

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

GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN-FRANCHI

**O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na EERP como lugar de
formação do professor universitário: limites e possibilidades**

Ribeirão Preto
2017

GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN-FRANCHI

**O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na EERP como lugar de
formação do professor universitário: limites e possibilidades**

Versão Corrigida

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

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto – Universidade de São
Paulo para a obtenção do título de mestre
em Educação.

Área de Concentração: Educação

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

Ribeirão Preto

2017

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

Martin-Franchi, Giovanna Ofretorio de Olivira

O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades. Ribeirão Preto, 2017.

132 f. : il.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

1. Educação superior. 2. Docência universitária. 3. Estágio supervisionado. 4. Programa de aperfeiçoamento de ensino.

Nome: MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira

Título: O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A Jesus Cristo, meu Deus e Senhor, por seu infinito amor por mim. Nele confio e nada temo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder o dom da vida, inteligência e sabedoria.

Agradeço ao meu pai, Domingo Ofretorio Martin (*in memoriam*) que, mesmo ausente, faz-se presente. Com ele pude aprender, a partir de seu exemplo cotidiano, que o estudo é algo essencial para a vida.

Agradeço a Zélia Sueli de Oliveira Martin, mãe dedicada e amorosa, auxiliou-me no caminho da fé e, com suas palavras de conselho, incentivou-me a buscar sempre mais.

Agradeço a minha irmã (gêmea), Adriana, que traçou os caminhos do estudo e mostrou-me como seguir, sem medo ou dúvida, por suas palavras de ânimo e coragem.

Agradeço a Noeli Prestes Padilha Rivas por acreditar em minha ideia e ajudar-me a concretizá-la, por sua docência que sempre me inspira.

Agradeço a todos os envolvidos direta e indiretamente nesta pesquisa, que proporcionaram o desenvolvimento ímpar deste estudo.

Agradeço ao meu cônjuge, Silmar José Spinardi Franchi, companheiro fiel e amoroso, amor da minha vida, que nos momentos certos com suas palavras de consolo e incentivo, perspectiva e verdade, auxiliou-me a esperar sempre o melhor. Nas inúmeras vezes em que pensei no pior seus braços trouxeram-me paz e serenidade.

“O verdadeiro homem mede a sua força,
quando se defronta com o obstáculo.”

O Pequeno Príncipe

RESUMO

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira. **O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades.** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

A formação docente para a Educação Superior incide no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Neste espaço institucional, a Universidade de São Paulo – USP, em 1999, instituiu o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) para aprimorar a formação do estudante de pós-graduação *stricto sensu* por meio de duas etapas: a Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência. O objetivo deste estudo foi investigar, na perspectiva do pós-graduando, se o PAE, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), configura-se como lugar de formação para a docência universitária, a partir da Preparação Pedagógica (PP) e o Estágio Supervisionado em Docência (ESD). A coleta de dados para o estudo incidiu em analisar três eixos compostos pelas ementas das disciplinas da etapa de PP, os relatórios de ESD, no primeiro e segundo semestres de 2012, e o relatório intitulado Encontro PAE – Atividade de Avaliação Final, de novembro de 2012, da EERP. A pesquisa possui cunho qualitativo, com metodologia de estudo de caso, análise documental e análise de conteúdo. A ementas das disciplinas indicaram que a PP na EERP busca oferecer formação ampla, com ênfase em conteúdos relacionados tanto ao contexto da docência no Ensino Superior, quanto à docência na área específica da saúde. Os relatórios do ESD indicaram que os pós-graduandos compreendem o PAE como lugar de formação para a docência a partir de sentidos atribuídos a determinadas dimensões, como a organizativa com ênfase no planejamento. Os pós-graduandos também compreenderam o ESD como lugar de formação a partir da postura do supervisor de estágio na disciplina de graduação em que o desenvolveu. O nível de autonomia e abertura em relação à participação no estágio e em todas as etapas do processo pedagógico foram itens importantes e que contribuíram para atribuir sentidos e *status* de lugar ao PAE. O estudo indica que o pós-graduando produz

sentido sobre sua formação para a docência no Ensino Superior a partir de determinadas dimensões da docência e estão presentes no contexto do PAE desafios e limitações em proporcionar uma formação que possa abranger todas as dimensões da docência.

Palavras-chave: Educação superior. Docência universitária. Estágio supervisionado. Programa de aperfeiçoamento de ensino.

ABSTRACT

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira. **The program for the improvement of teaching (PAE) at EERP as a place of formation for the university professor: limits and possibilities.** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Teacher training for Higher Education focuses on postgraduate studies, at master's and doctoral level. In this institutional space, the University of São Paulo - USP, established, in 1999, the “Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)” (Improvement Teaching Program) to improve the training of the postgraduate students in two stages: Pedagogic Preparation and Supervised Teaching Internships. The purpose of this study is to investigate, from the perspective of the postgraduate students, whether the PAE at “Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto” (EERP) is set up as a place of training for university teaching, from the Pedagogic Preparation (PP) and the Supervised Teaching Internships (ESD). The data collection for the study focused on analyzing three axes consisting of the PP subject syllabuses, the ESD reports from the first and second semesters of 2012 and the EERP report entitled “Encontro PAE – Atividade de Avaliação Final” (Meeting PAE - Final Evaluation Activity), from November 2012. The research is qualitative, employing case study methodology, documentary analysis and content analysis. The subject syllabuses indicated that PP at EERP seeks to offer a broad training, with emphasis on contents related to both the context of higher education teaching and teaching in the specific area of health. The ESD reports indicated that postgraduate students understand the PAE as a place of training for teaching from the meanings attributed to certain dimensions of teaching, such as organizational dimensions with an emphasis on planning. The postgraduate students also understand the ESD as a training place from the position of the internship supervisor in the undergraduate discipline in which the internship was developed. The level of autonomy and openness in relation to the participation in the internship and in all the stages of the pedagogical process were important items that contributed to ascribe meanings and status of place to the PAE. The study indicates that the postgraduate students make sense of their training for the higher education teaching profession from certain

dimensions of teaching, and, in the context of the PAE, challenges and limitations in providing training that covers all dimensions of teaching are present.

Key Words: Higher education. University teaching. Supervised probation. Programme of improvement of teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O PAE na EERP	68
--------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Preparação Pedagógica Disciplina 1: Categorias	71
Quadro 2 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 2: Categorias	74
Quadro 3 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 3: Categorias	77
Quadro 4 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 4: Categorias	80
Quadro 5 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 5: Categorias	81
Quadro 6 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 6: Categorias	83
Quadro 7 - Características gerais da PP na EERP	84
Quadro 8 - Etapa do ESD EERP: atividades realizadas	89
Quadro 9 - (A) Qualificação da experiência de estágio - EERP	96
Quadro 10 - (B) Experiência do Estágio - EERP	97
Quadro 11 - Sugestões para o PAE	103
Quadro 12 - Questão 1 (A): Experiência durante o estágio de docência	108
Quadro 13 - Questão 1 (B): Experiência durante o estágio de docência	110
Quadro 14 - Questão 2: Contribuições do(a) supervisor(a).....	112
Quadro 15 - Questão 3: A disciplina de Preparação Pedagógica	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
EEFERP	Escola de Educação Física e Esportes de Ribeirão Preto
ESD	Estágio Supervisionado em Docência
FCFRP	Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto
FDRP	Faculdade de Direito de Ribeirão Preto
FEA	Faculdade de economia, Administração e Ciências Contábeis de Ribeirão Preto
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FMRP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
FORP	Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto
GAPRP	Grupo de Apoio Pedagógico do <i>campus</i> de Ribeirão Preto
GEPEFERP	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores de Ribeirão Preto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PP	Preparação Pedagógica
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A UNIVERSIDADE E SEU CONTEXTO	21
2.1 No contexto da Universidade: o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)	28
3 CONSTRUTOS DA DOCÊNCIA	33
3.1 A formação docente.....	33
3.2 Formação docente para o Ensino Superior.....	35
3.3 A dimensão do ensino e da prática pedagógica na formação docente....	47
3.4 O Estágio Supervisionado	53
4 PERCURSO METODOLÓGICO	59
5 O que os dados revelam	69
5.1 A etapa de Preparação Pedagógica na Escola de Enfermagem de EERP 69	
5.1.1 Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas (Disciplina 1).....	70
5.1.2 Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional (Disciplina 2).....	72
5.1.3 Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos (Disciplina 3).....	75
5.1.4 Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário (Disciplina 4).....	78
5.1.5 Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde (Disciplina 5)...	80
5.1.6 Pedagogia em Enfermagem (Disciplina 6).....	82
5.2 As disciplinas de PP na EERP: características gerais	84
5.3 O Estágio Supervisionado em Docência na EERP	87
5.3.1 Atividades Desenvolvidas.....	87
5.3.2 Avaliação sobre o desenvolvimento do plano	94
5.3.2.1 Categoria (A) - Qualificação da experiência de estágio.....	94
5.3.2.2 Categoria (B) - Aprendizagens no Estágio	97
5.3.3 Sugestões para o PAE	102
5.4 Encontro PAE – Atividade de avaliação final	107
6 CERTEZAS PROVISÓRIAS	117

REFERÊNCIAS	121
ANEXO A – Relatório Final esd	129
ANEXO B – Manifestação de Concordância eerp.....	131

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na temática da formação docente para o Ensino Superior. O interesse em pesquisar tal temática, especificamente no âmbito da pós-graduação, iniciou-se a partir de minha formação inicial em Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCPRP), e o tempo em que, concomitantemente ao desenvolvimento da graduação, participei como estagiária no Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto (GAPRP). O grupo possui uma característica interdisciplinar, dedica-se a buscar e possibilitar a troca de saberes e experiências em prol da formação pedagógica do docente universitário, desenvolvendo atividades que abrangem cursos de pedagogia universitária, grupos de estudos, encontros abertos à comunidade docente USP local, bem como pesquisas e produção científica, promovendo, pois, o intercâmbio entre diferentes unidades e *campi*¹. Nesse estágio desenvolvi atividades administrativas e de pesquisa, tive a oportunidade de participar como ouvinte dos cursos de formação continuada, como o curso de Pedagogia Universitária II e III, e os Seminários de Pedagogia Universitária, ambos promovidos em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação, além de encontros abertos, eventos e demais atividades.

Nesse contexto, ter contato com temas relacionados à formação docente para o Ensino Superior, pós-graduação e, especificamente, do pós-graduando enquanto sujeito em formação, foram proporcionando inquietações e a constituição do objeto de pesquisa.

Entendo, nesse sentido, que perceber o pós-graduando participante do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), como sujeito na aprendizagem docente para atuar no Ensino Superior, é percebê-lo como protagonista que tece suas significações a respeito de sua formação docente, a partir de experiências oriundas tanto da vivência como estudante na graduação, quanto das vivências em sala de aula como estagiário docente em disciplina na graduação.

As experiências dos estudantes de pós-graduação dentro da instituição de Ensino Superior são perpassadas tanto pela cultura, quanto pelo contexto da docência nessa fase do ensino, em que a ênfase, em sua grande maioria, é dada à

¹ Disponível em: <www2.eerp.usp.br/eventos/simposiogap2012/>. Acesso em: 04 de novembro de 2016.

pesquisa em detrimento da docência. Os reconhecimentos da academia se fazem pelos atributos desenvolvidos na atividade de pesquisa.

Autores como Conte (2013), D'Ávila e Veiga (2012, 2013), Veiga (2005), D'Ávila (2013), Masetto (2002), Cunha (2012b), Almeida (2012), Pachane e Pereira (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Pachane (2003) corroboram para o entendimento do desprestígio do ensino em relação à pesquisa e à extensão, bem como a falta de formação dos professores universitários. No Brasil esse campo de pesquisa é uma realidade que dialoga com a problemática em relação a outros países. Soares e Cunha (2010) assinalam que a representação da docência está alicerçada em saberes profissionais e acadêmicos e vem sendo desafiada por diversos fenômenos, tais como a ampliação do número de vagas no ensino sem que a instituição se adeque para tal, e diversas questões que influenciam a representação da docência no Ensino Superior.

O docente, para atuar no Ensino Superior, é formado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). É nesse espaço instituído que o pós-graduando tece sua concepção de docência, e nela baseia suas escolhas acadêmicas. A pós-graduação configura-se como um espaço de formação relevante para o estudante, tanto em relação à formação para a docência no Ensino Superior, quanto a sua própria formação acadêmica. Programas institucionais que visam promover a formação da docência no Ensino Superior são objeto desta investigação.

As pesquisas a respeito da formação docente para o Ensino Superior, a partir do olhar sobre a pós-graduação, ainda são restritas no Brasil. Assim, apresentam-se alguns estudos que contribuem para o campo epistemológico da área.

Conte (2013) investigou, no âmbito da pós-graduação, o PAE e sua relação com o processo de formação para a docência. O estudo conclui que o PAE representa, na Universidade de São Paulo, um espaço de formação para a docência, porém, não é explorado todo seu potencial formativo, sinalizando também a urgência da criação de políticas institucionais e diretrizes específicas que tratem dessa formação no programa e, conseqüentemente, nos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo.

Couto (2013) analisa o papel da Pedagogia Universitária em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras. O estudo revela que é necessária uma aproximação de teoria e prática em relação às inovações propostas, e a área

da pedagogia universitária pode contribuir para a formação docente nesse aspecto de projeto inovador.

Andere (2007) analisou a formação do professor na área da Contabilidade sob a ótica do modelo de formação de Vasconcelos (2002). O estudo constatou que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade estão direcionados para a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, voltados para a pesquisa científica, para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades Didático-Pedagógicas.

Há um desenvolvimento profissional docente neste contexto de formação para o magistério no Ensino Superior e percebi que direcionar o olhar para Programas que promovam o desenvolvimento pedagógico para ação docente se fazia relevante para a área de estudo. Nessa direção, o PAE, na Universidade de São Paulo - *campus* Ribeirão Preto – USP RP, constituía-se como *lócus* que possibilitaria entender a etapa de formação pelo olhar dos pós-graduandos, bem como a configuração da formação docente para o Ensino Superior na perspectiva dos estudantes que participam do referido programa.

Compreendo que o PAE, por ser programa institucionalizado na Universidade de São Paulo (USP), que trata da formação para a docência no Ensino Superior na pós-graduação, possui reconhecimento como tal. Esse espaço institucional seria promovido a lugar de formação ao ser significado e valorado pelos sujeitos que dele participam (CUNHA, M., 2008b).

No contexto do estudo, surgiu a questão de pesquisa: o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE USP, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – EERP, constitui-se como lugar de formação para a docência no Ensino Superior?

O objetivo geral do estudo foi analisar a formação para a docência no Ensino Superior a partir da experiência dos pós-graduandos que realizaram o PAE na EERP, no ano de 2012, na Universidade de São Paulo – *campi* Ribeirão Preto. Para tal, entendo que as disciplinas oferecidas na etapa de Preparação Pedagógica - PP, os relatórios finais do Estágio Supervisionado em Docência (ESD) do ano de 2012 e a Atividade de avaliação final - Encontro PAE em 27 de novembro de 2012, poderiam trazer elementos que identificassem e caracterizassem a docência na visão do estudante de pós-graduação na EERP.

Os objetivos específicos constituíram-se na identificação e análise das disciplinas que compõem a etapa de PP, buscando elementos que constituíssem o eixo de formação docente para o Ensino Superior no PAE da referida Unidade; na análise dos relatórios finais do ESD, segunda etapa do PAE, identificando elementos que corroborassem para a formação na docência; e, na identificação, a partir de avaliação feita presencialmente com os pós-graduandos da EERP, os elementos presentes que constituíssem (ou não) o PAE enquanto lugar de formação para a docência universitária, bem como seus limites e possibilidades enquanto lugar (ou não) de formação para a docência universitária.

Este estudo, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um estudo de caso integrado (YIN, 2010). Os dados coletados foram tratados a partir da perspectiva da análise documental (CELLARD, 2008), analisados e interpretados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O presente texto divide-se em cinco seções além desta introdução.

A seção 2, “A Universidade e seu contexto”, apresenta a Universidade, sua historicidade, contexto atual e dilemas que a permeiam. Insere-se nesta a subseção “O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE na Universidade de São Paulo”, que traz elementos sobre o PAE na Universidade de São Paulo.

A sessão 3, “Constructos da docência”, é subdividida em quadro subseções: “Formação docente” e “ Formação docente para o Ensino Superior”, que tratam do referencial teórico utilizado no estudo sobre o tema; “A dimensão do ensino e da prática pedagógica na formação docente”, que trata das dimensões que perpassam a formação docente para Ensino Superior, como os conceitos de ensino, formação, prática pedagógica, ação docente, entre outros; “O estágio supervisionado”, que trata da segunda parte do referido Programa.

A sessão 4, “Percurso metodológico”, indica os caminhos percorridos pela pesquisa, bem como o referencial teórico de coleta e análise dos dados.

A sessão 5, “O que os dados revelam”, apresenta, a partir do referencial teórico adotado, as impressões e entendimentos sobre o PAE na EERP.

“Certezas provisórias” constitui-se como momento em que são apresentadas as impressões e contribuições que este trabalho traz para a área de pesquisa, cuja temática aborda a formação docente para o Ensino Superior.

2 A UNIVERSIDADE E SEU CONTEXTO

A Universidade deve ser compreendida a partir do contexto histórico, social e político e, apesar de ser considerada instituição atemporal, passa por influências e, posteriormente, mudanças paulatinas.

O Ensino Superior, no Brasil, tem sua origem por volta de 1808, durante o império, em forma de escolas isoladas com o intuito de formar profissionais para determinadas áreas do conhecimento. Originaram-se Instituições Isoladas de Medicina na Bahia, no Rio de Janeiro e, dois anos depois a de Engenharia inserida na Academia Militar do Rio de Janeiro. Em 1827 Pedro I incluiu as Instituições Isoladas dos cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo (CUNHA, L., 2007).

Assim, as primeiras Universidades surgiram, no período da terceira década do século XX, a partir da reunião formal dos Institutos Isolados. Naquele contexto, “o Ensino Superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa” (CUNHA, L., 2007, p.15). A Universidade, no Brasil, desde sua origem foi influenciada por três grandes modelos europeus de Universidade, quais sejam: o Jesuítico, o modelo Francês e o Alemão. Estes apresentavam, entre si, diferentes modelos de organização e modo de perceber o ensino.

O primeiro modelo a ser implantado foi o Jesuítico, considerado o início da educação formal no Brasil, apresentava hierarquia em relação aos estudos, conteúdos e turmas, o conhecimento era tido como imutável sendo apresentado apenas pelo professor. O aluno tinha característica passiva e obediente, o método de ensino-aprendizagem passava exclusivamente pela memorização do conteúdo. É relevante compreender que tal modelo de ensino ainda é expressivo no contexto universitário de formação (CUNHA, M., 2007; SAVIANI, 2008a, 2008b).

O modelo Francês, ou Napoleônico, o segundo modelo a influenciar o Ensino Superior no Brasil, tinha por principal objetivo tanto formar burocratas que atendessem as necessidades do Estado, garantindo a unificação ideológica, quanto profissionais especializados nas diversas áreas do conhecimento. Nesse modelo predominava a figura do professor que tinha o objetivo de formar o profissional qualificado para atender as necessidades do mercado. Assim como o modelo Jesuítico, também no modelo Napoleônico o aluno tem papel passivo em relação à

construção do conhecimento, transmitido única e exclusivamente pelo professor que, no processo de ensino-aprendizagem, figurava como personagem principal. Para o aluno a incumbência era de memorizar todo o conhecimento informado pelo professor.

O terceiro modelo que influenciou as universidades brasileiras foi o modelo Humboldtiano, Alemão. Tal modelo apresentava como ideário a produção do conhecimento a partir da pesquisa, que se relacionava diretamente com o ensino, o aprendizado e o indivíduo (NUNES, 2012). A atividade docente propiciava autonomia, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem se centrava na parceria professor-aluno. O aluno era participante e responsável pela construção de seu próprio conhecimento, o papel do professor era de cooperar para que o processo se desenvolvesse com sucesso (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse contexto de Ensino Superior no Brasil, destacamos a criação da Universidade de São Paulo, Instituição na qual esta pesquisa desenvolveu-se. Criada a partir do Decreto 6283/34, a USP teve sua sede inicial na capital paulista, integrando o projeto político que pretendia formar a elite paulista dirigente, dotando-a de altos conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos (CATANI; OLIVEIRA, 2011). O Decreto de criação da USP apresentava como princípios a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística que constituiriam a base em que se assentaria a liberdade, os institutos de investigação científica de altos estudos e de cultura. A Instituição foi criada com a composição de 10 unidades de ensino e pesquisa, sendo que, dessas, três eram novas e as demais consistiam nas Escolas Isoladas já existentes.

Na década de 1960, iniciava-se a reforma universitária, uma possível resposta às críticas sobre a fragmentação das Instituições brasileiras de Ensino Superior, que circulavam desde o tempo do Império. A matriz filosófica do modelo Alemão (ambiguidade liberal/libertária) apresentava-se em consonância com o projeto político-pedagógico do governo da época. A partir do golpe de 1964, a doutrina da reforma universitária brasileira foi impulsionada e encontrou aporte em um novo modelo acadêmico, administrativo e de ensino, ou seja, o modelo norte-americano. As políticas públicas responsáveis pela expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil, no referido período, também encontraram aporte nesse modelo.

Os cursos de pós-graduação, no Brasil, foram definidos pelo Parecer 977/65, cujo objetivo principal era formar pesquisadores e docentes para os cursos superiores. O Parecer baseou-se na estrutura de Universidade norte-americana, e esta, por sua vez, apresenta influência germânica em sua estrutura, entende que a Universidade deixa de ser uma instituição apenas para o ensino, mas também para formar profissionais para a atividade de pesquisa científica e tecnológica. A pós-graduação na Universidade moderna é compreendida como *lócus* do conhecimento, e deve proporcionar ao estudante o aprofundamento do saber, elevando o padrão de competência científica ou técnico-profissional, sendo esta impossível de adquirir no âmbito da graduação (CUNHA, L., 2007).

Em 1968, a Lei 5.540 instituiu a Reforma do Ensino de 3º grau e, a partir desta, as Instituições de Ensino Superior dedicam-se ao desenvolvimento de pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse espaço, inicia-se a priorização da pesquisa em detrimento do ensino, pois aquela poderia alavancar as tecnologias necessárias para o projeto de país, a partir da política do governo em questão.

A complexidade do contexto do final do século XX e início do século XXI, segundo Cunha (2006a), foi marcado pelas ideologias neoliberais e conservadoras, induzindo a reorientação dos sistemas educacionais, fazendo valer a política de mercado como eixo das definições políticas no contexto universitário.

Essa realidade impôs à educação a aceitação de um pensamento único, em que o processo de padronização é compreendido como excelência, como única forma eficiente de formar o sujeito, sendo desconsideradas as demais.

A Universidade, considerada uma instituição de característica global, sofreu o impacto dos fenômenos da globalização. A política de expansão do ensino e modelo econômico para a universidade influenciou tanto o contexto institucional, em sua totalidade, quanto àqueles que nele desenvolvem suas profissões. No Brasil, a expansão do Ensino Superior teve início em 1990 pela iniciativa privada, as Instituições de Ensino Superior além de procurarem formas de gestão muito próximas à gestão empresarial, sofriam influência do próprio mercado que empregava a maioria dos egressos das Universidades. Todo esse conjunto citou criou um ambiente propício para que o Estado transferisse para a iniciativa privada o que deveria, *a priori*, ser seu dever. A política de mercado perpassando o discurso político oficial para o Ensino Superior, acaba por abalar o sentido e a função essencial da

Universidade: ser o âmago do desenvolvimento intelectual e crítico (CUNHA, 2006a). Este ensino começou a ser visto pela sociedade como um produto de mercado e não mais como um direito social, influência das modificações no relacionamento entre Estado, Universidade e sociedade.

Como instituição autônoma, a Universidade deve ter caráter de emancipação, autonomia, desenvolvimento da reflexão e da crítica. Esses pilares constituem sua concepção. Compreende-se ainda que existe ali a relação de sujeito-sujeito, que visa à solidariedade, à construção do conhecimento. Porém, quando pensamento produtivo, a política de mercado encontra espaços a serem ocupados de maneira direta ou indireta no espaço da Universidade, esta acaba por aceitar que forças externas imponham-lhe uma política impedindo o desenvolvimento do pensamento independente. A mudança da compreensão da relação sujeito-sujeito para sujeito-objeto dentro da Universidade pode se tornar um processo delicado, pois acaba por constituir relação configurada como um padrão único, formado no exterior da instituição, isto é, favorecendo os ditames do mercado (CUNHA, M., 2006b).

A docência universitária constitui-se e desenvolve-se neste contexto de instituição apresentada até aqui. Por esse motivo, apresentar a crise em que a Universidade enquanto Instituição histórico-social padece é levar em consideração que o docente que atuará nesse contexto de Ensino Superior será afetado direta ou indiretamente pelas questões analisadas (CUNHA, M., 2006a).

Segundo Santos (2005), a Universidade vive três crises, quais sejam: a crise de hegemonia, de legitimidade e a institucional. A crise hegemônica caracteriza-se pelas contradições entre as funções tradicionais da Universidade e as que, ao longo de século XX, foram também articuladas a ela. O desenvolvimento do capitalismo e a exigência de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais afetam direta e indiretamente a Universidade como Instituição hegemônica, dela não mais provinham inicialmente as questões que norteariam as mudanças dos diferentes campos da sociedade, mas sim, o caminho inverso. A crise de hegemonia se instala à medida que a Universidade, como Instituição que promove a produção de alta cultura, torna-se incapaz de desempenhar funções de exigência do capitalismo que contradigam sua função inicial, e deixa de ser a única Instituição de Ensino Superior a produzir pesquisa.

A crise da legitimidade se caracteriza quando a Universidade deixa de ser uma Instituição consensual em face da hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e credenciação da mesma.

A crise institucional caracteriza-se pela contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade, em relação à pressão para que os objetivos dela se submetam a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. No início da década de 1990 instalou-se a crise institucional por uma pluralidade de fatores, entre eles a redução no orçamento. Tal dimensão da crise constitui o elo mais fraco da Universidade pública, pois é nesse espaço que a autonomia científica e pedagógica assenta-se na dependência financeira do Estado. Este, ao reduzir paulatinamente o compromisso público com a Universidade, transfere à iniciativa privada o dever de suprir a demanda educacional, ocorre, então, a descapitalização das Universidades públicas, ficando à mercê de financiamentos de Instituições privadas para garantir o desenvolvimento das pesquisas (SANTOS, 2005).

Quando o neoliberalismo impôs-se como modelo global do capitalismo, a Universidade passou a servir aos projetos modernizadores, abrindo o setor privado à produção do bem público da Universidade. A crise institucional foi induzida pela crise financeira acentuada nos últimos 20 anos, é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da Universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado. A crise institucional, em si, condensa tanto a crise de hegemonia quanto a crise de legitimidade. A partir do momento em que a educação passa a ser vista como uma mercadoria e não como um bem social, abre-se precedente para que se valorize o capitalismo educacional. Se a Universidade é vista como uma instituição irreformável a única alternativa é criar um mercado universitário para que este possa atender as demandas da sociedade atual.

