UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

RELATÓRIO TÉCNICO

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR
NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA USP

PROFA. DRA. NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

Texto sistematizado apresentado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (Campus Ribeirão Preto) - como requisito de inscrição ao Concurso de Títulos e Provas visando à obtenção do título de Livre Docente, no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Edital ATAc 004/18 – Concurso de Livre Docência, publicado no DOE- Poder Executivo – Seção I, São Paulo, 128 (27)-2016/217.

Primeira versão

MAIO DE 2018

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e Dimensões utilizadas na análise das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, campus de Ribeirão Preto/SP.	29
Quadro 2 – Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, campus de Ribeirão Preto/SP.....	31
Quadro 3 – Demonstrativo de Programas de Pós-Graduação, número de estudantes de Pós-Graduação e oferecimento das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino/USP, campus de Ribeirão Preto/SP.	33
Quadro 4 – Carga horária e duração das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, campus de Ribeirão Preto/SP.....	34

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição da carga horária das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.	36
Figura 2 – Distribuição da duração (em semanas) das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.	36
Figura 3 – Distribuição dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas categorias de análise.	38
Figura 4 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.	41
Figura 5 – Distribuição das categorias de análise dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas unidades de ensino da USP.	42
Figura 6 – Distribuição do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas categorias de análise.	44
Figura 7 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.	45
Figura 8 – Distribuição das categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas unidades de ensino da USP.	46
Figura 9 – Distribuição da bibliografia dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas categorias de análise.	48
Figura 10 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise da bibliografia dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.	49
Figura 11 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.	49

SUMÁRIO

Introdução	5
2 Docência na educação superior: cenários e dinâmicas	14
3 A Universidade de São Paulo e o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino	22
4 Interseccionando percursos.....	27
5 Desvelando o currículo nos Cursos de Pós-Graduação	32
6 Descortinando algumas pistas	51
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.

Introdução

Este texto decorre de pesquisa¹ realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR-USP, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto/SP, contando com uma equipe de pesquisadores² vinculados ao GEPEFOR e que atuam em diferentes instituições de Ensino Superior, bem como alunos de graduação e pós-graduação. Teve como objetivo investigar a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior, oferecida nos cursos de pós-graduação da Universidade de São Paulo, no contexto do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) / Etapa de Preparação no Campus da USP - Ribeirão Preto. Contribui para a temática a minha inserção no Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto³, como representante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, desde 2014 e atuação no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), que se consubstancia em orientações, disciplinas ofertadas na Pós-Graduação, bem como participação em Bancas Examinadoras, eventos científicos e demais espaços acadêmicos.

Busca-se, aqui, abordar, de modo geral, aspectos relacionados à formação universitária no campo do currículo e da formação do professor para o Ensino Superior, os quais sintetizamos a seguir:

a) A universidade, transversalizada por contradições e dissensos, vive significativo cenário de crise, cujas assimetrias impactam o trabalho dos professores, repercutindo na aprendizagem dos estudantes. (SOUSA SANTOS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2015).

b) A especificidade da formação de professores, que se encontra vinculada às políticas educacionais contextualizadas e fragilizada em decorrência das políticas atuais e mudanças estratégicas que afetam a universidade (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2014).

¹Esta pesquisa, financiada pelo CNPQ (PROCESSO: 472115/2014-6, CHAMADA MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014) desenvolveu-se sob a coordenação geral da Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas.

²Participam como pesquisadores: Profa. Dra. Glaucia Maria da Silva; Profa. Dra. Maria Auxiliadora de R. Braga Marques-GEPEFOR/FFCLRP/USP; Profa. Dra. Karina de Melo Conte (GEPEFOR/FFCLRP/USP); Prof. Dr. Teobaldo Rivas (GEPEFOR/FFCLRP/USP); Ms. Giovanna Ofretorio de O. Martin (GEPEFOR/FFCLRP/USP); Ms. Patrícia Gimenes (GEPEFOR/FFCLRP/USP).

³A institucionalização do GAPRP ocorreu em abril de 2004, por meio da Portaria Interna da Pró-Reitoria da Graduação/USP nº4/2004. Esta portaria trata da criação de Grupos de Apoio Pedagógico nas unidades ou conjunto de unidades da USP, com o objetivo de oferecer subsídios às Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Cursos e docentes das Unidades para que renovem e aprofundem conhecimentos no intuito de promover mudanças necessárias à prática e à organização pedagógica, com vistas à melhoria da qualidade do ensino ministrado. O GAPRP conta com representantes de todas as Unidades do Campus USP de Ribeirão Preto.

c) A concepção de currículo que orienta as diretrizes curriculares, fortemente embasada para o mercado, na perspectiva da “universidade operante” pressupondo distanciamento da universidade enquanto “instituição social” (CHAUÍ, 2003). O currículo pode ser interpretado como caminho, percurso de formação que possui uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, com abordagens curriculares diversas, abarcando desde as bases prescritivas, de controle e lógica performativa a um currículo orientado para a formação social e peso dos estudantes, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania (YOUNG, 2013; PACHECO, 2016).

c) A exigência legal para exercer a docência na Educação Superior no Brasil, consubstanciada na LDB 9394/96, art. 52 (BRASIL, 1996), destaca *preparação* e não formação, pressupondo que o curso de pós-graduação, *stricto sensu*, é suficiente para atuação como professor no Ensino Superior. O dilema “pesquisador” e “professor” revela incongruências no ensino e pesquisa, tendo em vista a atuação do profissional, principalmente nos cursos de graduação, e a exigência da universidade no que concerne ao produtivismo acadêmico. Porém, é importante que se ressalte: não se está dicotomizando o ensino e a pesquisa, pois ambos constituem elementos fundantes para atuação docente.

d) O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), oferecido pela USP no contexto dos cursos de pós-graduação, representa um dos espaços formativos, pois se destina a aprimorar a formação do aluno de pós-graduação para a atividade didática de graduação, sendo composto por duas etapas: Preparação Pedagógica (PP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD).

A especificidade da formação e do currículo encontra-se vinculada às políticas educacionais contextualizadas que envolvem perspectivas e ou intenções visando à qualidade da educação superior, acesso e democratização desse nível de ensino, mas, contraditoriamente, encontram-se comprometidas pelas aclamadas ‘excelência’, ‘eficácia’ e ‘competência’. Há, assim, reflexos nas dimensões da vida acadêmica, nos aspectos humanístico e profissional, e comprometem a formação universitária.

A temática central da pesquisa realizada insere-se no debate atual da Educação Superior no contexto da pós-graduação da Universidade de São Paulo, tomando por referência o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Busca-se abordar, de modo geral, aspectos relacionados à formação universitária no campo do currículo e da formação do professor para o Ensino Superior.

Na primeira parte do texto, aborda-se a docência na educação superior, discutindo a concepção de docência, os dilemas relacionados aos processos de desenvolvimento pessoal e

profissional, os componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos, contextos de formação e de trabalho. Na segunda parte, explicita-se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, como locus de formação para o professor do Ensino Superior. A seguir, discutem-se os dados da pesquisa, a partir da análise documental e de conteúdo, com o objetivo de desvelar o currículo dos cursos que tratam da formação de professores no âmbito da pós-graduação, na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto. Por fim, reflete-se acerca dos dados da pesquisa, ressaltando as múltiplas dimensões da docência e conhecimento na área da formação de professores para a Educação Superior.

No âmbito das mudanças estruturais ocorridas na sociedade a partir da segunda metade do século XX, sobretudo após as duas grandes guerras mundiais, a universidade brasileira aparece no cenário como centro de formação, comprometida com o desenvolvimento científico e tecnológico. Nas primeiras décadas do século XXI, o processo de expansão da pós-graduação, de modo geral, atingiu índices desordenados, pressionado por motivos diversos de demandas conjunturais, tomando um espaço estratégico do sistema universitário e do sistema educacional. Porém, o conjunto de políticas de desenvolvimento social, cultural e educacional no âmbito do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010) priorizou a ampliação de novos cursos e áreas do conhecimento, a difusão do conhecimento técnico-científico com objetivos meritocráticos, a formação profissional voltada às necessidades do mercado, em detrimento da formação mediada por valores humanos e emancipatórios. Com isso, a Universidade, fortalecida pela especificidade da pós-graduação em áreas do conhecimento específico, encarrega-se de proporcionar uma “formação” para o desenvolvimento econômico cujos valores são pautados na competitividade e aplicação utilitária do conhecimento.

Concomitante a essa expansão, constata-se mudanças que justificaram o crescimento econômico e o desenvolvimento do sistema de pós-graduação no país, bem como a ocupação da Universidade, como centro de excelência de produção de conhecimento, de ciência e formação de pesquisadores, mas não conferiu a “esse” espaço valores para a formação docente. Nesse sentido, as consequências interferem nas dimensões da vida acadêmica, nos aspectos humanístico e profissional, comprometendo a formação universitária de modo geral. Assim, é importante compreender que a Universidade, historicamente sempre esteve comprometida com o paradigma instrumental, o qual legitimou e continua fortemente impregnado na trajetória da produção do conhecimento científico e tecnológico, com ênfase

nas áreas das ciências exatas, como também de outras áreas cujas orientações políticas e ideológicas afinam-se com essas perspectivas.

Compreende-se, então, que este tema como foco para a investigação, sem dúvida, envolve um contexto mais amplo que perpassa a função da Universidade, do sistema de pós-graduação, bem como os demais espaços alocados no centro da Universidade que justificam e se comprometem com as tão aclamadas ‘excelência’, ‘eficiência’, ‘competência’ e assimetrias em destaque no discurso acadêmico. Portanto, discutir a formação para a docência, as funções do professor e pesquisador universitário no processo de construção de conhecimentos, envolve uma concepção de Universidade enquanto instituição social.

a universidade é uma instituição da sociedade cuja missão essencial consiste em dar forma e conteúdo à construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribui para solucionar os problemas do conjunto da população, no âmbito de sua competência de acordo com suas possibilidades (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 584).

Nesse raciocínio, a Universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003) e no cumprimento de diferentes responsabilidades acadêmicas não pode de maneira alguma fragmentar valores que afetam a integralidade da formação de indivíduos-cidadãos que dependem de formação integral, social, humana, ética, política, cuja formação profissional é necessária para o desenvolvimento humano e econômico do país e, sobretudo, à garantia de uma sociedade mais justa e equilibrada socialmente.

Goergen (2014) enfatiza que a Universidade além de promover a construção, difusão de conhecimentos e formação de profissionais nas diferentes áreas, deve se implicar na formação de professores, intelectuais comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e do bem-estar social.

Efetivamente, investigar a formação no Ensino Superior, com centralidade na formação do professor para a docência universitária, assegura-nos um significativo desafio no campo da investigação científica, no sentido de buscar dados e informações que elucidem o debate, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o papel da Universidade e sua importância na função da formação, não somente do profissional de excelência nos saberes científicos e técnicos, mas, sobretudo, nos saberes críticos imersos em valores da formação humana.

Os estudos de Cunha (2014) sobre Universidade e formação de professores têm contribuído fortemente para instigar novos objetos, como também auxiliar na fundamentação

teórica e metodológica sobre essa área do conhecimento em debate. A autora analisa a dimensão conceitual de formação, que pode ser interpretada como:

[...] uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação ao mesmo tempo, celebra determinados valores por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (CUNHA, 2014, p. 3).

