bem como para atuação na prática utilizando estratégias pedagógicas adequadas. (PQ13)

O estágio PAE foi muito importante pois foi a única experiência docente que tive antes do estágio pós-doutoral, onde fui requisitada a atuar de maneira semelhante dando aulas práticas. O estágio foi capaz de dar segurança, por isso não acredito que haja necessidade de ser mudado. Acredito que ele cumpre seu propósito satisfatoriamente. (PQ2)

Durante o doutorado cursei algumas disciplinas de didática do ensino superior, realizei meu estágio em docência e fui aprendendo com a prática docente já como coordenadora de uma disciplina como professora substituta (PQ5).

Uma discussão importante que se faz neste momento, a partir destes fragmentos, é sobre o conceito de estágio. Para Pimenta e Lima (2006), o estágio não deve ser nem por imitação nem por instrumentalização técnica, mas sim a superação da dicotomia teoria-prática. Os fragmentos (PQ 13, 2 e 5) corroboram com o que traz Cunha (2010), ao falarem sobre a importância do estágio na formação para a docência, uma vez que afirmam ser o PAE essencial, importante, e a para muitos a única experiência docente antes de se tornarem professores.

A autora destaca que os pós-graduandos, ao vincularem-se como professores na educação superior, percebem que há uma gama de saberes para o exercício da docência, para o qual não possuem qualificação e domínio. Segundo Isaia (2007), para que se percebam como sujeitos ativos, é preciso envolver os pós-graduandos em atividades que lhes permitam recombinação de conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais, com base no que foi adquirido e trazido consigo, e assim desenvolver a dialética entre o novo e o antigo, e isso pode ser visto no fragmento abaixo, quando o participante reflete sobre o estudante que ele foi, e o estudante que ele quer formar:

O estágio também contribuiu pra eu desenvolver a questão que eu tive muito interesse foi da metodologia ativa novamente aqui eu tive a oportunidade de propor

metodologias mais ativas de ensino aprendizagem como elaboração de casos clínicos, discussão dos casos clínicos e acho que foi a principal metodologia que nós utilizamos durante o meu estágio e a importância de ver que o estudante não pode ser aquele estudante passivo, como eu fui formado na graduação, então um estudante ativo na sua aprendizagem, então eu pude colocar em prática essa questão durante o estágio em docência (PE13)

Novamente, a busca pelo aprendizado prático aparece no fragmento abaixo. Refletir sobre objetivos do estágio enquanto momento de formação é uma pauta urgente aos coordenadores e responsáveis pelo Programa. Nas normas do PAE, o estagiário não pode, em nenhuma hipótese, substituir o docente nas aulas teóricas. A Universidade deve sim se preocupar com os abusos que podem ocorrer, de supervisores deixarem as aulas sob a responsabilidade dos estagiários. Por outro lado, os estagiários anseiam pela experiência prática. O participante abaixo colabora com uma sugestão que pode auxiliar nesta questão:

Sim, deveria ser possível o aluno ministrar um pouco mais de aulas ou seminários sob a supervisão do docente. Poderia também ser aberto um horário opcional aos alunos da graduação para que os monitores do PAE organizassem seminários para aprofundamento dos conteúdos ministrados na disciplina pelo docente (PE10)

A valorização da pesquisa em detrimento do ensino e o consequente dilema vivido pelo docente, discutido no referencial teórico, por Cunha (2011), Favero et al (2015) e Zabalza (2007) também surge na voz dos professores. O fato dos concursos contratarem os docentes que são bons pesquisadores tem gerado consequências cuja tônica pode ser sentida na fala abaixo, ao ser questionado do motivo de escolha da carreira docente:

Bom, eu sempre gostei, mas vou falar pra você que o que mais me motivou foi a área da pesquisa mesmo. Sempre gostei, gosto de estar em sala de aula, principalmente quando estou dando (nome da disciplina), mas meu foco é na pós-graduação. (PE14)

Cunha (2006) associa a profissionalização dos universitários à manutenção e ao aumento da produtividade, tornando-os presas fáceis do neotecnicismo. Esta afirmação pode

ser sentida na fala do docente, sobre a cobrança de realizar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Apesar do participante não explicitar em sua fala, por meio dos estudos da área e com o referencial trazido por este trabalho, sabe-se qual destas atividades ou vertentes é a mais cobrada, no caso, a pesquisa, deixando as outras, principalmente o ensino e a extensão em segundo plano:

A dificuldade maior é manter o equilíbrio entre as 4 vertentes que a gente é cobrado dentro da universidade, que é promover atividades de ensino, pesquisa e extensão, e administrativo. Manter o equilíbrio entre essas 4 vertentes é muito difícil, é um desafio. E diante da escassez de recursos, diante da cobrança, é o maior desafio que eu enfrento hoje na atualidade. (PE13)

Pimenta e Anastasiou (2005) colaboram na análise deste fragmento, a partir da problemática das condições de trabalho do professor universitário, trazido pelo participante PE13, ao relatar a cobrança perante às atividades exercidas na universidade. Segundo as autoras, a apropriação generalizada e simplista da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transformou o conceito do professor reflexivo como um mero termo da moda, despiando-o da sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países, onde foram transformadas significativamente as condições de exercício profissional com jornada e salários compatíveis a um exercício crítico e reflexivo de pesquisa e ensino, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente.