A eliminação de distinção entre Universidade pública e privada acaba por ser definida pela criação de receita própria das Universidades por meio de privatização de parte dos serviços que oferecem, por sua vez, isso acaba acarretando fragilidade em sua autonomia e especificidade institucional. Instala-se uma crise na Universidade pública por via da descapitalização, em que o acesso à Instituição passa a ser por via de consumo e não pela via da cidadania, eliminando, assim, a gratuidade do ensino universitário. O saber e a educação são entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado ou dádivas para semi-cidadãos do que como

bem público universal de interesse público da cidadania (SANTOS, 2005; SGUISSARDI, 2009).

As Universidades públicas possuem um paradigma institucional e político pedagógico que tem por intuito a formação e estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, mas tal paradigma está sendo substituído por um paradigma empresarial, cuja liberdade acadêmica é vista como obstáculo à empresarialização da Universidade. Os administradores são vistos como pessoas eficazes para gerir a instituição e não mais os docentes que então lidavam com as situações de forma autônoma.

Historicamente a Universidade sempre esteve ligada ao projeto de país que se desejava construir, e eram parte integrante a liberdade e a autonomia universitária. O projeto de país modificou-se ao longo desse percurso, pois, em cada novo projeto, buscava-se as orientações para a sociedade. A partir de demandas políticas e econômicas, ou seja, a universidade não mais influenciando a sociedade, mas sim sendo influenciada pelo contexto histórico em que se apresenta. Nesse panorama de instituição, instala-se a crise da identidade do próprio pensamento crítico no espaço público universitário. O contexto neoliberal repercutiu direta ou indiretamente na definição de prioridades de pesquisa e de formação. Ao reinventar o projeto nacional, esperava-se também reinventar a Universidade, mas isso significa desconsiderá-la como uma Instituição autônoma e legítima (SANTOS, 2005).

As ações de reforma da educação superior apresentam várias categorias, dentre elas destaca-se a desconcentração administrativa - gerencial, que propõe formas de autonomia que mantém controles centralizados por produto-resultado. A Universidade é vista então como uma empresa administrável, e o Ensino Superior em questão deixa de ser considerado bem coletivo e direito fundamental e da cidadania, mas mercantilização do saber e da ciência. Passa a vigorar nas Universidades não mais uma política educacional, mas sim econômica, nos moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos financeiros transnacionais (SGUISSARDI, 2009).

Espera-se que a Universidade desempenhe algumas funções, tais como a socializadora, orientadora e a pesquisadora. A partir da função socializadora a Universidade 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, por meio da divulgação cultural, propicia a ampliação da base de conhecimento. (ZABALZA, 2004).

A formação docente para o Ensino Superior está inserida no contexto universitário e sofre influências, direta ou indiretamente, das concepções que a própria Instituição possui sobre formação docente, a partir de ações e políticas que tenham 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. É 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, em algum momento, afetarão o próprio trabalho do professor universitário.

O docente inserido no contexto universitário acaba por sofrer também com outras demandas, como a fragmentação do conhecimento e o enfraquecimento da comunicação e do diálogo entre os cientistas, gerados pelos avanços científicos alcançados no último século, na direção da compreensão e da transformação do mundo. Nesse sentido, 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 era direcionado para as necessidades da sociedade, passa a ser direcionado para as necessidades da economia (ALMEIDA, 2012).

A Universidade já não exerce o monopólio da produção e do trabalho com o conhecimento especializado, este vem sendo produzido por outras Instituições externas, bem como a própria educação superior. Ocorre a reorientação da docência, da aprendizagem, da pesquisa e da extensão segundo interesses hegemônicos, acentuando a crise na universidade, intensificando sua perda de identidade e de legitimidade social, pois ela deixa de se situar como espaço de reflexão social na medida em que centra seus esforços na busca da excelência e da produtividade (ALMEIDA, 2012).

Direciona-se, neste estudo, o olhar para a formação do docente que irá atuar no Ensino Superior, em suas diversas modalidades, em que sua formação faz-se no âmbito de uma Universidade Pública Estadual, tecida por meio da participação em um programa institucionalizado, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Compreender as origens da Universidade, bem como as influências por que passa,

tanto no campo político como institucional é importante para o docente em formação ter uma visão ampla do espaço onde adquire conhecimentos relacionados à sua área de atuação. As características do espaço futuro ao qual terá acesso ao ingressar como docente do Ensino Superior, proporcionará a percepção de que a formação oferecida não é neutra, mas sim perpassada por ideais que se inserem num determinado contexto temporal, histórico e social.

Ao criar o PAE em 1990, a Universidade de São Paulo evidenciou a relevância da formação para a docência no Ensino Superior no âmbito da pós-graduação. A próxima seção discorrerá sobre o contexto em que o PAE se insere.

2.1 No contexto da Universidade: o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)

A pós-graduação no Brasil, num contexto histórico, é perpassada pela expansão política, econômica e social, e sua implantação ocorreu, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970, período de ditadura militar, em que uma das metas do regime militar consistia em formar profissionais com qualificação para desenvolver tecnologia e impulsionar a economia do país. A pós-graduação apresentou-se como meio de impulsionar a tecnologia, pois apresentava três importantes características básicas: preparar o corpo docente qualificado para todos os níveis de ensino; formar pesquisadores de alto nível; capacitar os demais profissionais (GATTI, 2001; WIEZZEL, 2005).

As instituições brasileiras de Ensino Superior, anteriormente a essas normas, “seguiram os referenciais franceses, privilegiando o título de Doutor”², em que se relacionavam a redação de uma tese.

O Parecer 977/65, de autoria de Newton Sucupira, instituiu a reforma da pós-graduação no Brasil. Inicialmente a estrutura da pós-graduação teve sua origem próxima à estrutura da Universidade norte-americana, em que o estudante de pós-graduação era identificado como aquele que possuía o grau de bacharel (*college*) e continuava a cursar estudos regulares para obter grau superior. A pós-graduação nos Estados Unidos, com forte influência germânica, desenvolveu-se concomitante

² Disponível em: <<http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/institucional/historico>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

às grandes transformações das Universidades americanas nas últimas três décadas do século XIX. Naquele contexto de Instituição apenas voltada ao ensino, a Universidade passou a formar profissionais para dedicarem-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica.

O Parecer 977/65 apresentava ainda a necessidade da pós-graduação, pois esta se “impõe e se difunde em todos os países, como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores” (CAPES, 1965, p.2). A pós-graduação se constituiu em um espaço da educação superior, em que o estudante pode aprimorar os conhecimentos básicos de sua ciência e profissão, adquiridos na graduação. O Parecer indicava também que pensar em um ensino posterior à graduação, que possibilitasse ao estudante especializar-se em uma determinada área, evitaria o custo excessivo com o aumento de cursos de graduação, não sobrecarregaria os currículos e a ilusão de formar-se em um mesmo curso, o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão.

A “urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduado a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos”, e o entendimento que “um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário”, deixando, pois, “de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura” (p.3) são outros indicativos apresentados pelo Parecer 977/65 (BRASIL, 1965). O imperativo dos cursos de pós-graduação se constitui em formar o professor universitário, pois

o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1965, p.3).

O Parecer indica ainda que são três os motivos fundamentais para se instaurar o sistema de cursos de pós-graduação:

[...] 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso Ensino Superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3)

assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p.3).

Na Universidade de São Paulo, a Pós-Graduação *stricto sensu* foi implantada em 1969, como parte da implantação da Reforma Universitária, seguindo o modelo regulamentado pelo governo federal, cujas normas foram integradas à estrutura universitária. Além de mudanças estruturais advindas da Reforma, a USP teve que se adequar às novas normas para a pós-graduação.

A partir dos anos 1980 a Universidade tem mantido a liderança na formação de mestres e doutores no país, atingindo, em 2011, a marca de 100 mil mestrados e doutorados defendidos desde sua criação, em 1934, sendo titulados em média 3.200 mestres e 2.200 doutores na USP³.

O regimento da pós-graduação da USP, Resolução nº 6542, de 18 de abril de 2013, apresenta as seguintes características do programa:

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

Artigo 2º – A Pós-Graduação *stricto sensu* compreende um conjunto de atividades realizadas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, acompanhadas por orientador, específicas para cada pós-graduando, as quais incluem e privilegiam o ensino e a pesquisa, visando à integração do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade.

§ 1º – A Pós-Graduação *stricto sensu* deve ser entendida como um sistema de formação intelectual e, ao mesmo tempo, de produção de conhecimento e inovação em cada área do saber (USP, 2013).

O regimento da pós-graduação da Universidade de São Paulo não faz menção à formação docente nesse percurso formativo, a pós-graduação, nesse documento, é entendida como um espaço de formação intelectual, que produz conhecimento e inovação em cada área do saber.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE-USP constitui-se em um programa inserido no contexto de pós-graduação da Universidade de São Paulo, voltado para a formação docente para o Ensino Superior. É composto por duas

³ Disponível em: <<https://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

etapas de formação, a Preparação Pedagogia – PP e a etapa de Estágio Supervisionado em Docência – ESD.

Criado pela USP em 1992 com o nome de Programa de Apoio Pedagógico, o PAE foi regulamentado pela portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005 e suas diretrizes formuladas em 09 de dezembro de 2010.

O PAE-USP, um exemplo de movimento da USP para aprimorar a docência para o Ensino Superior, permitiu que cada Unidade da Universidade encontrasse soluções próprias em relação ao programa. Temia-se, em seu início, que os alunos passassem a fazer o trabalho dos professores, soluções diversificadas foram propostas e bem-sucedidas. Criou-se um clima de diálogo benéfico para todos os envolvidos, e os programas de aperfeiçoamento pedagógico tiveram um efeito essencial para que o ensino de graduação e pós-graduação passasse a ser componente dinâmico e inovador do Ensino Superior (KRASILCHIK, 2008).

O PAE-USP proporciona o desenvolvimento da formação para a docência no Ensino Superior e, nesse sentido, a percepção do estudante de pós-graduação sobre o programa é relevante e auxilia na compreensão deste como espaço de formação institucionalizada. As diretrizes do PAE-USP indicam que o programa destina-se a aprimorar a formação de alunos da pós-graduação para a atividade didática de graduação.

A primeira etapa, a PP, assume diferentes características dependendo da forma como a Comissão do PAE de cada Unidade a estrutura, podendo abranger um ou mais itens que se seguem: uma disciplina de pós-graduação com conteúdos voltados a questões da Universidade e do Ensino Superior; conjunto de conferências, com especialistas da área de educação tendo como tema as questões do Ensino Superior; núcleos de atividades envolvendo preparo de material didático, discussões do currículo, ementa de disciplinas, planejamento de cursos, sendo estas atividades coordenadas por professores. A portaria GR 4391, de 03 de setembro de 2009, altera a portaria GR 35588/2005, passando ser obrigatória a realização da PP antes do ESD (USP, 2005).

A segunda etapa do PAE – ESD consiste na participação do pós-graduando em atividade didática exclusivamente em disciplinas de graduação, com carga horária de seis horas semanais. As atividades desenvolvidas nas disciplinas de graduação são acompanhadas por um supervisor de estágio, o próprio docente responsável pela disciplina da graduação disponibiliza vaga para ESD em Docência.

As atividades didáticas no estágio, segundo as diretrizes do PAE, devem contemplar as múltiplas dimensões pressupostas para a docência, definidas no próprio documento como dimensões: organizativa, técnica, Didático-Pedagógica, relação professor-aluno e avaliativa. A dimensão organizativa refere-se à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio. A dimensão técnica compete à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas, participação nas atividades teóricas e práticas. A dimensão Didático-Pedagógica refere-se à organização e desenvolvimento das aulas, à utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros. A dimensão relações professor-aluno refere-se ao favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes. A dimensão avaliativa prevê seleções de tipos de avaliações, definição dos critérios avaliativos, entre outros (USP, 2010).

É permitido ao pós-graduando que participa do PAE ministrar, a critério do supervisor, até 10% da carga horária total da disciplina na qual desenvolve o ESD, porém, não é permitido ao pós-graduando substituir o docente na disciplina em que desenvolve o ESD. A presença do supervisor nessa atividade prática de regência é obrigatória.

A participação no PAE é opcional aos alunos de pós-graduação da Universidade de São Paulo, exceto aos bolsistas do Programa Demanda Social, da CAPES, que possui como exigência em seu regulamento a realização de estágio.

Para compreender o contexto da formação docente para a educação superior, faz-se necessário abordar conceitos que perpassam direta e indiretamente tal contexto. Nesse sentido, na próxima seção, abordaremos conceitos como formação, tanto no âmbito pessoal e profissional, formação docente, ensino, estágio, dentre outros.

3 CONSTRUTOS DA DOCÊNCIA

A expressão “constructos da docência” engloba os múltiplos e diferentes conceitos que perpassam a docência. Para desenvolver o conceito de formação docente no Ensino Superior é antes necessário compreender o conceito de formação. Assim, a seguir, abordaremos os conceitos de formação, formação docente para o Ensino Superior, identidade docente, bem como os conceitos que perpassam tal formação, como ensino, prática pedagógica e estágio supervisionado.

3.1 A formação docente

A formação, segundo Chauí (2003), relaciona-se com o tempo, possui dimensão histórica e cultural, é o meio pelo qual há o desenvolvimento humano, em que o sujeito insere-se no processo civilizatório, na cultura socialmente acumulada.

Marcelo (2009) indica que a formação também pode referir-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, o “saber fazer” e o “saber-ser”, associando-se ao preparo para o exercício de alguma atividade, é um fenômeno complexo, possui uma realidade conceitual. Não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos, tais como educação, ensino, treino. A formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em face de outras concepções eminentemente técnicas, tem relação com a capacidade e a vontade de formação. O indivíduo é responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, necessariamente, que a formação seja autônoma.

Para Nóvoa (1992), a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se insere num processo de ser: as vidas e experiências, o passado e em um processo de ir sendo: os projetos, as ideias de futuro, uma conquista feita com muitas ajudas, mas depende sempre de um trabalho pessoal, cada um forma-se a si mesmo com a ajuda do outro.

Para Tardif (2000, 2012) perpassam na formação profissional determinados saberes que se constituem como aqueles utilizados no espaço de trabalho cotidiano que auxiliam a desempenhar as tarefas relacionadas à profissão. O saber profissional possui sentido amplo, perpassado por conhecimentos próprios, competências e habilidades, associados à situação de ensino e práticas de ensino,

determinados pela realidade, pela ação do professor, sua relação com os conhecimentos científicos e conhecimentos oriundos do contexto da universidade.

Os saberes profissionais, segundo Tardif (2000, 2012), são temporais, pois provêm de sua própria história de vida, tanto escolar quanto pessoal; são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, cultura pessoal, escolar, disciplinares adquiridos na Universidade; são profissionais, inovadores, criativos, transformadores, são personalizados, pois são saberes apropriados, incorporados, subjetivados, não se dissociam das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho, e situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é nesse contexto que ganham sentido. Esses saberes, por sua vez, trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho que são os seres humanos, bem como as mediações complexas existentes da interação humana, da relação professor-estudante.

Na formação docente, insere-se também a identidade docente e, para Pimenta (2005, p.88), esta é delineada pelos saberes da experiência. É na ação docente que o sujeito vai construindo sua identidade profissional, a partir da significação social da profissão, da reafirmação de práticas consagradas e significativas culturalmente, o professor enquanto ator e autor confere significado à atividade docente desenvolvida em seu cotidiano “a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios”.

A identidade, para D’ávila (2014) e Pimenta (2005), não é algo imóvel, constitui-se um processo de construção do sujeito historicamente situado, provém também da relação do sujeito consigo mesmo e também com o outro.

É a identidade uma construção pessoal, um projeto de vida, singular e complexa, é ao mesmo tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, resultante de múltiplas interfaces; contextualizada e situada. Constitui-se como um processo identitário biográfico contínuo.

O estágio curricular supervisionado constitui-se também como tempo/espço privilegiados para o processo de construção da identidade profissional e acadêmica, e esta, por sua vez, está inserida em um âmbito maior de formação, a formação docente para o Ensino Superior. O estágio curricular supervisionado também se constitui segundo Franco (2008) como um momento em que o sujeito poderá estabelecer as relações de sentido entre ser e fazer.

Os saberes que delineiam a prática docente estão inseridos em um contexto mais amplo, relacionados à natureza do próprio trabalho docente, ou seja, o de contribuir para o processo de humanização dos estudantes historicamente situados. Para Pimenta (2005, p.19), no contexto de formação docente, o espaço de formação inicial torna-se terreno fértil ao desenvolvimento de “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem” construir “seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Para além da identidade docente, o futuro docente, ou o que já exerce a profissão nos diferentes níveis de ensino, ainda precisa lidar com a percepção que a sociedade contemporânea possui sobre o “ser professor”. A ideia de missão, vocação, bem como a de um professor que possui saber específico e autonomia, ou não, como profissional, ainda são percepções que coexistem, e cujo significado e valor relacionam-se ao papel do professor.

Para Cunha (2006b, 2012b), a formação do professor é influenciada pela sua trajetória escolar, positivas ou negativas, estas influenciam as práticas pedagógicas e o comportamento. Neste contexto, podem absorver visões de mundo, concepções epistemológicas, experiências didáticas, entre outras, podendo estas futuramente dar suporte a sua futura ação docente. As práticas pedagógicas podem ser consideradas positivas e serem repetidas ou consideradas como experiências negativas e não repetidas, ou seja, professores tendem a repetir práticas que admiram, e estas fazem com que tenham gosto pelo ensino.

3.2 Formação docente para o Ensino Superior

Articulação entre teoria e prática, a integração entre conhecimento prático e teórico e a interação entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados são princípios orientadores da formação docente, especificamente para o Ensino Superior.

Há diversas concepções que permeiam a formação docente, dentre elas destacamos as concepções tradicional, técnica e ecológica. Segundo Almeida (2012), a concepção tradicional entende que o ensino tem por finalidade transmitir os conhecimentos vinculados ao campo específico, reproduzir técnicas, os hábitos, pensamentos e ações do que é socialmente valorizado. A concepção técnica

entende a teoria e a prática em separado, a transmissão do conhecimento é traduzida em um currículo normativo e disciplinar, o ensino é considerado como ciência aplicada e o professor é um técnico que domina o conhecimento científico, sendo centrada no professor.

A concepção ecológica de formação, para a autora, percebe no professor a capacidade de desenvolver uma cultura profissional, o professor é sustentado pela articulação teoria e prática, o entendimento que possui é de uma docência dinâmica, contextualizada e transformadora, ou seja, como prática social complexa, a prática educativa e o ensinar são os objetos de análise, favorece uma nova cultura profissional, sustentada na cooperação, na parceria e na troca do apoio mútuo.

Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva denominada crítico-reflexiva, em que seja proporcionado aos professores desenvolver 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.

Neste processo de desenvolver o pensamento autônomo do professor, dialoga-se com Pimenta (2003, p.26) que indica 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 resignificando e sendo por eles resignificados. A partir das teorias, os professores têm a oportunidade de analisar e compreender os contextos de sua atividade docente: históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos, constituindo-se professores crítico-reflexivos, podendo intervir e transformar sua própria atividade docente.

Zabalza (2004) nos auxilia na compreensão de que 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 a si mesmo. É um processo em que o âmbito pessoal, cultural e profissional está em diálogo, num desenvolvimento crítico reflexivo, cuja concepção se afasta do entendimento em que a formação é mecanismo de dar forma aos indivíduos ou o sentido de conformar e aceitar o planejamento de vida e de atividades pelo qual foi formado.

Compreendemos, a partir do autor, 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. Para além de experiências que capacitem os sujeitos tecnicamente, é relevante pensar as 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, a massificação do ensino; e também devem ser pensados como características da ação docente.

A docência universitária propicia o desenvolvimento do sentido formativo da Universidade, bem como o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências (entendido neste estudo como habilidades a serem adquiridas) e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com maior autonomia, são atividades universitárias que deveriam atingir e projetar o sentido da formação.

Almeida (2012) elucida que pensar a formação docente para o Ensino Superior, principalmente no contexto na Universidade, requer também a compreensão dos dilemas relacionados ao desenvolvimento pessoal *versus* às necessidades da Instituição; entre motivação intrínseca e motivação pelo reconhecimento; a formação generalista ou formação específica e vinculada à área de conhecimento; a formação para a docência e formação para a pesquisa, a formação de ensino ou uma para a aprendizagem, para tarefas de gestão, de relações externas.

Nesse contexto se faz relevante a compreensão das finalidades da Educação Superior, a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e indica as finalidades da Educação Superior, quais sejam:

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).

A Lei 9394/96 – LDB indica ainda, em seu artigo 44, quais os 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).

As Instituições de Educação Superior são definidas na LDB, em seu artigo 52, como “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior” e a caracterizam 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” e a Educação Superior será desenvolvida em Instituições de Ensino Superior, públicas ou com variado grau de abrangência ou especialização (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).

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 Decreto 5773 (BRASIL, 2006), quais sejam: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Para Almeida (2012), o docente que se forma para atuar no Ensino Superior poderá ainda desenvolver seu trabalho em Instituições que apresentam diferentes perspectivas em relação ao próprio Ensino Superior. As universidades são caracterizadas pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, as 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. Nesse contexto, 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 pela pesquisa científica fica em segundo plano ou inexistente.

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. Assim, não propiciar o desenvolvimento desta dimensão da docência pode provocar-lhes uma estagnação no desenvolvimento de sua profissão.

Para além da atividade de ensino, também é atribuído ao docente que atua no Ensino Superior funções citadas por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) como o estudo e a pesquisa, a comunicação de suas investigações, a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas, a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos, a participação na gestão acadêmica, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, entre outros.

Compreendemos a docência como ação complexa, Zabalza (2004) e Almeida (2012) nos trazem indicativos para refletir sobre o tema. Zabalza (2004) indica que entender a ação docente como profissão é compreender que esta é uma ação complexa, que requer saberes específicos para cada âmbito, quais sejam pesquisa, ensino e extensão. Almeida (2012) indica entender a docência como ação complexa requer desenvolver uma prática que haja leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, do contexto e dos sujeitos envolvidos, bem como requer formação específica, dotada de profissionalismo e identidade. Cunha (2008a, 2008c, 2009) corrobora com os autores e elucida que assumir a docência como

ação complexa é compreender que exigem saberes de diferentes naturezas presentes na docência e estes são “alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções” (CUNHA, 2008c, p.20).

A docência para os autores é percebida como um dos aspectos mais importantes na ação docente, pois é nela que se faz presente o principal objetivo da universidade: a ação formadora.

Há pouca ou nenhuma discussão no âmbito da Universidade sobre a formação docente para atuar na Educação Superior. A ideia que prevalece e já apontada e discutida por diversos autores da área ainda consiste no saber fazer, ou seja, quem sabe fazer sabe ensinar, neste contexto é desconsiderada a dimensão do ensino com suas especificidades e conhecimentos, apenas a pesquisa se faz eixo formador e norteador da atividade docente. A qualidade da Universidade é também perpassada pela formação docente para atuar na Educação Superior, seja ela inicial ou continuada.

No contexto de formação para a docência universitária, e sendo objeto do estudo, o PAE-USP pode ser considerado um espaço Institucional que propicia essa formação. A primeira etapa do programa, a PP, é entendida como um momento em que o estudante de pós-graduação pode ter contato com os conhecimentos inerentes ao ato de ensinar, ou seja, com as questões relacionadas à didática e metodologias de ensino na Universidade.

As etapas do PAE-USP são espaços de formação e englobam as múltiplas áreas que transcendem o entendimento de preparação, como consta na legislação. O significado de preparar, dentre as definições apresentadas por Amora (2009, p.570), destaca-se a de “por em condições de poder servir ou de se apropriar a determinado fim, tornar apto; adaptar-se”.

Preparar o estudante de pós-graduação para a docência é considerar que já possui conhecimentos da área e tanto a etapa de PP, quanto a etapa de ESD seriam apenas uma maneira 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, pode fazer com que as políticas para a formação docente nesta fase do ensino desviem-se para a área da prática, não englobem as demais áreas que o conceito de formação trata, não proporcionem a reflexão sobre as

ações, bem como não considerem na ação docente seus saberes próprios, sua totalidade e complexidade.

A expectativa com que a Universidade convive é a de que seja capaz de capacitar o sujeito com habilidades laborais, que possibilite desenvolver os conhecimentos obtidos em sua formação e que esta se faça de maneira técnica. Assim, percebe-se ênfase na formação dos professores em relação ao conhecimento da disciplina, o conhecimento entendido por científico, em detrimento dos conhecimentos inerentes à ação docente.

Para Cunha (2010a), ser professor na Universidade também requer compreender que, além do domínio em seu campo específico do conhecimento, também é relevante compreender os conhecimentos que o aproximem do ato de ensinar. A formação profissional do professor universitário deve abranger os saberes da docência, exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática.

A perspectiva da docência se estrutura sobre saberes⁴ próprios, intrínsecos à natureza e a seus objetos, condição profissional para atividade do professor. Assim como Zabalza (2004), Cunha (2010a) indica que a trajetória do professor em sua constituição é um processo que integra elementos pessoais, profissionais e sociais, considera o professor como um ser, como um todo, e que esses âmbitos de sua trajetória propiciam a ele se tornar autônomo, reflexivo, crítico e colaborador. É a formação que agrega o professor como pessoa.

Nas funções que o professor exerce em sua ação docente precisa-se ainda compreender que este está em constante processo de formação, ao preparar aulas, refletindo sobre sua prática, etc., e Almeida (2004, p.172) elucida que “entender dessa maneira a formação do professor requer pensá-la em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional”, contribuindo tanto para a emancipação dos seus saberes quanto para a autonomia na produção de valores e saberes relacionados a sua própria ação.

⁴ Os saberes indicados por Cunha (2010) referem-se à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; com a ambiência da aprendizagem; com o contexto sócio-histórico dos alunos; com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; com a avaliação da aprendizagem. Estes diferentes saberes compõem a dimensão pedagógica da docência, se articulam entre si e definem dependências recíprocas.

Entendemos Zalbalza (2004) e Almeida (2012) e a ação docente possui três dimensões⁵: a dimensão pessoal, profissional / institucional, organizativa e administrativa.

Na construção da identidade docente, as dimensões e seus vários elementos articulam o domínio dos elementos teóricos necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico.

É importante ainda considerar na formação do docente universitário as características dos modelos preservados nas memórias dos estudantes, que podem servir de suporte para a futura atuação docente. 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 docente. Tal mudança ocorre também em relação à da 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 docente.

Zabalza (2004) indica que o método da ação pedagógica do professor universitário consiste em mediar a relação do estudante com o conhecimento. Mediação não espontânea, constrói-se ao longo do processo, e perpassa a formação para a docência no Ensino Superior, a formação profissional e a própria formação pessoal. Proporcionar conhecimentos relacionados à ação pedagógica na formação para a docência universitária no Ensino Superior, proporciona ao pós-graduando a compreensão da docência como ação complexa, bem como proporciona a compreensão de que o processo de mediação da aprendizagem seria intrínseco a esta ação, dessa maneira não se torna um desafio na ação do próprio docente universitário.

Entendemos, em Almeida (2012), que essa ação pedagógica necessita ser compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual, em que há articulação

⁵ As dimensões apresentadas pelos autores foram agrupadas a partir dos sentidos atribuídos a cada uma. Para Zabalza (2004) a dimensão institucional e administrativa assemelha à dimensão profissional e organizativa apresentada por Almeida (2012).

entre teoria e prática, numa perspectiva transformadora, tanto dos sujeitos envolvidos como da sociedade.

A docência no Ensino Superior possui características peculiares em relação às demais 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) nos 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 Ensino Superior compreendido como o ensino para adultos requer *a priori* perceber que os estudantes na educação superior estão imersos no ambiente de formação superior, e que esse ambiente torna-se universitário à medida que os estudantes têm contato com o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse momento de formação o estudante de pós-graduação poderá, em diferentes níveis, ter contato com os múltiplos aspectos da docência a partir do convívio com os docentes.