A presença dessa discussão no âmbito da pós-graduação é desafio importante, tendo em vista que a dimensão política, ideológica e valorativa do conhecimento produz-se nesse espaço, e é aí que, também contraditoriamente, confere-se a formação do professor e pesquisador, sujeito concreto e legítimo da construção crítica do conhecimento e da ação pedagógica da docência. Nesse sentido, os estudos e pesquisas sobre a formação universitária no âmbito da pós-graduação, este como o lócus da formação mais específica, determina o que conhecer, o que buscar nos conteúdos curriculares específicos de cada área do conhecimento e da formação profissional para o mundo do trabalho. Observa-se que, cada vez mais, a formação universitária vincula-se às necessidades da sociedade globalizada e informatizada a serviço da sociedade comprometida com o mercado, o que acarreta tensões e contradições no formato do sistema de Ensino Superior. Essa questão envolve de forma direta o currículo como principal instrumento desse processo e, conseqüentemente, a formação mais ampla da Educação Superior que se encontra aligeirada e fragmentada em função dos interesses da sociedade do conhecimento e do mercado. Dias Sobrinho (2005, p. 165) corrobora com tal ideia assinalando que

[...] se a universidade adere acriticamente aos objetivos da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos.

Pondera o autor que, se o conhecimento é central no paradigma econômico-produtivo e social-político, também faz sentido para a Universidade, considerando sua relação intensiva com o conhecimento. Assim, a Educação Superior é instada a dar respostas à fragmentação e à aceleração dos conhecimentos, bem como atender efetivamente à multiplicidade das demandas externas, relacionadas às necessidades de maior escolarização, eficiência, produtividade e competitividade, em razão das transformações do atual estágio do capitalismo e

das alterações culturais e sociais. Entende-se que os aspectos culturais, a identidade da profissão, o compromisso social com a construção do conhecimento, e as concepções de mundo e de ciência são questões necessárias que devem permear a docência na Universidade.

Segundo Dias Sobrinho (2015, p. 171) “o conhecimento é conteúdo integrante da formação humana social, ética e política, moral e estética. Isso significa, num primeiro ponto de vista, que deve haver um incremento ético a contrapor-se às assimetrias geradas nas esferas econômicas, sociais e culturais”.

Portanto, as transformações profundas ocorridas na economia, impulsionando as políticas educacionais e, sobretudo, a Educação Superior como mola propulsora do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, alteram as relações da Universidade com a sociedade. O cenário da economia de mercado, da sociedade globalizada e automatizada passam a exigir novos valores para a Universidade que, uma vez integrada ao novo modelo econômico e político, adapta-se aos objetivos impostos pelo cenário, por meio da competência técnica, da eficácia do conhecimento necessário aos grandes desafios da sociedade. Assim, o quadro da Educação Superior contempla

[...] o novo estatuto do conhecimento como força produtiva; os efeitos do processo de globalização ou internacionalização; a velocidade da produção, precarização e obsolescência dos conhecimentos; o sentido utilitarista instrumental do conhecimento; o sentido público e/ou privado da educação superior; a superação das assimetrias internacionais em termos de desenvolvimento em C&T; o caráter formativo ou informativo da educação superior (GOERGEN, 2014, p. 46).

Nestes termos, as demandas do mercado, por meio da lógica produtivista e da qualidade, eficiência e competitividade, redundou na emergente discussão a respeito do espaço social da Universidade, da construção do conhecimento e o sentido humano da formação de professores como sujeitos concretos da educação e do conhecimento adquirido e conferido legitimamente para o exercício da docência e da vida cotidiana. O sociólogo Sousa Santos (2005) contribui com tal reflexão, apontando as assimetrias que existem na relação da Universidade com a sociedade.

A universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteram as relações entre conhecimento e

informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro (SOUSA SANTOS, 2005, p. 63).

O autor afirma que a Universidade enfrenta um quadro de crise e desconexão com os valores humanísticos da formação e da construção social do conhecimento, ou seja, a perda de legitimidade e identidade com o conhecimento que produz, e a formação, como consequência dessa orientação, coloca a Universidade numa situação de profunda fragilidade.

Sousa Santos (2005) coloca tais questões no seio da crise da Universidade, e chama atenção para identificação da crise, ou seja, a Universidade desenvolveu-se na forma de produzir conhecimentos e formar profissionais, mas deixou de cumprir a sua função social, democrática e ética que garantisse o seu elo com a sociedade e a transformação social. Diante disso, as transformações profundas no campo da ciência e da tecnologia acirraram uma crise no contexto social do conhecimento e nos valores da formação universitária, priorizando a formação do profissional para atender às demandas do mercado. Com isso, o modelo de Universidade, tanto no campo da formação tecnológica quanto no pedagógico envolvendo a pesquisa e os saberes produzidos por meio do currículo, apresenta sinais e resultados que não correspondem às necessidades sociais. O autor chama atenção para a necessidade de enfrentar os diversos aspectos, os quais denominou de ‘crises’, ou seja, *crise de hegemonia*, *crise de legitimidade* e a *crise institucional*, construídas historicamente no contexto da modernidade.

Nestes termos, as demandas do mercado, por meio da lógica produtivista e da qualidade, eficiência e competitividade redundaram na emergente discussão a respeito do espaço social da Universidade e da construção do conhecimento e o sentido humano da formação de professores, como sujeitos concretos da educação e do conhecimento adquirido e conferido legitimamente para o exercício da docência e da vida cotidiana. As reflexões acima servem como balizadoras para compreender as preocupações e os contextos institucionais que determinam a formação do professor, bem como as determinações do ensino e da pesquisa que conferem à pós-graduação raízes na lógica instrumental, a qual legitima a Universidade moderna e, conseqüentemente, legitima também a formação intelectual, política e ideológica do professor universitário. Nessa direção, Sguissard (2009, p. 152) ressalta que o modelo de Universidade, desenvolvido em meados dos anos 1990, sob a ótica do neotecnicismo neoliberal é denominado “neoprofissional, heurístico e competitivo”, cujos elementos engendram formação e pesquisa necessárias ao mercado.

Essas preocupações, no que diz respeito à crise da Universidade, de forma mais geral, estão presentes há algum tempo. Porém, constata-se um silenciamento acerca de questões que

tratam diretamente da formação pedagógica do professor universitário. A dimensão política referendada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em meados da década de 1950, não se referia ao processo de formação pedagógica, porém, tinha como propósito o treinamento e qualificação da docência para o exercício da profissão docente, segundo o modelo de Universidade vigente, ou seja, comprometida com o desenvolvimento científico e tecnológico em expansão naquele momento histórico.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 207, estabelece a relação entre a graduação e a pós-graduação pois “ao tratar da definição de Universidade, o artigo 207 não pede que o ensino se isole na graduação ou que a pesquisa seja propriedade privada da pós-graduação” (CURY, 2004, p. 778). O referido artigo estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como funções obrigatórias para a Universidade pública, constituindo-se, assim, “um princípio fundante de Universidade” (DIAS SOBRINHO, 1993, p. 55). Ressalta, ainda, que no cotidiano universitário, o ensino está desligado da pesquisa, pois os cursos de graduação têm pouca familiaridade com a produção do conhecimento. Não há, na visão do autor, coerência entre os departamentos nas Universidades, pois se fecham em pequenas ilhas corporativas, dificultando a relação do ensino com a pesquisa. Assim, “se não dão conta minimamente da coerência, do espaço social da área de conhecimento, menos ainda são capazes de trabalhar as fronteiras, os saberes e métodos novos, as questões interdisciplinares” (p. 56). A autonomia não reiventava a Universidade, mas “há de por em constante julgamento as linhas de pesquisa, os currículos, os programas e métodos” (p. 56), bem como, ter compromisso com a comunidade externa, principalmente no que se refere à formação permanente de professores que atuam principalmente na Educação Básica.

Não obstante algumas iniciativas de investigação no campo da educação e suas políticas, nas últimas décadas, terem contribuído para perspectivas mais críticas sobre a formação universitária, como também a expansão da pós-graduação na área da educação, *strictu sensu*, uma avaliação geral ainda deixa lacunas no sentido da apropriação crítica dos conhecimentos produzidos pelas dissertações, teses e artigos científicos. Portanto, a formação pedagógica do professor que atua no Ensino Superior, a função da docência para professores iniciantes, bem como outros elementos constitutivos do currículo e estratégias didático-metodológicas, as relações entre professor-aluno na pós-graduação e, ainda, a formação para o ensino ou a pesquisa têm se constituído como objetos emergentes para a investigação.

Espera-se que a Universidade desempenhe algumas funções, tais como: a função socializadora, função orientadora e a função pesquisadora. A partir da função socializadora deve preservar e transmitir a crítica do conhecimento, da cultura e dos valores sociais. A

função orientadora consiste na revelação das capacidades individuais, e a função pesquisadora, desenvolvida também por meio da divulgação cultural, propicia a ampliação da base de conhecimento (ZABALZA, 2007).

A formação docente para o Ensino Superior está inserida no contexto da Universidade e sofre influências, direta ou indiretamente, das concepções que a própria possui sobre formação docente, a partir de ações e políticas que têm por objetivo direcionar tal formação. A ação docente, compreendida como ação complexa, requer do sujeito em formação não apenas o conhecimento da área específica e pedagógica, mas também a compreensão da Instituição como um todo, tornando-se relevante para a ação do docente conhecer o espaço em que se desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como as influências externas que afetam o próprio trabalho do professor universitário.

O docente que está inserido no contexto da Universidade sofre também com outras demandas, como a fragmentação do conhecimento, enfraquecimento da comunicação e do diálogo entre os cientistas, fatores gerados pelos avanços científicos alcançados no último século na direção da compreensão e da transformação do mundo. Assim, a abertura, flexibilidade e capacidade de reflexão e de autorreflexão, qualidades essenciais para a vida acadêmica, acabam por ficar em segundo plano. A demanda por produção de pesquisas, nos dias atuais, acaba por direcionar o trabalho da pesquisa, do ensino e extensão. O olhar, que antes focalizava as necessidades da sociedade, volta-se para as necessidades da economia (ALMEIDA, 2012).

Neste trabalho investigativo, analisa-se, também, a relação da formação do professor com os elementos do Currículo. A questão do conhecimento é fundante para os percursos de formação profissional, bem como é central para a discussão de políticas de âmbito social, econômico, cultural e educativo, não sendo possível abstrair-se, conforme afirma Pacheco (2014, p. 7),

[...] da importância que as organizações educativas assumem na complexa tarefa de produção e transmissão do conhecimento e, por outro lado, do lugar de destaque do currículo, entendido, no sentido lato, como um projeto de formação, que traduz a organização, seleção e transformação do conhecimento em função de um dado espaço, de um determinado tempo e de acordo com propósitos educacionais.

Dessarte, observa-se que há novas formas de aquisição e domínio do conhecimento no atual estágio da sociedade, impactando o currículo na Universidade, na medida em que o *corpus* do conhecimento está em permanente debate, em que soluções científicas ou técnicas

não são suficientes, tendo em vista as circunstâncias econômicas, sociais, culturais e ideológicas. As diferentes perspectivas de organização do currículo com suas formas de conceptualizar argumentos em torno do conteúdo da aprendizagem, apresentam implicações “quer no contexto organizacional, quer nos sujeitos, em função de diversos parâmetros discursivos sobre a sociedade, educação e formação” (PACHECO, 2014, p. 8).