Ou seja, é preciso que haja uma mudança nas condições de trabalho quanto às cobranças às quais os docentes estão submetidos, para que possam de fato exercer uma prática reflexiva, e não somente responder às demandas dos rankings de publicações. Estas cobranças relatadas pelo participante influenciam na carreira docente como afirma Zabalza (2007), e estão diretamente relacionadas à dimensão pessoal de seu desenvolvimento profissional. Para o autor, a dialética pesquisa/docência e sua diferente relevância no progresso pessoal e profissional dos docentes universitários supõe um forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade.

Uma vez que, como relatam, os docentes possuem dificuldades inerentes ao início de suas carreiras, e por não possuírem a formação necessária para ensinar, a perspectiva de

apoio institucional aos docentes é importante componente de análise na área da Docência Universitária. Como foi visto, não há, no Brasil, um programa institucional nacional de formação para a docência universitária ou de apoio ao docente iniciante. Alguns docentes relatam iniciativas individuais, e algumas de caráter instrumental:

Sim. Alguns cursos de preparo de material didático, principalmente eletrônico. (PQ1)

Na UFX existe o núcleo de apoio pedagógico. (PQ5)

Sim, recebo treinamento de preceptoria para aplicação de metodologias ativas (PQ6)

Sim, através de palestras e cursos de formação continuada, porém estes cursos estão muito aquém da formação continuada que tive nas instituições privadas, e o que mais me assusta é que muitos docentes que passaram diretos nos concursos públicos ou que já estão há muito tempo nas carreiras e que não tiveram experiências em universidades privadas ficam encantados com os cursos ministrados. (PQ7)

Sim, temos uma comissão na PROGRAD que nos apoia com dificuldades e atualizações. Já fiz uso desse serviço e o considero adequado. (PQ8)

Sim. Programa de formação docente continuada (PQ12)

Há o Núcleo Docente Estruturante³⁶ (NDE), que é composto por docentes do curso. No entanto, eu nunca solicitei apoio. (PQ13)

Este fragmento nos remete ao que diz Marcelo García (1999) sobre a responsabilidade que tem o indivíduo pela própria formação, necessitando por isso buscá-la e facilitá-la de forma ativa. No caso do participante PQ13, o apoio existe, é inclusive institucional, mas o participante não solicitou.

A profissão é um termo relacionado à uma construção social, à uma realidade dinâmica e contingente, alicerçada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. (VEIGA, 2006). Neste sentido, com relação à dimensão institucional no desenvolvimento profissional dos docentes, iniciativas coletivas de troca de experiências podem auxiliar os docentes, principalmente no início da carreira.

³⁶ O Núcleo Docente Estruturante – NDE instituído pela Resolução CONAES 01, de 17 de junho 2010, constitui-se de um grupo de docentes, com caráter consultivo para acompanhamento do curso de graduação, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (PPC) visando a contínua promoção de sua qualidade.

Entretanto, o que é visto na realidade das IES brasileiras e que Cunha (2011) afirma quando diz que o docente iniciante faz um rito de passagem marcado pela dificuldade e pela falta de apoio estruturado, se confirma nos fragmentos abaixo:

Sim. Existe uma divisão de apoio docente que trabalha através de oficinas e cursos, e convida os docentes à participação. Mas mesmo assim, trata-se de uma ação bastante tímida, que não tem o incentivo dos superiores imediatos, como diretoria e coordenação de cursos.(PQ4)

Não é muito divulgado ou incentivado (PQ9)

Não. Alunos de graduação monitores de aula prática se classificaria como apoio? Também ministro uma disciplina de estágio docência na pós- graduação, que funciona quase como um estágio PAE. Isso se classificaria como apoio? (PQ2)

Comecei a trabalhar faz dois meses, ainda não recebi nenhum apoio e não me informei ainda se a universidade realmente disponibiliza este serviço. (PQ3)

Zabalza (2007) afirma que esse apoio institucional, que deveria ser generalizado, mas que não ocorre normalmente nas universidades, e que por isso as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças. Nóvoa (2009) colabora nesta questão, afirmando que através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor, há a necessidade de (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

O autor ainda acrescenta que nestes programas de apoio ou formação institucional não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também na criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade da pessoa do professor, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Nóvoa também colabora nesta questão, afirmando que a transformação das práticas escolares está diretamente vinculada à formação do professor. Para o autor, “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. (p.24).

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional e organizacional dos professores passa pela produção e socialização de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. O diálogo entre os professores e a criação de redes coletivas de trabalho é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, na socialização e afirmação de valores próprios da profissão docente. Entretanto, a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica.

As possíveis consequências desta falta de diálogo e de apoio podem ser vistas no fragmento abaixo:

Vou voltar nas dificuldades que a gente enfrenta na docência, hoje eu oriento o estágio em docência, o PAE, como é chamado aí na USP e eu tenho dificuldade, por que eu não tenho apoio pedagógico, é uma dificuldade que eu enfrento também, então que eu faço, eu peço aos estudantes pegue uns livros de pedagogia, estratégias de ensino, a gente estuda sozinho e tenta aplicar metodologias ativas na disciplina. Então essa é uma dificuldade que eu encontro também na carreira docente que é orientar esses estudantes com relação à parte didático-pedagógica durante a supervisão do estágio em docência (PE13).