Nesse contexto, para o exercício da docência não basta o professor ter o conhecimento específico, relacionado ao seu campo de formação na pesquisa, mas sim demanda deste professor um conhecimento específico da área do ensino. Para exercer esta atividade profissional, assim como qualquer outra área, o docente deve ter os conhecimentos e as habilidades que são exigidas para que possa desempenhar de forma adequada as funções pertencentes à própria profissão docente.

Dialogamos com Pimenta e Anastasiou (2002) quando indicam que a docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente, e este, por sua vez, devem ter como base os saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

Também no espaço institucional do PAE, o ESD no trabalho didático pedagógico que nele deve ser realizado, o estudante poderá tecer a identidade

docente a partir dos saberes da docência com que têm contato, quais sejam: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Partimos do pressuposto de que a identidade docente para o Ensino Superior inicia-se no espaço da pós-graduação, especificamente na USP, pelo PAE. Há diversos modelos de docência com os quais os pós-graduandos têm contato em seu período formativo na pós-graduação, nesse contexto, direta ou indiretamente o pós-graduando relaciona-se com os saberes de cada docente que ministrou aulas na pós-graduação, bem como se relaciona com os saberes inerentes ao desenvolvimento da atividade docente do próprio supervisor do ESD.

As atividades desenvolvidas no ESD, a experiência de ministrar aulas e palestras, atividades de monitoria aos estudantes, dentre outros, são momentos nos quais o pós-graduando tem contato com os conhecimentos e saberes pedagógicos relacionados à docência em ação, bem como poderão adquirir experiências.

A identidade docente no Ensino Superior poderá receber influências apenas de uma dimensão da docência se as experiências proporcionadas ao pós-graduando se relacionem apenas a conhecimentos e experiências específicas, como, por exemplo, no campo da pesquisa. A docência no Ensino Superior caracteriza-se não apenas pelo desenvolvimento do ensino, mas na pesquisa, nas atividades administrativas e institucionais, por isso é considerado como uma ação complexa. As mudanças ocorridas na Universidade exigem do docente não mais ser o transmissor de conhecimento, considerando o aluno como um agente passivo na relação professor-aluno, mas requer a capacidade de ser facilitador do conhecimento, de considerar este aluno como um estudante, um sujeito adulto e com autonomia. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Zabalza (2004) refere-se a competências que o professor deve desenvolver para desempenhar sua ação com qualidade. Estas habilidades básicas podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por um processo de formação contínua. Assim, 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, deve ser capaz de reconhecer o aluno como estudante, sujeito com autonomia frente à busca pelo conhecimento. Os

professores também devem entender que, além de complexa, a ação docente possui relevância social.

É na ação docente que também se verifica os dilemas em relação à identidade profissional do docente universitário: individualismo *versus* cooperação; docência generalistas *versus* especialistas; ensino *versus* aprendizagem⁶.

O desenvolvimento da carreira docente também perpassa a construção da identidade docente (ZABALZA, 2004; PIMENTA, 2005; NOVOA, 2009; d'ÁVILA, 2014), pois deve ser considerado que o docente possui uma história de formação, que se inicia a partir da formação na graduação.

As questões pessoais também afetam o desenvolvimento da carreira docente, como a família, momentos positivos na própria experiência de vida, a disposição pessoal, os interesses pessoais e os ciclos de vida experienciados. Apresenta-se ainda na conjuntura da docência a dimensão administrativa, que por sua vez está presente nas demais dimensões, cujo aspecto está relacionado a todo o sistema universitário, o tipo de vínculo que o docente possui com a Universidade bem como as obrigações vinculadas ao cargo.

Ser professor universitário na atualidade requer do sujeito uma disposição e abertura para os requisitos exigidos para o desenvolvimento da docência, o entendimento de que o ato de ensinar exige habilidades específicas e conhecimento da área, bem como considerar o conhecimento como algo construído no processo de ensino-aprendizagem.

Krasilchik (2008) enfatiza que há tensões no trabalho docente desencadeadas por questões relacionadas à valorização da educação superior que devem ser consideradas na ação docente, bem como na implantação de desenvolvimento de programas que estimulem e valorizem a ação. O aumento das vagas em instituições acarreta uma diminuição de recursos financeiros e humanos, acabam sobrecarregando os professores, pois, além da falta de recursos, há a constituição de classe muito numerosa. A dicotomia entre ensino e pesquisa na medida em que ela é mais valorizada pelas agências de fomento e cobrada pelos

⁶ Para Zabalza (2004) o dilema especialista/generalista se faz presente quando cada professor se restringe em sua área específica e age de maneira isolada em relação às escolhas para a formação dos estudantes; o dilema ensino/aprendizagem requer do docente assumir um compromisso de propiciar, facilitar e acompanhar os estudantes, para que estes aprendam. A aprendizagem do estudante fica a critério dele próprio e de outras variáveis como a dedicação ao estudo, estratégias de aprendizagem, etc.

órgãos internos da Universidade e o processo de mapeamento do conhecimento que obriga a revisão de currículos e programas também configuram-se como fatores de tensão.

Krasilchik (2008) indica ainda que várias questões interferem no processo de aperfeiçoamento didático, que independem da disposição individual do professor. As condições de trabalho, o conjunto dos estudantes, o tempo disponível para atividades afetam o desempenho do professor, criando o que se chama de currículo oculto, manifesto como fatores ambientais: desde a disposição das mesas, atenção dos funcionários até a concepção de conhecimento.

O docente que inicia sua carreira na educação superior, além de se deparar com as tensões apresentadas por Krasilchik (2008), também se depara com o ensino visto como uma consequência das demais atividades que o professor realiza. Com o desprestígio das ações relativas à docência e a prioridade dada às atividades de pesquisa, enfrenta dificuldades decorrentes das transformações sociais que têm repercussões diretas na sala de aula, como indica Almeida (2012)

Os conhecimentos específicos precisam ser desenvolvidos cuidadosa e intencionalmente na formação inicial para a docência. Esta, no Ensino Superior, precisa desenvolver meios de mobilizar os saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente.

Pensar nos princípios e processos formativos para o docente no Ensino Superior também compreende considerar o contexto e o cenário de sua atuação, bem como levar em consideração as diversidades de perfis institucionais nas quais o docente atuará.

É relevante compreender que o Ensino Superior é o ensino direcionado a adultos. Cunha (2009, 2010b) indica que este ensino denominado andragogia possui cinco princípios que devem ser considerados na formação de professores: o autoconhecimento do aluno como pessoa madura, que evolui de uma situação de dependência para autonomia; a acumulação pelo adulto de ampla variedade de experiências, podendo ser considerado um recurso importante para a aprendizagem; o adulto possui disposição para aprender que está diretamente relacionada às evoluções das tarefas que representam seu papel social; ocorre uma mudança em relação ao tempo, pois o sujeitos evoluem no que diz respeito às aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas; os adultos se interessam em aprender

a partir de resolução de problemas; os fatores internos influenciam mais na aprendizagem do que fatores externos.

Para além da identidade docente em construção e as dimensões relacionadas à ação docente, é necessário compreender que o cenário da formação docente para o Ensino Superior é perpassado pelo conhecimento da historicidade das instituições adotada; a relevância dos processos de ensino-aprendizagem; os elementos constitutivos da ação docente como o planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias de didática, avaliação, relação professor-aluno, ou seja, a ação docente no Ensino Superior é desenvolvida em contextos sociais historicamente determinados, pressupondo ao docente ter compreensão a respeito das dimensões do ensino.

Há ainda, segundo Almeida (2012), quatro importantes dimensões⁷ do Ensino Superior que devem ser considerados ao pensar a ação docente, quais sejam: a dimensão político - ideológica, a dimensão ética, a dimensão psicopedagógica, e a dimensão didática. É fato, dentre os diversos autores que pesquisam a área de formação de professores, que das dimensões citadas as dimensões psicopedagógica e didática são concebidas em segundo plano quando o assunto é a formação docente para o Ensino Superior.

3.3 A dimensão do ensino e da prática pedagógica na formação docente

No contexto de formação para a docência no Ensino Superior, o ensino faz-se uma dimensão relevante e será desenvolvido nos escritos a seguir.

Sacristán e Gómez (1998) indicam que o ensino é um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos estudantes. Desenvolvida em instituições sociais especializadas para cumprir esta função, a aprendizagem dos estudantes ocorre também em grupos sociais nos quais as relações e as trocas físicas, afetivas e intelectuais condicionam os processos de aprendizagem. O ensino é uma atividade prática entendida como prática social e

⁷ Segundo a autora a dimensão político - ideológica – que consiste no papel dos conhecimentos da sociedade e suas relações com o poder; a dimensão ética pressupõe as relações do conhecimento com a própria condição humana; a dimensão psicopedagógica enfatiza as relações do conhecimento com os modos de aprender, pensar, agir; a dimensão didática, configurada como as maneiras de organizar e implementar os processos formativos, as relações de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento

que consiste em evolução educativa do indivíduo e do grupo como uma realidade inacabada que se constrói num processo de desenvolvimento e interação.

O estudante é um ser ativo que processa a informação, assimila e o professor é o instigador desse processo dialético, meio pelo 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. Na 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. Os autores enfatizam, porém, que é importante também a consideração dos conteúdos da cultura, não apenas o desenvolvimento das capacidades formais (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

A compreensão do termo “ensino” nos auxilia no entendimento da prática docente, pois compreendemos que compõe uma das dimensões dessa prática, bem como deve ser considerado na formação docente para o Ensino Superior. A dimensão do ensino na ação docente no Ensino Superior se desenvolve no âmbito da Universidade, e compreendemos esta como uma instituição contextualizada, assim como Cunha (2012a), presente num determinado momento da história, que recebe influência das condições sócio-históricas.

Rios (2010) considera o ensino como a instância de comunicação, em que a aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática. Por intermédio do gesto de ensinar, a autora elucida que o professor proporciona aos estudantes, pelo relacionamento, a mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. O professor possibilita aos estudantes a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e operativas, ajuda-os a adquirir um hábito de trabalho intelectual.

O ensino, segundo a autora, pode ser pensado também como gesto de socialização, de construção e reconstrução de conhecimento e valores, tendo por significado a articulação dialética com o processo de aprendizagem. A educação é um processo contínuo de busca de um saber ampliado e aprofundado e os indivíduos devem também estar inteiros nessa busca. Considera-se a razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos como instrumentos que atuam na

realidade, criando saberes e valores. É nesse quadro que a autora indica que o bom ensino é então estimulador do desenvolvimento destes instrumentos/capacidades.

Para Almeida (2012), pensar o ensino é também considerar o profissional que nele atua, consiste em transitar por concepções a respeito de si próprio e do papel social que dão sustentação à identidade profissional; componentes que integram os processos formativos como teorias e práticas, conteúdos das áreas específicas de atuação, conhecimento didático pedagógico; contextos de formação e do trabalho; processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

Ensino como prática social, a partir da autora, é entendê-lo como realizado por seres humanos com seres humanos, modificada pela ação e relação desses sujeitos que estão historicamente situados, que são, por sua vez, modificados pelo processo, ou seja, o ensino é compreendido como uma situação em movimento e se diversifica conforme os sujeitos os lugares e os contextos onde ocorre.

O ato de ensinar, para Zabalza (2004), é administrar o processo de ensino e aprendizagem que desenvolve num contexto complexo e determinado sobre conteúdos específicos, junto a um grupo de estudantes que possuem características específicas.

Há uma nova concepção de ensino e aprendizagem, segundo Cunha (2012a), que perpassa a sociedade contemporânea e que recoloca o conhecimento na perspectiva histórico-social e o crescimento da consciência crítica, favorecendo a produção do conhecimento pela reflexão e, nesse sentido, pode considerar o desenvolvimento da capacidade crítica tanto do professor, quando se debruça sobre a própria prática, quando em relação ao estudante sobre a atuação e desenvolvimento da aquisição dos conhecimentos oriundos de sua fase de formação.

Consideramos ainda que o ambiente da sala de aula é o espaço que possibilita as contradições desse contexto social, os “conflitos psicológicos, as questões de ciências e as concepções valorativas dos que compõem o ato pedagógico”, ou seja, o professor e o aluno (CUNHA, 2012b, p.22).

O professor ao mesmo tempo que determina é determinado, determina o contexto e é determinado por ele. Se o professor determina o contexto em que atua é então válido afirmar que existe a não neutralidade na ação pedagógica deste, pois tal ação configura-se como um ato socialmente localizado. Há relações de poder que

permeiam o papel do professor, bem como um significado socialmente atribuído a ele, e variam conforme os valores e interesses da sociedade em determinada época.

Para Franco (2012) as aprendizagens ocorrem sempre para além ou para aquém do planejado, ocorre entre os múltiplos ensinamentos presentes na vida das pessoas. Rios (2010) define a docência como o exercício do magistério, o docente é o professor em exercício, é no efetivo exercício de sua profissão que recebe a denominação de docente, aquele desenvolvendo um processo de ensinar, quem ensina algo a alguém. O ensino caracteriza-se, portanto, como uma ação articulada à aprendizagem.

Anastasiou (2009) elucida que na realidade da sala de aula pode ocorrer ou não a compreensão do conteúdo pretendido, a adesão das formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização para outras ações de estudo e de aprendizagem. Ensinar, para a autora, possui duas dimensões, a utilização intencional e a de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, os processos didáticos devem ser mobilizados na ação docente, o que implica em uma concepção de didática que rompe com o instrumentalismo.

Almeida (2012) indica que o ensino, nesse contexto, muitas vezes é compreendido apenas como uma dimensão técnica do fazer do professor, algo que se aprende na prática e pode ser alimentado apenas pelo conhecimento dos conteúdos das áreas específicas, e pelas experiências vividas como aluno. Admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática requer atenção, cuidado e estudo e se constitui em dificuldade por parte dos professores universitários.

As políticas educacionais podem vir a enfatizar a perpetuação do caráter tecnicista orientador da formação e atuação docente, com o conseqüente desinteresse pelas perspectivas pedagógicas da docência. Está intrínseco na ação docente o ensino e a formação tecnicista, até então entendida como formação completa para a docência universitária, não dá subsídios para o professor entender as questões relacionadas a estes estudantes que possuem diversidade de conhecimentos e necessidades, pois a ação de ensinar traz consigo desafios e respostas mais complexas do que o contexto da pesquisa. Não basta ao professor entender as dimensões organizativas e técnicas do ensino, com o apoio de uma didática instrumentalizada, o ensino entendido como ação emancipatória, que participa do ato de aprender, requer do professor a compreensão global do

estudante e compreensão de contextualização dos conhecimentos, saberes e experiências dos sujeitos envolvidos, a dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem sustenta a prática docente.

A didática para a autora é o campo de estudo e de investigação sobre o ensino, o que a situa como uma área específica no âmbito da pedagogia, tendo por objeto o ensino enquanto prática social destinada a promover a relação dos alunos com os conhecimentos, e tem por intenção que os professores realizem reflexão e análise crítica e transformadora sobre as próprias práticas de ensino. Entender a didática como apenas um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre o processo, é reduzi-la e entendê-la a partir da noção de neutralidade científica e pedagógica do ensino.

Pimenta (2005), ao apresentar resultados de pesquisa com estudantes dos cursos de Licenciatura sobre a concepção de didática assinala que, em sua maioria, os mesmos entendem didática como “saber ensinar”. A expressão guarda uma contradição, pois os estudantes esperam técnicas provindas da didática que os auxiliem em qualquer momento do ensino, corroborando para sua eficácia. Porém, de outro lado, percebem que para ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas que é necessário o saber pedagógico e didático.

A didática busca fundamentar percepções no âmbito do ensino que levam em consideração a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, a análise da problemática educacional concreta presente na instituição formadora, a contextualização da prática pedagógica por meio das relações entre ensino, educação e sociedade, as reflexões sobre as experiências concretas a fim de produzir conhecimento sobre elas e a relação entre teoria e prática.

A didática, para Franco (2012), deve planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, garantindo assim o ensino de conteúdos e práticas entendidas como fundamentais para aquela etapa de formação. No contexto do ensino, a identidade do processo de ensino-aprendizagem é definida como dinâmica que vai do desencadeamento de situações desafiadoras, intrigantes e exigentes para os estudantes aos retornos que produzem, misturando vida, experiência atual, e interpretações dos desafios que se apresentam.

Entender a docência em seu sentido completo requer do sujeito, tanto em formação inicial quanto em sua ação propriamente dita, a compreensão do que se

entende por práticas educativas e práticas pedagógicas. Tal entendimento pode direcionar a ação docente. Franco (2012) indica ainda que a prática pedagógica é entendida como práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e/ou requeridas por dada comunidade social e enfrentam um dilema essencial em sua construção, pois é por meio de pactos sociais, negociações e deliberações com um coletivo que sua representatividade e valor advêm.

A prática docente é a prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade e

o professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que esta integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno [...] faz questão de produzir aquele aprendizado (FRANCO, 2012, p.160).

Essas características indicam ser prática docente pedagogicamente fundamentada uma prática que elabora o sentido de prática pedagógica, ou seja, é a prática que exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social.

No contexto de prática pedagógica dialogamos com Rios (2010) sobre a competência esperada do sujeito em formação. O termo competência é usado frequentemente para designar múltiplos conceitos, tais como capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade, dentre outros. Para a autora, competência, no singular, pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão, assim, o ensino competente significa ensino de boa qualidade.

A competência, conceito desenvolvido pela autora, guarda o sentido de saber fazer bem o dever, se refere sempre a um fazer que requeira um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. A competência revela-se na ação, pois é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. O domínio dos saberes é revelado no fazer, é o compromisso com o que é necessário para qualificá-lo como bom. A qualidade do saber e a direção do poder e do querer vão dar consistência à competência, por isso, o saber fazer bem.

O professor competente é aquele que possui as dimensões⁸ técnica, política e ética. Dialogamos com Rios (2010) em relação ao professor competente, compreendemos que é relevante na formação para a docência no Ensino Superior pensar e proporcionar ao estudante de pós-graduação espaços em que as dimensões sejam desenvolvidas.

Para compreendermos o objeto de estudo desta pesquisa, além dos conceitos de ensino, formação, docência universitária e práticas pedagógicas, a compreensão do que se entende por estágio supervisionado se faz necessária. A seguir, discorre-se a respeito deste tema.

3.4 O Estágio Supervisionado

Autores como Zabalza (2014), Pimenta e Lima (2012), Pimenta (2006) e D'Ávila (2014) auxiliam na compreensão ampla do conceito de estágio.

Buscamos em Zabalza (2014) subsídios para compreender os conceitos gerais sobre o estágio na graduação que poderiam nos auxiliar a compreender o mesmo no espaço da pós-graduação. O estágio é uma oportunidade de aprendizagem fundamentada no mundo do trabalho, independente da modalidade organizacional seguida. Permite estabelecer uma alternância ou complementação dos estudos acadêmicos com a formação em centros de trabalho. No caso específico do PAE, o estágio supervisionado em docência no Ensino Superior proporciona ao pós-graduando imersão na ação docente e nas práticas pedagógicas do docente supervisor.

A partir do autor compreendemos o estágio como uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis, e na qual participam três agentes fundamentais: os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividades práticas. Pode configurar-se em estágio orientado para a formação prática dos aprendizes, cujo objetivo principal reside na aquisição das qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão; o estágio orientado para a consecução de objetivos acadêmicos por meio das práticas; o estágio orientado ao desenvolvimento pessoal

⁸ Rios (2010) indica que a dimensão técnica é consubstanciada no domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e nos recursos para socializar esse conhecimento; a dimensão política abrange as finalidades para sua ação e compromete-se em caminhar para alcançá-las; a dimensão ética como elemento mediador, assume continuamente uma atitude crítica, indagando sobre o fundamento e o sentido da definição tanto dos conteúdos, quanto dos métodos e objetivos.

e à construção da identidade profissional; o estágio orientado para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, complementando as aprendizagens e as experiências acadêmicas com outras atividades que se produzem sobre o campo profissional.

Podendo ser entendidos também a partir de sua organização, como estágio orientado para a aplicação em situações reais do aprendido em centros de formação (universidades, instituições escolares, entre outros exemplos); estágio orientado para completar a formação geral do estudante, ministrado no centro de estágios; estágio destinado a enriquecer a formação básica, complementando as aprendizagens acadêmicas, teóricas e práticas com a experiência em centros de trabalho.

Além de suas características gerais, contribui para a formação do estudante à medida em que promove o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades orientados à participação gradual em um amplo espectro de atividades práticas, a compreensão para melhoria da prática real de sua profissão e avaliação do próprio progresso e a identificação das áreas que sejam necessárias ao desenvolvimento pessoal e/ou profissional mais profundo. O estágio propicia aos estudantes, segundo Zabalza (2014), um conjunto (*insight*) sobre o mundo do trabalho e a situação da profissão, desenvolvimento de habilidades interpessoais e sociais, bem como possibilidades laborais e outros conhecimentos do mundo do trabalho.

No caso específico de estágio em docência na pós-graduação, e neste contexto o PAE, Pimenta e Anastasiou (2005) apresentaram no seminário de avaliação do PAE, em 2001 os aspectos positivos das experiências vivenciadas por pós-graduandos nesse estágio. Foram identificados os benefícios imediatos da participação dos estudantes de pós-graduação e como futuros docentes, bem como os benefícios relacionados ao programa de pós-graduação e as atividades com os alunos e disciplinas de graduação. Observaram também a presença de aspectos que favorecem a percepção da identidade docente, a partir da relação pós-graduando - docente supervisor no espaço do PAE.

Além das contribuições positivas, também são esperados os efeitos negativos que os estágios podem promover, quando não se desenvolve em boas condições acaba por ocorrer

a falta de êxito na integração de teoria e prática; a dificuldade para organizar experiências que resultem apropriadas para os aprendizes, a centralização do estágio em uma série reduzida de habilidades técnicas à custa de uma compreensão mas ampla dos sistemas e das organizações (ZABALZA, 2014, p.62).

A supervisão pobre ou desigual também pode ocasionar experiências traumáticas em que parte do sentido que se tenta dar ao estágio supervisionado em docência é perdida no processo. O estágio entendido como recurso essencial para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito envolvido é perpassado pela formação, função central da universidade.

Pensar a formação docente no Ensino Superior pela via do estágio requer atentar para os conteúdos de ênfase, não só no âmbito intelectual, mas também no pessoal. O eixo pessoal de formação do estágio possibilita, pelos conhecimentos acadêmicos, a melhoria da capacidade de intervenção por parte dos sujeitos que se formam, quanto às atitudes e valores reconhecidos.

O conceito de estágio, a partir do autor, abrange prática e teoria, uma vez que entende o estágio como período essencial para a formação integral do sujeito. O processo de aprendizagem é muito pessoal, sendo mediado pelas características individuais e experiências vividas até o momento de seu desenvolvimento. O estudante tem a oportunidade de refletir e examinar as experiências que está vivendo a partir dos conhecimentos que cada um deles possui no momento em que desenvolve o estágio.

É um momento também que propicia a reflexão do estudante acerca das questões relacionadas ao seu próprio campo de atuação. Assim, tornam-se relevantes as escolhas e atitudes do supervisor de estágio, pois, em determinado grau, interferirão na qualidade do estágio, como experiência para o pós-graduando. Um bom estágio configura-se por incorporar um conjunto de elementos como a reflexão, o saber observar, o adaptar-se a uma situação nova, a capacidade para planejar e realizar um projeto, aspectos qualitativos que são necessários a uma aprendizagem de boa qualidade.

O estágio permite

transformar em ações práticas o que se assimilou como experiência mental (a teoria) e transformar em teoria o que foi vivenciado como prática [...] gerando desse modo o ciclo da aprendizagem experiencial com suas quatro etapas: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata e a experimentação ativa (ZABALZA, 2014, p.189).

É aí que o conhecimento completo surge, quando a experiência mental transforma-se em experiência concreta e/ou quando esta se torna experiência mental. Há processos de ensino-aprendizagem direta e/ou indiretamente explicitados na ação do docente-supervisor que o estudante, por sua vez, aprende na vivência, tanto de suas atitudes e escolhas perante os estudantes, quanto por meio do currículo oculto. A boa formação sobre os processos de ensino aprendizagem, segundo Zabalza (2014), servirá para iluminar e dar sentido à ação docente.

O desenvolvimento de atividades no estágio se configura como solo fecundo para a reflexão do papel docente na Universidade, em que o ensino apresenta-se como uma das faces da docência universitária. Tal fato ocorre quando o supervisor de estágio possui uma visão ampla e realista da docência em seu sentido complexo e considera o ESD um momento de formação do pós-graduando para a futura docência, além de considerar para si a responsabilidade da relação ensino-aprendizagem entre supervisor-pós-graduando, pós-graduando-estudante de graduação.

Pimenta (2006) elucida que o estágio como componente curricular torna-se uma atividade articuladora do curso em questão, é atividade teórica na formação do professor, pois possui conhecimento e finalidade, constitui-se instrumentalizador da práxis educacional, pois nele se encontra a atividade teórica e prática, bem como se constitui um meio de transformar a realidade existente.

Nesse âmbito, compreende-se que uma preparação pedagógica de boa qualidade, considera a didática, não como ensino de técnicas, mas como campo de estudo e investigação. O ensino, enquanto prática social, possibilita a relação dos alunos com o conhecimento (ALMEIDA, 2012) na medida em que ocasiona ao pós-graduando o aporte necessário para compreender a docência e sua totalidade, não como uma disciplina que propõe métodos e aplicações técnicas, que por si só assegura a eficiência na aprendizagem e o controle sobre os processos.

Para além do entendimento de espaço de formação, percebe-se que o ESD poderá se tornar lugar de formação. Buscamos em Cunha (2008) a relação dos conceitos de espaço, lugar e território, visando à compreensão da multiplicidade de modalidade da formação acadêmica. Para a autora “se faz necessário à discussão da propriedade das experiências e a legitimidade dos objetivos da formação

acadêmica do professor universitário no espaço institucional.” (CUNHA, 2008b, p.182).

O entendimento sobre os termos não diz respeito somente ao seu significado gramatical e vocabular, mas essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricações dos termos nas estruturas sociais de poder. É a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. Este se constitui como lugar quando atribuímos sentido aos espaços, reconhecendo sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Entende-se o estágio supervisionado em docência como espaço de formação podendo ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas, preenchido, não de maneira desordenada, mas sim a partir de significados atribuídos que legitimam sua condição e ocupação. (CUNHA, 2010a)

O sujeito ao construir sentido em suas ações e experiências, apreende cognitivamente e emocionalmente os conhecimentos teorizados, percebem, pois, uma relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas (FRANCO, 2008).

O entendimento de lugar de formação pelo pós-graduando ocorre no entrelaçar de sentidos. Segundo Zabalza (2014, p.192), a “experiência se constrói por meio de processos de acumulação e estratificação configurando sistemas experienciais que atuam como mediadores internos de seu significado e importância pessoal”.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.42) o estágio em docência “constitui-se como um espaço de formação de professores para atuarem no ensino superior e este”, por sua vez, “tem sido uma das estratégias institucionalizadas auxiliar na formação de futuros professores universitários”.