O *corpus* do conhecimento escolar consubstancia-se na tradição das propostas curriculares, no espaço e tempo, enfim, nos diversos contextos em que a instituição escolar está inserida. A centralidade do debate curricular acerca do conhecimento escolar diz respeito, nesta pesquisa, à formação pedagógica do pós-graduando no interior dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Em particular, no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), reporta-se ao currículo de sua fase inicial, denominada Etapa de Preparação Pedagógica, cujos significados são atribuídos ao conhecimento pedagógico, incluindo o modo como é selecionado, organizado e transformado em territórios formativos⁴ com suas perspectivas e opções pedagógicas.

Nesse sentido, as Diretrizes da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, elaboradas em 2010 (USP, 2010, p. 2), apontam como objetivo geral “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”. A intencionalidade do referido objetivo baseia-se na pressuposição de que o conhecimento sobre docência e currículo, enquanto *campos científicos* (BOURDIEU, 2004), perspectivam e problematizam a formação do professor para o Ensino Superior.

2 Docência na educação superior: cenários e dinâmicas

A centralidade de estudos no âmbito da pós-graduação compreendida como o *locus* privilegiado da pesquisa acadêmica e, conseqüentemente, da formação do professor universitário, em especial, instiga-nos ainda mais à investigação sobre essa tendência, tendo em vista que a pós-graduação é um espaço onde se aloca a especialização de uma determinada área do conhecimento, seja no nível de mestrado ou doutorado. A centralidade da pesquisa nos cursos de pós-graduação legitima a titulação, mesmo que esta se direcione a temas que envolvam diretamente a formação docente, por meio do objeto de investigação, mas pode não

⁴ Territórios Formativos: espaços institucionais de formação inicial e continuada.

alcançar os objetivos necessários para a formação de um bom professor, apto a desenvolver as funções que lhes conferem na profissão docente, ou seja, ensino, pesquisa e extensão.

A temática ‘formação do professor para o Ensino Superior’, no contexto do PAE, tem intuito de possibilitar formação pedagógica para o Ensino Superior, trazendo a dimensão humana do professor, sujeito da Educação Superior, o que nos coloca, como pressuposto, a compreensão sobre o sentido da docência. Para tanto, o contexto da Universidade enquanto o lócus privilegiado para essa formação nos faz questionar sobre quais aspectos redimensionam as relações entre o currículo e a formação, os aspectos ideológicos e políticos orientadores, bem como os aspectos referentes à visão instrumentalizadora e conservadora subjacentes no seio da Universidade, os quais são repassados para a docência e reproduzidos por meio de seus fazeres. Desse modo, a função docente acaba sendo reprodutora do sentido da autonomia e da competência instrumental ajustadas às demandas do mercado em detrimento de posturas críticas voltadas para a construção social do conhecimento e da perspectiva crítica à luz da cidadania e ética.

Os princípios orientadores da formação docente no Ensino Superior são constituídos pela articulação entre teoria e prática, integração entre conhecimento prático e teórico e interação entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão trabalhados nesse nível de ensino. Há diversas concepções que permeiam a formação docente, dentre elas destacam-se as discutidas por Almeida (2012), Cunha (2012), Nóvoa (2002), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005) e Zabalza (2007).

Almeida (2012) assinala que a compreensão da formação docente para o Ensino Superior, principalmente no contexto da Universidade, requer o entendimento acerca dos dilemas relacionados ao desenvolvimento pessoal *versus* necessidades da instituição; motivação intrínseca e motivação pelo reconhecimento; formação generalista ou formação específica e vinculada à área de conhecimento; formação para a docência e formação para a pesquisa; formação de ensino ou para a aprendizagem; tarefas de gestão e de relações externas. A autora ressalta que o ensino é uma prática complexa e contextualizada e, portanto, contempla os seguintes requisitos formativos:

- a) Concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) Componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos; contextos de formação e de trabalho; d) Processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 2012, p. 73).

O entendimento de ‘ser professor’ na Universidade não se consubstancia apenas na compreensão de que este sujeito tenha domínio em seu campo específico do conhecimento, mas também que o mesmo domine conhecimentos que o aproximem do ato de ensinar. Assim, a formação profissional do professor universitário deve abranger os saberes da docência, que exigem preparação acadêmica em uma perspectiva teórica e prática. Há uma dimensão da totalidade presente na formação do professor universitário que está distante das lógicas das especificidades, “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2012, p. 84). Segundo a autora, o professor universitário não tem formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, desconhecendo os elementos constitutivos da docência. Essa perspectiva de docência estrutura-se sobre saberes próprios, intrínsecos à natureza e a seus objetos, condição profissional para *atividade do professor*. Nessa direção, Nóvoa (2002) propõe a formação em uma perspectiva crítico-reflexiva, proporcionando aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo. Para tal são considerados três processos na formação docente, quais sejam: *produzir a vida do professor – desenvolvimento pessoal; produzir a profissão docente – desenvolvimento profissional; produzir a escola – desenvolvimento organizacional*.

O professor é um sujeito histórico, uma *pessoa* que faz as suas escolhas profissionais tendo em vista os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Sua identidade vai sendo construída também no processo de escolha e desenvolvimento profissional, bem como no espaço institucional. Nesses processos, a prática pedagógica é mediada pela relação teoria e prática, que vai além do aparente, ou seja, atua na contradição, na historicidade, enfim, em uma perspectiva dialética.

Corroborando com o autor, Pimenta (2002, p. 26) salienta que a teoria é importante para a formação docente, pois “dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada”. Os saberes teóricos articulam-se com os saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando e sendo por eles ressignificados. A partir das teorias, os professores têm a oportunidade de analisar e compreender os contextos de sua atividade docente na perspectiva histórica, social, cultural, organizacional e de si mesmos, constituindo-se professores crítico-reflexivos, podendo intervir e transformar suas próprias atividades docentes.

Segundo Zabalza (2007), o papel docente pode ser caracterizado segundo três dimensões: a *dimensão profissional*, em que se alinham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a *dimensão pessoal*, em que se

desenvolvem as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e os fenômenos que afetam os envolvidos; a *dimensão organizacional*, em que são estabelecidas as condições de organização, viabilização e remuneração do trabalho.

O autor adverte que a formação no âmbito da Universidade deve ser pensada, também, como uma formação para o presente, que possa garantir o desenvolvimento de forma ampla, em todas as fases da vida do estudante. A formação docente para a Educação Superior pensada e compreendida em seu sentido amplo, e nela inseridas as diversas dimensões do sujeito, poderá propiciar experiências singulares para o sujeito em formação. Além de experiências que capacitem os sujeitos tecnicamente.

O autor indica que, para a atuação docente, é relevante pensar experiências e aprendizagens que irão enriquecê-los no âmbito pessoal e social, que contemplem a área intelectual, pessoal, prática e social, bem como a compreensão do contexto político, social e econômico, processos que condicionam e interferem no ambiente em que o docente desenvolve suas atividades, por exemplo, o perfil dos estudantes universitários. Assim, a docência universitária abrange atividades universitárias que deveriam atingir e projetar o sentido da formação propiciando o desenvolvimento do processo formativo na Universidade, bem como o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências (entendidas como habilidades a serem adquiridas) e visão ampla do mundo do trabalho, a fim de agir nele com maior autonomia.

Zabalza (2007) refere-se a competências que o professor deve desenvolver para desempenhar sua ação docente com qualidade. Tais habilidades básicas podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por um processo de formação contínua. Nesse sentido, torna-se equivocada a ideia presente no pensamento social de que basta saber os conhecimentos específicos para desenvolver o ato de ensinar. Ensinar, considerada como ação complexa, requer muito mais do professor do que os conhecimentos específicos em sua área específica de pesquisa. Além de o profissional dominar os conhecimentos de sua área de formação, ele deve ser capaz de reconhecer o aluno como estudante, sujeito com autonomia frente à busca pelo conhecimento. Os professores também devem entender que a ação docente é complexa e possui relevância social.

Os dilemas em relação à identidade profissional do docente universitário, segundo o autor, também se fazem presentes na referida ação docente: individualismo/cooperação; docências generalistas/especialistas; ensino/aprendizagem, requerem do professor o desenvolvimento de características para trabalhar em cooperação com seus pares, uma ação

em sentido contrário à cultura institucional que, por sua vez, favorece o trabalho individual, fragmentado. O dilema especialista/generalista faz-se presente quando cada professor restringe-se a sua área específica e age de maneira isolada em relação às escolhas para a formação dos estudantes. O dilema ensino/aprendizagem requer do docente a assunção de um compromisso, qual seja, de propiciar, facilitar e acompanhar os estudantes para que aprendam. A aprendizagem do estudante fica a critério dele próprio e de outras variáveis como a dedicação ao estudo, estratégias de aprendizagem, etc. Há elementos que indicam uma profissionalidade renovada na docência universitária: reflexão sobre a própria prática, trabalho em equipe e cooperação, orientação para o mundo do trabalho, ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática, recuperação da dimensão ética da profissão. O professor deve ser considerado como sujeito, ou seja, que possui âmbito pessoal e este interfere em sua docência (ZABALZA, 2007).

Pimenta e Anastasiou (2005) ao se referirem à formação do professor para o Ensino Superior, ressaltam que a profissionalização ocorre pelo processo de (re)construção da identidade profissional. Argumentam que pesquisadores de várias áreas do conhecimento ingressam naturalmente no campo da docência no Ensino Superior, sem, muitas vezes, saberem o significado de ser professor. “Assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (p. 104). A formação docente incide em processos de profissionalização, efetivados por meio de ações reflexivas que possibilitam o entrelaçamento dos ‘saberes da experiência’, dos ‘saberes do conhecimento’ e dos ‘saberes pedagógicos’. A docência no Ensino Superior caracteriza-se não apenas pelo desenvolvimento do ensino, mas na pesquisa, nas atividades administrativas e institucionais, por isso é considerada como uma ação complexa. As mudanças ocorridas na Universidade exigem do docente não mais ser o transmissor de conhecimento, considerando o estudante como um agente passivo na relação professor-aluno, mas requer deste a capacidade de ser facilitador do conhecimento, de considerar o aluno como um estudante, um sujeito adulto e com autonomia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Faz-se, então, relevante a compreensão das finalidades da Educação Superior explicitadas na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A complexidade da legislação brasileira, no que concerne à Educação Superior, dimensiona a complexidade da docência no Ensino Superior. As Instituições de Educação Superior são definidas na Lei 9394/96, em seu artigo 52, como “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior” e caracterizam-se por possuir dentre outras “a 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” (BRASIL, 1996). O artigo 66 da referida lei indica que “a preparação para o exercício da docência no magistério superior será em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

As finalidades da Educação Superior estão explicitadas no artigo 43 da Lei 9394/96:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

O artigo 44, da referida lei, trata dos cursos e programas que estão compreendidos na Educação Superior:

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - 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;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

De tal modo, o docente tem sua preparação para atuar no Ensino Superior por meio da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e poderá desenvolver seu trabalho em

Instituições caracterizadas de diferentes formas, definidas pelo artigo 44 (Lei 9394/96) e pelo Decreto Federal 5773 (BRASIL, 2006), quais sejam: Universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. O docente que se forma para atuar no Ensino Superior poderá ainda desenvolver seu trabalho em Instituições que apresentem diferentes perspectivas em relação ao próprio Ensino Superior. As Universidades são caracterizadas pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, nas faculdades e centros universitários são caracterizadas pelo desenvolvimento do ensino. Em geral, nas Instituições particulares de Ensino Superior não se espera que o professor desenvolva outra atividade além do ensino. Por conseguinte, as atividades acadêmicas como a pesquisa, extensão ou a dimensão administrativa são dimensões do trabalho docente que provavelmente não serão atributo do professor e a possibilidade de produzir conhecimento por meio da pesquisa científica fica secundarizada. Produzir conhecimento por meio de pesquisa científica também perpassa a ação docente, é uma dimensão relevante da vida profissional dos professores que tradicionalmente atuam nesse nível de ensino (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2012).