Neste relato, abre-se um cenário otimista, onde apesar da desvalorização do saber pedagógico, um docente aprendeu sobre a sua importância, e está buscando, ainda que sozinho, aprender mais. E agora, enquanto docente, um aprendizado voltado para sua prática. Nessa direção, Marcelo Garcia (1999) traz os conceitos acerca das ações de autoformação, interformação e heteroformação os quais estão inter-relacionados. A autoformação é entendida como o processo no qual o indivíduo busca, a partir de seus próprios interesses e necessidades, diferentes atividades e projetos formativos que contribuirão para o

desenvolvimento de seus conhecimentos e competências necessárias para exercer a atividade docente (MARCELO GARCIA, 2015; ISAIA, 2006).

A dimensão institucional, que abarca as condições concretas aparece no relato do participante PQ10, como uma dificuldade pelo fato de ser um professor no início da carreira, em um curso também novo, segundo ele ainda “não estruturado”. Este participante trabalha em uma universidade tradicional brasileira, situada na região Centro Oeste. O curso de farmácia existe desde 2008.

Dificuldades inerentes à atividade. Complexidade e amplitude das atuações de um docente dentro de uma universidade federal em um curso relativamente novo e portanto ainda não muito bem estruturado (PQ10)

Zabalza (2007) também contribui, ao afirmar que o ambiente organizacional no que diz respeito a este contexto do curso, onde está localizado e sua estruturação, ao que o participante se refere exerce forte influência no desenvolvimento profissional dos professores universitários.

Percebe-se que a lógica da desvalorização da docência (sob o ângulo da falta de apoio pedagógico) se perpetua em um ciclo até então sem fim, dentro das universidades. Os docentes se formam sem formação adequada, e formam os futuros docentes, mesmo sem querer, reforçando a falsa premissa da não necessidade desta formação. Esta situação de desprestígio é trazida por Dourado (2001):

A função docente apresenta-se como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas. Nesse quadro, alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática, identidade e carreira profissional, dentre outras. (DOURADO, 2001, p. 51)

O baixo prestígio do magistério, o modelo atual das universidades: as formas de ingresso e ascensão, o individualismo e a departamentalização, aliado a uma busca desenfreada pelo um produtivismo acadêmico tem contribuído para um desenvolvimento profissional dos docentes que não tem no ensino-aprendizagem o pilar complexo que deveria ter. Formosinho (2002) indica que desenvolvimento é ir crescendo em racionalidade – saber o que se faz e por que se faz, em especialidade - saber o que escolher em determinadas circunstâncias e em eficácia.

As falas destes docentes, que estão em desenvolvimento, demonstram a importância, e ao mesmo tempo, a dificuldade dos programas de formação de professores para o Ensino Superior, em romper a lógica da desprofissionalização docente e lançar mão dos saberes, pedagógicos, específicos, para fazer parte de forma positiva do desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para construir a pessoa do professor, o profissional, e a Universidade.

Capítulo 6 - Considerações Provisórias

A Universidade pública brasileira apresenta características próprias, tais como história de criação tardia, modelo fragmentado e diversificado, responsabilidade pública da formação profissional e do conhecimento com qualidade científica e pertinência social. Neste cenário, a Universidade de São Paulo ocupa lugar de destaque, como uma das maiores universidades da América Latina e a que mais forma mestres e doutores no país. Discutir o modelo de formação de professores para o ensino superior na Universidade de São Paulo implica-adentrar no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino - PAE.

Este Programa, criado em 1992, tem oferecido aos estudantes de pós-graduação a formação pedagógica na sua etapa de preparação pedagógica e o contato com a prática, no estágio supervisionado. As pesquisas na área da docência universitária apontam que a formação para este nível de ensino não tem recebido, pelas instituições formadoras, a atenção merecida, dada a sua complexidade. Além disso, a legislação nacional não faz referência à importância de uma formação específica (de saberes específicos e pedagógicos) para a docência no ensino superior.

Diante disto, o objetivo deste trabalho foi analisar, sob a ótica dos seus egressos, a formação oferecida pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, o PAE. Este trabalho procurou obter respostas para questões fundantes na área da docência universitária, sobre quais eram as percepções que os egressos do Programa PAE – USP (Etapa de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) tinham sobre a formação que tiveram para a docência no ensino superior e as contribuições que o Programa pode oferecer para a formação destes professores.

Os resultados deste estudo levam a reflexões importantes sobre a formação do professor universitário. Os participantes desta pesquisa, que realizaram o Programa PAE, em seus relatos revelam a realidade de um programa complexo, que reproduz as contradições da universidade a que pertence.

Para estes egressos dos programas de pós-graduação da FCFRP, a formação para a docência universitária que receberam pela via do Programa–PAE foi um momento importante para seu desenvolvimento profissional. Os professores destacam a importância de terem passado pela experiência do estágio como o primeiro contato com a docência. Os participantes relatam que o referido Programa cumpre o seu papel e destacam a importância de espaços e programas para a formação docente para o Ensino Superior.

É importante salientar, nas falas, a realidade do professor universitário em uma universidade pública, e os alcances e as limitações do programa de formação para a docência que os formou. As falas dos docentes participantes expõem a dificuldade de construir um programa institucional que mobilize saberes, que os ressignifique, para que sejam capazes de serem postos em prática no âmbito do desenvolvimento profissional, como aquele docente que age intencionalmente refletindo e modificando sua prática.