O estágio, segundo Pimenta e Lima (20012, p.4) é caracterizado “por uma interação entre escola e universidade na qual os estagiários, professores titulares e orientadores atualizam os conhecimentos sobre a profissão”. As diferenças em relação à aprendizagem observadas, ou como cada estagiário apropria-se do campo do estágio, bem como sua vivência nesse campo é parte das peculiaridades de cada biografia dos estudantes. Nóvoa (2009) sinaliza a epistemologia da formação na qual a pessoa e o professor são indissociáveis. Para d’Ávila (2014) o estágio supervisionado é sem dúvida a iniciação no terreno profissional, em que os sujeitos aproximam-se de seu campo profissional pelas vivências da atividade docente.

Abreu (2014, p.32) elucida “que existem saberes docentes que só são construídos na prática no seio do exercício da profissão”. Esses saberes são construídos na prática, mas devem ser associados às teorias no campo da educação. Assim, as experiências no estágio corroboram com a construção da nossa profissionalização.

O entendimento do estágio como espaço relevante para a formação se faz também em relação à educação superior como espaço para a formação docente no âmbito da pós-graduação.

O capítulo a seguir explicita o percurso metodológico no sentido de construção e entendimento do objeto investigado, o PAE na EERP.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a natureza do objeto e o problema da pesquisa, propõe-se como percurso metodológico a pesquisa de cunho qualitativo, a qual se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado. Dentre as diversas características da análise qualitativa apontadas por Bodgan e Biklen (1997), destacamos a característica da investigação qualitativa como descritiva, em que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes. Aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, sendo o significado o conceito central de investigação. A abordagem qualitativa permite observar e entender os fenômenos sociais. O autor Flick (2009) entende a pesquisa qualitativa como de particular relevância ao estudo das relações sociais, pois são complexas e formadas por pluralização das esferas da vida. A pesquisa qualitativa apresenta aspectos essenciais que “consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas” bem como “nas reflexões dos pesquisadores como parte do processo de produção de conhecimento, na variedade de abordagens e métodos.” (FLICK, 2009, p.23). É a partir da pesquisa qualitativa que se torna possível analisar casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo de contextos locais onde os sujeitos apresentam expressões e atividades próprias.

A pesquisa qualitativa vai além de empregos de técnicas e habilidades em relação aos métodos escolhidos, tendo em vista que o pesquisador deve apresentar uma atitude de pesquisa específica associada anteriormente ao tema. O pesquisador deve apresentar abertura e flexibilidade para manipular os métodos para, assim, alcançar seus objetivos. A interpretação da pesquisa qualitativa, segundo o autor, dificilmente se valerá apenas de um nível teórico.

A pesquisa qualitativa possui como critérios centrais determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos (FLICK, 2009).

O estudo de caso foi o método escolhido para a presente pesquisa, este surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e permite ao pesquisador reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2010).

A extensão de controle sobre os eventos contemporâneos indica que o estudo de caso reporta-se a eventos atuais, sobre algo que o investigador tem pouco ou nenhum controle. Para que possam ser compreendidos é necessário o entendimento das condições contextuais pertinentes ao fenômeno. O estudo de caso se torna um método abrangente, pois cobre a lógica do projeto, as técnicas de coletas de dados e as abordagens específicas às análises de dados. (YIN, 2010).

Os estudos de caso podem ser múltiplos ou únicos. O estudo de caso único exige investigação cuidadosa do caso para minimizar os equívocos nas representações, ampliar a busca de evidências do estudo e deve ser usado quando representar: a) um “caso crítico” para testar uma teoria (traz contribuições significativas para a formação do conhecimento e da teoria); b) um caso extremo ou peculiar, de modo que mereça o registro e análise; c) um caso representativo ou típico, por captar circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar comum; d) um caso revelador, inacessível à investigação; e) um caso longitudinal, isto é, o mesmo caso sendo estudado e analisado em dois ou mais diferentes momentos, o que possibilitaria observar o ocorrido nos intervalos de tempo (YIN, 2010).

O caso múltiplo possui como principal característica a lógica da replicação, pois poderá ser replicado em vários outros casos da mesma natureza, prognosticar resultados similares - replicação literal ou produzir resultados contrastantes com razões previsíveis - replicação teórica. Os estudos de caso único e múltiplos subdividem-se em holísticos e integrados, o primeiro quando há apenas uma única unidade de análise e o segundo quando há múltiplas unidades de análise. A escolha entre essas duas variantes dependerá do tipo de fenômeno estudado e das questões de pesquisa. (YIN, 2010).

A análise do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) das diferentes unidades, pertencentes ao *campi* da USP de Ribeirão Preto está compreendida em uma unidade maior, a unidade principal, em determinado contexto. A USP configura-se como o contexto maior e único e o PAE é a unidade principal. Yin (2010, p.76) define o estudo de caso único integrado considerando as seguintes características:

“o teste crítico da teoria existente; a circunstância exclusiva; o caso representativo e a proposta reveladora ou longitudinal”.

Neste sentido, o estudo de caso é o procedimento metodológico escolhido para a investigação e seu *corpus* é o PAE na EERP, composto pelos seguintes documentos: as ementas das disciplinas da primeira etapa PP, coletadas a partir de pesquisa no site da Pró-reitoria de Pós-graduação, o qual elenca as disciplinas ofertadas no âmbito da USP no primeiro semestre de 2015, as ementas dos Programas, a partir do sistema da pós-graduação, o sistema Janus; os relatórios finais do ESD, do PAE-USP, da Unidade da área da saúde, participantes da pesquisa e documento proveniente de uma Avaliação final PAE, desenvolvida em 27 de novembro de 2015, intitulada Encontro PAE – Atividade de avaliação final.

As ementas das disciplinas foram coletadas a partir de pesquisa no sistema Janus e são referentes aos dados fornecidos na data da pesquisa das ementas, primeiro semestre de 2015. Foram norteadas pela informação de quais disciplinas a EERP oferecia na etapa de Preparação Pedagógica, obtida no sítio eletrônico da Pró-reitoria de pós-graduação da USP. As disciplinas podem ser ofertadas ou não no semestre que se oferece a PP. As modificações no oferecimento das disciplinas nesta etapa do PAE são de responsabilidade da comissão de pós-graduação da Unidade. Para a pesquisa, entre as sete⁹ disciplinas ofertadas, seis foram elencadas para análise, pois uma apresentava a mensagem “desativada” para a etapa de PP. O recorte para análise foi direcionado aos objetivos, justificativa e conteúdo de cada disciplina.

O relatório final do ESD é um documento padronizado e obrigatório, elaborado pelos pós-graduandos ao final do estágio e entregue na sessão de pós-graduação da unidade em que desenvolveu o estágio. A entrega deste documento possibilita ao pós-graduando o recebimento da certificação ou declaração de participação.

O relatório final do ESD é um documento específico para coletar dados e informações sobre o desenvolvimento do estágio de maneira ampla, ou seja, não foi um documento constituído com a finalidade de coletar dados para a pesquisa em

⁹ Docência no Ensino da Saúde: saberes e práticas; Docência Universitária em Saúde: formação da identidade profissional; Docência Universitária: concepções, profissionalização e fundamentos didáticos; Planejamento do processo ensino-aprendizagem no contexto universitário; Paradigmas pedagógicos da prática docente em saúde; Disciplina pedagogia em enfermagem.

questão. Cellard (2008) indica que os documentos escolhidos para análise possuem limites a serem considerados. Os relatórios do ESD foram trabalhados considerando-se essa perspectiva, em que o processo de escrita poderia sofrer ou não influência, seja por posterior correção do supervisor, ou pela própria limitação em relação às perguntas fechadas e direcionadas, a interpretação equivocada das questões, etc.

Além do relatório de ESD, cada supervisor de disciplina deve também desenvolver uma avaliação do desempenho do pós-graduando na realização do ESD. Estes dois documentos são arquivados junto ao processo do PAE aberto a cada semestre em que se oferece o ESD. Para esta pesquisa de mestrado o olhar foi direcionado para os relatórios produzidos pelos pós-graduandos. Os dados dos relatórios coletados para análise são referentes ao ESD, desenvolvido no primeiro e segundo semestre de 2012, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP (EERP). Na elaboração do relatório final do ESD cada pós-graduando respondeu a três questões já propostas no documento, quais sejam: (1) Atividades desenvolvidas; (2) Avaliação sobre o desenvolvimento do plano; (3) Sugestões para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino PAE. Na identificação e análise dos dados foram consideradas as respostas apresentadas para as três questões.

O documento “Encontro PAE – Atividade de avaliação final” originou-se a partir de uma dinâmica como atividade final do estágio PAE em que participaram 70 estudantes de pós-graduação, 1 docente supervisor e 3 docentes da Comissão do PAE da Unidade, realizada em novembro de 2012.

A dinâmica foi norteada por três questões: “1) Comente sua experiência durante o estágio de docência nos seguintes aspectos: a) Contribuição do estágio PAE para sua formação docente. B) Nível de abertura durante o estágio PAE em relação as suas contribuições para a disciplina. A seguir aponte sugestões para a melhoria; 2) Comente sobre as contribuições do (a) supervisor (a) durante o estágio PAE para a sua formação docente e a seguir aponte sugestões para melhorias; 3) Comente se a disciplina de Preparação Pedagógica ofereceu um embasamento satisfatório para a etapa do Estágio Supervisionado abordando questões pertinentes e práticas em relação ao desenvolvimento da atividade docente durante o estágio. A seguir aponte sugestões para melhorias”.

A coleta de dados foi feita por meio da análise documental (BOGDAN; BICKLEN, 1997; CELLARD, 2008), e estes dados foram caracterizados e analisados

na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; MINAYO, 2010). O documento escrito é uma fonte preciosa para a pesquisa, principalmente para o pesquisador nas ciências sociais, pois permite ter a dimensão do temporal e a compreensão do social. A análise documental possui vantagens significativas, “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência” (CELLARD, 2008, p.295). O documento escrito consiste nos manuscritos, impressos, registro em papel, entre outros (BARDIN, 2011).

É preciso compreender, a partir da escolha da análise documental como fonte de obtenção de dados para a pesquisa, que esta pode proporcionar obstáculos e armadilhas supostos nos documentos que devem ser aceitos como se apresentam, sem que haja modificação em seu conteúdo (CELLARD, 2008).

Para análise interpretativa dos dados utilizou-se a análise de conteúdo em Bardin (2011), que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Minayo (2010, p.84) indica “que através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Tratar o material é codificá-lo, ou seja, transformar dados brutos do texto para que possam representar o conteúdo, auxiliando no entendimento das características do texto analisado. Ao organizar a codificação, deve-se levar em consideração o entendimento de três escolhas, quais sejam: a escolha das unidades (recorte); as escolhas das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação e agregação). Para tal, apresentam-se duas formas de recortar o texto em elementos completos: a unidade de registro e unidade de contexto (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que apresentam diferentes maneiras para analisar os conteúdos, quais sejam: análise de avaliação ou análise representacional, análise de expressão, análise de enunciação e análise temática. O presente estudo valeu-se da análise temática, em que o conceito central é o tema (MINAYO, 2010). “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”, [...], ou seja, “analisar a temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que

compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p.135).

A coleta dos dados relacionados aos relatórios de ESD foi iniciada a partir de contato com o coordenador do PAE da EERP, por meio de ofício solicitando a permissão para coletar dados dos relatórios junto à pós-graduação da Unidade, e coletados pela cópia dos dados nas dependências da pós-graduação da EERP. Em cada relatório foi coletado o nível de titulação, se mestrado ou doutorado, Unidade de vínculo, o programa de pós-graduação, o departamento, a disciplina de desenvolvimento do ESD, bem como as respostas na íntegra das questões 1, 2 e 3 do relatório final dos pós-graduandos da Unidade, totalizando 145 relatórios. Para manter o sigilo dos participantes, apenas o nível de titulação e as respostas às perguntas foram consideradas na análise dos dados.

Os procedimentos de análise organizam-se ao redor de um processo de categorização, que consiste em uma classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. Os critérios de categorização podem ser semântico, sintático e expressivo. As categorias podem ser criadas *a priori* ou não. As categorias *a priori* são pré-determinadas em função da busca a uma resposta específica do investigador (BARDIN, 2011).

Para analisar os documentos pertencentes ao *corpus* da pesquisa, foram consideradas como núcleos de sentido *a priori* as dimensões apresentadas nas diretrizes do PAE (USP, 2010) e evidenciadas na página 33. Para além do conteúdo relacionado a cada dimensão citada a partir da análise dos dados coletados, emergiram informações relevantes que não foram contempladas no núcleo de sentido considerado *a priori*, assim, a seguir indicamos em cada núcleo de sentido os conteúdos incluídos *a posteriori*, conteúdos que emergiram após a leitura dos dados de análise.

O núcleo de sentido “Dimensão Organizativa” refere à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio, incluímos *a posteriori* as reuniões de planejamento da disciplina, o cronograma e atividades que indicam organizar de maneira sistemática os conteúdos.

Relaciona-se ao núcleo de sentido “Dimensão Técnica” a organização de atividades operacionais como lista de presença, notas de participação das atividades

teóricas e práticas; a “Dimensão Didático-Pedagógica”, relacionada à organização e desenvolvimento das aulas, a utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros. Incluímos *a posteriori* o processo de ensino-aprendizagem, bem como as atividades relacionadas ao próprio contexto de sala de aula, orientação, supervisão, acompanhamento de diferentes atividades, elaboração de documentos que visam à intervenção na sala de aula, etc.

O núcleo de sentido “Dimensão Relação professor-aluno” apresenta o favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes. Incluímos *a posteriori* a relação entre o docente supervisor do ESD e o pós-graduando e a relação do pós-graduando com o aluno da graduação.

Apresentamos ainda os núcleos de sentido *a posteriori* que emergiram da análise dos dados. O núcleo de sentido “Dimensão Docência no Ensino Superior” compreende as expressões que abrangem e indicam conceitos que caracterizam a docência como atividade complexa, ou seja, são expressões que em seu significado não contemplam as categorias *a priori* consideradas, pois cada uma se limita a dimensões específicas da docência. Esta categoria, *a posteriori* apresenta em si a complexidade da docência, bem como os temas que devem compreender antes mesmo da própria atividade docente, como o espaço da Universidade, a atividade docente, o ensino, etc.

O núcleo de sentido “Dimensão Formação do pós-graduando” abrange as atividades que contribuem para a formação acadêmica e pessoal do pós-graduando, sem que necessariamente possua como foco a formação docente para o Ensino Superior;

A *a posteriori* também foi identificada a subcategoria “planejamento”, relacionada à Dimensão Organizativa. A subcategoria planejamento qualifica o estágio de acordo com a maneira como este foi planejado, desenvolvido e executado tanto pelo pós-graduando quanto pelo supervisor do ESD, se houve ou não um planejamento, como se configurou, se houve reestruturação no decorrer do ESD, etc.

O núcleo de sentido “Dimensão Acadêmico-administrativa” abrange as sugestões de melhorias e modificações relacionadas às diretrizes e regimentos do PAE, a assuntos pertinentes à Comissão do PAE na EERP, ou até mesmo a Pró-Reitoria de Pós-graduação.

O ESD, segundo as diretrizes do PAE (USP, 2010), tem por característica propiciar a participação do estudante de pós-graduação nas múltiplas dimensões pressupostas à docência. As dimensões apresentadas nas diretrizes do PAE indicam a complexidade da dimensão da docência que o próprio estágio adquire, portanto, compreende o trabalho docente como ação que contempla múltiplas dimensões. Considerar as múltiplas dimensões da docência apresentadas no documento como ponto de partida para a elaboração das categorias é compreender que estas perpassam não apenas o ESD, mas são dimensões presentes também na etapa de PP.

As fases de análise de conteúdo organizam-se em pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Na fase de pré-análise os documentos escolhidos, os quais constituem o *corpus* da pesquisa, compreendem as ementas das disciplinas oferecidas na etapa de PP, os relatórios finais do ESD, referentes ao desenvolvimento do estágio no primeiro e segundo semestre de 2012 e o documento “Encontro PAE – Atividade de avaliação final”. A partir da escolha dos documentos a serem analisados, desenvolveu-se uma leitura flutuante que visou a estabelecer contato com os documentos e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2011).

Os relatórios finais do ESD constituem o *corpus* da pesquisa *a priori* escolhidos, as ementas das disciplinas e o documento Encontro PAE – Atividade de avaliação final, foram documentos indicados na banca de qualificação. A indicação justificou-se, pois, para responder a questão de pesquisa de forma completa e abrangente, no entendimento da banca examinadora, seria relevante analisar o PAE considerando apenas uma Unidade das seis Unidades das distintas áreas do conhecimento, no *campus* da USP-RP, para tal foi indicada a Unidade da área da saúde.

O levantamento e análise dos dados serão apresentados à luz do referencial teórico adotado, em três etapas. A primeira parte da análise dos dados é constituída pelas ementas das disciplinas oferecidas na etapa de preparação Pedagógica, na EERP. A organização dos dados das ementas das disciplinas foi feita por meio de leitura flutuante dos Programas das Disciplinas (objetivos, justificativa e conteúdo), e posterior categorização *a priori*: dimensão organizativa, técnica, Didático-Pedagógica, relação professor-aluno e avaliativa, de palavras e/ou expressões que indicam se estas contemplam as múltiplas dimensões apresentadas.

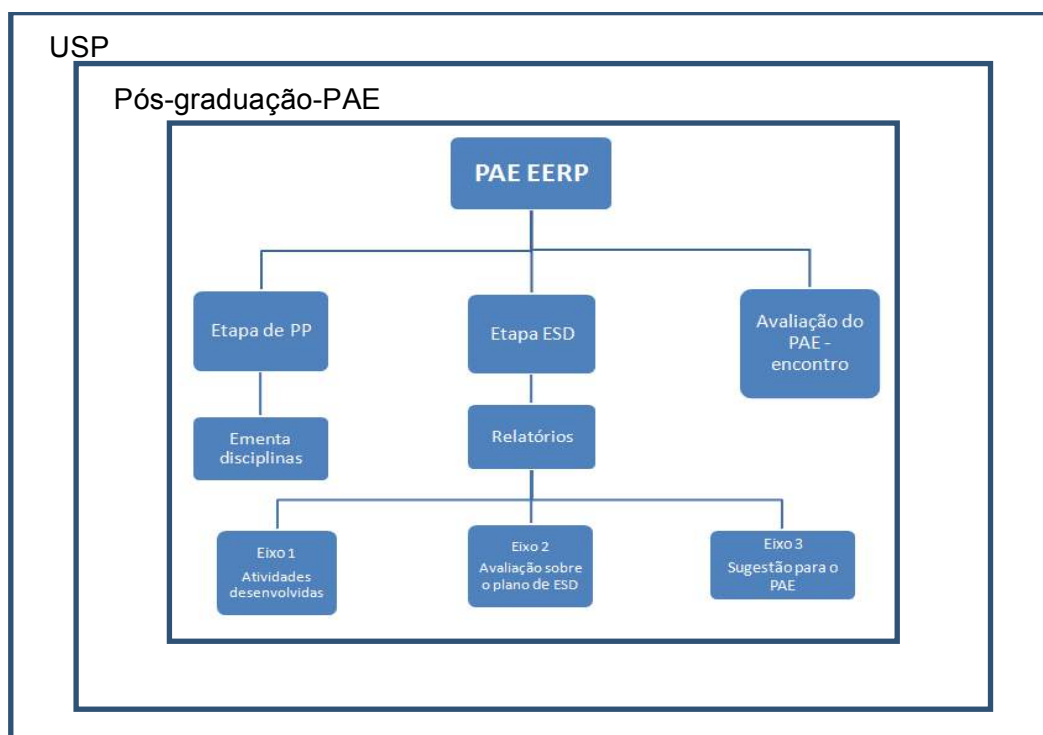
A segunda parte de análise dos dados se constitui a partir dos relatórios finais de ESD, do primeiro e segundo semestre de 2012, na EERP. A organização dos dados dos relatórios foi iniciada por leitura flutuante de todo material coletado, para que, assim, pudesse obter uma visão ampla dos temas aparentes na escrita dos relatórios de ESD. Três grandes eixos de análise foram considerados *a priori* para organização dos dados, quais sejam: Atividades Desenvolvidas, Avaliação sobre o Desenvolvimento do Plano e sugestões para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

A análise dos dados foi desenvolvida a partir de leitura flutuante e posterior classificação e análise das respostas da questão (1) Atividades desenvolvidas; (2) Avaliação do desenvolvimento do plano e 3) Sugestões para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino do relatório final do ESD. As atividades mais citadas foram agrupadas segundo as categorias, ou seja, as dimensões pressupostas à docência apresentadas nas Diretrizes do PAE (2010). Na medida em que a leitura foi sendo feita, os dados foram sendo identificados e agrupados, contados e tabulados em planilhas do Excel organizadas segundo as categorias. Os dados obtidos foram organizados em quadros para uma melhor visualização e análise.

A terceira etapa de análise dos dados consiste em organizar os dados do documento Encontro PAE – Atividade de avaliação final, elencando as principais contribuições para a formação docente no Ensino Superior, a partir da visão do pós-graduando.

Destaca-se ainda que as categorias *a posteriori* que emergiram das análises dos dados ao longo do processo foram identificadas e posteriormente trabalhadas. A figura a seguir nos auxilia a compreender o contexto de análise da pesquisa:

Figura 2 - O PAE na EERP



Fonte: Elaborado pela autora em 2016.

Na seção que segue, apresentamos as análises dos dados coletados dos documentos que constituem o *corpus* da pesquisa.

5 O QUE OS DADOS REVELAM

Este capítulo relaciona os resultados das análises dos dados coletados e é constituído por três seções, a etapa de Preparação Pedagógica na Escola de Enfermagem; o Estágio Supervisionado em Docência na EERP e o Encontro PAE – Atividade de avaliação final.

5.1 A etapa de Preparação Pedagógica na Escola de Enfermagem de EERP

A Etapa de Preparação Pedagogia (PP) do PAE – USP pode ser oferecida como disciplina de pós-graduação, conjunto de conferências e/ou núcleo de atividades (USP, 2010), a EERP oferece apenas a modalidade “disciplina” para a etapa de PP .

É permitido aos estudantes de pós-graduação se inscreverem em atividades relacionadas à etapa de PP em diferentes Unidades da USP-RP, não sendo obrigatório o desenvolvimento no Programa de Pós-graduação de origem.

Analisar a etapa de PP a EERP corrobora para o entendimento de como esta etapa é compreendida e pensada pela Unidade participante, bem como apresenta indícios de como este espaço, que é institucional, configura-se enquanto espaço de formação para a docência universitária e quais conteúdos e conceitos sobre a docência no Ensino Superior são apresentados e trabalhados nas disciplinas oferecidas.

Neste momento de análise, apresentamos as disciplinas oferecidas na PP da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP). As informações foram coletadas no site da Pró-Reitora de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, bem como as ementas das disciplinas foram coletadas no site Janus, sistema da Pós-Graduação da Universidade de São Paulo no primeiro semestre de 2015¹⁰. A EERP oferece na PP seis disciplinas, atualmente ativas, são elas: Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas (1), Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional (2), Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos (3), Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no

¹⁰ Foram consideradas na pesquisa as disciplinas informadas no site www.prg.usp.br/index.php/pt-br/etapa-de-preparacao-pedagogica/relacao-das-disciplinas-pae, no primeiro semestre de 2015.

Contexto Universitário (4), Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde (5) e Pedagogia em Enfermagem (6). A numeração após cada nome de disciplina é a indicação da mesma na escrita da análise.

Os objetivos, justificativas e conteúdo, bem como as características e contribuições de cada disciplina na formação do pós-graduando para a docência na educação superior, foram elencados em quadros e, a partir destes, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram categorizados os elementos (termos e/ou expressões) presentes nas ementas das disciplinas oferecidas. Os termos e expressões foram categorizados a partir dos núcleos de sentido Dimensão Organizativa, Dimensão Técnica, Dimensão Didático-Pedagógica, Dimensão Relação Professor-Aluno e Dimensão Avaliativa.

A seguir apresentamos a categorização e análise das seis disciplinas oferecidas do PP.

5.1.1 Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas (Disciplina 1)

A disciplina 1, “Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas”, apresenta em seu objetivo refletir sobre o ensino na educação superior na área da saúde, bem como instrumentalizar o pós-graduando para promover ativamente a aprendizagem do aluno nos diferentes níveis de atuação.

A ação de proporcionar ao pós-graduando a reflexão sobre o ensino na educação superior sinaliza-nos que a disciplina percebe a docência como ação complexa e que nela se inserem tanto as questões do ensino, quanto as que o antecedem. A disciplina possui como justificativa a necessidade de qualificar a prática docente na área da saúde, pois a formação específica não propicia aspectos práticos relacionados ao ensino e a formação de profissionais críticos e reflexivos. Neste sentido, a disciplina oferece subsídios e propicia formação docente competente, que segundo Rios (2010), é aquela que possui dimensão técnica, política e ética. Qualificar a prática docente também é, assim como indica a autora, saber fazer bem o que é necessário e desejável, compreender que o ensino competente é o ensino de boa qualidade.

A disciplina 1 trabalha o contexto da docência universitária na área da saúde, o docente no Ensino Superior e o Projeto Político Pedagógico, os alunos, o papel do professor, a aula, o planejamento e estratégias de ensino inovadoras. A disciplina 1

de maneira geral propicia ao pós-graduando um conhecimento geral sobre a docência no Ensino Superior na área específica da saúde. A partir dos dados da ementa, infere-se que o pós-graduando que cursar a disciplina 1 terá contato com características da docência no Ensino Superior na área específica da saúde, sendo perpassado por conhecimentos relacionados à prática docente, desde a relação professor-estudante, planejamento e aprendizagem.

Destacam-se os termos e/ou expressões presentes nos objetivos: “formas de organização do ensino”, “instrumentalizar para promover a aprendizagem”; na justificativa destaca-se a expressão “qualificação da prática docente”; no conteúdo da disciplina assinala-se: contexto da docência, o docente do Ensino Superior, projeto político pedagógico, alunos universitários, relações interativas (professores e alunos), ambiente de aprendizagem, trabalho profissional docente, planejamento de disciplina, concepções e domínio de estratégia de ensino.

A seguir, apresentamos a categorização desses termos e/ou expressões a partir dos núcleos de sentido *a priori* e *a posteriori* assumidos no estudo:

Quadro 1 - Preparação Pedagógica Disciplina 1: Categorias

	TERMOS/EXPRESSOES	CATEGORIAS
DOCÊNCIA NO ENSINO DA SAÚDE: SABERES E PRÁTICAS	Trabalho profissional docente	Dimensão Docência no Ensino Superior (8)
	Conceitos sobre docência	
	Qualificação da prática docente	
	Contexto da docência	
	O docente do Ensino Superior	
	Alunos universitários	
	Ensino na educação superior	
	Projeto Político Pedagógico	
	Instrumentalizar para promover aprendizagem	Dimensão Didática – pedagógica (3)
	Ambiente de aprendizagem	
	Concepções e domínio de estratégia de ensino	
	Planejamento de disciplina	Dimensão Organizativa (3)
	Formas de organização de ensino	
	Relações interativas (professores e alunos)	Dimensão Relação professor – aluno

Fonte: Sistema Janus, 2015. Elaboração da Pesquisadora

A disciplina 1 ao apresentar conceitos que abrangem, em sua maioria, a dimensão “Docência no Ensino Superior” propicia ao pós-graduando um amplo conhecimento da docência e das relações que nela se inserem, sem considerar

apenas a docência para a área específica. Os conhecimentos trabalhados nessa disciplina proporcionarão ao pós-graduando o entendimento da docência como ação complexa que, segundo Almeida (2012), o contexto e cenário de sua atuação são considerados, compreende a docência universitária como um conjunto de ações que pressupõem elementos de várias naturezas.