Preparar o estudante de pós-graduação para a docência é considerar que este já possui conhecimentos da área. Por isso, tanto a etapa de Preparação Pedagógica (PP), quanto a de Estágio Supervisionado em Docência (ESD), relacionados ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, são uma forma de validar institucionalmente o saber que existe *a priori*. A concepção de docência do ‘saber fazendo’ acaba por desconsiderar a complexidade da ação docente. A expressão “preparar para o magistério” na Educação Superior, constante na legislação, conota um saber fazer, desprovido de reflexão e de práxis, não englobando as demais áreas que o conceito de formação trata, bem como não considera na ação docente seus saberes próprios, sua totalidade e complexidade.

Tomar a docência na tridimensionalidade, segundo Almeida (2012, p. 70) significa reconhecer que na construção da identidade do professor deve ocorrer “o domínio dos elementos teóricos e contextuais necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico”. Para além das configurações do contexto citado, deve-se considerar que na formação do docente universitário as características dos modelos preservados nas memórias dos estudantes, segundo a autora, ainda constituem o suporte para a futura atuação profissional. Pensar e proporcionar ao sujeito em formação docente vivências de processos que estimulem a reflexão sobre si e sobre seu percurso formativo criticamente torna-se campo fértil para alterar o quadro epistemológico da futura atuação. Tal mudança ocorre também em relação à concepção dos formadores e dos espaços institucionais, permitindo aos estudantes

desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente, referências baseadas nas posturas assumidas em relação à formação para a docência.

A ação pedagógica do professor universitário consiste em mediar a relação do estudante com o conhecimento. Tal mediação não é algo espontâneo, constrói-se ao longo do processo, tanto na formação para a docência no Ensino Superior, na formação profissional, quanto na própria formação pessoal. A mediação do processo de aprendizagem constitui-se em desafio para a docência no Ensino Superior, pois é construída no processo de formação, tanto pessoal quanto profissional. A formação para a docência universitária abrange conhecimentos relacionados à ação pedagógica, desvelando a compreensão da complexidade da docência que, no Ensino Superior, possui características peculiares em relação às demais fases etapas do ensino. É nesse espaço em que se desenvolve o ensino voltado para adultos, para sujeitos que de alunos passam a ser considerados estudantes. Coulon (2008, p. 33) apresenta as características do Ensino Superior, ou seja, o ensino dirigido a adultos:

O lugar do saber não é mais o mesmo: não há mais referência aos discursos parentais, sendo que a autonomia é obtida em oposição a esses discursos visando alcançar um saber que se exhibe em uma comunidade de construção de conhecimentos onde os pares assumem um lugar importante; é um ensino terminal [...] a universidade prepara, em princípio, para a vida ativa; a entrada no ensino superior continua voluntária, mesmo se ela é, cada vez mais, uma escolha forçada, em razão do mercado de empregos e porque o baccalauréat não é mais suficiente para garantir uma saída profissional.

O estudante é um ser ativo que processa a informação e assimila e o professor é instigador deste processo dialético, meio no qual se transformam os pensamentos. O professor, para tal, deve conhecer o estado de desenvolvimento atual do estudante, suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão, a partir da mobilização dos esquemas já existentes no pensamento. Nesta perspectiva de ensino como produção de mudanças conceituais, a importância está no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno e não na estrutura das disciplinas científicas.

De tal modo, pensar o Ensino Superior como aquele voltado para adultos requer o entendimento *a priori* de que os estudantes na Educação Superior estão imersos no ambiente de formação superior. Esse ambiente torna-se universitário à medida que os estudantes têm contato com o ensino, a pesquisa e a extensão e poderão ter, em maior ou menor grau, contato com os múltiplos aspectos da docência a partir do convívio com os docentes. Para exercer essa atividade profissional, assim como qualquer outra, deve ter os conhecimentos e as habilidades exigidos para que possa desempenhar de forma adequada as funções pertencentes

à própria profissão docente. Pimenta e Anastasiou (2005) indicam que a docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente, e este, por sua vez, deve ter por base os saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

Partimos do pressuposto de que no espaço da pós-graduação, especificamente no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), a construção da identidade docente se inicia. Há diversos modelos de docência com que os pós-graduandos têm contato em seu período formativo na pós-graduação, seja pelas disciplinas que cursam na Etapa de Preparação Pedagógica, seja nas atividades inerentes ao desenvolvimento do estágio em docência. As atividades desenvolvidas no estágio, a experiência de ministrar aulas/palestras, atividades de monitoria aos estudantes, dentre outros, são momentos em que o pós-graduando adquire experiências, conhecimentos e saberes pedagógicos relacionados à docência em ação. Esta identidade, na maioria das vezes, está forjada nos conhecimentos e experiências no campo da pesquisa. A seguir, explicita-se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo, objeto desta pesquisa.

3 A Universidade de São Paulo e o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

Esta pesquisa tem como objeto a formação docente para o Ensino Superior, no âmbito da Universidade de São Paulo, tecida por um programa institucionalizado, denominado *Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE*. A Universidade de São Paulo (USP) criada em 25 de janeiro de 1934, pelo decreto estadual (6283/34), incorporou escolas superiores já existentes no estado: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária (CUNHA, 2007). 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 (SGUISSARD, 2009, p. 3).

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. Esse decreto apresentava como 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, e os institutos de investigação científica de altos estudos e de cultura (CUNHA, 2007; CATANI, 2009).

A formação dos pós-graduandos para a docência no Ensino Superior foi uma das preocupações da USP. A partir dos anos 1980 a USP amplia sua atuação nos cursos de Pós-Graduação, tendo se mantido na liderança da formação de mestres e doutores no país. Para se ter uma ideia a respeito da questão, atinge, em 2011, a marca de 100 mil mestrados e doutorados defendidos desde sua criação, em 1934 (PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO/USP, 2016).

Em 1992, a referida Universidade instituiu o projeto piloto *Programa de Iniciação ao Ensino Superior* no intuito de aprimorar a formação dos alunos de doutorado por meio de estágio supervisionado em atividades didáticas junto à graduação, com carga horária máxima de 6 horas semanais (USP, 1992). A reformulação dessa proposta, em 1994, culminou na criação do *Programa de Aperfeiçoamento do Ensino* (PAE), estruturado como um sistema de estágio em docência a ser realizado por mestrados ou doutorandos em uma disciplina da graduação, visando a oferecer-lhes preparação pedagógica no apoio ao ensino de graduação (USP, 1994, 1995). Assim, as diretrizes de 1994 para operacionalização do Programa esclareciam as normas para participação e seus objetivos como sendo “desenvolver a capacidade didática dos pós-graduandos e contribuir para a dinamização dos cursos de graduação, estabelecendo pontes entre essa atividade de ensino e as de pesquisa e pós-graduação” (USP, 2001, p. 51).

De forma similar à USP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu em fevereiro de 1999, o Estágio de Docência na graduação articulado à formação dos pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES, 1999). Ainda no âmbito da USP, a Portaria GR nº 3190 de 1999, com o objetivo de oferecer ao pós-graduando uma preparação prévia que melhor o habilitasse para o estágio supervisionado nas aulas de graduação, propôs que o PAE oferecesse uma etapa de preparação pedagógica além do estágio supervisionado em docência, tendo ambos a duração de um semestre letivo (USP, 1999). Trata-se de iniciativa que valoriza a formação dos professores universitários e os saberes pedagógicos como parte do conhecimento científico.

De acordo com Rivas et al. (2016), outro aspecto a ser destacado nessa portaria é a inclusão do artigo 5º que permite aos estagiários ministrar aulas teóricas com a supervisão do professor responsável até o máximo de 20% da carga horária da disciplina. Esse artigo foi ampliado na portaria subsequente, acrescentando-se a possibilidade de o estagiário ministrar

aulas práticas (USP, 2002). Atualmente, o artigo 5º foi reformulado na Portaria GR nº 3588/2005, apresentando a seguinte redação:

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, grifos nossos).

Não se evidencia, nos documentos citados, a concepção de docência que fundamentou a elaboração dos mesmos. Além disso, na Portaria GR nº 3588/2005, a ideia de aulas teóricas e aulas práticas foi substituída por seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos, discussão em pequenos grupos, plantões de dúvidas e aplicação de provas e exercícios. Ao elencar essa série de atividades, perde-se a essencialidade da docência, que não pode ser alicerçada apenas em saberes instrumentais, pois, em sua complexidade, exige saberes que ultrapassem a instrumentalização, tendo em vista o contexto sócio histórico dos estudantes, do professor e de suas práticas pedagógicas, a ambiência da aprendizagem, possibilidades e protagonismo do professor e do estudante estagiário nos processos de ensino significativo, que favoreçam aprendizagens cognitivas, afetivas e culturais (ALMEIDA; PIMENTA, 2009; SOARES; CUNHA, 2010).

As Diretrizes do Programa PAE elaboradas em 2010 (USP, 2010) detalham a Etapa de Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência. A primeira pode ser ofertada como: i) uma disciplina de pós-graduação cujo conteúdo está voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; ii) um conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, tendo como tema as questões do Ensino Superior; ou iii) um núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de programas de disciplinas e planejamento de cursos. A segunda caracteriza-se pela participação de estudantes de pós-graduação nas múltiplas dimensões pressupostas à docência: a) organizativa: diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares e bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos; b) técnica: organização de atividades operacionais como lista de presença, notas, etc.; c) didático-pedagógica: envolve a organização e desenvolvimento de aulas e utilização do espaço-tempo de atividades didáticas, etc.; d) relação professor/aluno: favorece a participação dos alunos nas aulas e atividades e iniciativas que facilitem a comunicação entre professor e alunos; e) avaliativa: prevê a adequação das avaliações, bem como a definição de critérios avaliativos, elaboração de

instrumentos, entre outras. Destaca-se ainda que o pós-graduando é acompanhado pelo professor responsável pela disciplina da graduação na qual ele desenvolve o Estágio Supervisionado em Docência. Esse acompanhamento, geralmente tem início com a elaboração conjunta do plano de trabalho e se estende ao desenvolvimento e avaliação das atividades planejadas.

Nessas diretrizes, destaca-se uma concepção de docência que procura romper com a racionalidade técnica e instrumentalização ao assumir as múltiplas dimensões pressupostas à docência (organizativa, técnica, didático-pedagógica, relação professor/aluno e avaliativa).