Os dados demonstraram que o Programa PAE alcança seu objetivo quando oferece ao estagiário contato com a teoria e ~~com~~ a prática docente para, entre outros aprendizados, conhecer as dificuldades que enfrentarão quando se tornarem professores. Entretanto, os saberes aprendidos durante o Programa PAE correspondem na maioria das vezes a saberes didático-curriculares na perspectiva de Saviani (1996).

De acordo com as diretrizes do Programa PAE, o Estágio Supervisionado em Docência possui cinco grandes dimensões: organizacional, técnica, das relações professor-aluno, avaliativa e didático-pedagógica. Estas dimensões oferecem elementos que direcionariam os planos de trabalho que os estagiários PAE cumprem nas disciplinas, e os relatórios que devem preencher ao final do estágio, sinalizando uma preocupação da universidade com a formação de professores em uma perspectiva multidimensional, porém tais documentos solicitam apenas que o estagiário aponte as atividades realizadas.

Ao solicitarem somente a descrição das atividades realizadas ou o desempenho do aluno, plano de trabalho, as fichas de avaliação e os relatórios induzem a uma racionalidade técnica pois não permitem uma reflexão acerca da docência. Talvez por isso muitas vezes para o supervisor não fique claro os papéis de estagiário PAE e monitor.

Os participantes apontam a falta de experiência como uma dificuldade no início da carreira docente. Relatam ainda lacunas e falhas em sua formação de saberes, os quais se incluem nas dimensões previstas pelo PAE, como a organização e o planejamento de aula, formas de avaliação da aprendizagem, e principalmente, a relação com os alunos.

De fato, o Programa PAE apresenta, em sua forma atual, limites que a própria instituição coloca, como por exemplo: o tempo de estágio em docência perante o tempo dedicado à pesquisa, pois entre a disciplina de preparação pedagógica e o estágio completam-se aproximadamente 8 a 9 meses, ao passo que o tempo do mestrado ou de doutorado é de 2 a 5 anos. Outro limite é a ausência de discussão sobre as funções do supervisor, pois não há consenso se deve ser o orientador científico.

Esta questão do supervisor PAE é algo de extrema importância. Como não há nenhuma exigência institucional para que o docente seja um supervisor do Programa PAE

(com relação ao tempo de docência, práticas, função de orientador), o estágio se conforma e se caracteriza de acordo com o que é praticado pelo supervisor, e mais importante, pelo que o supervisor compreende como docência.

Entretanto, para além desses limites, o Programa PAE é um programa de muitas possibilidades, na medida em que os alunos de pós-graduação são apresentados (muitos pela primeira vez) na etapa de preparação pedagógica, a conteúdos que despertam a reflexão sobre temas no âmbito pedagógico, muitas vezes distantes do ambiente técnico de suas pesquisas, nas “áreas duras” e se inserem em um cenário de prática assumindo outro papel.

Por estarem em um papel especial, nem de graduandos, nem de docentes, nem de monitores, os estagiários PAE estão em processo de aprendizagem. Aprendizagem dos saberes da docência. É neste momento que entram as possibilidades do Programa: integrar-se com a graduação, promover debates sobre temas pedagógicos e valorizar a formação dos supervisores criando espaços de discussão sobre as práticas.

Para isso, é preciso romper com a dicotomia ensino-pesquisa e buscar novas formas de pensar a função da universidade. O PAE poderá ganhar espaço quando o ensino superior brasileiro começar a questionar o modelo de formação de professores-pesquisadores que não se preocupam com ensino-aprendizagem, planos de aula e avaliações formativas, mas que, para além da visão produtivista que assola as universidades, tragam para as salas de aula o ensino com pesquisa.

Portanto, é possível, um programa como o PAE, mesmo que inserido em um espaço tradicionalmente de pesquisa, possibilitar formação que contemple os saberes da docência e faça parte do desenvolvimento profissional destes futuros docentes, mas para isso, a Universidade precisa assumir seu papel e sua responsabilidade social como formadora de professores.

As mudanças almejadas pelos docentes e pesquisadores da área da docência universitária poderão ocorrer quando se iniciarem políticas públicas de formação docente para o Ensino Superior. É importante que a Universidade de São Paulo discuta coletivamente qual seu papel como formadora de docentes para o Ensino Superior. Para isso, será necessário um movimento de mudança, e que esta formação seja refletida de forma intencional, como traz Anastasiou neste belo trecho:

Movimento dos sujeitos envolvidos em contínua interação e mudança.
Movimento que pode superar formas aleatórias ou acidentais, na construção deliberada de processos articulados, com flexibilidade e

foco direcional, para dar conta das contradições, visando à construção da cidadania. Movimento que, a nosso ver, tem o desafio de continuar buscando formas mais e mais articuladas. (ANASTASIOU, in CUNHA, 2007, p.54).

De fato, é preciso um movimento coletivo que transforme, que direcione os rumos da formação, que articule a prática docente com os saberes pedagógicos, que ouça os professores. Quando os participantes deste estudo sugerem, em pontos importantes, como a complexa relação com o supervisor “modelo”, a dificuldade de articulação com a realidade docente e a insegurança em utilizar formas diferentes de ensinar, não estariam clamando por movimentos de mudanças?