5.1.2 Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional (Disciplina 2)

A disciplina 2, “Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional”, possui como objetivo oportunizar ao pós-graduando a apreensão e análise da formação e a prática docente na educação superior, com ênfase na prática pedagógica docente, bem como ter contato com as políticas de formação inicial e contínua de professores. No âmbito da formação para a docência dialogamos com Almeida (2012) em que a docência no Ensino Superior compreendida como ação complexa requer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, contexto e sujeitos envolvidos. Ao proporcionar contato com as políticas de formação inicial, a disciplina 2 promove a leitura do pós-graduando em relação ao contexto de formação no âmbito político e de formação dos professores para a educação superior.

A prática pedagógica docente, entendida a partir de Fanco (2012), compreende as práticas que se organizam intencionalmente que visam a atender a determinadas expectativas educacionais. A disciplina 2 indica a relevância de apresentar ao pós-graduando o contexto da formação e da prática pedagógica em sua área de atuação específica que compreende a docência universitária em saúde.

A ementa da disciplina 2 indica ainda a relevância de apresentar e contextualizar o conhecimento do trabalho pedagógico na docência universitária e o que lhe é atribuído, planejamento e avaliação.

A disciplina 2 é justificada por sua inserção num contexto amplo, o Projeto Pró-Ensino na Saúde – CAPES/2010, por meio do qual visa a ampliar e fortalecer a produção de conhecimentos e tecnologias de ensino voltadas à formação e ao desenvolvimento docente na área da saúde e enfermagem. Para tal, trabalha os conteúdos relacionados às Políticas de Formação em Saúde e suas implicações

para a docência, a identidade profissional do docente universitário em saúde, o planejamento, implementação e avaliação do trabalho pedagógico.

Destaca-se na disciplina 2 conteúdos relacionados às políticas de formação em saúde e as implicações para a identidade profissional docente. Dialogamos com Pimenta (2005) ao elucidar que a identidade profissional docente é delineada pelos saberes da experiência, é na ação docente que o sujeito tece sua identidade profissional. Para D'Ávila (2014), assim como Pimenta (2005), a identidade não é imóvel, constitui-se um processo de construção do sujeito historicamente situado. O caráter dinâmico que a profissão docente apresenta é perpassada também pelas políticas de formação da área específica. Neste sentido, faz-se relevante apresentar ao pós-graduando as políticas de formação docente que delineiam e perpassam a docência específica na área da saúde.

A ementa da disciplina 2 indica que a mesma proporciona ao pós-graduando uma imersão no contexto da prática pedagógica docente sem considerar a área específica, mas ao considerar a identidade do docente universitário o faz a partir da área específica.

A partir da ementa da disciplina 2, destacamos e categorizamos os termos e/ou expressões presentes no objetivo, justificativa e conteúdo a partir dos núcleos de sentido *a priori* e *a posteriori* considerados na análise. Destacamos os termos e/ou expressões: produção de conhecimento e tecnologia de ensino; Formação e prática docente no Ensino Superior; Prática pedagógica docente; Políticas de formação inicial; Planejamento, implementação e avaliação do Projeto pedagógico; Políticas de formação em saúde; Identidade do docente universitário em saúde. A seguir, apresenta-se a categorização destes termos e/ou expressões assumidas no estudo:

Quadro 2 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 2: Categorias

	TERMOS/EXPRESSÕES	CATEGORIAS
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	Formação e prática docente no Ensino Superior	Dimensão Docência no Ensino Superior (6)
	Prática pedagógica docente	
	Políticas de formação inicial	
	Planejamento, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico.	
	Políticas de formação em saúde	
	Identidade do docente universitário em saúde.	
	Produção de conhecimento e tecnologia de ensino.	Dimensão Didática – Pedagógica

Fonte: Sistema Janus, 2015. Elaboração da Pesquisadora

A disciplina 2 apresenta termos que remetem a questões gerais relacionadas à formação para a docência no Ensino Superior, porém, com ênfase na docência para a área da saúde. A ementa da disciplina apresenta de forma expressiva termos e/ou expressões relacionados ao núcleo de sentido Dimensão Docência no Ensino Superior e apresenta com menor intensidade termos e/ou expressões relacionadas à Dimensão Didático-Pedagógica. Caracteriza-se como uma disciplina que insere o pós-graduando na docência universitária, com ênfase na área específica, relacionando-a com o aspecto amplo e complexo da própria docência, como, por exemplo, o planejamento, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico.

Dialogamos com Tardif (2000, 2012) em relação aos saberes que perpassam a formação para docência, e neste âmbito o saber profissional possui sentido amplo, pois é perpassado por conhecimentos próprios. A disciplina 2, ao propiciar ao pós-graduando contato com políticas de formação em saúde e suas implicações para a docência em relação ao planejamento, implementação e avaliação do trabalho pedagógico, compreende que os saberes sobre planejamento, avaliação e a própria construção do projeto político pedagógico perpassam a formação docente para o Ensino Superior.

O pós-graduando, ao ter contato com as políticas específicas, poderá desenvolver um olhar crítico, reflexivo e relevante para promover mudanças e ações em políticas que interfiram direta e/ou indiretamente em sua ação docente, prepara o pós-graduando para as questões e desafios que poderá vir a enfrentar quando estiver atuando como docente no Ensino Superior.

5.1.3 Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos (Disciplina 3)

A disciplina 3, “Docência Universitária: Concepções, profissionalização e Fundamentos Didáticos”, possui como objetivo desenvolver bases teórico-metodológicas e curriculares para o exercício da docência na educação superior, bem como proporcionar consciência crítica acerca dos desafios da educação brasileira na contemporaneidade. Neste sentido, a disciplina 3 caracteriza-se por entender a docência como ação complexa, perpassada por saberes relacionados ao âmbito acadêmico. Dialogamos com Zabalza (2004) quando indica que a ação pedagógica do professor universitário consiste em mediar a relação do estudante com o conhecimento e, para tal, compreendemos que antecede a esta ação o contato com bases teórica e metodológicas que propiciam ao docente compreender também a mediação.

Ao proporcionar consciência crítica acerca dos desafios da educação brasileira na contemporaneidade, a disciplina 3 aproxima-se do conceito de formação apresentada por Nóvoa (1992) em que a formação entendida numa perspectiva crítico-reflexiva proporciona aos sujeitos desenvolver o pensamento autônomo.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se contextualizar o trabalho do professor universitário, analisar a docência universitária em relação à concepção, identidade e profissionalização; caracterizar a matriz organizativa dos saberes dos professores, relacionados ao campo pedagógico; utilizar subsídios teórico-metodológicos para a construção curricular e sistematização das práticas educativas; reconhecer a identidade do saber pedagógico e saber científico como características da educação superior; favorecer a aquisição de ferramentas necessárias para a prática docente na educação superior; discutir o papel do aluno e docente na educação superior; investigar na perspectiva da pesquisa na área da educação superior.

Os objetivos apresentados na disciplina 3 vão ao encontro do entendimento de formação para a docência no Ensino Superior de Almeida (2012) e dialogamos com a autora no entendimento de que tal formação precisa abranger conhecimentos relacionados à ação pedagógica, proporcionando ao pós-graduando compreensão

da complexidade da docência para que o processo de mediar a aprendizagem não se torne um desafio à própria ação do docente no Ensino Superior.

O oferecimento da disciplina justifica-se, pois a mesma traz bases teórico-metodológicas sobre o papel da educação, do planejamento do ensino, estratégias de aprendizagem, avaliação da aprendizagem, bem como a abordagem mediadora do desenvolvimento cognitivo e instrumentação didática.

Os conteúdos desenvolvidos na disciplina se relacionam ao contexto universitário brasileiro e às políticas de formação de professores para a educação superior. A docência universitária suas concepções, identidade e profissionalização, a matriz organizativa dos saberes dos professores relacionados ao campo pedagógico, bem como o processo pedagógico no Ensino Superior. Apresenta-se como uma disciplina bem completa em relação aos conceitos e características sobre a docência no Ensino Superior; apresenta e trata a docência como atividade ampla e complexa. A partir de sua ementa, infere-se que o pós-graduando que optar por esta disciplina para desenvolver a etapa de preparação pedagógica estará em contato com conceitos amplos e gerais sobre docência no Ensino Superior. É uma disciplina que fornece elementos essenciais para o desenvolvimento da docência na universidade. Aborda também assuntos relacionados à área específica, insere o pós-graduando no contexto da docência universitária, proporcionando meios para reconhecer e caracterizar os saberes pedagógicos inerentes à docência universitária.

A partir da leitura dos objetivos, justificativa e conteúdos, apresenta-se a categorização destes termos e/ou expressões (*a priori* e *a posteriori*) assumidas no estudo, quais sejam:

Quadro 3 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 3: Categorias

	TERMOS/EXPRESSÕES	CATEGORIAS
<p style="text-align: center;">DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES, PROFISSIONALIZAÇÃO E FUNDAMENTOS DIDÁTICOS</p>	<p>Fundamentos de bases teórico-metodológicas e curriculares para o exercício da docência; Desenvolvimento de consciência crítica em relação à educação brasileira na contemporaneidade; Contextualizar o trabalho do professor universitário; Analisar a docência universitária (concepções, identidade e profissionalização); Caracterizar a matriz organizativa dos saberes relacionado ao campo pedagógico; Construção curricular e sistematização das práticas educativas; Identidade do saber pedagógico e científico; Investigar perspectivas de pesquisa na área de formação de professores no Ensino Superior; Fundamentos teórico-metodológicos sobre o papel da educação Contexto universitário e política de formação de professores para o Ensino Superior; Docência universitária: concepções, identidade e profissionalização; Matriz organizativa dos saberes pedagógicos; Processo pedagógico no Ensino Superior A pesquisa na formação docente Aquisição de ferramentas necessárias ao exercício da docência</p>	<p>Dimensão Docência no Ensino Superior (15)</p>
	<p>Abordagens mediadoras do desenvolvimento cognitivo instrumentação didática; Fundamentos teórico-metodológicos - estratégias de aprendizagem</p>	<p>Dimensão Didático-pedagógica (2)</p>
	<p>Fundamentos teórico-metodológicos – avaliação da aprendizagem</p>	<p>Dimensão Avaliativa</p>
	<p>Fundamentos teórico-metodológicos sobre o planejamento de ensino</p>	<p>Dimensão Organizativa</p>
	<p>Discutir o papel do professor e do aluno no Ensino Superior</p>	<p>Dimensão Relação professor-aluno</p>

Fonte: sistema Janus, 2015. Elaboração da Pesquisadora

A disciplina 3 apresenta termos e/ou expressões que se caracterizam como categorias *a priori* assumidas no estudo, quais sejam: dimensão didático pedagógica, organizativa, avaliativa, técnica e relação professor – aluno, bem como também termos/ou expressões presentes *a posteriori*, como por exemplo a Dimensão Docência no Ensino Superior.

A disciplina em questão trabalha o amplo aspecto da docência para o Ensino Superior, ou seja, contempla a maior parte das múltiplas dimensões da docência, bem como entende e apresenta a docência universitária como atividade complexa que requer do sujeito diferentes conceitos relacionados a própria docência no Ensino Superior. Parte-se do pressuposto que o pós-graduando que escolher esta disciplina para cursar a etapa de preparação pedagógica terá contato tanto com assuntos relacionados à educação brasileira na contemporaneidade, quanto à docência universitária em sua amplitude, bem como assuntos e conceitos mais específicos dentre eles o papel do professor e do aluno no Ensino Superior. A disciplina em questão não se detém apenas na área específica do programa no qual está inserida.

5.1.4 Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário (Disciplina 4)

A disciplina 4, “Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário”, proporciona ao estudante de pós-graduação oportunidade de compreender e analisar o planejamento do processo ensino-aprendizagem, considerando as especificidades do contexto universitário, apresenta elementos teórico-práticos possibilitando implementar o processo de planejamento de modo crítico, contextualizado, considerando as políticas de formação profissional no âmbito da graduação, especificamente no âmbito da saúde.

Segundo Pimenta (2005) os saberes que delineiam a prática docente estão inseridos em um contexto mais amplo relacionado à natureza do próprio trabalho docente, que constitui em contribuir para o processo de humanização dos estudantes historicamente situados. É relevante pensar a formação docente do pós-graduando compreendendo que o ensino é uma dimensão do trabalho docente que possui conhecimentos específicos e que precisam ser considerados nesta formação.

A partir de Zabalza (2004), compreendemos ser relevante ao processo de formação docente para o Ensino Superior pensar experiências e aprendizagens que

possibilitem enriquecer os estudantes no âmbito pessoal, social e político. Oportunizar experiências ao pós-graduando de compreender e analisar o planejamento do processo ensino-aprendizagem, apreciando suas especificidades, é considerar os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência, segundo Cunha (2012a). A concepção de formação docente que perpassa a disciplina 4 aproxima-se da concepção ecológica de formação e segundo Almeida (2012, p.79) em que a prática educativa e o ensinar são objetos de análise” que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos e os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender”.

A disciplina 4 indica que é importante ao pós-graduando compreender os elementos teórico-práticos do planejamento no processo de ensino-aprendizagem, para que assim seja possível implementá-lo de modo crítico, contextualizado, considerando as políticas de formação profissional no âmbito da graduação, especificamente no âmbito da saúde.

Neste sentido, compreendemos a partir de Padilha (2001) que a atividade de planejar é intrínseca à educação por suas características básicas, pois, ao planejar, o docente não considera o imprevisto como possibilidade em seu fazer docente, mas sim prevê o futuro, estabelece caminhos norteadores da execução da ação educativa de maneira completa e satisfatória.

A disciplina 4 está inserida num projeto maior, o Projeto Pró-Ensino na Saúde – CAPES /2010 que visa a ampliar e fortalecer a produção de conhecimentos e tecnologias de ensino voltadas para a formação e desenvolvimento docente na área da saúde; reconhecer a importância do aprofundamento do tema planejamento do processo ensino-aprendizagem no contexto universitário. A partir da ementa da disciplina 4, infere-se que o pós-graduando que optar por esta disciplina na etapa de PP terá oportunidade de aprofundar o conceito de planejamento do processo ensino-aprendizagem. É uma disciplina que tem por foco o processo de planejamento no contexto universitário e suas especificidades, porém, sua ênfase faz-se na área específica da saúde.

Apresentamos o quadro a seguir com a categorização, *a priori* e *a posteriori*, dos termos e/ou expressões presentes nos objetivos, justificativa e conteúdos, a partir dos núcleos de sentido adotados na análise dos dados:

Quadro 4 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 4: Categorias

	TERMOS/EXPRESSIONES	CATEGORIAS
PLANEJAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	Compreender e analisar o planejamento do processo ensino-aprendizagem;	Dimensão Organizativa
	Elementos teórico-práticos que possibilitem ao aluno implementar o processo de planejamento contextualizado, especificamente no campo da saúde;	
	Aprofundamento do tema Planejamento do processo ensino-aprendizagem.	
	Produção de conhecimentos voltada à formação e desenvolvimento docente na área da saúde	Dimensão Docência no Ensino Superior

Fonte: sistema Janus, 2015. Elaboração da Pesquisadora

São significativos na disciplina 4 termos e/ou expressões relacionados ao núcleo de sentido Dimensão Organizativa, com ênfase nos aspectos do processo de ensino-aprendizagem na docência para o Ensino Superior. É uma disciplina pensada dentro de um projeto mais amplo na área da saúde, o Projeto Pró-Ensino na Saúde – CAPES /2010, apresentando indicadores de intencionalidade na produção de conhecimento relacionado diretamente ao desenvolvimento docente na área da saúde.

É uma disciplina que possui como objetivo principal o planejamento do processo de ensino aprendizagem na área da saúde, proporcionando ao pós-graduando que possui a saúde como área específica de atuação, aprimorar os conhecimentos sobre planejamento do processo ensino-aprendizagem.

5.1.5 Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde (Disciplina 5)

A disciplina 5, “Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde”, possibilita a análise e reflexão sobre o Ensino Superior de forma a desenvolver a prática docente de forma crítica; desenvolver a prática pedagógica na saúde, valorizando a integração dos docentes e alunos nos projeto educativo, e a instrumentalização de procedimentos didático-pedagógicos no desenvolvimento da função educativa.

Em Zabalza (2004) compreendemos que o método da ação pedagógica do professor universitário consiste em mediar a relação do estudante com o conhecimento e que esta não se faz de forma espontânea, é construído ao longo do processo, tanto para o docente quanto para o estudante. Ao possibilitar ao pós-

graduando análise e reflexões sobre a prática docente no Ensino Superior, a disciplina 5 cria um ambiente propício para o desenvolvimento de um conhecimento relacionado a uma docência que compreende o ensino como uma dimensão dessa docência. A ação pedagógica na prática docente, segundo Almeida (2012) compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual, em que há uma articulação entre teoria e prática, faz-se perspectiva transformadora tanto para os sujeitos quanto para a sociedade.

A disciplina 5 apresenta ao pós-graduando a docência como ação complexa, que requer saberes específicos para cada âmbito: pesquisa, ensino e extensão. Ao valorizar a prática pedagógica na saúde e a integração entre docentes e estudantes, a disciplina 5 proporciona ao pós-graduando a compreensão de que para se desenvolver a docência no Ensino Superior é necessário ter conhecimentos e habilidades que são inerentes a profissional e a área específica de atuação.

A disciplina justifica-se, pois se fundamenta em referências teórico-práticas voltados para abordagens pedagógicas.

Apresentamos a seguir os termos e/ou expressões consideradas a partir da leitura dos objetivos, justificativa e conteúdos a partir dos núcleos de sentido a priori e a *posteriori* assumidas na análise dos dados:

Quadro 5 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 5: Categorias

	TERMOS/EXPRESSÕES	CATEGORIAS
PARADIGMAS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE EM SAÚDE	Desenvolvimento de posturas pedagógicas inovadoras na área da saúde	Dimensão docência no Ensino Superior (5)
	O reconhecimento da nova LDB e sua influência no Ensino Superior	
	Novos paradigmas da prática docente em saúde	
	A Pesquisa Ação no contexto educacional e sanitário do país	
	Análise e reflexão sobre o Ensino Superior	Dimensão Formação do Pós-graduando
	Procedimentos pedagógicos voltados para comunicação ou apresentação científico-pedagógica em congressos e/ou conclaves similares, ou em concursos acadêmicos.	
	Integração dos docentes e alunos no projeto educativo	Dimensão Relação professor-aluno

Fonte: sistema Janus, 2015. Elaboração da Pesquisadora

A disciplina 5 tem por objetivo instrumentalizar procedimentos didático-pedagógicos no desenvolvimento da função educativa. Num primeiro momento, pode-se inferir que a disciplina entende a didática como meio de instrumentalizar a prática docente, em que a aquisição de técnicas é o principal objetivo. Porém, ao destacar os termos e/ou expressões, compreendemos que instrumentalizar procedimentos didáticos na disciplina 5 envolve apresentar aos pós-graduandos a Pesquisa Ação como método utilizado na área da saúde, bem como apresentar aos pós-graduandos procedimentos pedagógicos voltados para comunicação ou apresentação científico-pedagógica, como artigos, eventos, etc.

A disciplina 5 apresenta ao pós-graduando a docência no Ensino Superior como ação complexa, que segundo Pimenta e Anastasiou (2002) é a docência caracterizada não apenas pelo desenvolvimento do ensino, mas também da pesquisa, que considera o estudante como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem e o docente assume o papel de ser o facilitador desse processo.

5.1.6 Pedagogia em Enfermagem (Disciplina 6)

A disciplina 6 “Pedagogia em Enfermagem” tem por foco o planejamento didático do Ensino Superior, destacando o projeto pedagógico, as estratégias de ensino e recursos audiovisuais aplicados à área específica, as abordagens pedagógicas utilizadas na prática acadêmica, assistencial e científica na área específica, indicando as pedagogias tradicional e contemporânea, os projetos fundamentados nas diferentes abordagens pedagógicas, considerando *a priori* conceito de professor reflexivo, tanto na sua prática docente quanto no processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a pedagogia crítico-social.

O ato de planejar é inerente à ação docente, Libâneo (2005) indica que o planejamento é o ponto de partida da ação pedagógica, expressam-se a partir do planejamento as ações a serem realizadas a partir dos objetivos que se pretende alcançar. Neste sentido, a disciplina 5 volta-se ao planejamento da ação pedagógica no Ensino Superior, especificamente na área da saúde.

A disciplina justifica-se, pois visa a promover o espírito crítico e reflexivo do aluno de pós-graduação a partir do aprofundando os estudos em Pedagogia para o Ensino Superior aplicados na área específica, considerando como cerne a construção crítica e reflexiva da postura do educador e do educando, no processo

de ensinar e aprender, sendo desenvolvido de maneira ampla na área específica. Pedagogia tradicional e contemporânea na Educação e na Saúde. Para tal são desenvolvidos os conteúdos de modelos e elementos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem; Estratégias Pedagógicas na Saúde / Enfermagem e a comunicação científica; Recursos Audiovisuais e sua aplicabilidade na Saúde / Enfermagem; Problematização e o método participativo/interativo entre professor e aluno; Critérios de Avaliação.

A seguir apresentamos os termos/ou expressões indicadas a partir da leitura dos objetivos, justificativa e conteúdos e categorizados considerando os núcleos de sentido *a priori* e *a posteriori* utilizados na análise:

Quadro 6 - Preparação Pedagógica EERP - Disciplina 6: Categorias

	TERMOS/EXPRESSÕES	CATEGORIAS
DISCIPLINA PEDAGOGIA EM ENFERMAGEM	Estratégias de ensino	Dimensão Didática – pedagógica (5)
	Abordagens pedagógicas	
	Processo ensino aprendizagem	
	Modelos e elementos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem	
	Problematização e o método participativo	
	Conhecendo e aprofundando os estudos de Pedagogia para o Ensino Superior aplicados na área da Saúde	Dimensão Docência no Ensino Superior (2)
	A postura do professor reflexivo na sua prática doente no processo de ensino-aprendizagem	
	Planejamento didático	Dimensão organizativa (2)
	Recursos audiovisuais	
	Relação interativa do educador e do educando	Dimensão Relação professor aluno
	Desenvolver o espírito crítico e reflexivo do aluno de pós-graduação	Dimensão Formação pós- graduando
	Critérios de avaliação	Dimensão Avaliativa

Fonte: sistema Janus, 2015. Elaboração da Pesquisadora

A disciplina 6 também apresenta ao pós-graduando a docência no Ensino Superior como ação complexa, que requer do docente conhecimentos tanto da área específica quanto relacionados ao ensino. É interessante observar que a disciplina 5 compreende a construção crítica e reflexiva do docente e do estudante como fator principal no processo de ensino-aprendizagem e para tal envolve a contextualização das correntes pedagógicas tradicional e contemporânea e suas respectivas influências, especificamente na área da saúde.

5.2 As disciplinas de PP na EERP: características gerais

A partir da análise das ementas das seis disciplinas oferecidas na etapa de PP da EERP, apresentamos a seguir um quadro comparativo de análise contendo as principais características de cada disciplina, bem como os núcleos de sentido em que estão inseridas :

Quadro 7 - Características gerais da PP na EERP

DISCIPLINA	CARACTERISTICAS GERAIS	CATEGORIAS (a priori)
(1) Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas	Conceitos que abrangem a dimensão Docência no Ensino Superior, proporcionando ao pós-graduando um amplo conhecimento da docência e das relações que nela se inserem, não considerando apenas a docência para a área específica.	Docência no Ensino Superior; Dimensão Didático-Pedagógica, Dimensão Organizativa, Dimensão Relação professor-aluno.
(3) Docência universitária: concepções, profissionalização e fundamentos didáticos.	Apresenta termos e/ou expressões que se caracterizam em todos os núcleos de sentido a priori assumidos no estudo; docência universitária como atividade complexa que requer do sujeito diferentes conceitos relacionados a própria docência no Ensino Superior	Dimensão Docência no Ensino Superior; Dimensão Didático-pedagógica; Dimensão Avaliativa; Dimensão Organizativa; Dimensão Relação professor-aluno
(2) Docência Universitária em saúde: formação da identidade profissional	Termos e conceitos que remetem a questões amplas relacionadas a docência, porem com ênfase na docência para a área da saúde.	Dimensão Docência no Ensino Superior, Dimensão Didática – Pedagógica.
(4) Planejamento do processo ensino-aprendizagem no contexto universitário	Ênfase na dimensão organizativa da docência; É uma disciplina pensada dentro de um projeto mais amplo na área da saúde; específica, relacionada ao planejamento do processo de ensino aprendizagem na área da saúde.	Dimensão Organizativa; Dimensão Docência no Ensino Superior
(5) Paradigmas pedagógicos da prática docente em saúde	Apesar de tratar de conceitos relacionados à docência em sua totalidade, o faz voltado para a área específica do programa de pós-graduação na qual esta inserida. Caracteriza-se por ser uma disciplina mais específica, relacionando-se ao ensino no campo da saúde.	Dimensão Docência no Ensino Superior; Dimensão Formação pós-graduando; Dimensão Relação professor-aluno

(continua...)

DISCIPLINA	CARACTERISTICAS GERAIS	CATEGORIAS (a priori)
(6) Pedagogia em enfermagem	Apresenta conceitos e abordagens relacionados em diferentes Dimensões da docência no Ensino Superior, porém enfatiza a docência na área específica da saúde.	Dimensão Didática – pedagógica; Dimensão Docência no Ensino Superior; Dimensão Organizativa; Dimensão Relação professor aluno; Dimensão Formação do pós-graduando; Avaliativa (final)

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

As diretrizes do PAE indicam que cada unidade poderá oferecer uma disciplina de pós-graduação com conteúdos voltados às questões da Universidade e do Ensino Superior. Dentre as seis disciplinas oferecidas, duas se inserem nesse requisito e as demais apresentam conteúdos que se relacionam a esse aspecto mais amplo da docência, porém, com ênfase especificamente na docência na área da saúde.

As seis disciplinas analisadas apresentam características relacionadas à docência no Ensino Superior de maneira ampla. Dentre as seis disciplinas analisadas na etapa de PP da EERP, duas apresentam características relacionadas à docência no Ensino Superior de maneira geral, bem como conceitos que proporcionam ao pós-graduando amplo conhecimento da docência e das relações que nela se inserem, como, por exemplo, o contexto da educação atual e o Ensino Superior. São disciplinas que apresentam a docência em relação a um contexto mais abrangente, como o espaço institucional no qual a docência se desenvolve, bem como a legislação pertinente à área.

As disciplinas citadas contemplam as múltiplas dimensões da docência, pois apresentam expressões em suas ementas que se inserem nas dimensões da docência *a priori* assumidas na pesquisa. A docência na Universidade é apresentada e compreendida como uma atividade complexa, que requer do sujeito conhecimentos relacionados tanto à formação para a docência no Ensino Superior, quanto para as demais dimensões de atuação como docente.

As demais disciplinas, totalizando quatro, apresentam características relacionadas à área específica da saúde, à qual pertence a EERP. As disciplinas

apresentam conceitos como formação da identidade profissional, com ênfase na docência para a área da saúde; planejamento do processo ensino-aprendizagem no contexto universitário, com ênfase na dimensão organizativa da docência, inserida em um projeto mais amplo na área da saúde, relacionando o planejamento do processo de ensino aprendizagem á área específica da saúde. São disciplinas que abordam conceitos gerais da docência no Ensino Superior, porém, com ênfase para a área específica, ou seja, o ensino no campo da saúde.