O Programa PAE é desenvolvido em todas as Unidades da USP que mantêm Programas de Pós-Graduação, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das Unidades. É importante ressaltar que a participação no Programa é obrigatória apenas para os alunos bolsistas de demanda social da CAPES, sendo opcional para os demais pós-graduandos. A Etapa de Preparação Pedagógica (EPP) é responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação que, em sua maioria, organizam-na sob a forma de disciplinas. As disciplinas oferecidas foram classificadas segundo as áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A situação da EPP na USP é a seguinte:

No ano de 2015, a USP ofereceu 115 disciplinas na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE. A área de Ciências da Saúde possui o maior número de disciplinas (35), seguida pelas áreas de Ciências Agrárias (20), Engenharias (15), Ciências Sociais Aplicadas (12), Ciências Exatas e da Terra (11), Ciências Humanas (11) e Ciências Biológicas (11). Ressalta-se que não foram encontradas disciplinas PAE nos programas de pós-graduação na área de Linguística, Letras e Artes. Cabe destacar, ainda, que há Unidades de Ensino que oferecem conjunto de conferências e núcleos de atividades no contexto de Preparação Pedagógica do PAE (RIVAS et al., 2016, p. 120).

Causam preocupação, atualmente, algumas políticas da Universidade no que concerne a este Programa de formação de professores. Um diz respeito à Resolução USP 7151/2015 e o outro ao Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho de Formação Didática da Pró-Reitoria de Pós-Graduação Portaria PRPG nº 03/2016. A Pró-Reitoria de Pesquisa instituiu a Resolução 7151, de 8 de dezembro de 2015, incluindo dispositivos da Resolução nº 5868⁵, de 23 de outubro de 2010, que dizem respeito à inserção dos pós-graduandos em atividades didáticas. O artigo 4º ressalta que

⁵ Disponível para leitura em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7151-de-08-de-dezembro-de-2015>>. Acesso: 28/02/2017.

[...] Durante o programa de pesquisa, os pós-doutorandos regulamente 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 esse assunto, a 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.

A Portaria PRPG nº 03/2016 instituiu o Grupo de Trabalho de Formação Didática da Pró-Reitoria de Pós-Graduação com o objetivo de “propor políticas de aperfeiçoamento para a Formação Didático-Pedagógica dos alunos de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade de São Paulo” (USP/PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2016, p. 1). O documento contempla aspectos legais da CAPES, do Regimento de Pós-Graduação da USP, do próprio Programa de Aperfeiçoamento do Ensino e elabora propostas para a formação didático-pedagógica nos Programas de Pós-Graduação na USP. A avaliação que é feita do PAE é superficial, baseada em algumas premissas, mas não apresenta instrumentos balizadores para tal avaliação, nem mesmo qual o referencial teórico adotado para o campo formação de professores e didática. Por último, indicam a criação de uma disciplina denominada “Ensino e Fundamentos Pedagógicos da Prática Docente na Educação Superior”, (p. 9), cujo enfoque principal baseia-se na ação do fazer docente, ou seja, na instrumentalização técnica.

4 Interseccionando percursos

Sendo a educação um tema complexo, esta pesquisa não se limita à mensuração e apresentação dos dados coletados, posto que se propõe a analisá-los à luz das políticas e legislações referentes ao Ensino Superior e referenciais teóricos relativos ao currículo. Nesse contexto, utilizamos uma abordagem qualitativa tendo em vista a natureza do problema investigado, os objetivos do estudo, a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006). De acordo com alguns autores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), a abordagem qualitativa pode ser entendida baseando-se em cinco características básicas: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, a investigação acerca da formação pedagógica nos currículos dos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto/SP; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Complementarmente, para Bogdan e Biklen (1994), um aspecto significativo da pesquisa qualitativa é o seu caráter descritivo. Em outras palavras, a compreensão global do fenômeno é mais importante que os números ou as porcentagens associadas a um determinado dado. Para os mesmos autores, os dados, nessa abordagem, não são obtidos para confrontar uma hipótese preestabelecida e sim para construir um cenário.

A coleta dos dados foi feita por meio da análise documental. Esta mostra-se eficiente em pesquisas qualitativas, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. De acordo com Ludke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa, natural e rica de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem inferências do pesquisador. Adicionalmente, de acordo com Cellard (2008), o documento representa uma preciosa fonte e é insubstituível nas pesquisas em ciências sociais que se proponham a conhecer situações ou fatos de um passado distante ou recente. Contudo, pesquisa de cunho documental deve ser realizada com prudência e olhar crítico. Cellard (2008) alerta que a análise crítica é a primeira etapa do processo e deve orientar-se pelas seguintes dimensões do documento: a) o contexto (social e global e a conjuntura política, econômica, social e cultural de produção do documento); b) os autores (a identidade dos autores ou do grupo de autores responsáveis pela elaboração do documento, principalmente, de seus interesses e de seus motivos); c) a autenticidade e a confiabilidade (a

procedência do documento); d) a natureza do texto (o contexto particular de elaboração, o grau de liberdade do autor e os subentendidos) e; e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto (o sentido das palavras e dos conceitos segundo o contexto específico em que foram empregados). Bogdan e Biklen (1994), da mesma maneira, valorizam a identidade dos autores dos documentos, os motivos e o contexto social da produção.

Na pesquisa, utilizaram-se dados quantitativos, que corroboraram com as análises qualitativas. Segundo Bauer e Gaskel (2002, p. 24), “muitos esforços foram despendidos na tentativa de justapor pesquisa quantitativa e qualitativa como paradigmas competitivos”. No entanto, os autores defendem que isso não é possível, uma vez que não há quantificação sem qualificação, bem como não há análise estatística sem interpretação. Seguindo esse raciocínio, Vidich e Lyman (2006, p. 40) destacam: “[...] todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos [...]; o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social”.

Os programas de ensino das disciplinas de pós-graduação do Sistema Janus contemplam área de concentração, data de criação e ativação, número de créditos, carga horária, docentes responsáveis, objetivos, justificativa, conteúdo, forma de avaliação e bibliografia. Destes, foram selecionados para análise: número de créditos e carga horária, objetivos, conteúdo e bibliografia.

Tais estudos foram feitos utilizando-se os pressupostos da Análise Documental (CELLARD, 2008) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002), tendo como base o documento “Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação” e como referenciais a teoria de currículo, mediadas pelos construtos do campo da Didática.

As categorias e dimensões criadas neste estudo tiveram como base o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAEUSP), notadamente a Etapa de Preparação Pedagógica (EPP), os Cursos de Pedagogia Universitária oferecidos pela Universidade de São Paulo e a literatura atual que tem como objeto de investigação a formação do professor para o Ensino Superior. As categorias são as seguintes: 1) Fundamentos teóricos do Ensino Superior; 2) Políticas públicas no Ensino Superior; 3) Docência no Ensino Superior; 4) Didática e saberes curriculares e; 5) outros. Cada categoria foi subdividida em “dimensões”, oriundas também das análises preliminares dos Programas de Ensino da EPP, explicitadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e Dimensões utilizadas na análise das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, campus de Ribeirão Preto/SP.

CATEGORIAS	DIMENSÕES
Categoria 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR	1.1 Universidade 1.2 Processo ensino-aprendizagem 1.3 Relação professor-aluno 1.4 Campos epistemológicos
Categoria 2: POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR	2.1 Legislação na área da Educação 2.2 Políticas educacionais 2.3 Outras
Categoria 3: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	3.1 Identidade do professor e saberes docentes 3.2 Desenvolvimento profissional docente
Categoria 4: DIDÁTICA E SABERES CURRICULARES	4.1 Temas básicos da didática 4.2 Didáticas específicas 4.3 Currículo
Categoria 5: OUTROS	5.1 Temas diversos

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir da página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP.

As categorias e as dimensões têm como pano de fundo os conteúdos e saberes construídos a partir da perspectiva de Pimenta (2009), relacionados à docência no Ensino Superior. São eles:

Categoria 1: Fundamentos teóricos do Ensino Superior: Nesta categoria foram contempladas as dimensões relacionadas à Universidade, ao processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e aos campos epistemológicos. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos do ponto de vista ético e psicopedagógico*” que abordam a relação do conhecimento, formação humana, cidadania e contexto universitário.

Categoria 2: Políticas públicas no Ensino Superior: Nesta categoria foram contempladas as dimensões relacionadas à legislação na área da Educação, às políticas educacionais e outras. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos do ponto de vista político-ideológico*”, os quais englobam a forma de organização dos sistemas de ensino, de formação, legislação e políticas educacionais.

Categoria 3: Docência no Ensino Superior: Nesta categoria foram contempladas as dimensões relacionadas à identidade do professor e saberes docentes, bem como o desenvolvimento profissional docente. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos Pedagógicos*”

relacionados ao campo da prática profissional e aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional.

Categoria 4: Didática e saberes curriculares: Nesta categoria foram contempladas as dimensões relacionadas aos temas básicos da didática, didáticas específicas e currículo. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos Didáticos*” que tratam dos currículos, organização dos percursos formativos, aulas, modos de ensinar, avaliação e construção de conhecimentos relacionados ao campo da prática profissional e aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional.

Categoria 5: Outros: Nesta categoria foram contempladas as dimensões relacionadas aos temas diversos. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos Específicos*” relacionados às diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes.

Inicialmente foi feito um levantamento na página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP na internet (http://www.prpg.usp.br/?page_id=802) das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE, oferecidas nos programas de pós-graduação da USP, organizadas por áreas do saber, de acordo com a classificação do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e oferecidas pelas unidades de ensino do Campus da USP de Ribeirão Preto/SP. Nesse levantamento não foram consideradas as disciplinas descritas como “desativadas para novas turmas”.

Em seguida, buscou-se na página do Sistema Janus da Pós-Graduação (<https://uspdigital.usp.br/janus/comum/entrada.jsf>), os programas de ensino das 32 disciplinas selecionadas, não tendo sido encontrado o programa de ensino da disciplina *ERG 5851 – Educação em Saúde, Segundo Pedagogia da Problemática*. O *corpus* desta pesquisa está, portanto, constituído pelos programas de ensino das 31 disciplinas detalhadas no Quadro 2.

Foram mapeadas 32 disciplinas encontradas, na página do Sistema da Pós-Graduação Janus web (<https://uspdigital.usp.br/janus/comum/entrada.jsf>), de formação. A seguir, explicitam-se, conforme Quadro 2, as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, campus de Ribeirão Preto/SP.

Quadro 2 – Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, campus de Ribeirão Preto/SP.

UNIDADE	DISCIPLINA	IDENTIFICAÇÃO
EERP	ERE 5529 - Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional	A1
	ERE 5532 - Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário	A2
	ERP 5748 - Pedagogia em Enfermagem	A3
	ERP 5763 - Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde	A4
	ERM 5780 - Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas	A5
	ERG 5908 - Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos	A6
FCFRP	604 5818 - Fundamentos da Prática Docente no Ensino Superior	B1
	6046029 - Introdução à docência no Ensino Superior	B2
FDRP	DRP 6018 - Diálogos sobre a Docência no Ensino Superior: Teoria e Prática	C1
FEARP	RAD 5001 - Didática	D1
	RCC 6007 - Didática do Ensino Contábil	D2
FFCLRP	592 5884 - Ensino Superior: Contexto, Produção de Conhecimento e Docência	E1
	593 5922 - Docência no Ensino Superior: Aspectos Didáticos e Pedagógicos	E2
	594 5768 - Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento	E3
	596 5021 - Docência no Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos	E4
FMRP	RCM 5866 - Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem em Cursos da Área da Saúde	F1
	RCM 5799 - Avaliação Educacional de Competências Clínicas	F2
	RCM 5812 - Aplicação dos Princípios de Didática em Aulas Teóricas Formais	F3
	RCM 5859 - Ação Docente na Iniciação Científica	F4
	RCM 5861 - Trabalho de Campo do Professor Pesquisador	F5
	RCM 5869 - Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde I	F6
	RCM 5873 - Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde II	F7
	RDF 5704 - Tópicos Especiais em Prática Docente e Pesquisa	F8
	RFI 5784 - Didática para o Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos	F9

	RGO 5842 - Pedagogia e Didática Especial no Programa de Ginecologia e Obstetrícia	F10
	RMS 5759 - Utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação em Saúde	F11
	ROO 5713 - Aspectos Didáticos e Pedagógicos em Especialidades Clínico-Cirúrgicas	F12
	ROO 5719 - Metodologia de Ensino em Pequenos Grupos	F13
	RPP 5721 - Metodologia e Prática Docente em Medicina	F14
FORP	8035745 - Didática para o Curso de Odontologia	G1
	8035743 - Metodologias e Dinâmica do Ensino em Odontologia	G2

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir da página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP.