Tais mudanças devem ser institucionais, para que estes docentes possam se formar no coletivo, em programas de desenvolvimento profissional. Os relatos de alguns professores apontam para a falta de apoio das instituições em seu início de carreira, outros relatam que o apoio existe, mas que é desvalorizado. A presença de um espaço coletivo para reflexões sobre a prática tem importante papel no desenvolvimento profissional dos professores, entretanto, essa é uma conquista que ainda não está ganha. Os professores participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de realizar formação inicial, o Programa PAE, mas essa formação não teve continuidade em sua prática docente do ponto de vista institucional.

Em resumo, reiterando o que afirma Zabalza (2007), as universidades têm de enfrentar o novo cenário de formação acadêmica e profissional e os dilemas comuns à profissão do professor universitário que perpassam toda a sua trajetória: a pressão pelas publicações, os critérios de ascensão na carreira docente, o tripé ensino-pesquisa-extensão, a conjuntura política-social, as políticas de administração de pessoal (seleção, contratação de novos docentes). Estas são questões a serem refletidas também em espaços institucionais de formação continuada, para que possíveis mudanças ocorram.

Os espaços de formação seja ela inicial ou continuada constituem locus de troca de experiências sobre a docência, função que tem se tornado cada vez mais individualista e segregadora, devido à estrutura departamental e à fragmentação dos currículos. Espaços de formação são necessários para poder contextualizar a situação em que o ensino superior se encontra atualmente, para que futuros e atuais professores possam ter visão mais crítica do momento político, social e econômico, e se verem como sujeitos importantes no processo. Espaços como o PAE, são necessários, tendo em vista o aprendizado e discussão sobre o estudante universitário, suas demandas, suas características, bem como a reflexão acerca da complexa relação que se estabelece entre o professor, o estudante e o aprendizado.

A importância de Programas como o PAE está na tentativa de garantir espaço na universidade onde o pedagógico resiste às decisões administrativas e possa se discutir as condições para que os professores planejem suas aulas e as ministrem com base nos saberes aprendidos, e que estas práticas docentes resultem em reconhecimento entre seus pares. A importância de programas como o PAE está em este ser um espaço onde se discuta a democratização do acesso ao Ensino Superior, no interior da luta pelo ensino superior público, gratuito e de qualidade para todos.

O Programa PAE, é um programa inserido em uma instituição, com seus dilemas, suas fraturas, suas limitações e contradições, que a influencia e por ela é influenciado. Na Universidade de São Paulo o Programa PAE precisa ser ressignificado, e quanto mais o programa for valorizado, mais espaço para seus objetivos, ou seja, a formação para a docência. Esta formação que é complexa, que não ocorre por imitação, mas dotada de saberes que lhe são próprios. Esta pesquisa direcionou seu olhar a um programa, que está inserido em uma universidade brasileira. Existem demandas sociais, políticas, econômicas, que se amarram às questões da formação docente e que tornam este campo fecundo para novas pesquisas.

Na Universidade, disputas internas tem tentado tirar do PAE o seu espaço na Pós-Graduação. Em 2017, a criação de uma disciplina virtual deslocada, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sem a participação dos que trabalham diariamente com o Programa PAE, é uma razão pela qual os que acreditam na importância do Programa PAE precisam lutar para que este se torne não somente um espaço, mas um lugar de formação de professores para o Ensino Superior na Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In SÁ-CHAVES, I. (org). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.
- ALMEIDA, Maria Isabel, PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANASTASIOU, Lea das Graças C. e ALVES, Leonir P., **Processos de Ensinação na Universidade: Pressupostos para as Estratégias de Trabalho em Aula**. Joinville: Univille, 2009
- ARAUJO, Erica Chagas (et al). **A Produção Científica sobre Docência em Saúde: um Estudo em Periódicos Nacionais**. Rev. Bras.Ed. Médica. v. 35, n.4, p. 486-492, 2011
- ARROIO, Agnaldo.; RODRIGUES FILHO, Ubirajara.; SILVA, Alberico.Borges.Ferreira. **A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior**. *Quim. Nova*. v. 29. n. 6. p. 1387-1392, 2006.
- ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA USP. **Como desmontar a pesquisa? Qual a intenção do PIDV2?** Informativo nº 424, de 26 de setembro de 2016.
- BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (orgs). **Docência em Saúde: Temas e Experiências**. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena.; ABDALLA, Ively Guimarães. **Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.
- BENEDITO, Vicenc; FERRER, Virginia, FERRERES, Vincent. **La Formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Farmácia**. Fevereiro de 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dezembro de 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. 2010-2014.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior**. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1979.

BARRETO, Maria Auxiliadora. **Ensinando a ensinar – a importância do modelo na formação de professores**. Revista Praxis. Ano 1, Nº 1, jan 2009.

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE FARMÁCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A Profissão Farmacêutica** – São Paulo: Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo, 2015.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR – CAPES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional da Pós-Graduação**. Brasília. 2010.

CASTANHO, Sergio e CASTANHO Maria Eugênia(org). **Temas e Textos da Educação Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Yara Maria. **Ensino da saúde como projeto da integralidade**. In: CECCIM, R.B. (Org.). Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: Ed. ABRASCO, 2006.