A etapa de PP na EERP caracteriza-se por oferecer formação para a docência no Ensino Superior buscando trabalhar conceitos e saberes próprios, intrínsecos à natureza e ao objeto da docência para esta fase do ensino, condições para a atuação profissional para atividade do professor. As disciplinas abrangem, de maneira geral, os processos de formação, a ambiência da aprendizagem, o contexto sócio-histórico dos alunos, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e a avaliação da aprendizagem, conceitos inerentes à ação docente, assim como indica Cunha (2012b).

A partir da análise, e dialogando com Cunha (2010b) e Zabalza (2004), a etapa de PP contempla os diferentes saberes inerentes à dimensão pedagógica da docência. Perpassam essa etapa do PAE na EERP concepção de ação docente no Ensino Superior, compreensões a respeito das dimensões do ensino, bem como os contextos sociais historicamente determinados e permeados, requisito relevante para atuar no contexto de docência. Possibilita ao pós-graduando tornar-se autônomo, reflexivo, crítico e colaborador. No que concerne aos aspectos gerais, as disciplinas abordam, segundo Almeida (2012) a ação pedagógica, compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual, no qual há articulação entre teoria e prática, numa perspectiva transformadora.

Compreendemos, a partir de Zabalza (2014), que o exercício da docência, demanda do professor não apenas o conhecimento específico relacionado ao seu campo de formação na pesquisa, mas sim demanda um conhecimento específico da área do ensino. Para exercer tal atividade profissional, assim como qualquer outra, o docente deve ter os conhecimentos e as habilidades que são exigidas para que possa desempenhar de forma adequada as funções pertencentes à própria profissão docente.

O pós-graduando, na etapa de PP, pode escolher uma entre as possíveis opções de disciplinas oferecidas pelo programa. As disciplinas aqui apresentadas e

analisadas são indicadas na página eletrônica da pós-graduação, como as disciplinas da etapa de PP da EERP. É possível que em cada período de matrícula da etapa de PP as disciplinas sofram alterações em seu oferecimento. Consideram-se nesta análise as seis disciplinas ativas apresentadas no período da pesquisa (primeiro semestre de 2015). As disciplinas analisadas indicam que a etapa de PP na EERP apresenta a intenção, direta ou indiretamente, de oferecer disciplinas que possibilitem ao pós-graduando um conhecimento amplo sobre a docência no Ensino Superior. Ainda que em algumas disciplinas haja ênfase nos conceitos relacionados à docência na área específica da saúde, estas proporcionam aproximações com determinadas dimensões da docência no Ensino Superior.

Para além das dimensões específicas da docência na formação docente na Educação Superior, Zabalza (2004) indica-nos que é necessário apresentar um sentido amplo de formação, em que estejam inseridas as diversas dimensões do sujeito. São relevantes experiências e aprendizagens que possibilitem enriquecer os sujeitos envolvidos tanto no âmbito pessoal quanto no social, e que não se limitem a estes âmbitos, mas também contemplem a área intelectual e prática, bem como a compreensão do contexto político e econômico, processos que condicionam e interferem no ambiente em que o docente desenvolve suas atividades, por exemplo, a massificação do ensino.

5.3 O Estágio Supervisionado em Docência na EERP

Apresentamos, neste momento da pesquisa, a análise de três grandes eixos presentes nos relatórios finais de ESD: Atividades desenvolvidas, Avaliação sobre o desenvolvimento do Plano e Sugestões para o Programa PAE.

A partir dos núcleos de sentido *a priori* considerados na análise: Dimensão Avaliativa, Dimensão Organizativa, Dimensão Técnica, Dimensão Didático-Pedagógica e Dimensão Relação professor- aluno e os núcleos de sentido *a posteriori*, Dimensão Docência e Dimensão Formação do Pós-Graduando.

5.3.1 Atividades Desenvolvidas

Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura das respostas à questão 1, Atividades desenvolvidas de 145 relatórios da EERP, referentes ao

primeiro e segundo semestre de 2012, sendo que 64 são em nível de mestrado e 76 em nível de doutorado e cinco participantes não identificaram o nível.

Os dados de análise deste eixo foram coletados e organizados em quadros que apresentam as atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos no ESD. As atividades desenvolvidas foram categorizadas a partir dos núcleos de sentido considerados na pesquisa. Os quadros indicam as atividades desenvolvidas, o número de vezes em que a atividade foi citada em cada relatório, a dimensão em que esta atividade se enquadra e o total de atividades que cada núcleo de sentido apresenta. É possível que o total de citações das atividades realizadas não coincida com o número de relatórios dos participantes, tendo em vista que alguns relatórios indicaram mais de uma atividade desenvolvida no ESD.

Após cada quadro de dados, apresentamos as impressões e análises a partir do referencial teórico adotado na pesquisa, corroborando para a área temática da pesquisa: a formação docente para o Ensino Superior.

Quadro 8 - Etapa do ESD EERP: atividades realizadas

ATIVIDADES REALIZADAS		CATEGORIAS	
Colaboração/Orientação/supervisão/acompanhamento dos alunos; Colaboração/supervisão de aluno no campo de estágio; Participação nas atividades de esclarecimento de dúvidas; Assessoramento na elaboração de seminários, estudos dirigidos/estudo de caso; Atividade de orientação; Apoio/ auxílio aos alunos em diversas atividades; Acompanhamento na orientação dos alunos de graduação; Orientação sobre fontes bibliográficas; Acompanhamento dos alunos; auxílio as atividades com alunos.	107	Dimensão Didático-Pedagógica (229)	
Dinâmica de leitura e discussões teóricas/ casos clínicos em grupo/grupos de discussão/dinâmica de grupo/ caso clínico/participação colaboração; Participação nas discussões; Aplicação de dinâmica de grupo.	44		
Atuando como facilitador / Acompanhamento no processo de ensino aprendizagem junto com o docente; Participação /acompanhamento na preparação de estratégias didáticas; contribuição nas sínteses provisórias; Participação das estratégias de ensino realizadas; Participação da nova estratégia pedagógica proposta pela disciplina; Contribuição no processo de ensino aprendizagem em consonância com o PPP.	21		
Aula ministrada/apresentação de aula; Ministrar oficinas.	16		
Contribuição no processo de ensino aprendizagem em consonância com o PPP; Elaboração /acompanhamento de relatório de disciplina;	13		
Apresentação/ Elaboração de estudo de caso.	8		
Incentivo ao desenvolvimento do comportamento ético dos estudantes/participação do estudante no processo ensino aprendizagem/estimulação da participação no processo ensino aprendizagem; Desenvolvimento de atividade de laboratório.	8		
Elaboração das atividades práticas de laboratório; Discussões de caso com a professora antes de entrar no campo da prática.	2		
Auxílio da equipe da sala operatória.	2		
Apresentação da disciplina aos alunos.	2		
Participação na apresentação dos trabalhos dos alunos como debatedora.	1		
Discussão com o supervisor sobre a prática pedagógica.	1		
Auxílio ao docente no processo de ensino-aprendizagem.	1		Dimensão Organizativa (168)
Reunião com docentes responsáveis para planejamento/avaliação da disciplina, Participação de reuniões de planejamento da disciplina/com docente supervisor; Participação na elaboração do programa e cronograma da disciplina; Atualização do plano de ensino da disciplina.	67		
Auxílio na preparação das aulas e o material trabalhado (áudio visual/material de apoio/ didático; Moodle); Colaboração e planejamento das aulas teóricas-práticas; Auxílio na elaboração de atividades desenvolvidas na disciplina teórico-práticas; Auxílio na elaboração de roteiro/ plano de estágio; Auxílio no desenvolvimento do conteúdo programático das aulas; Elaboração de plano de aula/atividades;	56		
Levantamento/ atualização de bibliografia /artigos.	40		
Colaboração para organização dos laboratórios; auxílio limpeza e desinfecção da sala operatória.	3		
Produção de projeto para coleta de dados.	1		
Auxílio na organização e na distribuição de grupos de estudo.	1		
Participação ativa na imersão dos alunos nos diferentes campos da prática; Acompanhamento de atividade de educação continuada; Participação Acompanhamento das aulas teóricas e práticas/atividades de ensino/ciclos pedagógicos; Monitor de aulas prática; auxílio nas aulas; auxílio no desenvolvimento de aula prática; Acompanhamento das atividades na unidade básica/estágio/práticas em serviço/visita técnica; Visita técnica de reconhecimento em ambulatório.	140	Dimensão Técnica (162)	
Controle de frequência; controle de frequência e notas.	13		
Elaboração do relatório das atividades desenvolvidas no PAE,	4		
Acompanhamento de todas as etapas de desenvolvimento da disciplina	3		
Entrevista dos cuida dores/ relatório e demais anotações de enfermagem	2	Dimensão Avaliativa (133)	
Participação/auxílio/colaboração da avaliação dos alunos; Acompanhamento das provas /atividade de avaliação; Participação na aplicação e monitoramento das avaliações; auxílio na avaliação dos alunos; Aplicação das avaliações cognitivas.	63		
Auxílio na elaboração das avaliações cognitivas/ preparação da avaliação dos alunos/ critérios de avaliação; Elaboração de questões para avaliação/ avaliação; Elaboração de questões para avaliação/ avaliação; Construção de instrumento de avaliação.	28		
Auxílio na correção de projetos/portfólios/provas/plano de estágio/relatórios/trabalhos; Correção de exercícios; Correção de prova prática e teórica;	18		
Acompanhamento da avaliação da disciplina; Participação no processo de avaliação final da disciplina; Acompanhamento/ avaliação final do estágio	12		
Leitura e correção de portfólios;	4		
Participação no fechamento nas notas e avaliações; Participação na elaboração de devolutivas dos trabalhos realizados pelos alunos.	5		
Auxílio na definição e implementação de critérios de avaliação; Identificação e avaliação de diferentes estratégias.	3		
Participação nas reuniões do PAE	10		Dimensão Formação do pós-graduando (11)
Elaboração de resumo ampliado para evento	1		
Contribuição no manejo das relações interpessoais	4	Dimensão Relação professor-aluno (7)	
Interlocução entre docente e aluno	3		

Fonte: Relatórios PAE – 1º E 2º Semestres de 2012. Elaboração da pesquisadora.

O ESD na EERP teve a maior parte das atividades desenvolvidas e inseridas nas categorias Dimensão Didático-Pedagógica, com 229 citações, Dimensão Organizativa com 168 citações, Dimensão Técnica com 159 citações e Dimensão Avaliativa, com 133 citações¹¹.

Emerge dos dados o predomínio de atividades relacionadas à Dimensão Didático-Pedagógica, destacando-se três grupos de atividades com maior expressividade na escrita dos relatórios.

O primeiro grupo de atividades categorizadas na Dimensão Didático-Pedagógica, com 107 citações, abrangem em seu contexto a orientação e o acompanhamento dos estudantes de graduação pelos pós-graduandos nos diferentes momentos da disciplina, tanto no campo de estágio quanto em fontes bibliográficas, seminários, estudo de caso, etc. Estes dados indicam a relevância que possuem essas atividades nas ações desenvolvidas no ESD da Unidade. A partir dessa atividade, com auxílio do supervisor, é possível proporcionar uma atividade de supervisão que requer, segundo Pimenta e Lima (2012) aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação e aconselhamento.

No segundo grupo de atividades da Dimensão Didático-Pedagógica, com 44 citações, estão elencadas atividades relacionadas tanto ao desenvolvimento de dinâmica de grupo, quanto de grupos de discussões, em que o pós-graduando se faz presente como mediador do processo, configurando-se como protagonista.

Para Zabalza (2004) a ação pedagógica do professor universitário consiste em mediar a relação do estudante com o conhecimento. Os grupos de discussão nas disciplinas de graduação propiciam a reflexão e a crítica tanto do estudante de pós-graduação quanto ao estudante de graduação. Proporcionar ao pós-graduando mediar este processo de construção de conhecimento indica que a disciplina em que o pós-graduando desenvolveu o estágio existe a percepção da docência como ação complexa, em que o docente em formação contribui para a formação crítica e reflexiva do estudante de graduação. Ao mesmo tempo em que o pós-graduando torna-se protagonista do processo, participa também do processo de construção do conhecimento dos estudantes de graduação. Neste sentido, dialogamos com

¹¹ Os dados foram coletados de 145 relatórios, sendo que as atividades diferentes foram citadas num mesmo relatório, por isso o número de citações pode ultrapassar a quantidade de relatórios analisados. As citações não possuem cunho quantitativo, mas servem para ressaltar a periodicidade que determinada atividade apareceu na escrita do relatório.

Pimenta (2005) em que, a partir da formação docente, os pós-graduandos tecem sua identidade docente, sendo esta delineada também pelos saberes da experiência.

No terceiro grupo de atividades categorizadas na Dimensão Didático-Pedagógica, com 21 citações, encontram-se atividades em que o pós-graduando atua como facilitador, acompanhando o processo de ensino aprendizagem, bem como em atividades relacionadas à preparação e acompanhamento de estratégias didáticas.

Este grupo de atividades aproxima-se da compreensão de que o sujeito precisa ter domínio não apenas em seu campo específico do conhecimento, mas também nos conhecimentos que o aproximem do ato de ensinar. Cunha (2012) nos indica que a formação profissional do professor universitário precisa abranger os saberes da docência, com preparação acadêmica numa perspectiva teórico-prática.

Destacamos que a atividade “aula ministrada/apresentação de aula” é uma atividade pouco citada entre as atividades desenvolvidas no ESD. As diretrizes do PAE indicam que os estudantes de pós-graduação podem ministrar aula até 10% da carga horária da disciplina, ficando a critério do docente supervisor a possibilidade de desenvolvê-la. Esta atividade configura-se como um momento oportuno para proporcionar ao estudante de pós-graduação a vivência da atividade de ensino, que dá sentido à docência.

Na EERP as atividades relacionadas às categorias Dimensão Técnica, Organizativa e Avaliativa apresentam equilíbrio entre si.

A Dimensão Organizativa apresenta três expressivos grupos de atividades. O primeiro grupo, com 67 citações, apresenta atividades como reuniões com o supervisor de estágio para planejamento da disciplina e cronograma, bem como atividades que serão desenvolvidas ao longo da disciplina de graduação.

A atividade de reunião com o supervisor indica que a Unidade prioriza o acompanhamento do pós-graduando em relação ao planejamento da disciplina que irá acompanhar. Percebe-se que o supervisor, em sua maioria, considera o estudante como parceiro, também responsável pelo desenvolvimento da disciplina.

A Dimensão Organizativa contempla a seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio. Esta atividades na EERP é expressiva, proporcionado aos pós-graduandos o contato com a organização dos materiais utilizados na disciplina.

O segundo grupo de atividades, com 56 citações, abrange as atividades de auxílio, preparação das aulas, definição de material trabalhado, a colaboração e o planejamento das aulas teóricas. As atividades citadas são perpassadas pelos saberes da docência relacionados com a condução das aulas em suas múltiplas possibilidades. Envolver o pós-graduando na seleção de recursos apropriados ao desenvolvimento da aula proporciona, segundo Cunha (2010a), condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual. Preparar o material relacionado à aula consiste em organizar os saberes da disciplina a partir de um objetivo, de levar em consideração técnicas e procedimento de ensino.

O terceiro grupo de atividades categorizadas na dimensão organizativa, com 40 citações, encontram-se as atividades de levantamento e atualização da bibliografia da disciplina de graduação. Este grupo de atividades é muito valorizado no ESD da EERP tendo em vista a organização do conteúdo da disciplina, a inserção do pós-graduando neste contexto, como um dos atores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Entre as atividades categorizadas na Dimensão Técnica destacam-se as atividades de participação do pós-graduando nas aulas práticas e teóricas, bem como sua participação e imersão juntamente com os estudantes de graduação no campo da prática. Esta atividade teve 140 citações, sendo considerada a mais expressiva em relação às demais atividades do ESD. Compreendemos a partir de Almeida (2012) que a participação em aulas teóricas e práticas possibilitam ao pós-graduando a observação da ação docente e das práticas que nela se constituem e o aproxima das dimensões presentes na docência, como a dimensão profissional, em que se alinham os elementos definidores da atuação e a dimensão pessoal, caracterizada pelo desenvolvimento das relações de envolvimento e os compromissos com a docência, compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e os fenômenos que afetam os envolvidos.

Esta experiência pode proporcionar ao pós-graduando contato com os aspectos relacionados à ação de ensino, bem como a intencionalidade do supervisor em relação a sua própria prática pedagógica, entendida neste estudo a partir de Franco (2012), como práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e/ou requeridas por dada comunidade social.

Possibilita ainda o contato com a especificidade do contexto em que se educa, podendo levar o pós-graduando segundo a concepção de Imbernón (2011, p.14) a valorizar “a docência, a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo”.

A Dimensão Avaliativa configura-se como a quarta categoria no número de atividades desenvolvidas. Os elementos como participação, auxílio, acompanhamento de provas e processos avaliativos configuram-se nas atividades recorrentes do desenvolvimento do ESD, sendo citadas 63 vezes. A atividade descrita pelos pós-graduandos no processo avaliativo é uma atividade pouco explorada, com 28 citações, apresentando-se pouco expressiva em relação à anterior, que tem por foco a atividade avaliativa relacionada ao acompanhamento do processo. A atividade correção das atividades avaliativas, incluindo o portfólio, com 18 citações, é uma atividade inexpressiva em relação às demais. A atividade de participação na avaliação da disciplina de graduação, apesar de pouco expressiva, é uma atividade relevante pois poderá inserir o pós-graduando em uma dimensão mais ampla de compreensão da avaliação.

As atividades relacionadas às Dimensões Formação do pós-graduando e Relação professor-aluno aparecem de forma sutil. Na Dimensão Formação do pós-graduando, destacamos uma atividade importante, a “Participação nas reuniões do PAE”, como sendo relevante para a formação dos mesmos em relação ao seu crescimento acadêmico. Porém, dentre os 145 participantes do ESD na EERP, apenas 10 indicam que participaram das reuniões promovidas pela Coordenação do PAE na EERP.

A Dimensão Relação professor-aluno, definida nas diretrizes do PAE como um espaço de favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades que facilitam a interlocução entre o docente e os estudantes, apesar de inexpressiva na EERP, é uma atividade considerada na pesquisa como relevante para a formação do pós-graduando, tanto no sentido pessoal quanto para a docência no Ensino Superior. Representada pela expressão “Contribuição no manejo das relações interpessoais”, esta dimensão contempla, a partir de Cunha (2010a), tanto os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, indicadas pela capacidade de trabalho coletivo de formação dos atores educativos locais, quanto aos saberes relacionados com a ambiência da

aprendizagem, que pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social.

5.3.2 Avaliação sobre o desenvolvimento do plano

Nesta segunda etapa de análise a partir da leitura da questão 2 do relatório da EERP: Avaliação sobre o desenvolvimento do plano, foram categorizados os termos e/ou expressões a partir das percepções que os pós-graduandos apresentaram em relação ao desenvolvimento do estágio. Os termos e/ou expressões relacionados ao desenvolvimento do plano foram agrupados em um quadro e categorizados de acordo com os núcleos de sentido indicados na página 72 . Em cada quadro também foi indicada a quantidade de vezes que a expressão apareceu nos escritos de cada relatório. Esta contagem é apenas para evidenciar as expressões que configuram como constantes na escrita dos pós-graduandos, ou seja, o somatório da quantidade informada para cada expressão pode ser maior que o número de relatórios participantes, devido ao fato de que cada expressão pode ter aparecido mais de uma vez em um mesmo relatório. Alguns relatórios não forneceram subsídios para o levantamento e a análise dos dados.

O eixo Avaliação sobre o desenvolvimento do plano foi subdividido em duas categorias: (A) Qualificação da experiência de estágio e (B) Aprendizagens no estágio, pois ao desenvolver a leitura flutuante dos escritos relacionados ao eixo, emergiram avaliações dos pós-graduandos relacionadas a dois seguimentos. O primeiro indicava como o pós-graduando qualificava a experiência de estágio e o segundo indicava uma avaliação diretamente relacionada a determinadas experiências que, na percepção do pós-graduando, o ESD proporcionava.

5.3.2.1 Categoria (A) - Qualificação da experiência de estágio

Na categoria “Qualificação da experiência de estágio” foram analisados 145 relatórios da EERP, destes 95 apresentaram expressões correspondentes à categoria. Emergiu da leitura flutuante dos dados as subcategorias *a posteriori* planejamento, relacionado à dimensão Organizativa. Como indicado anteriormente, a subcategoria planejamento qualifica o estágio de acordo com a maneira pela qual

foi planejado, desenvolvido e executado tanto pelo pós-graduando quanto pelo supervisor do ESD, se houve ou não um planejamento, como se configurou, se houve reestruturação no decorrer do ESD, etc.

O termo “qualidade”, para Luckesi (2011, p.65), “possui adjetivação positiva ou negativa de um objeto, dos resultados de uma ação, de uma situação ou pessoa, tendo em vista uma decisão operacional”. Rios (2010) também nos auxiliam no entendimento do termo qualidade. A autora indica que qualidade também não se configura como um termo de sentido unívoco, ele tem multiplicidade de significados, sendo que na propriedade dos seres pode se considerar qualidades positivas ou negativas. Buscamos em Amora (2009, p.593) a descrição do termo qualidade, e este pode ser definido como “1. propriedade específica ou condição natural que caracteriza uma coisa ou pessoa; 2. predicado, atributo”.

Ressaltamos que a questão 2 do relatório do ESD indica que os estudantes de pós-graduação que desenvolveram o ESD no ano de 2012 compreenderam de maneira abrangente a ação “avaliar” presente no enunciado da questão. Ora havia avaliações relacionadas ao próprio desenvolvimento do estágio, ora o pós-graduando avaliava o estágio em si, enquanto espaço institucionalizado. Segundo Wachowicz (2006, p.5) a ação de avaliar está presente na aprendizagem, e a “aprendizagem é um processo que tem a duração de toda a vida e somente pode ser realizado pela pessoa que tem a intencionalidade, o processo de avaliação e de aprendizagem estão tão intimamente ligados, em que um não existe sem o outro”.

Os termos e/ou expressões para análise foram identificadas e inseridas no quadro, e este por sua vez apresenta a categoria e subcategoria que cada termo e/ou expressão se enquadra, bem como a quantidade de vezes que a expressão apareceu na escrita, dos pós-graduados nos relatórios finais de ESD.

Quadro 9 - (A) Qualificação da experiência de estágio - EERP

TERMOS/ EXPRESSÕES		SUBCATEGORIA	NÚCLEO DE SENTIDO
Objetivos traçados foram alcançados/atividades realizadas com êxito/Plano de trabalho realizado de maneira satisfatória/Bem planejado	85	Planejamento	Organizativa
Atingiram todas as metas propostas no plano de trabalho/consoante com o objetivo da disciplina	8		
Alcançei os objetivos propostos pelo programa/de ensino-aprendizagem	2		
Desenvolvimento do PAE foi realizado em consonância com a proposta inicial	2		
Cronograma cumprido satisfatoriamente	1		
Objetivos parcialmente alcançados/ atividades sem cumprir devido ao tempo	1		

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

Expressões relacionadas ao planejamento das atividades, o seu desenvolvimento adequado, bem como a execução satisfatória foi algo relevante ao considerar o ESD como experiência formativa, ou seja, o pós-graduando qualifica a experiência no ESD de acordo a execução do planejamento.

O planejamento, segundo Moreto (2012, p.100), consiste em um “roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por esta razão todo planejamento busca estabelecer a relação entre previsibilidade e a surpresa”, planejar é considerar o que trabalhar e para quem. É expressiva a relevância dada pelo pós-graduando em relação ao planejamento, a percepção de formação para a docência na Educação Superior é perpassada necessariamente pelo planejamento intrínseco à ação docente.

Os dados também evidenciam que desenvolver o estágio conforme o planejado o qualifica de forma positiva. Os dados ainda indicam um planejamento considerado no modelo tradicional de ensino, em que, segundo Moreto (2012, p.102), se “procura descrever/prever todas as condições de aprendizagem”. O planejamento entendido por essa ótica apresenta o conceito de ensino perpassado efetivamente pela realização dessas condições, ou seja, os estudantes são tratados de maneira homogênea, no mesmo ritmo, enfim, considera-se que todos têm o mesmo ponto de partida.

Desenvolver uma formação docente em que a ação deste sujeito é compreendida como ação complexa, assim como indica Cunha (2012b) e Almeida (2012), considerando as diferentes dimensões que perpassam, requer perceber as singularidades e diferenças entre o desejado, planejado e executado, bem como as

diferenças em relação à aprendizagem, e que se torna primordial para os pós-graduandos nesse período de formação .

Para a maioria dos pós-graduandos que desenvolveram o ESD em 2012 na EERP, a avaliação em relação ao desenvolvimento do plano indica que não há espaço para imprevistos ou mudanças no plano de trabalho. E ao qualificar de forma positiva o planejamento em relação ao esperado, estes pós-graduandos necessariamente qualificam suas próprias experiências de formação.

5.3.2.2 Categoria (B) - Aprendizagens no Estágio

Nesta categoria apresentamos os dados que emergiram da leitura flutuante da resposta 2 do relatório de ESD. Os termos e/ou expressões relacionados às aprendizagens no estágio, indicadas pelos pós-graduandos que desenvolveram o ESD em 2012, do PAE na EERP, foram organizadas em um quadro contendo as expressões que apresentaram conteúdos semelhantes inseridos num mesmo grupo.

Quadro 10 - (B) Experiência do Estágio - EERP

TERMOS/ EXPRESSÕES		NÚCLEO DE SENTIDO
Aprender na prática o que já havia compreendido na preparação pedagógica; Aprendizagem sobre o trabalho docente; Possibilitou uma aproximação na realidade da sala de aula; Exposição a diversas situações vivenciadas pela docente; Proporcionou discussões com a supervisora sobre o papel docente no ensino de graduação de enfermagem; Oportunidade de se preparar para um dos pilares da carreira acadêmica: o ensino; Aprofundar meus conhecimentos na construção do processo pedagógico; Auxílio/Preparação/Acompanhamento/ no desenvolvimento para a docência/ Contato com a atividade docente/ Vivenciar a prática docente.	30	Dimensão Docente no Ensino Superior
Contribui para que o pós-graduando possa conhecer e desenvolver habilidades da prática docente ao entrar em contato com a prática de ensino; Oportunidade de exercitar conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a formação do pós graduando em relação à docência; Desenvolver habilidades técnico pedagógicas para aperfeiçoar formação na área educacional	20	
Experiência enriquecedor/rico aprendizado/Valiosa experiência no âmbito profissional e acadêmico; Contribuição para aquisição de competências pedagógicas com ênfase na metodologia ativa.	15	
Mais conhecimento e envolvimento com a prática do Ensino Superior; Contato com a teoria e práticas pedagógica; Estratégias necessárias para uma melhor prática pedagógica; O estágio possibilitou consolidação dos conhecimentos com os entraves que a prática docente no dia a dia oferece; O estágio subsidia a prática de todo conhecimento adquirido na etapa anterior.	12	
Aprimoramento/Amadurecimento da docência/Experiência didática; Experiência importante na descoberta como futuro educador: bons profissionais nascem de bons professores.	8	
Aprimorar a minha formação para atuar em atividade didática da graduação; aperfeiçoar a sua formação na área do ensino aprendizagem e sua inserção no universo da docência; aprimorar a formação da pós-graduação para atividade didática e de pesquisa.	7	
Contribui de forma rica na formação em docência;	5	
Etapa de preparação pedagógica: essencial para o fornecimento de conhecimento teórico acerca da metodologia de ensino, conhecimento de especialistas na área da educação; experiência rica.	3	
Para cumprir o programa foi necessário compreender a essência da docência nas instituições de Ensino Superior, bem como as metodologias e teorias empregadas no processo de ensino-aprendizagem.	2	
Aprendizado de recursos, postura e técnica para a prática docente.	1	
O estágio possibilitou identificar o processo de desenvolvimento do conhecimento e as dificuldades enfrentadas pelos alunos de graduação	1	
Proporciona novas experiências em docência para quem já possui experiência em docência	1	

continua...