5 Desvelando o currículo nos Cursos de Pós-Graduação

No Campus USP de Ribeirão Preto/SP, 7 Unidades oferecerem 48 Programas de Pós-Graduação. Destacam-se a Faculdade de Medicina de Ribeirão (FMRP) Preto com 22 Programas, seguida da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), com 7 Programas. Quanto ao número de alunos, segue-se a tendência. Porém, no que se refere ao número de disciplinas PAE, observa-se que a FFCLRP possui apenas 4, enquanto a FMRP oferece 14 e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), oferece 6 disciplinas (Quadro 3).

A explicação para a expansão de disciplinas na área da saúde tem relação com as políticas públicas indutoras do Ministério da Saúde e com a expansão de cursos de graduação no setor. Na área da saúde, especificamente, acumulam-se crises e questionamentos como: transição epidemiológica e demográfica, autocuidado das pessoas, autonomia do usuário, rapidez da produção e obsolescência do conhecimento, compreensão do conceito ampliado de saúde que dê conta da atenção à população brasileira, além de práticas distintas em saúde. Esses fatos, associados a fatores institucionais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e as diretrizes nacionais para os cursos na área da saúde impulsionaram mudanças, exigindo novas alternativas de intervenção nos currículos e articulação na direção das necessidades sociais.

Assim, pode-se inferir que a USP, enquanto Universidade, sofre as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, o que influencia seu campo educativo. Em se tratando do segmento 'saúde', é importante ressaltar que o desenvolvimento social e tecnológico tem gerado, como aponta Almeida (2015, p. 11), “demandas de cuidado em saúde que há muito

ultrapassaram a dimensão da doença como um evento orgânico e corporal para alcançar a alçada do adoecimento como um fenômeno existencial”. Essa mudança exige que o foco da atenção seja ampliado do “objeto transversal isolado em si próprio – abordagem biológica – para o sujeito longitudinal contextualizado no ambiente e suas respectivas contigências sociais, políticas, culturais – a pessoa que existe por meio do corpo – abordagem humana e biológica” (p. 12). Tal abordagem, consequentemente, obriga o desenvolvimento de práticas assistenciais integrais, humanizadas e cidadãs, fundamentadas no direito, na ética e na ciência, e não mais nos modelos de cuidado em saúde definidos por lógicas de mercado e de produção fabril ou mediados por políticas clientelistas. No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) foi constituído com a finalidade de fazer justiça social por meio do atendimento a essa demanda de atualização do modelo de cuidado em saúde. No entanto, vem enfrentando séria resistência dos setores conservadores da sociedade, que insistem em fazer da atenção em saúde um negócio lucrativo, uma via para o consumo de serviços e produtos em saúde. A formação de professores do Ensino Superior para a área da saúde constitui-se, portanto, em uma demanda, pois, no campus investigado, conforme Quadro 3 abaixo, das 31 disciplinas ofertadas na Preparação Pedagógica, 24 pertencem à área da saúde.

Quadro 3 – Demonstrativo de Programas de Pós-Graduação, número de estudantes de Pós-Graduação e oferecimento das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino/USP, campus de Ribeirão Preto/SP.

UNIDADE	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUANDOS	DISCIPLINAS PAE
EERP	5	491	6
FCFRP	4	302	2
FDRP	3	155	1
FEARP	3	192	2
FFCLRP	7	645	4
FMRP	22	1628	14
FORP	4	182	2

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir da página da Prefeitura do Campus da USP de Ribeirão Preto/SP (dados de 2015) e do Quadro 2.

No que concerne à carga horária e duração das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, Ribeirão Preto/SP, observa-se, conforme Quadro 4 e Figura 1, que 11,36% encontram-se nas disciplinas com carga horária de 45 horas; as disciplinas de 60 horas representam

9,29%, seguindo-se as disciplinas de 90 horas, que representam 8,26%. A diversidade de carga horária pode representar o lugar que as disciplinas ocupam na pós-graduação, considerando-se que a pós-graduação é o lócus da pesquisa. Outro fato que chama atenção diz respeito à diversidade de semanas, com a mesma carga horária, ou seja, disciplinas com 60 horas e 90 horas têm o mesmo número de semanas. Porém, gostaríamos de destacar que estas tratam dos saberes da docência e, segundo Zabalza (2007) a formação docente para o Ensino Superior, assim como a formação docente para as demais fases do ensino, está vinculada ao crescimento e à melhoria das pessoas, com o processo de ‘construir-se a si mesmo’. É um processo em que os âmbitos *pessoal, cultural e profissional* estão em diálogo, num desenvolvimento crítico-reflexivo, cuja concepção afasta-se do entendimento de que a formação é mecanismo de dar forma aos indivíduos ou o sentido de conformar e aceitar o planejamento de vida e de atividades pelas quais foi formado.

O autor observa que o verbo ‘formar’ assume o conceito de qualificação de pessoas, em que os indivíduos podem desenvolver e aprimorar dimensões em suas vidas como consequência da formação que é oferecida a eles. É uma construção complexa que se torna plena de sentido e conteúdos diversos conforme o cenário e o propósito em que a situamos, possibilita ao sujeito ser capaz de tomar decisões sobre seu processo de formação. Assim, a carga horária e a organização curricular da disciplina não pode estar desconectada da concepção de docência e, nesse sentido, o tempo e o espaço são fundantes para o processo de apreensão desse conhecimento.

Quadro 4 – Carga horária e duração das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, nos Programas de Pós-Graduação da USP, campus de Ribeirão Preto/SP.

UNIDADE	DISCIPLINA	Carga horária	Duração (semanas)
EERP (A)	ERE 5529 - Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional A1	60h	10
	ERE 5532 - Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário A2	45h	3
	ERP 5748 - Pedagogia em Enfermagem A3	45h	3
	ERP 5763 - Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde A4	45h	3
	ERM 5780 - Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas A5	60h	10
	ERG 5908 - Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos A6	90h	10
FCFRP (B)	604 5818 - Fundamentos da Prática Docente no Ensino Superior B1	60h	6

	6046029 - Introdução à docência no Ensino Superior B2	45h	9
FDRP (C)	DRP 6018 - Diálogos sobre a Docência no Ensino Superior: Teoria e Prática C1	45h	3
FEARP (D)	RAD 5001 - Didática D1	90h	9
	RCC 6007 - Didática do Ensino Contábil D1	60h	10
FFCLRP (E)	592 5884 - Ensino Superior: Contexto, Produção de Conhecimento e Docência E1	60h	10
	593 5922 - Docência no Ensino Superior: Aspectos Didáticos e Pedagógicos E2	60h	10
	594 5768 - Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento E3	90h	10
	596 5021 - Docência no Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos E4	90h	10
FMRP (F)	RCM 5866 - Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem em Cursos da Área da Saúde F1	45h	5
	RCM 5799 - Avaliação Educacional de Competências Clínicas F2	45h	3
	RCM 5812 - Aplicação dos Princípios de Didática em Aulas Teóricas Formais F3	45h	3
	RCM 5859 - Ação Docente na Iniciação Científica F4	75h	15
	RCM 5861 - Trabalho de Campo do Professor Pesquisador F5	75h	15
	RCM 5869 - Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde I F6	90h	9
	RCM 5873 - Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde II F7	90h	9
	RDF 5704 - Tópicos Especiais em Prática Docente e Pesquisa F8	60h	6
	RFI 5784 - Didática para o Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos F9	60h	4
	RGO 5842 - Pedagogia e Didática Especial no Programa de Ginecologia e Obstetrícia F10	90h	6
	RMS 5759 - Utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação em Saúde F11	45h	9
	ROO 5713 - Aspectos Didáticos e Pedagógicos em Especialidades Clínico-Cirúrgicas F12	60h	4
	ROO 5719 - Metodologia de Ensino em Pequenos Grupos F13	45h	3
	RPP 5721 - Metodologia e Prática Docente em Medicina F14	45h	5
FORP (G)	803 5745 - Didática para o Curso de Odontologia G1	90h	6
	8035743 - Metodologias e Dinâmica do Ensino em Odontologia G2	30h	5

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir da página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP e dos programas de ensino disponíveis na página do Sistema JanusWeb, 2016.

Figura 1 – Distribuição da carga horária das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Quadro 3, 2017.

Figura 2 – Distribuição da duração (em semanas) das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Quadro 4, 2017.

A Figura 2 retrata a distribuição da duração (em semanas) das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Há uma diversidade de oferta, que varia de 3 semanas (7,23%) a 15 semanas (2,6%). O período de 10 semanas representa 8,26%, seguido de 3 semanas, com 7,23%. Tal variação também está relacionada com a concepção da formação de professores.

Para Cunha (2012), a docência é perpassada por saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; à ambiência da aprendizagem; o contexto sócio-histórico dos alunos; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e à avaliação da aprendizagem. Estes diferentes saberes compõem a dimensão pedagógica da docência, articulam-se e definem dependências recíprocas.

Para Saviani (2008), a prática educativa refere-se à educação, da qual deriva determinada concepção de homem, de sociedade e de escola. Os objetivos, os conteúdos do ensino (currículo) e o trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Por conseguinte, a prática educativa que ocorre em várias instâncias da sociedade – assim como os acontecimentos cotidianos da vida, os fatos políticos, econômicos e culturais etc. – é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura e organização social a que está subordinada.

A estrutura social e as formas pelas quais a sociedade organiza-se são uma decorrência do fato de que, desde o início da sua existência, os homens vivem em grupos; sua vida está na dependência da vida de outros membros do grupo social, ou seja, a história humana, a história da sua vida e a história da sociedade constituem-se e desenvolvem-se na dinâmica das relações sociais. A prática pedagógica incorpora o movimento real da educação, ou seja, o modo de atuar no ato educativo, consubstanciado pelas teorias pedagógicas que sustentam e embasam a ação docente. “O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana” (SAVIANI, 2008, p. 80), pois é na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o mesmo pode ser agente de mudanças ou ter papel significativo no seu contexto de atuação. Por essa razão, acredita-se que a docência, consubstanciada na prática pedagógica é, em essência, o trabalho, seus aportes teórico-metodológicos na produção e disseminação do conhecimento, bem como aspectos orientadores e determinantes na produção da profissionalidade. Assim sendo, a distribuição do tempo é um fator importante no oferecimento das disciplinas, as quais devem ser mediadas pela discussão, elaboração e sínteses.