CHAIGAR, A.A.M.; FOSTER, M.M.D.F; WOLFF,R. **Pós-graduação em estágio de docência: uma contribuição na formação de professores para o ensino no Brasil**. Disponível em: <http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, Dec. 2003.

CONTE, Karina. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento do ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**; tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luis. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: VEIGA, C. LOPES, E. e FARIA FILHO, L. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Maria Isabel. **Indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A qualidade da educação em tempos de democratização**. Rev Perspectiva. Florianópolis, v.29, n.2, p.443-462, jul-dez. 2011.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin. Brasília, Capes.CNPq.2010.

_____. **Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional.** Revista Brasileira de Formação de Professores, v.1, n.1, p.110-128, maio, 2009a.

_____. et al (orgs): **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009b.

_____. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão.** Revista Diálogo Educacional.Curitiba.v.9,n.26.p.81-90,jan-abr,2009c

_____. (org). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas: Papius, 2007.

CRUZ, Patrícia Cardoso. et al. **Ensino farmacêutico: trajetória, reflexões e perspectivas para a formação do farmacêutico.** Anais do Seminário sobre Docência Universitária, v. 1, n. 1, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65.** Rev.Bras.Educ. n. 30. Set /Out /Nov /Dez, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente.** Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

DECRETO 6283/1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=130436>.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2003.

DESLAURIERS, Jean Pierre; KÉRISIT, Michele. **O delineamento de pesquisa qualitativa.** In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Professor Universitário: Contextos, problemas e oportunidades.** In: CUNHA, M.I. et al (orgs). Docência Universitária: Profissionalização e Práticas Educativas. Feira de Santana. BA: UEFS, 2009.

_____. **Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** v. 20, n. 3, 2015.

DOURADO, Luis Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990.** In: _____; PARO, Vitor Henrique (Org.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo:Xamã, 2001.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em revista, v. 24, p. 213-225, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; e ODY, Leandro Carlos. **Docência Universitária: Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas**. Campinas. Mercado das Letras, 2015.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação**. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FRANCO, Maria. L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FACULDADE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FCFRP-USP. Projeto Pedagógico da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da USP. 2017. Disponível em http://fcfrp.usp.br/media/wcms/files/projeto_politico_pedagogico_1.pdf. Acessado em 09/05/2017.

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FOUSP. Projeto Pedagógico da Faculdade de Odontologia da USP. 2017. Disponível em <http://www.fo.usp.br/wp-content/uploads/Projeto-Pedag%C3%B3gico-FOUSP2017-1.pdf>. Acessado em 09/05/2017.

FONTANELLA, Bruno J. B., RICAS Janete e TURATO, Egberto R. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

FURTADO, Vívian da Silva. **Análise do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia no Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GODOY, Arilda Schimidt. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social (Org.). Teoria, Método e Criatividade, Petrópolis: Vozes. 2002.

HUMBOLDT, Guillermo. **Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim**. In: La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ISAIA, Silvia Maria. **A aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**. In: ENGERS, Maria Emília Amaral e MAROSINI, Marília Costa. *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KNOWLES, Malcom S. Holtom. **Andragogía: El aprendizaje de los adultos**. Cambridge: Oxford University Press, 2001.

KRASILCHIK, Mirian. **Docência no Ensino Superior: Tensões e Mudanças**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, nº 4. Maio, 2008.

LEITE, Carlinda. **Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores?** In: SILVA, A. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M.; AGUIAR, M. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006.

LIMBERGER, Jane Beatriz. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 47, 2013.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa**. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Pedagogia universitária. Tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. *Sísifo*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Formação pedagógica dos docentes do ensino superior**. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho, 2009.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

_____ (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGADO, José Carlos. **Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Docente: Que relação?** *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite. **Currículo, Cotidiano e Tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. (org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

_____. **Qualidade e Internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre Indicadores**. In: CUNHA, M.I; BROILO, C.L. (orgs) **Qualidade da Educação Superior: Grupos Investigativos Internacionais em Diálogo**. Vol 5. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. **Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, mar. 2015.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. **A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações**. In: OLIVEIRA, J.F. **O campo universitário no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. **Em direção a um modelo ecológico de supervisão de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância**. In J. Oliveira-Formosinho (org.), **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola** (pp. 94-120). Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa. (orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de Formação Pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009a.

_____. **Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão**. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, v. 13, n. 1, 2009b.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, oct. 2002. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12387/14164>>. Acesso em: 10 apr. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702002000200008>.

PIMENTA, Selma.G (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. (orgs.). **Docência no Ensino Superior.** 2ª. ed. Cortez, São Paulo, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis –v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2006

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dalete D.C. e KIMURA, Miako. **Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem.** Rev. Esc. Enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. 1, Mar. 2007.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.** Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, Aug. 1995.

PORTARIA GR 3347/2002. **Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE-USP.** Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/prg3347.htm>. Acessado em 18/03/2015.

PORTARIA GR 3588/2005. **Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE-USP.** Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/prg3588.htm>. Acessado em 18/03/2015

PORTARIA GR 4391/2009. **Altera dispositivo da Portaria GR 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE-USP.** Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/prg4391.htm>. Acessado em 18/03/2015

PRYJMA, Marielda Ferreira. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

PRYJMA, Marielda Ferreira e OLIVEIRA, Oséias Santos de (org.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão** – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

RESOLUÇÃO USP 7151/2015. **Inclui dispositivos na Resolução nº 5868, de 23.09.2010.** Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7151-de-08-de-dezembro-de-2015>.