Final

TERMOS/ EXPRESSÕES		NÚCLEO DE SENTIDO
Crescimento profissional e pessoal; intercâmbio de conhecimentos e vivências; Necessidade de aprendizado continua; O estágio pode oferecer algo além do que o aluno foi buscar; surte efeitos positivos imprescindíveis na minha formação acadêmica/como pós graduando; Ampliou conhecimentos dos métodos de pesquisa; Colaboração valiosa para o projeto e pesquisa.	18	Dimensão Formação pós graduando (48)
Agregou experiências valiosas a formação profissional; Ajudou no crescimento profissional devido as noções de prática de ensino; desenvolvimento de habilidade e atitudes; Crescimento profissional ; Experiência que proporciona a formação do profissional de qualidade; proporcionaram momentos de reflexão sobre o papel do enfermeiro; Já contava com experiência previa que contribuiu para melhorar meu desempenho; Possibilitou rever conceitos metodológicos básicos/ organismo e desenvolvimento da disciplina;	16	
Ampliar conhecimentos teóricos, Oportunidade de revisar os conteúdos teóricos e práticos; rever conteúdo teórico; Reflexão sobre a prática.	6	
Aprender a dar mais valor ao professorado	3	
Acrescentou na minha formação acadêmica e pedagógica	2	
Entrar em contato com novas referências bibliográficas	2	
Diversas oportunidades de aprendizagens; trouxe muitos benefícios.	2	
Proporciona ao aluno PAE a ampliação da sua vida como educador	1	
Observar e participar/Vivenciar o processo ensino-aprendizagem/rever conceitos (acompanhamento e auxílio do docente, orientação de alunos, apresentação e discussão de estudo de caso.)	24	Dimensão Didático-Pedagógica (43)
Variadas técnicas didáticas/ Ensino aprendizagem; contato com nova metodologia de ensino; A didática e a ferramenta mais importante neste contexto; Noções de prática de ensino; ter ideia das estratégias de ensino-aprendizagem discutidas na disciplina de pedagogia; aprimorar/aprender metodologia de ensino	15	
A didática da docente supervisora e maneira como gostaria de conduzir as minhas aulas	1	
Assessoramento do professor no desenvolvimento da disciplina e na construção do conhecimento	1	
Inserção de forma efetiva na disciplina	1	
Sentir falta de ministrar aula.	1	
Possibilitou o contato com o aluno em sala de aula e campo de estágio/ Como facilitador do processo de aprendizagem; Interação professor aluno e importante como técnica de aprendizagem; ajudei o aluno a atingir os objetivos da disciplina; Interação com os alunos /Aprendizagem na relação com o graduando; Identificar e vivenciar a complexidade da relação docente-discente/relação docente aluno; Ajudou na relação com o aluno	26	Dimensão Relação professor aluno (35)
Orientação/Papel fundamental da supervisora docente, atuando como facilitador-orientadora do processo; O docente ofereceu oportunidade/autonomia para a minha participação ativa nas atividades propostas aos alunos contribuindo para um bom aproveitamento	9	
Vivenciar /Entender o Planejamento Metodológico; Sedimento no processo de planejamento metodológico das aulas.	9	Dimensão Organizativa (14)
Plano de trabalho foi de extrema importância para a função do pós-graduando; Plano de trabalho da disciplina diversificado.	5	
Participação no processo de avaliação foi importante	2	Dimensão Avaliativa
Acompanhamento das aulas importante para observar o desempenho dos professores	1	Dimensão Técnica

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

As expressões categorizadas a partir das experiências dos pós-graduandos no ESD estão presentes no núcleo de sentido Dimensão Docência no Ensino Superior, sendo estas as mais significativas. As expressões com significado próximo foram reunidas em grupos, destacamos quatro grupos significativos na dimensão citada.

O primeiro grupo apresenta as experiências relacionadas ao aprendizado na prática dos conceitos apreendidos na etapa de PP, a aproximação com a realidade docente, aprofundamento dos conhecimentos no processo pedagógico e a vivência da prática docente.

O segundo grupo de expressões define as experiências relacionadas às habilidades para a prática docente e o ESD como espaço que possibilita exercitar os conhecimentos inerentes à formação do pós-graduando em relação à docência.

A aquisição de competência pedagógica com ênfase em metodologia ativa é considerada como uma experiência valiosa na percepção dos pós-graduandos que desenvolveram o ESD na EERP, no ano de 2012, sendo esta inserida no terceiro grupo.

As experiências relacionadas ao contato com a teoria e prática pedagógica para a docência fazem parte do quarto grupo mais expressivo, ou seja, a Dimensão Docência no Ensino Superior.

A partir dos dados apresentados, é possível inferir que as experiências da/na prática pedagógica para o pós-graduando são as mais significativas neste momento da formação. Conhecer os conceitos e técnicas que permeiam a prática docente no Ensino Superior potencializa a experiência no ESD. Os quatro grupos apresentados possuem em comum experiência no âmbito da aquisição de habilidades, metodologias, competências, mas todas relacionadas à prática docente que tiveram contato no ESD.

O aprendizado do pós-graduando a partir da experiência com a teoria na etapa de PP, bem como o contato com a construção do processo pedagógico também foram significativos no desenvolvimento do ESD.

As expressões categorizadas a partir no núcleo de sentido “Dimensão Formação do pós-graduando” indicaram experiências diversificadas e entre elas destacamos dois grupos. No primeiro grupo foram inseridas experiências de crescimento pessoal e profissional. As experiências vivenciadas no ESD contribuíram de forma singular para a formação acadêmica do pós-graduando como, por exemplo, a necessidade de aprendizado contínuo na área e a colaboração do ESD para o projeto de pesquisa. O ESD além de propiciar a formação docente para o Ensino Superior também influenciou a formação profissional e acadêmica do pós-graduando, com ênfase na formação acadêmica.

O segundo grupo agregou expressões relacionados às experiências que proporcionaram desenvolvimento no âmbito profissional, principalmente para aqueles que possuem como formação inicial o curso de enfermagem. O ESD configurou-se como um espaço de desenvolvimento de habilidades e atitudes da prática profissional, específica da formação inicial de cada pós-graduando.

O núcleo de sentido Dimensão Didático-Pedagógica apresentou experiências tanto sobre a vivência do processo de ensino-aprendizagem, bem como a orientação ao aluno de graduação e o envolvimento com as atividades propostas no ESD,

quanto às técnicas didáticas, metodologias específicas e estratégias de ensino-aprendizagem que o docente supervisor utilizou no decorrer na disciplina.

Compreendemos, a partir de Almeida (2012), que os modelos de ensino apresentados aos pós-graduandos no desenvolvimento do ESD podem influenciar em suas escolhas futuras em relação à prática docente. Por exemplo, ao terem contato ao longo de sua formação acadêmica com um modelo aplicacionista do conhecimento, podem vir a desenvolver sua formação para a docência a partir de conhecimentos tecnicistas, com base em modelos engessados de ensino, podendo, no futuro, em sua ação docente, reproduzir tais modelos de formação. As características dos modelos preservados nas memórias dos estudantes podem constituir suporte para a futura atuação docente e, para que seja alterado o quadro epistemológico, é preciso que os sujeitos vivenciem processos de reflexão sobre si e sobre seu percurso formativo criticamente. Neste sentido, as habilidades e práticas experienciadas pelos pós-graduandos não podem apenas significar técnicas, mas reflexões sobre as mesmas.

Os dados apresentados nos relatórios de ESD do ano de 2012 indicam ainda que a didática foi percebida como a principal ferramenta no contexto da disciplina. Buscamos em Almeida (2012) o sentido da didática, e esta entendida nos fundamentos das lógicas das “receitas” amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajudam a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrência das dificuldades e deficiências individuais, assim, pode ser considerada apenas como um mero campo de desenvolvimento de novas técnicas. Compreendemos também, a partir de Franco (2012), que o papel da didática consiste em planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, garantindo o ensino de conteúdos e práticas entendidas como fundamentais para a etapa de formação.

O Núcleo de sentido “Dimensão Relação professor-aluno” apresentou experiências sobre o contato do pós-graduando com o docente supervisor atuando como facilitador da aprendizagem. As experiências evidenciadas concentraram-se também na relação do pós-graduando com o estudante de graduação. A interação com os estudantes nessa fase de formação proporcionou contato com a complexidade e vivência da relação docente-discente. A partir dos dados, é possível inferir que o pós-graduando percebeu no ESD um momento de aprendizagem sobre

a relação com os sujeitos da aprendizagem - os estudantes de graduação - e esta vivência tornou-se essencial na formação para a docência no Ensino Superior.

O pós-graduando considerou relevante o contato com o estudante da graduação e vivenciar esta relação tornou-se parte essencial na atividade para a docência. Percebemos que o pós-graduando entrelaçou sentidos sobre o ESD quando este proporcionou a aproximação com os estudantes e as questões que decorrem desse relacionamento. Compreendemos, a partir de Veiga (2008), que a relação professor-aluno é a ideia nuclear da concepção de docência e esta existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. Nesse sentido, existe uma dimensão socializadora da aula, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. Estes elementos vão ao encontro dos elementos estruturais da organização didática da aula, pois o professor, no momento de organizar sua aula, “precisa atentar para as necessidades formativas de seus alunos, a fim de perceber a quais interesses atende ao propor determinada atividade a seus estudantes” (VEIGA, 2008, p.273).

Os dados analisados destacaram também a importância da figura do docente supervisor como orientador e facilitador do processo de formação do pós-graduando, e este em relação ao estudante de graduação. Ao proporcionar autonomia e participação ativa ao pós-graduando, o docente supervisor contribui tanto para o bom aproveitamento do ESD quanto para a formação docente.

A formação para a docência também é perpassada pela observação e vivência do pós-graduando em relação ao seu supervisor de estágio. Dialogamos com Cunha (2012) em relação à não neutralidade da ação pedagógica, pois ao mesmo tempo em que o professor determina o espaço é determinado por ele. A experiência em relação à postura dos docentes supervisores também proporcionou aos pós-graduandos serem determinados pelo contexto.

Assim como Franco (2012), compreendemos que as aprendizagens ocorrem sempre para além ou para aquém do planejado, ocorre entre os múltiplos ensinamentos presentes na vida das pessoas. No contexto de formação entendida neste estudo, a partir de Almeida (2012), a vivência da postura dos professores vai ao encontro de entendê-la como formação no sentido de ações voltadas para a aquisição de saberes, o saber-fazer e o saber-ser, incluída uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global.

As experiências indicadas pelos pós-graduandos relacionadas ao núcleo de sentido “Dimensão Organizativa” indicam que, quando os pós-graduandos vivenciam e entendem o planejamento metodológico na disciplina de graduação que desenvolvem o ESD, a experiência os auxilia na própria aquisição de conhecimentos sobre o processo. Com pouca expressividade, o núcleo de sentido “Dimensão Avaliativa” é representado pelas experiências relacionadas à participação no processo avaliativo de maneira geral, sem apresentar especificidades nas atividades.

Ao vivenciar a aula na graduação e o desenvolvimento aplicado a ela pelo docente supervisor, o pós-graduando poder vir a percebê-la, como Veiga (2008, p.269) indica, “constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem”. A autora indica ainda que o professor é quem organiza o processo didático, que media a ação, a aula também é o espaço onde o pós-graduando vivencia a postura do professor, onde se concretiza o processo didático, que possibilita o desenvolvimento de maneira diversa, conforme a relação com o tipo de conteúdo que se vai explanar. Todos estes processos vão direcionando e determinando o olhar do pós-graduando em relação à própria docência.

5.3.3 Sugestões para o PAE

Esta etapa do estudo consistiu em analisar o eixo 3 - Sugestões para o programa de aperfeiçoamento de ensino PAE do relatório final do ESD, da EERP do ano de 2012.

Os termos e/ou expressões coletados foram categorizados em relação aos núcleos de sentidos adotados neste trabalho. Os dados foram organizados em um quadro informativo que apresenta o número de vezes que cada expressão ou equivalente em significado foi citada na escrita e o núcleo de sentido que foi categorizado. O número correspondente indica a periodicidade em que foi citada cada expressão, servindo apenas de indicativo da frequência em que as expressões surgiam. O valor total de cada expressão indicada pode não coincidir com o número total de relatórios analisados, pois cada expressão poderá ter sido indicada mais de uma vez no mesmo relatório.

Alguns relatórios não apresentaram informações, apresentando a escrita “em branco” no espaço reservado para a resposta à pergunta número três. Os relatórios que não apresentaram nenhuma escrita foram classificados como “sem sugestão”. A seguir apresentamos o quadro de análise.

Quadro 11 - Sugestões para o PAE

Sem sugestão/ Em branco	22	
Ampliar o número de bolsas/ A bolsa ser oferecida para todos os participantes/ O estagiário sempre receber bolsa	17	
Disciplinas preparatórias do programa PAE sejam padronizadas/Outras opções de disciplinas preparatórias/Criação de disciplina com dois blocos distintos: teórico e prático em relação à criação de disciplina/Ampliar o número de disciplinas preparatórias em relação aos períodos e horários/ Normalizar as disciplinas que oferece o suporte ao PAE/Importância das disciplinas teóricas no programa.	14	
Promover divulgação /encontro e troca de experiência entre estagiários do PAE / com frequência	8	
Promover espaços de discussão coletiva entre pós-graduandos, docentes, coordenadores de disciplina, chefes de departamento, etc., para discutir coletivamente o currículo. /Manter as reuniões entre os docentes e discentes do PAE/Reuniões com os docentes supervisores/espaço de troca de experiência e orientações/Participação obrigatória dos supervisores nas reuniões do início, meio e encerramento das atividades. /Manter os encontros realizados ao longo do PAE.	8	
Momento de discussão dos processos ensino-aprendizado das experiências que os alunos obtiverem no PAE/Realização de workshop no início do estágio/Possibilidade de interação entre alunos PAE para troca de informações e experiências durante o período de estágio PAE/Fazer um workshop onde tivesse a presença de um pedagogo para fechamento/Criar espaços maior para as discussões referentes às experiências dos pós-graduandos com docência	6	
Inserir o PAE como disciplina Obrigatória na pós-graduação. / Ter o PAE em disciplinas da pós.	5	
Seria mais proveitoso se o estágio durasse o ano todo da disciplina/Rever a participação em disciplina com carga horária extensa/Não fica clara a quantidade de horas mínimas que o aluno tem que cumprir/6 horas semanais é pouco para realizar o estágio/Manter a possibilidade de os alunos escolherem livremente entre as disciplinas para estagiar/ Ampliação de carga horária, possibilitando maior aproximação do aluno com as questões Didáticas. /	6	
Aumentar o número de disciplina com alunos PAE / Ampliar o número de vagas/Ampliar a todos os alunos	3	
Estabelecer um teto mínimo de horas-aula para serem ministradas pelo aluno PAE	3	
As avaliações do PAE sejam realizadas e corrigidas dentro do processo do PAE, para que os estagiários possam se beneficiar com as novas estratégias. / Importância das atividades de encerramento do estágio	3	
Formato do programa adequado	3	
Rever a folha de frequência para os voluntários	3	
Permitir /obrigatoriedade que o estagiário ministre pelo menos uma aula	2	
Rever a obrigatoriedade para os pós-graduandos qual não possuem experiência docente comprovada/Obrigatoriedade de participação no PAE com os graduandos que não desenvolve atividades docente e opcional para a pós-graduação que já desenvolve atividades docentes na graduação.	2	
Incentivar todos os alunos a se dedicarem o maior tempo possível ao estágio	2	
Desnecessário os pós graduandos participarem mais de uma vez no processo seletivo para o PAE.	2	
A continuidade do programa e importante	2	
Situar o aluno PAE nas atividades desenvolvidas/Orientar os alunos da pós-graduação sobre o PAE	2	
Criação de um programa que tenha como foco o aperfeiçoamento dos aspectos na criação e construção de uma disciplina	1	
Calcular Remuneração conforme a carga horária despendida no programa	1	
EERP e o departamento mais democrático em relação à aceitação de alunos PAE	1	
O programa de estágio está adequado aos seus objetivos	1	
Sugestão relacionada à disciplina que o pós-graduando desenvolveu o estágio	29	Dimensão Didático-Pedagógica
Excelente oportunidade de aprendizado de estratégias de ensino-aprendizagem	8	
Experiência profissional na área da docência/PAE como importante ferramenta para aprimorar o exercício da docência/ Vivência da docência/Aprendizado sobre o trabalho docente em aula/O PAE possibilita que o aluno de pós-graduação tenha um maior contato com a realidade docente	6	
Disciplinas preparatórias devem ter conteúdo mínimo de etapas fundamentais para se ministrar uma disciplina	3	
Aprofundar discussões sobre a prática docente no PAE/Desenvolvimento de palestras relacionadas à docência/Encontro entre os estagiários PAE para realizações de capacitações para a prática docente	3	
Contribuiu ainda mais na minha formação como educadora/O estágio é fundamental para a função dos futuros docentes	2	Dimensão Docência no Ensino Superior(26)
Importância de inserir o aluno PAE nas atividades da disciplina	1	
Oportunidade Positiva e gratificante; possibilita maior contato e aproximação com o aluno tendo o amparo do docente que nos favorece este processo.	1	
O programa PAE deve sempre procurar proporcionar ao aluno atuar de forma crítica/reflexiva/habituado à utilização de investigação científica/prática profissional/ crescimento profissional docente	1	
Contribui para melhor formação do aluno como facilitador da aprendizagem	1	

continua...

Final.

Atividade de troca de experiência entre alunos PAE, de com discussão sobre os desafios do ensino de graduação.	4	Dimensão Formação pós graduando (19)
Agendar os encontros/reuniões do período de estágio com maior antecedência	2	
Participar do PAE mais de uma vez, importante para a formação.	2	
Permitiu crescer enquanto discente no curso de pós-graduação e futura docente	2	
Aproximar a disciplina preparatória do PAE da realidade em que o pós-graduando será inserido	1	
Criar fóruns de discussões no modelo para os estagiários/Implantar estudo dirigido para todos os alunos PAE/Manter o workshop final realizado em 2011	3	
Experiência rica e proveitosa	1	
O Estágio possibilita trazer reflexões e novos conhecimentos importantíssimos em nossa formação	1	
O PAE Estimula e fortalece os fundamentos nas linhas de pesquisa	1	
Oferecer aos demais alunos a maravilhosa experiência	1	
Riqueza de aprendizagem de extrema relevância para a formação do pós-graduando	1	
Aprendizado na relação professor alunos	2	Dimensão Relação professor aluno (3)
Não compreender o estágio como aquele que liga o instrumento	1	
Aprendizado na preparação do material didático/Aprendizado na seleção de conteúdos busca bibliográfica, escolha de métodos de ensino/Aprendizado no planejamento da disciplina	3	Dimensão Organizativa (3)
Desenvolvimento satisfatório do plano da disciplina	1	Dimensão Planejamento
Equipe de enfermagem se familiarizar com os alunos PAE	1	Dimensão Relação interpessoal

Fonte: Relatórios PAE 1° e 2° semestres de 2012. Elaborado pela pesquisadora.

Três núcleos de sentido são significativos nas sugestões para o PAE, quais sejam: Dimensão acadêmico-administrativa, com 95 sugestões, Dimensão Didático-Pedagógica com 29 sugestões e Dimensão Docência no Ensino Superior, com 26 sugestões.

No núcleo de sentido “Dimensão Acadêmico-administrativa” destacamos sugestão de “Ampliar o número de bolsas / A bolsa ser oferecida para todos os participantes / O estagiário sempre receber bolsa” com 17 citações, e com 14 citações relacionadas às expressões “disciplinas da etapa de preparação pedagógica”, indicando a padronização das disciplinas, “diversidade de oferecimento, separação destas disciplinas em blocos teórico e prático”. Ainda na dimensão citada, ressaltam-se as expressões “Promover divulgação / encontro e troca de experiência entre estagiários do PAE / com frequência”, com 8 citações. Estas emergem de forma significativa dentro da própria Dimensão Acadêmico-administrativa, demonstrando a necessidade que alguns pós-graduandos apresentam em trocar experiência com seus pares, não apenas relacionada às atividades do ESD. Esta ação apresentou-se como um momento relevante na formação pessoal, acadêmica e profissional do pós-graduando, podendo, assim, vir a ser um espaço de questionamentos, significações e ressignificações.

O núcleo de sentido “Dimensão Acadêmico-administrativa” apresenta também expressões que indicam a necessidade de promover espaços de discussão coletiva

tanto entre os pós-graduandos que participam do ESD, quanto em reuniões específicas como os docentes supervisores, coordenadores e pós-graduandos.

A primeira atividade citada indica que os pós-graduandos necessitam de um espaço para compartilhar a experiência do próprio ESD com os pares. A atividade universitária, segundo Zabalza (2004), deveria atingir três aspectos e sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências (entendido neste estudo como habilidades a serem adquiridas) e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com maior autonomia.

Neste sentido, oportunizar um espaço de discussão e trocas de experiências vem ao encontro dos aspectos que o autor indica no sentido da formação. A troca de experiências propicia aprender com o outro a partir de suas experiências, questionar conhecimentos adquiridos, bem como possibilitar um desenvolvimento pessoal e profissional. Este ambiente de compartilhamento de experiências promove o relacionamento entre o pós-graduando e seus pares. Há, pois, um compartilhamento de conhecimentos referentes ao contexto do ESD. Favorece o desenvolvimento de saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação que, segundo Cunha (2010), relaciona-se à capacidade de trabalho coletivo de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais. Neste espaço de convivência indicado como sugestão para o PAE, esta dimensão de saberes poderá encontrar solo fecundo.

O núcleo de sentido “Dimensão Didático-Pedagógica” é representado pela expressão “Sugestão relacionada à disciplina que desenvolveu o estágio”, com 29 citações. É interessante observar que a questão 3 do relatório final do ESD propõe que as sugestões sejam relacionadas ao programa e não à disciplina na qual o pós-graduando desenvolveu o estágio. Apesar desta indicação, observamos que o pós-graduando, neste espaço de sugestões para o PAE, sentiu a necessidade de expressar questões singulares sobre o desenvolvimento do estágio na disciplina de graduação. Indicando também que o pós-graduando compreende pouco o PAE como um programa amplo, que envolve questões além da disciplina de graduação. Os dados sugerem que o pós-graduando percebe o PAE como um programa pontual, que se relaciona apenas à disciplina que ele desenvolve na graduação, com o acompanhamento do docente supervisor e demais questões relacionadas a esta. É perceptível que a aproximação com a disciplina na qual desenvolve o estágio pode

proporcionar ao pós-graduando percepções apenas relacionadas aos limites da sua própria atuação ou da atuação do docente supervisor. Neste sentido, entende-se que cabe às Comissões do PAE, vinculadas a Pós-Reitoria de Pós-Graduação, promover e apresentar o Programa em sua intencionalidade e objetivo para os pós-graduandos, através de *workshops*, palestras, seminários, etc.

Dentre as expressões indicadas, existem ainda expressões que remetem à própria experiência em relação ao desenvolvimento do estágio, como “Oferecer aos demais alunos a maravilhosa experiência” e “Experiência rica e proveitosa”. As expressões anteriores foram inseridas não núcleo de sentido “Dimensão Formação do pós-graduando”, pois as mesmas não indicam especificidades em relação à experiência. São expressões gerais que indicam que a experiência no ESD propiciou um momento singular, relacionando-se à formação do sujeito, sem que esta seja direcionada à docência ou à profissão. São expressões singulares e subjetivas. Neste sentido, questiona-se: a experiência foi maravilhosa, rica e proveitosa em relação a quê? Comparado a quê? Compreende-se que existem limitações no documento de análise, restringindo esta pesquisa em responder tais indagações. O relatório de ESD constitui-se, em seu objetivo primeiro, ser um documento de registro de atividades desenvolvidas pelo pós-graduando, bem como de relatos de suas experiências e impressões do ESD. O relatório, por sua vez, configura-se como um instrumento indicativo sobre o próprio Programa para as Comissões do PAE nas Unidades da USP.

Os dados também sugerem que, em vez de oferecer sugestões, os pós-graduandos aproveitaram o espaço para explicitar a importância do PAE e sua aproximação com a atividade didática.

É interessante observar que as Diretrizes do PAE (USP, 2010) orientam o desenvolvimento do ESD, porém, este pode apresentar diferentes características, pois o plano de estágio, bem como as atividades a serem desenvolvidas pelo pós-graduando, são perpassados pelas escolhas e percepções que o próprio docente supervisor possui sobre o ESD. Dentre as sugestões apresentadas pelos estudantes de pós-graduação da EERP, percebemos a inquietação em relação à troca de experiências entre os estagiários da própria Unidade e de Unidades diferentes que desenvolvem o ESD, bem como entre os estagiários que desenvolvem o ESD e os estudantes que cursam as disciplinas. Os estudantes de pós-graduação indicam também a escassez de atividades oferecidas a eles no ESD.

Os conhecimentos relacionados à docência não se limitam ao fazer em sala de aula, pelo contrário, ultrapassam esse espaço. A relação do docente com o conhecimento didático, dos saberes da docência, da relação ensino-aprendizagem, constrói-se a partir do contato deste com o conhecimento produzido na área. Nesta análise percebemos que prevalece a concepção da docência em sua dimensão técnica, da “receita” de como ensinar.

Neste âmbito, destacamos ainda as expressões “sem sugestão/em branco”, com 22 citações. Este é um número expressivo de relatórios que deixaram de registrar sugestões para o PAE, considerando o número total de 145 relatórios participantes.

5.4 Encontro PAE – Atividade de avaliação final

Nesta etapa de análise, apresentamos os dados coletados a partir da leitura do documento Encontro PAE – Atividade de avaliação final. Este documento originou-se da avaliação desenvolvida presencialmente com 70 pós-graduandos que participaram do PAE no ano de 2012, 1 docente supervisor e 3 docentes da Comissão do PAE na EERP.

O documento propôs três questões para a dinâmica da atividade final do estágio PAE, quais sejam: “1) Comente sua experiência durante o estágio de docência nos seguintes aspectos: A. contribuição do estágio PAE para sua formação docente. B. Nível de abertura durante o estágio PAE em relação as suas contribuições para a disciplina. A seguir, aponte sugestões para melhorias. 2) Comente sobre as contribuições do(a) supervisor (a) durante o estágio PAE para a sua formação docente e a seguir, aponte sugestões para melhorias. 3) Comente se a disciplina de Preparação Pedagógica ofereceu embasamento satisfatório para a etapa do Estágio Supervisionado abordando questões pertinentes e práticas em relação ao desenvolvimento da atividade docente durante o estágio. A seguir aponte sugestões para a melhoria”.

No encontro foi proposta a formação de grupos, e que cada questão apresentada deveria ser discutida durante 10 minutos. A partir das discussões, cada grupo elaborou e apresentou um cartaz para os demais participantes da atividade. A seguir, apresentamos um quadro que indica os temas que surgiram a partir das discussões de cada grupo, relacionados às perguntas propostas no encontro.