Figura 3 – Distribuição dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas categorias de análise.

Fonte: Elaborado a partir do Quadro disponível no Apêndice A, 2017.

Como assinalado anteriormente, nesta pesquisa foram construídas categorias e dimensões para a análise dos dados e tiveram como base o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), notadamente a Etapa de Preparação Pedagógica (EPP), os Cursos de Pedagogia Universitária oferecidos pela Universidade de São Paulo e a literatura atual que tem como objeto de investigação a formação do professor para o Ensino Superior. Outra contribuição nesta análise foi da pesquisadora Pimenta (2009), que nos auxiliou na definição das categorias, quais sejam: 1) Fundamentos teóricos do Ensino Superior, 2) Políticas públicas no Ensino Superior, 3) Docência no Ensino Superior, 4) Didática e saberes curriculares e 5) Outros. Cada categoria foi subdividida em ‘dimensões’, oriundas também das análises preliminares dos Programas de Ensino da EPP. A Figura 3 retrata a distribuição dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas. A categoria ‘Didática e saberes curriculares’ representa 72,45%, seguida da categoria ‘Outros’ (contemplam várias áreas e temas), com 36,23%. A categoria ‘Docência no Ensino Superior’ representa 26,16%. A categoria ‘Fundamentos teóricos do Ensino Superior’ representa 18,11%. Chama atenção o tema ‘Políticas públicas no Ensino Superior’, que representa apenas 8,5%.

Em vários países, a disciplina ‘Didática’, desde suas origens, foi identificada em uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar (CAMILLONI et al., 2013). No Brasil, essa concepção é fortemente arraigada, ou seja, a Didática é entendida como disciplina que trata das técnicas de ensinar ou aprender a dar uma boa aula. Há tensões

conceituais, decorrentes da dubiedade epistemológica da Didática, oscilando entre a técnica prescritiva e a fundamentadora da reflexão docente (FRANCO; PIMENTA, 2016).

A Didática trata do processo de ensino em suas múltiplas dimensões, pois toma como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens em sua totalidade. Portanto, o foco da Didática, no processo de ensino, passa a ser a mobilização do sujeito para elaborar a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes, bem como a articulação e a fundamentação dos processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar. A concretização do ensino em sala de aula extrapola e transcende a perspectiva das didáticas específicas cujo foco é a estrutura metodológica e conceitual dos conteúdos. Segundo Franco e Pimenta (2016, p. 546), “há princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes em todo processo de ensino-aprendizagem”, sem os quais a *Didática Multidimensional* não se realiza. Segundo as autoras, a ausência desses fundamentos pedagógicos torna o ensino de qualquer disciplina em simples treinamento do fazer ou do pensar.

No que concerne aos saberes curriculares, baseamo-nos em Tardif (2004) e Gauthier et al. (2006). Tardif (2004) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Saberes curriculares são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Os saberes disciplinares são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Para Gauthier et al. (2006) os saberes dos professores abrangem: os saberes disciplinares (a matéria); saberes curriculares (o programa); saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica (o uso); saberes experienciais; saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada). Os saberes disciplinares, de acordo com a interpretação do autor, são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, apesar de não se encontrarem envolvidos no processo de

produção dos saberes disciplinares, os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Do ponto de vista de Gauthier et al., o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino.

A partir dos resultados e análises apresentadas pelos autores acima citados, pode-se afirmar que o processo que torna um professor o que ele é e que permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional é complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências. Os cursos de formação inicial, se tomarmos como base a obra desses autores, não são, portanto, as únicas fontes de saber dos professores. A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. São, da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. A partir da perspectiva defendida pelos três autores analisados, os professores são produzidos pelo seu trabalho, mas também o produzem. Produzem conhecimentos, saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer. Dão sentido às experiências advindas do exercício de sua profissão e à convivência com os outros que fazem parte do seu cotidiano de trabalho.

A Figura 4, trata da Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE. A instrumentalidade da Didática, ou seja, a ‘Didática prescritiva’ é tratada com ênfase na FMRP (74%), bem como a categoria ‘Outros’ (81%), também na Unidade FMRP. Esta categoria trata das didáticas específicas. A categoria ‘Fundamentos teóricos do Ensino Superior’ é contemplada com significação na EERP (39%) e na FFCLRP (39%), mas está ausente de duas Unidades, quais sejam: FCFRP e FDRP. A categoria ‘Políticas públicas no Ensino Superior’ representa 50% na EERP e 25% na FFCLRP. Tal fato causa estranheza, pois a FFCLRP oferece vários cursos na área das humanidades. A categoria ‘Docência no Ensino Superior’ está ausente da FEARP, sendo representativa na EERP (23%) e FFCLRP (23%).

Figura 4 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.

*Símbolos: A: EERP, B: FCFRP, C: FDRP, D: FEARP, E: FFCLRP, F: FMRP, G: FORP

Fonte: Elaborado a partir do Quadro disponível no Apêndice A, 2017.

A distribuição das categorias de análise dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas unidades de ensino da USP está explicitada na Figura 5. Há equilíbrio na oferta das disciplinas no que concerne às categorias criadas para este estudo. Nesta direção, o equilíbrio é representativo na EERP e na FFCLRP. A FMRP contempla significativamente as categorias a ‘Didática e os saberes curriculares’, bem como a categoria ‘Outros’. Em menor grau esta Unidade oferece disciplinas na perspectiva das categorias ‘Políticas públicas no Ensino Superior’, ‘Docência no Ensino Superior’ e ‘Fundamentos teóricos do Ensino Superior’. O desequilíbrio da oferta de disciplinas nas categorias criadas consubstancia-se na FORP, tendo em vista que esta Unidade destaca-se em apenas duas categorias: ‘Didática e os saberes curriculares’ e ‘Outros’. A FEARP contempla três categorias: ‘Didática e os saberes curriculares’, ‘Outros’ e ‘Fundamentos teóricos no Ensino Superior’.

Figura 5 – Distribuição das categorias de análise dos objetivos dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas unidades de ensino da USP.

Fonte: Elaborado a partir do Quadro disponível no Apêndice A, 2017.

No que concerne ao conteúdo, a tendência prevalece como analisado nas figuras anteriores (3, 4, 5).

A Figura 6 explicita a distribuição do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas categorias de análise. A categoria ‘Didática e os saberes curriculares’ representa 44,51%, seguida da categoria ‘Fundamentos teóricos no Ensino Superior’ (50,17%) e a categoria ‘Outros’ com 42,15%. Os Conteúdos dos Programas de Ensino são interpretados no contexto do Currículo.

Conforme Marcelo García (2009), nossas sociedades estão passando por um processo de transformação complexo que exige mudanças tanto nas escolas, quanto nas funções atribuídas aos professores que nelas trabalham e aos que estão ingressando, uma vez que, com as novas tecnologias, os alunos possuem diversas fontes de informação em um curto espaço de tempo. Os conhecimentos são produzidos com datas de validade, de modo que os sujeitos precisam estar se atualizando constantemente assim “*hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje*”⁶ (GARCÍA, 2009, p. 17).

O autor defende que seja pensada uma formação definitiva para os professores, que se considere a complexidade do ato de ensinar, uma formação comprometida com a inovação,

⁶Entramos em una sociedade que exige atividade de formação e aprendizagem profissional permanente (tradução nossa).

que supere o isolamento docente. Com a organização da sociedade pós-moderna, devemos estar sempre aprendendo, desenvolvendo profissionalmente, devemos estar “*en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber (formação inicial) y de adaptarse a un mundo en permanente cambio*”⁷ (GARCÍA, 2009, p. 18). É preciso que se forme um professor que trabalhe com os alunos como seus companheiros, que crie situações de aprendizagem complexa para que os alunos, de forma ativa, com seus colegas, possam tornar-se autônomos em seus estudos.

Para Pimenta e Almeida (2012, p. 9), a finalidade da educação escolar, na sociedade tecnológica, “é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”. Compete aos professores fazerem a mediação para que os alunos transformem as informações do senso comum, da sociedade de informação, em conhecimentos dotados de caráter científico. Para tanto, os professores necessitam investir em cursos de formação continuada que enriqueçam sua formação inicial e que garantam seu desenvolvimento profissional para atuar nessa sociedade. Mas também, é compromisso do poder público oportunizar espaços de formação continuada aos docentes, amplamente discutidos nos ordenamentos legais. Assim, mais complexa que elaborar o ensino, numa perspectiva antiga de organização de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes.

O foco excessivo na dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade. Concordamos com Franco e Pimenta (2016) quando afirmam que o ensino é uma atividade multidimensional em todas as esferas disciplinares. As autoras empregam esse termo, em complemento à abordagem multirreferencial, para reafirmar a convicção de que o ensino, de qualquer disciplina do saber, requer uma dinâmica de convergência nos atos e nas formas de ensinar. Requer fundamentos pedagógicos essenciais, pois é fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações. Na seleção de conteúdos didáticos, para além das questões específicas postas pelas didáticas das

⁷Capazes de aproveitar e utilizar durante toda a vida, cada oportunidade que se apresenta para atualizar, aprofundar e enriquecer esse primeiro saber (formação inicial) e de se adaptar a um mundo em mudança (tradução nossa).

disciplinas, há toda uma teoria pedagógica presente na formulação de projetos de organização da escola. Os conteúdos a serem ensinados passam necessariamente pela análise das diferentes culturas presentes nas instituições, bem como pela análise das tensões e dos valores necessários à explicitação das finalidades do ensino; pela análise das diversas e divergentes concepções de educação e ideologias presentes nos sistemas de ensino; e pela incorporação de diferentes contribuições das áreas de conhecimentos específicos no desenvolvimento humano que produzem processos de subjetividade e socialização dos sujeitos aprendentes e ensinantes. (FRANCO; PIMENTA, 2016).

Figura 6 – Distribuição do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas categorias de análise.

Fonte: Elaborado partir do Quadro disponível no Apêndice B, 2017.

A distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE são explicitadas na Figura 7. Assim como já analisado nas Figuras 4 e 5, há equilíbrio na oferta das disciplinas no que concerne às categorias criadas para este estudo. Nessa direção, a EERP e a FFCLRP mantêm equilíbrio no que diz respeito às categorias criadas. A FMRP contempla significativamente as categorias a ‘Didática e os saberes curriculares’, bem como a categoria ‘Outros’. Em menor grau, esta Unidade oferece disciplinas na perspectiva das categorias ‘Políticas públicas no Ensino Superior’, ‘Docência no Ensino Superior’ e ‘Fundamentos teóricos do Ensino Superior’. O desequilíbrio da oferta dos conteúdos das disciplinas

pertencentes às categorias criadas consubstancia-se na FORP, tendo em vista que esta Unidade destaca-se em apenas duas categorias: ‘Didática e os saberes curriculares’ e ‘Outros’. A FEARP contempla três categorias: ‘Didática e os saberes curriculares’, ‘Outros’ e ‘Fundamentos teóricos no Ensino Superior’.

Figura 7 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.

*Símbolos: A: EERP, B: FCFRP, C: FDRP, D: FEARP, E: FFCLRP, F: FMRP, G: FORP

Fonte: Elaborado por Costa a partir do Quadro disponível no Apêndice B, 2017.

A Figura 8 (cinco gráficos) representa a distribuição das categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas unidades de ensino da USP.