RESOLUÇÃO USP 6542/2013. **Baixa o Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo.** Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-6542-de-18-de-abril-de-2013>.

RIOLFI, Claudia Rosa e ALAMINOS, Claudia. **Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 2, Aug. 2007

RIVAS, Noeli P. P.; DEGRÈVE, Glaucia Maria da S.; GONÇALVES, Marlene e SCARPINI, Neire. **O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo:**

desafios e contribuições para a formação docente. In: CORRÊA, Adriana. e SOUZA, Maria Conceição B. M. (orgs). Formação de Professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In BICUDO, M. e SILVA JÚNIOR, C. (orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, Editora da UNESP, 1996, p. 145-155.

SATURNINO, Luciana T. M., PERINI, Edson, LUZ, Zelia. P., MODENA, Celina. M. **Farmacêutico: Um profissional em busca de sua identidade.** Rio de Janeiro: Rev. Bras. Farm. 93(1): 10-16, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, R. L. L. (Org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. **A Universidade brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Rinaldo Henrique Aguiar da; MIGUEL, Soraida Sozzi; TEIXEIRA, Luciana Scapin. **Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática.** Trab. educ. saúde, v. 9, n. 1, 2011.

SOARES, Sandra R. e CUNHA, Maria I. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Karina M. **O Sujeito da Educação Superior: Subjetividade e Cultura.** Rev. Psicologia e Cultura, Maringá, v.14, n.1, Jan, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (orgs). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

VAILLANT, Denise. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Liliana e GUEDES, Luis Fernando A. **E-Surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica** In: X SemeAd –Seminários em Administração, São Paulo: FEA-USP, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior.** Brasília: Inep, 2006. p.85-9

VIEIRA, Henrique Corrêa; CASTRO, Aline Eggres de; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco. **O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes.** XIII SEMEAS Seminários em administração, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Competências docentes del professorado universitario: calidad y desarrollo profesional.** Madrid, España: Narcea, 2009.

ZANCHET, Beatriz Atrib; CUNHA, Maria Isabel; SOUSA, Helena Mascarenhas. **A Pós-Graduação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 93-105.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma agenda da pesquisa para a formação docente.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

WIEZZEL, Andreia C.S. **A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas: Políticas e práticas.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua data de nascimento?
2. Qual curso de Graduação você realizou?
3. Qual o nome da Instituição de Ensino Superior em que trabalha atualmente?
4. Onde a Instituição de Ensino Superior em que trabalha atualmente se situa? (Cidade e Estado):
5. Em que ano você ingressou nesta Instituição de Ensino Superior em que trabalha atualmente?
6. Qual a natureza da Instituição de Ensino Superior em que trabalha atualmente:
 - Federal
 - Estadual
 - Municipal
 - Outro:
7. Qual é o vínculo empregatício que você tem com a Instituição de Ensino Superior em que trabalha atualmente:
 - Autárquico - Funcionário Público Concursado
 - CLT
 - Contratado
 - Outro:
8. Qual é a sua carga horária total, por semana, nesta Instituição de Ensino Superior:
 - 40 horas/ semana
 - 30 horas/ semana
 - 20 horas/ semana
 - Outro:
9. Qual(is) disciplina(s) você ministra atualmente na graduação?
10. Você possui credenciamento para orientação de alunos na pós-graduação, nesta Instituição de Ensino Superior?
 - Sim
 - Não
11. Você coordena ou participa de algum grupo de pesquisa credenciado no CNPq
 - Sim, coordeno
 - Sim, participo
 - Não

12. Você possui algum projeto de pesquisa financiado?

- Sim
- Não

13. Qual programa de Pós-Graduação você cursou no mestrado?

- Ciências Farmacêuticas (FCFRP-USP)
- Toxicologia (FCFRP-USP)
- Biociências Aplicadas à Farmácia (FCFRP-USP)
- Outro:

14. Em que ano você concluiu o Mestrado?

15. Qual programa de Pós-graduação você cursou no doutorado?

- Ciências Farmacêuticas (FCFRP-USP)
- Toxicologia (FCFRP-USP)
- Biociências Aplicadas à Farmácia (FCFRP-USP)
- Outro:

16. Em que ano você concluiu o Doutorado?

17. Você realizou estágio de Pós-Doc? Se sim, em qual Instituição?

18. Você realizou estágio ou teve alguma experiência no exterior durante a Pós-graduação? Se sim, especifique qual experiência e o tempo de duração.

19. Quais conteúdos específicos da formação pedagógica você teve contato na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE

- Currículo de disciplinas e de cursos de graduação
- Planejamento do ensino
- Diretrizes Curriculares Nacionais
- Didática
- Relação Professor - Aluno
- Avaliação da Aprendizagem
- Projeto Político Pedagógico
- Tecnologias da Informação e da Comunicação
- Contexto Universitário: Aspectos históricos, políticos e sociais
- Formação de Professores
- Metodologia / Estratégias de Ensino
- Teorias da Educação
- Não sei / não lembro
- Outro:

20. Em qual (is) disciplina (s) da graduação você realizou o Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE?

21. Sobre o Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE, quantas vezes você realizou?

22. Qual (is) atividade (s) você realizou como estagiário no Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE?
23. Na sua prática como docente, você faz uso de alguma literatura pedagógica, que foi apresentada a você na Etapa de Preparação Pedagógica ou no Estágio PAE? Se sim, você poderia dizer qual (is) ?
24. Na sua prática docente, você faz uso de alguma estratégia de ensino, que foi apresentado a você durante a Etapa de Preparação Pedagógica ou no Estágio PAE? Se sim, você poderia dizer qual (is)?
25. Na sua opinião, o Estágio PAE deveria ser modificado? Quais modificações? Por quê?
26. Você teve alguma dificuldade durante a sua carreira como docente? Se sim, especifique:
27. Na Instituição de Ensino Superior em que atua, você recebe algum tipo de apoio para a docência? Se sim, como é este apoio?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Conte como foi o Programa PAE para você (Etapa de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência)?
2. As disciplinas cursadas e o estágio contribuíram para o exercício da sua docência?
3. Por que você escolheu ser docente? Como foi sua escolha?
4. Quais as dificuldades que você enfrenta na docência ou no ensino?
5. O que significa ser um bom professor para você? Você se considera um bom professor?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da Universidade de São Paulo como espaço para a formação docente na perspectiva dos seus egressos.

Pesquisadores responsáveis: Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas e Márcia Mendes Ruiz Cantano – DEDIC/ FFCLRP

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da Universidade de São Paulo como espaço para a formação docente na perspectiva dos seus egressos”**, desenvolvida pela pesquisadora Márcia Mendes Ruiz Cantano (RG. 35325454X), regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e orientada pela Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas – DEDIC/ FFCLRP.

Os objetivos da pesquisa consistem em: a) Investigar, na perspectiva dos egressos dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto, atualmente docentes em Instituições de Ensino Superior brasileiras, se o Programa PAE-USP constituiu-se (ou não) como espaço de formação para a docência no Ensino Superior; b) Analisar a formação oferecida pelo Programa PAE-USP no período de 2005 a 2013; c) Identificar as questões fundantes relacionadas à docência, experienciadas pelos egressos no Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE-USP e d) Compreender as contribuições advindas deste estudo que possam colaborar com o Programa PAE-USP.

A sua participação consiste em responder questionários via email e entrevistas via skype. Os participantes serão convidados para participar das entrevistas e comunicados para o agendamento. Você será assistido via email pela pesquisadora responsável durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa, podendo fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça durante todo o estudo.

As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados seus nomes em qualquer fase da pesquisa. Os dados coletados estarão sob o resguardo científico e o sigilo profissional, e contribuirão para o alcance dos objetivos deste trabalho e para posteriores publicações dos dados. A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, o que implica na retirada deste consentimento. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, e não há riscos previsíveis.

Caso concorde em participar do trabalho de pesquisa, receberá uma via deste termo de consentimento, onde consta o celular e e-mail da aluna responsável pela pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas sobre os instrumentos de pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Os dados do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP para eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto são: *Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br*

Por fim, agradecemos imensamente pela sua disposição em ajudar a realização desta pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ RG (_____),
declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Márcia Mendes Ruiz Cantano – dos objetivos, procedimentos do estudo que serão utilizados, dos riscos e desconfortos, dos benefícios, que não haverá custos/reembolsos aos participantes, da confidencialidade da pesquisa, e concordo em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi por email uma cópia desse Termo de Consentimento.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20__.

Nome e Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Contato (16) 993954610

e-mail: ma.ruizcantano@hotmail.com

**APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
FFCLRP- USP**

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa**

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/107/-vjmc

Ribeirão Preto, 27 de outubro de 2015

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado
**"O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS SEUS EGRESSOS"**
foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 149ª
Reunião Ordinária, realizada em 22.10.2015, e enquadrado na categoria:
APROVADO (CAAE n.º 49126215.3.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao
projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta,
identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao
término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

À Senhora

Márcia Mendes Ruiz Cantano

Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXOS

ANEXO A: RELATÓRIO DO ESTAGIÁRIO

INFORMAÇÕES:

ALUNO:

Nº USP: _____ ☐ MESTRADO ☐ DOUTORADO

UNIDADE: _____

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: _____

ORIENTADOR: _____

ESTÁGIO:

SEMESTRE: ANO:

DISCIPLINA: _____
(junto a qual foi desenvolvido o Estágio)

DEPARTAMENTO: _____ UNIDADE: _____

SUPERVISOR: _____

1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. AVALIAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PLANO:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. A vertical margin line is present on the left side, creating a narrow left margin. The paper appears to be a standard notebook page.

3. SUGESTÕES PARA O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE):

[illegible]

DATA: ____/____/____

Assinatura do Aluno

ANEXO B: FICHA DE AVALIAÇÃO

INFORMAÇÕES:

ALUNO AVALIADO: _____

☐ MESTRADO☐ DOUTORADO

DISCIPLINA: _____
(junto a qual foi desenvolvido o Estágio)

DEPARTAMENTO: _____ UNIDADE: _____

SEMESTRE: ANO:

AVALIAÇÃO:

1. DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO ALUNO:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. DO DESEMPENHO DO ALUNO:

[illegible]

3. SUGESTÕES:

[illegible]

DATA: ____/____/____

NOME DO SUPERVISOR: _____

Assinatura do Supervisor