A categoria ‘Fundamentos teóricos do Ensino Superior’ contempla as dimensões relacionadas à Universidade, ao processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e aos campos epistemológicos. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos do ponto de vista ético e psicopedagógico*” que aborda a relação do conhecimento, formação humana, cidadania e contexto universitário. A ‘Políticas públicas no Ensino Superior’ contempla as dimensões relacionadas à legislação na área da educação, às políticas educacionais e outras. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos do ponto de vista político-ideológico*”, os quais englobam a forma de organização dos sistemas de ensino, de formação, legislação e políticas educacionais. ‘Docência no Ensino Superior’ contempla as dimensões relacionadas à identidade do professor e saberes docentes, bem como o desenvolvimento profissional docente. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos Pedagógicos*” relacionados ao campo da

prática profissional e aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional. ‘Didática e saberes curriculares’ aborda as dimensões relacionadas aos temas básicos da didática, didáticas específicas e currículo. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos Didáticos*” que tratam dos currículos, organização dos percursos formativos, aulas, modos de ensinar, avaliação e construção de conhecimentos relacionados ao campo da prática profissional e aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional. A categoria ‘Outros’ aborda as dimensões relacionadas aos temas diversos. Inserem-se no contexto dos “*Conteúdos Específicos*” relacionados às diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes. Assim sendo, a dimensão Universidade representa 71% na FFCLRP e a dimensão Campos Epistemológicos representam 67% na FMRP. As dimensões Legislação na área da Educação representa 40% na FCFRP e as Políticas Educacionais representam 27% na EERP. A dimensão Identidade Docente e Saberes Docentes é contemplada na EERP com 39% e Desenvolvimento Profissional Docente com 40% na FFCLRP. A dimensão Comunicação e Interdisciplinaridade é contemplada na FORP com 100% e Internacionalização na FMRP com 100%.

Figura 8 – Distribuição das categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas unidades de ensino da USP.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO

3. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*Símbolos: A: EERP, B: FCFRP, C: FDRP, D: FEARP, E: FFCLRP, F: FMRP, G: FORP

Fonte: Elaborado a partir do Quadro disponível no Apêndice B, 2017.

No que concerne à Bibliografia utilizada pela Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, verifica-se a mesma realidade dos itens analisados, ou seja, objetivos e conteúdos. As Figuras 9, 10 e 11 retratam tal situação.

Figura 9 – Distribuição da bibliografia dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE pelas categorias de análise.

Fonte: Elaborado a partir do Quadro disponível no Apêndice C, 2017.

Figura 10 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise da bibliografia dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.

Fonte: Elaborado por Costa a partir do Quadro disponível no Apêndice C, 2017.

Figura 11 – Distribuição das unidades de ensino da USP pelas categorias de análise do conteúdo dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO

4. DIDÁTICAS E SABERES CURRICULARES

5. OUTRAS

*Símbolos: A: EERP, B: FCFRP, C: FDRP, D: FEARP, E: FFCLRP, F: FMRP, G: FORP

Fonte: Elaborado por Costa a partir do Quadro disponível no Apêndice C, 2017.

6 Descortinando algumas pistas

A denominação de várias dessas disciplinas indica que extrapolam os saberes da docência e voltam-se para a especificidade da formação profissional, nas distintas subáreas do conhecimento, evidenciando distanciamento das Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica, proposta pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação/PAE, da própria Universidade, em 2012. Essas Diretrizes ressaltam que o pós-graduando deve ter acesso ao conhecimento das múltiplas dimensões da docência e aos conhecimentos específicos de sua área. Desse modo, elencam uma série de temáticas: concepções de ciência e modos de produção do conhecimento; historicidade da Universidade e suas influências nos diferentes modos de organização curricular, atuação docente, organização da aula e avaliação da aprendizagem; papel dos contextos e normas políticas, gestão e financiamento do ensino; influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e diretrizes curriculares de cada campo de formação na organização do currículo; Projeto Político Pedagógico; organização do plano de curso, que envolve a definição dos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação da aprendizagem; modos de organização da aula favorecedores da inovação no processo de ensino-aprendizagem, da autonomia do aluno e da aprendizagem significativa.

Observando-se a denominação de muitas disciplinas, essas temáticas não parecem relevantes, em função da ênfase na instrumentalidade, consubstanciada na metodologia e estratégias de ensino, bem como no conteúdo específico da área.

Outro fator refere-se à concepção de pós-graduação *stricto sensu*, pois a pesquisa, sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária, regula tempo e dedicação dos docentes que nela atuam, afetando diretamente a docência, função primeira da Universidade. A prioridade, deslocada para a pesquisa, atinge fortemente o desenho e desenvolvimento dos currículos e práticas do ensinar e aprender. Desse modo, cada docente está preparado para abordar com mais propriedade temas relacionados apenas à sua pesquisa, ou seja, restritos a um conhecimento específico. Em consequência, a docência universitária deve estar eminentemente articulada ao ensino e à pesquisa, na perspectiva de um profissional, segundo Contreras (2002) como ‘intelectual crítico, transformador e autônomo’.

A pesquisa em educação é aliada à formação inicial e continuada de professores, em todos os níveis. Morosini (2006) tem demonstrado a preocupação em discutir esse aspecto ao nível da Educação Superior sob diferentes olhares, assinalando a educação inicial e

continuada, trocas e vivências entre professores de diferentes instituições universitárias, estabelecendo-se redes de aprendizagem.

Sob o olhar de que professor é um ser em permanente construção marcado pelo seu envolvimento ao colocar o conhecimento e o ‘saber fazer’ a serviço de outro ser humano, auxiliando-o em seu processo de desenvolvimento, com motivação e compromisso para a realização de trabalho de qualidade. Pois ensinar coloca face a face a pessoa e o profissional, ao ser e ao ensinar, dimensões que se entrecruzam, autoexigem-se e complementam-se.

A construção do conhecimento, pela via da pesquisa, traz avanços na área da formação do professor do Ensino Superior. Nesse sentido, a contribuição do projeto para formação de profissionais recursos humanos especializados situa-se no âmbito da Educação Superior (formação de professores para o Ensino Superior, tendo em vista que o lócus da pós-graduação tem como finalidade última a preparação do pesquisador) e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino de graduação.

A formação pedagógica do professor do Ensino Superior não se constrói apenas com estratégias de ensino, mas abrange dimensões, que foram investigadas na pesquisa e contemplam, segundo Pimenta e Almeida (2012), conteúdos pedagógicos, conteúdos do ponto de vista político-ideológico, conteúdos do ponto de vista ético e psicopedagógico, conteúdos didáticos, conteúdos específicos. Essas dimensões interrelacionam-se, tendo em vista que tratam da docência universitária e, nesse processo, imbricam-se a *pessoalidade*, a *profissionalidade* e a *instituição universitária*, conforme aponta o educador português Antônio Nóvoa (2009). Pode-se afirmar que esses saberes docentes consubstanciados nas dimensões estudadas possibilitam a formação do professor para o Ensino Superior, mesmo considerando-se o espaço da Pós-Graduação cuja ênfase localiza-se na pesquisa. Assim sendo, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) constitui-se como um dos instrumentos de formação docente e de melhoria do ensino de graduação, na medida em que os conteúdos da docência são trabalhados na Etapa de Preparação Pedagógica, mesmo com limites de sua instrumentalidade. Outra questão a ressaltar, diz respeito à experiência dos estudantes pós-graduandos na Etapa de Estágio Docente, os quais vivenciam demandas docentes no espaço da sala de aula e no ambiente universitário, possibilitadas pela interação, convivência, colaboração e discussões das diferentes realidades, nos âmbitos individual, social e profissional.

Por se tratar de espaço privilegiado de formação docente para pós-graduandos, o PAE envolve os aspectos: *instituído* – legislações, normas, currículos, disciplinas, cultura acadêmica e *instituinte* – possibilidades de construção de docência universitária que articula

ensino e pesquisa, em constante processo avaliativo. A análise desse processo pressupõe a necessidade de ampliação da produção e socialização do conhecimento na área do Programa PAE (teses, dissertações, artigos); valorização do pós-graduando PAE no que concerne ao número de bolsas e especificidade do estágio em docência; divulgação e comunicação das ações do PAE no espaço institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Unidades de Ensino da USP e integração, por meio de eventos, encontros e outros com participação de equipes coordenadoras, docentes formadores, supervisores de estágio docente, pós-graduandos e graduandos visando ao aperfeiçoamento do referido Programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2012.

ALMEIDA, M. J. **Educação médica e saúde**: limites e possibilidades dos projetos de mudança. 316 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual pratico. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

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

CAMILLONI, A. et al. **El saber didáctico**. Buenos Aires, Paidós, 2013.

CAPES. Ofício Circular no 28/99/PR/CAPES. Brasília: Capes, 1999.

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

CELLARD, A. análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 78-98.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo: Autores Associados, n. 24, set/dez. 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, A. **A condição de estudante – a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo, Editora UNESP, 2007.

CUNHA, M. I da. Indicadores de qualidade e a relação do ensino com a pesquisa e a extensão na universidade brasileira. **X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitária em America del Sur**. Mar Del Plata, Diciembre, 2010. 11p.

_____. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara/SP: Junqueira&Marins, 2012.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências de formação do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

_____. Qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014.

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004. edição especial.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28. p. 164-173, jan./fev./març./abr. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas, oportunidades. In: CUNHA, M. I. et al. (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009. p. 15-32.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 539-553, abril-junho, 2016.

GARCÍA, M. C. La identidad docente: constantes y desafíos. **Investigación educativa y pedagógica**, p. 15-42, 2009. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj0k6SP_c3aAhXHEZAKHfjZDowQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Finductio.org%2Ffondo_recursos%2Fsystem%2Ffiles%2Fla_identidad_docente_constantes_y_desafios.pdf&usq=AOvVaw0O9-duwiamk7XzY2iyDCzY>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GAUTHIER, C. et al. Por **uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GOERGEN, P.L. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas., Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002, p. 15-33.

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

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

_____. **A pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO/USP. Portaria nº 3/2016 de 4 de junho do 2016. Designa o grupo de trabalho de formação didática da PRPG. **Diário Oficial**, 07 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/663/PortariaPRPG_32016.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

RIVAS, N. P. P. et al. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. de M. e S.; (Org.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. 1 ed. Curitiba, Paraná: Editora CRV e CAPES, 2016, v. 1, p. 113-129.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SGUISSARDI, V. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, M. L.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

USP. **Portaria GR nº 2794, de 19 de novembro de 1992**. Institui o Programa de Iniciação ao Ensino Superior. São Paulo, 1992. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2794-de-19-de-novembro-de-1992>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

USP. **Portaria GR nº 2906, de 09 de agosto de 1994**. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2906-de-09-de-agosto-de-1994>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

USP. **Portaria GR nº 2932, de 09 de fevereiro de 1995**. Institui o Programa de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2932-de-09-de-fevereiro-de-1995>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

USP. **Portaria GR nº 3190, de 26 de outubro de 1999**. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3190-de-26-de-outubro-de-1999>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

USP. **Portaria GR nº 3347, de 06 de junho de 2002**. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3347-de-06-de-junho-de-2002>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

USP. **Portaria GR nº 3588, de 10 de maio de 2005**. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=consolidada-portaria-gr-no-3588-de-10-de-maio-de-2005>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

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

USP. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**: diretrizes. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

VIDICH, A.; LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

YOUNG, M. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.