Quadro 12 - Questão 1 (A): Experiência durante o estágio de docência

A - Contribuição do Estágio PAE para sua formação docente	
Prática profissional Aprimoramento profissional Desenvolvimento crítico-reflexivo Inserção do aluno PAE (docente) no ensino da pós-graduação; Aproximação com a prática docente	Dimensão Docência no Ensino Superior
Elaboração de plano de aula Orientação das atividades Atualização e revisão de conteúdo	Dimensão Organizativa
Interação e supervisão dos alunos na prática Auxílio na inserção do aluno no campo da prática; Intermediação docente-aluno	Dimensão Relação professor-aluno
Utilização de metodologias ativas de aprendizagem; Identificação das estratégias de ensino em algumas disciplinas	Dimensão Didático pedagógico
Processo avaliativo do aluno	Dimensão Avaliativa

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

O documento não forneceu dados sobre as melhorias sugeridas para a contribuição do PAE para a formação docente. O item A da questão 1 indicou as contribuições que o PAE proporciona ao pós-graduando e estas relacionaram-se a cinco núcleos de sentido considerados na pesquisa. São expressivas as contribuições relacionadas à Dimensão Docência no Ensino Superior, em que a prática, o aprimoramento profissional, o desenvolvimento crítico-reflexivo, a inserção do aluno PAE (docente) no ensino da pós-graduação e aproximação com a prática docente foram elementos trabalhados no PAE. Este Programa é permeado pela compreensão de que a formação para a docência universitária deve abranger conhecimentos relacionados à ação pedagógica que, segundo Almeida (2012), proporciona a compreensão da complexidade da docência, para que o processo de mediação da aprendizagem não se torne um desafio na ação do próprio docente universitário.

Cunha (2012b) auxilia-nos no entendimento de que a docência estrutura-se sobre saberes próprios, intrínsecos à natureza e a seu objeto, condição profissional para atividade do professor e entre eles reside à compreensão sobre o ensino na graduação que, segundo Coulon (2008), é um ensino voltado a adultos, que visa a avançar a autonomia de um saber que se exhibe em uma comunidade de construção de conhecimentos onde os pares assumem um lugar importante.

A contribuição do ESD sobre a elaboração de plano de aula, orientação das atividades, atualização e revisão de conteúdo, revela a importância de desenvolver e

proporcionar atividades relacionadas à Dimensão organizativa e constituem-se dimensões significativas na formação docente para os pós-graduandos.

Os subsídios relacionados à interação, supervisão e auxílio dos estudantes no campo da prática e a intermediação docente-aluno, estão inseridas no núcleo de sentido “Dimensão Professor-aluno”. Os conhecimentos específicos isolados não são satisfatórios para desenvolver o ato de ensinar. Compreender a docência como ação complexa requer do profissional o entendimento sobre a ação docente que possui relevância social. É necessário dominar os conhecimentos de sua área de formação, e perceber o aluno como estudante, sujeito com autonomia frente à busca pelo conhecimento. Ao contribuir para a supervisão e auxílio no campo da prática, bem como na intermediação entre docente e aluno, as ações desenvolvidas no PAE indicam ser perpassadas por esta concepção de docência como ação complexa.

A utilização de metodologias ativas de aprendizagem e identificação das estratégias de ensino em algumas disciplinas são contribuições categorizadas pelo núcleo de sentido “Dimensão Didático-Pedagógica”. Para realizar ações de ensino é preciso valer-se de conhecimentos específicos, desenvolvidos cuidadosa e intencionalmente na formação inicial para a docência. Compreender as estratégias e metodologias ativas de aprendizagem na docência, segundo Almeida (2012), requer mobilização de saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da própria prática docente. A partir destes dados é possível inferir que as experiências proporcionadas pelo PAE possibilitam o contato do pós-graduando com os conhecimentos específicos relacionados à prática docente no Ensino Superior, especificamente na Universidade.

É na docência, no processo de aprendizagem intrínseco ao ensino, que estudantes reais entram em cena, com suas diversidades de conhecimentos e necessidades. Neste sentido, compreendemos, a partir de Almeida (2012), que se a formação possui perspectiva tecnicista de docência não poderá oferecer subsídios para o professor entender as questões relacionadas aos estudantes, pois “a ação de ensinar é portadora de desafios e requer respostas possivelmente mais complexas do que o universo da pesquisa” (ALMEIDA, 2012, p.99).

Ao docente não basta entender as dimensões organizativas e técnicas do ensino, com o apoio de uma didática instrumentalizada. A dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem, ao sair da invisibilidade, obtém força na prática docente e o ensino é compreendido como ação emancipatória. O real desafio da

formação docente para o Ensino Superior também reside em compreender o ensino a partir dessa perspectiva.

As contribuições sobre o processo avaliativo do aluno também se configuram como relevantes na formação para a docência no Ensino Superior.

Ao fazer um comparativo com o quadro 16 – Experiência do estágio EERP, relacionado aos relatórios de ESD e o quadro 17 – Questão 1 (A) Experiências durante o estágio de docência verifica-se que há uma equidade em relação às experiências significativas vivenciadas e apresentadas nos relatórios, bem como as contribuições do ESD para a formação docente.

No primeiro, as aprendizagens do ESD relacionam-se aos sete núcleos de sentido, as dimensões: Docência no Ensino Superior, Formação do Pós-graduando, Didático-Pedagógica, Relação Professor-aluno, Organizativa, Avaliativa e Técnica. As dimensões Técnica e Formação do Pós-graduando no primeiro quadro apareceram de forma inexpressiva, bem como não foram citadas no segundo quadro. Apesar de a dimensão Técnica estar presente de forma expressiva nas atividades realizadas, em relação à experiência do pós-graduando a esta atividade, o significado atribuído não lhe confere contribuição significativa para a formação docente.

Este dado pode indicar que as dimensões técnica e formação do pós-graduando são consideradas secundárias ou inexpressivas quando consideradas em relação às contribuições para a formação docente.

Quadro 13 - Questão 1 (B): Experiência durante o estágio de docência

B - Nível de abertura durante o estágio PAE em relação as suas contribuições para a disciplina.	
Houve variação na experiência do grupo, normalmente com menor abertura nas aulas teóricas.	Didático-Pedagógica
Excelente relacionamento supervisor e campo de estágio	Relação professor-aluno
Sugestões para melhorias.	
Maior número de bolsas; Carga horária mínima para aulas; Não ser obrigatório cursar o PAE duas vezes para quem tem bolsa de demanda social.	Acadêmico - administrativo
Maior envolvimento com planejamento e organização das disciplinas; Planejamento equalizado para as atividades dos alunos (enquanto atividade docente)	Organizativa
Aluno PAE dever ser inserido em TODAS as etapas da disciplina, inclusive ministrando aulas teóricas. (grifo dos autores)	Docência no Ensino Superior
Maior autonomia do aluno PAE;	Formação do pós-graduando

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

O nível de abertura percebido pelo pós-graduando no desenvolvimento do ESD é indicado pelo relacionamento com o supervisor docente da disciplina de graduação e o campo do estágio. É interessante observar que as contribuições para com a disciplina de graduação, campo de desenvolvimento do estágio, não foram homogêneas, apresentando singularidades, e relacionadas diretamente ao fato de oferecer pouca abertura para a participação do pós-graduando na aula teórica.

É possível ao pós-graduando ministrar até 10% da carga horária da disciplina de graduação que desenvolve o estágio, mas esta opção fica a critério do docente supervisor. Os relatórios de EDS indicaram que a maioria das disciplinas escolhidas para desenvolver o estágio configuravam-se como disciplinas práticas, desenvolvidas no campo de estágio. Tal dado é relevante, pois, a atividade desenvolvida no ESD com o maior número de citações foi o grupo de atividades relacionadas à orientação, supervisão, acompanhamento dos alunos nas aulas práticas e teóricas. A partir dos dados é possível inferir que o ESD na EERP possui uma intencionalidade na formação docente para o Ensino Superior com o sentido de proporcionar ao pós-graduando o contato maior com os estudantes de graduação em supervisões e orientações.

As sugestões para propiciar uma abertura maior dos pós-graduandos no desenvolvimento da disciplina de graduação relacionam-se com a participação do pós-graduando em todas as etapas da disciplina, incluindo o desenvolvimento de aulas teóricas, seu envolvimento mais efetivo com o planejamento e organização das disciplinas; os estudantes ressaltam que o planejamento deva ser elaborado com sua participação; reivindicam maior autonomia, aumento no número de bolsas para o programa, e a não obrigatoriedade para os pós-graduandos que possuem bolsa de demanda social da CAPES cursar mais de uma vez o PAE.

No quadro 15 – (A) Qualificação da experiência de estágio, quando comparada à análise da questão 2 do relatório de ESD - o planejamento, como subcategoria da dimensão organizativa, indicou-nos a relevância em qualificar o ESD de forma positiva. É interessante observar que no quadro 19 – Questão 2: Contribuições do (a) supervisor (a), em sugestões de melhoria o planejamento, presente na dimensão organizativa, é citado. Os pós-graduandos apontam a necessidade da efetiva participação no planejamento da disciplina, desde as escolhas do referencial teórico até a avaliação do conhecimento.

Os dados indicam também que é singular ao pós-graduando ter autonomia na participação da disciplina, bem como desenvolver aulas teóricas. Porém, a mesma, em algum momento do ESD, está sendo negada ao pós-graduando, que espera no ESD um espaço para desenvolver a ação docente, materializada ao ministrar aula teórica, bem como participar de todas as etapas que envolvem a ação de “dar aula”. É interessante destacar que nas atividades desenvolvidas na dimensão organizativa, em que o planejamento é um aspecto considerado, há um número expressivo de atividades relacionadas a esta dimensão, como por exemplo, a reunião com o docente supervisor para planejamento da disciplina, elaboração do programa e cronograma da disciplina, etc.

Esta divergência em relação ao que é proporcionado como atividade e sugestão em relação efetiva da participação do pós-graduando pode ser um indicativo de que a participação deste restringe a participação no planejamento formal da disciplina, e que determinadas fases não são pertinentes ao estagiário.

A dimensão organizativa é a segunda dimensão mais citada nas atividades do ESD, porém encontra-se entre as sugestões de melhoria quando os pós-graduandos analisam as contribuições do supervisor para a formação docente. Neste sentido o estudo aponta que as atividades relacionadas ao planejamento são pouco exploradas ou não possuem intencionalidade que contribuam para a formação docente, na percepção do pós-graduando.

Quadro 14 - Questão 2: Contribuições do(a) supervisor(a)

Contribuições do(a) supervisor (a) durante o estágio PAE para a sua formação docente	
Preparo docente Articulação teoria prática Aproximação com a função docente Experiência pedagógica e política Postura profissional docente Prática Pedagógica	Docência no Ensino Superior
Autonomia; Autonomia na supervisão	Formação do pós-graduando
Estratégia didáticas	Didático-Pedagógica
Sugestões para melhorias.	
Participação no planejamento Participação nas reuniões do docente Inclusão no planejamento e avaliação da disciplina; Participação no planejamento das disciplinas, Participação na avaliação.	Organizativa
Homogeneidade nas ações dos supervisores Um pouco mais de padronização nas atividades dos alunos PAE, apesar das diferenças de cada disciplina. Devolutiva do estudante PAE Inserção do aluno PAE (discente) em atividades da pós-graduação; Esclarecimento do objeto do estágio PAE	Acadêmico-administrativa

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

A figura do supervisor na participação e desenvolvimento do ESD passa pelas questões relacionadas ao preparo docente, na articulação teoria-prática, na medida em que proporciona aproximação com a função docente, a experiência pedagógica e política, bem como a prática pedagógica e estratégias didáticas. A partir dessas considerações, o pós-graduando tece os significados de sua formação para a docência. Observa-se também, que ao mesmo tempo em que sinalizam a autonomia proporcionada pelo supervisor, os pós-graduandos sugerem como melhoria sua participação no planejamento da disciplina.

Nas sugestões para melhorar a contribuição do supervisor e sua formação docente, os pós-graduandos indicam a necessidade de homogeneidade nas ações dos supervisores, bem como a padronização nas atividades dos alunos PAE, apesar de considerarem as diferenças de cada disciplina. Neste contexto, considera-se que a experiência do ESD e o contato com o docente supervisor deve seguir uma regra para que a formação docente tenha um padrão tanto das atividades quanto em relação às experiências.

É esperado que seja trabalhado no período de formação para a docência no Ensino Superior o desenvolvimento de conceitos relacionados aos conhecimentos específicos, da área de atuação, e de conhecimentos específicos da área de ensino. Padronizar as ações dos supervisores possui o indicativo de utilizar uma forma para a formação docente e, neste sentido, o que é diferenciado poderá ser dispensado. A pós-graduação, entendida como ensino voltado para adultos, com intencionalidade de desenvolver a autonomia na busca de conhecimento, demanda este significado.

É interessante observar que a dimensão organizativa é citada no item “sugestão e melhorias” quando analisadas em relação às contribuições do supervisor para a formação docente. Apesar de ser a segunda dimensão mais citada em relação às atividades desenvolvidas no ESD, e também representada pela subcategoria “planejamento em relação à qualificação da experiência de estágio”, é perceptível que, na visão do pós-graduando, possui pouco significado quando relacionada à contribuição do supervisor para sua formação docente. O pós-graduando apresenta necessidade em ter autonomia e participação de maneira completa e abrangente do planejamento da disciplina, este resultado da análise aponta uma contradição, pois ao mesmo tempo em que a dimensão organizativa foi apresentada como a segunda mais expressiva em relação às atividades realizadas,

a mesma necessita de aperfeiçoamento, indicando ser pouco explorada com intencionalidade em relação à formação docente.

Quadro 15 - Questão 3: A disciplina de Preparação Pedagógica

Disciplina da PP - Embasamento satisfatório para a etapa do estágio supervisionado abordando questões pertinentes e práticas em relação ao desenvolvimento da atividade docente	
Há experiência variada no grupo, no entanto, há concordância que as disciplinas contribuem de alguma forma, porém, não totalmente satisfatórias.	Didática no Ensino Superior.
Metodologias ativas pertinentes ao ensino As estratégias de ensino utilizadas na disciplina facilitaram o aprendizado Aplicabilidade do conteúdo teórico durante o estágio PAE	Dimensão Didático-Pedagógica
Conteúdos variados e teóricos Referências e materiais didáticos adequados para o embasamento teórico	Dimensão Organizativa
Tempo: carga horária insuficiente	Acadêmico- Administrativo
Experiências divergentes no grupo	Formação do Pós-Graduando
Sugestões para melhorias	
Maior abordagem para prática dos conteúdos. Aplicabilidade do conteúdo teórico durante o estágio PAE	Dimensão Didático-Pedagógica
Padronização na disciplina pré-requisito, que aborde os objetivos específicos do estágio PAE Maior disponibilidade de turmas e horários Maior clareza nas ementas/objetivos da disciplina Não oferecer disciplina de forma concentrada	Dimensão Acadêmico - Administrativa
Inserção de conteúdos/fundamentos sobre o processo avaliativo	Dimensão Avaliativa

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

A PP na EERP oferece tanto disciplinas que tratam a perspectiva geral da docência no Ensino Superior quanto disciplinas que tratam de conceitos relacionados à área específica da saúde. Os dados indicam o embasamento teórico das disciplinas na PP que se relacionam a cinco núcleos de sentido, quais sejam: Dimensão Docência no Ensino Superior, Didático –Pedagógica, Organizativa, Acadêmico-Administrativo e Formação do Pós-Graduando. Os pós-graduandos indicam experiências variadas no grupo, no entanto, prevalece concordância que as disciplinas contribuem de alguma forma para o desenvolvimento do ESD. Esta afirmação foi categorizada na dimensão Formação do Pós-Graduando, pois as experiências do ESD, de modo subjetivo para cada pós-graduando, relacionadas às disciplinas, contribuíram de maneira satisfatória, porém, foi a percepção individual do pós-graduando que qualificou a experiência em diferentes graus.

Os conteúdos teóricos abordados são variados, apresentam referências e materiais didáticos adequados para o embasamento teórico, bem como metodologias ativas pertinentes ao ensino e estratégias de ensino que facilitaram o aprendizado, tais afirmações indicam ações relacionadas à dimensão organizativa da docência.

Foram elencadas como sugestões de melhorias relacionadas à dimensão acadêmica–administrativa a padronização na disciplina pré-requisito, abordando os objetivos específicos do estágio PAE, maior disponibilidade de turmas e horários relacionados às disciplinas de PP, mais clareza nas ementas/objetivos da disciplina e o não oferecimento de disciplina na forma concentrada.

Aspectos relacionados à dimensão Didático-Pedagógica como a abordagem maior relacionada à prática dos conteúdos e aplicabilidade do conteúdo teórico durante o estágio PAE, na percepção do pós-graduando, foram pouco exploradas.

Apesar de a disciplina na PP do PAE oferecer conteúdo teórico capaz de ser aplicável no ESD, os pós-graduandos sugerem a aplicabilidade do conteúdo trabalhado. Este dado pode indicar que, como a disciplina da etapa de PP não é única para todos os pós-graduandos, o direcionamento e escolha teórica do docente que ministra a disciplina oferecida na etapa de PP influencia diretamente no desenvolvimento do estágio. Nesse cenário, o pós-graduando espera que a disciplina inserida na etapa de PP apresente necessariamente conteúdos diretamente aplicáveis na atividade docente. A maioria dos estudantes sugere que as disciplinas apresentem padronização, bem como abordagens relacionadas aos objetivos do PAE. O pós-graduando percebe, também, a necessidade de ter contato com disciplinas na etapa de PP que propiciem o desenvolvimento de conceitos relacionados à prática pedagógica, uma aproximação à ação docente em sua totalidade.

As dimensões Técnica e Avaliativa configuram-se como dimensões relevantes da docência que não foram trabalhadas satisfatoriamente na etapa de PP, e que em algum momento no ESD o pós-graduando sentiu a necessidade de ter tido contato com as questões teóricas do assunto.

Ao fazer um comparativo do quadro 20 – Questão 3: A disciplina de Preparação Pedagógica com o quadro 13 – Comparativo: Disciplinas etapa de PP – EERP é observado que quatro dos cinco núcleos de sentido apresentados no quadro sobre a aplicabilidade do embasamento teórico dado pelas disciplinas no PP, também estão presentes nas disciplinas da etapa de PP.

Dentre as seis disciplinas oferecidas na etapa de PP, a Dimensão Docência no Ensino Superior faz-se presente nas seis disciplinas oferecidas; a dimensão Didático-Pedagógica em quatro disciplinas; a Dimensão Organizativa e, quatro disciplinas, e a Dimensão Relação professor aluno em duas disciplinas.

Neste contexto, pode-se aferir que em menor ou maior grau o embasamento teórico apresentado nas disciplinas da etapa de PP atendem as expectativas dos pós-graduandos quando estes estão desenvolvendo o ESD, em menor ou maior grau, mesmo que não cursem a mesma disciplina na etapa de PP.

6 CERTEZAS PROVISÓRIAS

O estudo apresentou a configuração do PAE na EERP e, para tal, valeu-se da PP, representada pelas ementas das disciplinas oferecidas, dos escritos dos pós-graduandos sobre o ESD representados pelos relatórios finais do PAE e de contribuições e sugestões apresentadas em avaliação desenvolvida presencialmente.

A PP na EERP apresenta disciplinas que abrangem conceitos gerais sobre a docência no Ensino Superior, e especificamente sobre a docência na Universidade, bem como disciplinas que trabalham os conceitos da docência direcionada ao campo específico à área da saúde. Esta etapa do PAE configura-se um espaço que proporciona ao pós-graduando, independente da escolha da disciplina, o contato, mesmo que direcionado, sobre o contexto da docência, campo em que irá atuar se escolher prosseguir a carreira acadêmica.

No contexto da pesquisa, entende-se que os saberes docentes são mobilizados e construídos em situações de trabalho, e o espaço do PAE, especificamente no ESD, pode promover a mobilização e construção de saberes que propicia ao pós-graduando o desenvolvimento de sua própria formação para a docência.

Os sentidos atribuídos ao ESD o constituem como lugar de formação, pois é o ser humano que infere num determinado espaço valores e significados que o promovem do *status* de espaço para lugar. Os pós-graduandos dão significado e valor a sua formação docente a partir de atividades planejadas e oferecidas na EERP relacionadas às dimensões Didático-Pedagógica, Organizativa, Técnica e Avaliativa.

O ESD é qualificado a partir da dimensão organizativa e o pós-graduando atribui valor e significado a sua formação docente a partir de experiências que abrangem a Dimensão Docência no Ensino Superior, Formação do Pós-graduando, Didático-Pedagógica, Relação Professor-aluno e Avaliativa.

O ESD na EERP oferece formação docente para o Ensino Superior de maneira ampla, porém, no entendimento dos pós-graduandos, o PAE, como programa institucional, necessita de melhorias principalmente em ações relacionadas à Dimensão Acadêmico-Administrativa, ou seja, a parte burocrática do

programa interfere diretamente na percepção e desenvolvimento do ESD e por consequência, influencia na sua formação docente do pós-graduando.

Infere-se, a partir das análises, que o ESD no PAE oferece pouca autonomia para o pós-graduando, e esta se relaciona diretamente com as sugestões para o programa que concentram nas dimensões Didático-Pedagógica, Formação Docente e Formação do Pós-graduando. As sugestões referentes às dimensões citadas são diretamente relacionadas à autonomia dada ao pós-graduando no desenvolvimento da disciplina, sendo ela prática ou teórica, desde planejamento até as práticas pedagógicas e metodologias aplicadas.

O contexto do PAE é como momento privilegiado para a construção da identidade profissional docente, tanto na participação das disciplinas, quanto na realização do ESD. Há diversos modelos de docência com que os pós-graduandos têm contato em seu período formativo na pós-graduação. Assim, direta ou indiretamente relaciona-se com os saberes de cada docente que ministrou aulas na pós-graduação, bem como se relaciona com os saberes inerentes ao desenvolvimento da atividade docente do próprio docente supervisor do ESD.

As atividades desenvolvidas no ESD, 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.

É neste contexto de estágio, vivências e experiências que o estudante de pós-graduação obterá subsídios para avaliar se o docente supervisor configura-se como um “Bom professor”, ou seja, que sua ação como docente possibilite ao pós-graduando considerar as atitudes e escolhas como exemplos a serem seguidos.

É no espaço do PAE, no âmbito de formação docente para o Ensino Superior, que o pós-graduando poderá ou não compreender o ensino como ato complexo, que requer mobilizações no sentido de apreensão do conhecimento.

A experiência está vinculada ao significado. A partir da experiência no ESD o estudante de pós-graduação pode tecer os significados dados a esta formação, e este se faz também pela mediação do pós-graduando com as ações do docente-supervisor.

O documento originário do Encontro PAE – Atividade de avaliação final apresenta as principais impressões que os pós-graduandos tecem sobre o PAE, em suas diferentes etapas. O PAE contribui para a formação docente a partir das

dimensões docência no Ensino Superior, Organizativa, Relação Professor-aluno, Didático-Pedagógica e Avaliativa. Em relação à abertura na participação da disciplina, as contribuições estão concentradas nas dimensões Didático-Pedagógica e Relação Professor-aluno. As sugestões relacionadas à melhoria na abertura ao pós-graduando na disciplina de graduação perpassam as dimensões Acadêmico-Administrativo, Organizativa, docência no Ensino Superior, Formação do Pós-graduando.

A partir da análise dos dados, é possível perceber equilíbrio nas dimensões que o PAE contempla. A formação docente para o Ensino Superior na EERP, ponderadas as devidas proporções da pesquisa, é significada e valorada por ações que desenvolvam, com menor ou maior grau, a docência como uma ação complexa. É possível inferir que o PAE na EERP constitui-se lugar de formação para a docência universitária à medida que, em suas etapas, o pós-graduando encontra sentido e atribui significado às ações que lhe propiciem autonomia e participação em todas as etapas do processo pedagógico.

O estudo pretende indicar concepções de docência que perpassam a formação docente para o Ensino Superior, especificamente em um programa institucionalizado, o PAE. Este, na EERP, caminha na direção de uma perspectiva de docência pensada e perpassada pelos estudos da área de formação docente para o Ensino Superior, a docência entendida como ação complexa e composta de múltiplas dimensões.

Podemos inferir que, a partir dos dados analisados, a concepção ecológica perpassa a concepção de formação docente na EERP, percebendo no docente a capacidade de desenvolver uma cultura profissional, sustentado pela articulação teoria e prática. Entender a docência como ação dinâmica, contextualizada e transformadora em que como prática social complexa, a prática educativa e o ensinar são os objetos de análise, favorecendo uma nova cultura profissional, sustentada na cooperação, na parceria e na troca do apoio mútuo.

O pós-graduando, no percurso do PAE na EERP, tem contato com múltiplas dimensões pressupostas à docência que perpassam o programa, porém, prevalecem algumas dimensões em relação a outras, bem como o pós-graduando produz sentido sobre sua formação para a docência também a partir de algumas dimensões da docência, como por exemplo, a dimensão Didático-Pedagógica.

No contexto da pesquisa, faz-se presente tanto o desafio quanto as limitações de proporcionar uma formação que possa abranger todas as dimensões da docência para Ensino Superior, perpassando tanto a formulação das ementas das disciplinas oferecidas da etapa de PP, quanto o próprio desenvolvimento do ESD pelo pós-graduando.

A pesquisa procurou levantar indícios que corroborassem na área de formação docente para o Ensino Superior, destacando também o pós-graduando como sujeito nessa formação, bem como indicar que programas institucionais voltados à formação docente no âmbito da pós-graduação propiciam experiências e vivências singulares aos sujeitos que nele se inserem. As análises e inferências apresentadas não constituem-se como ponto final, mas indicam os diversos e possíveis caminhos a serem percorridos na área da formação docente para o Ensino Superior no âmbito da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Revista Educar, Curitiba**: Editora UFPR, n.24, p.165-176, 2004.

_____. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AMORA, A. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANASTASIOU, L. G. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8 ed. Joinville, SC: Univille, 2009.

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis**: uma análise dos programas de pós-graduação. 2007. 136p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

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

BENEDITO, A. V.; FERRER, V. E.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

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

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 - **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 Jun. 2015.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 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 seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 23 Abr 2015.

_____. CAPES. **Parecer 977/1965**. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado de letras, 2011.

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

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p.5-15, dez. 2003. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 nov. 2016. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

CONTE, K. M. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. 2013. 190p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2013.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2012. 188f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COULON, A. CONSELHO FEDERAL DE EDUCACAO. **Parecer 977/95A**. Condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Ver, Brasil. Educ. [online]**, v. 11, n. 32, p.259-271, 2006b.

_____. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente de educação superior. **Revista FAEEDBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p.185-191, jul/dez.2008a.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, set/dez 2008b.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 6. Pró-reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo, Junho 2008c.

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

_____. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a

_____. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p.577-604, dez 2010b.

_____. Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação. **XVI Endipe** - Unicamp – Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012a. p. 298-306. Livro 2.

_____. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas, Papyrus: 2012b.

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

D'ÁVILA. C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.) **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013.

_____. **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

D'ÁVILA. C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2 ed. Curitiba: CRV, 2013.

D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. A. (org.). **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos**: entre a realidade e o devir. Curitiba: CRV, 2014.

D'ÁVILA, C. M. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. de M. de A. (org.). **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos**: entre a realidade e o devir. Curitiba: CRV, 2014. p.17-29.

DIRETRIZES PAE/USP. Disponíveis no site:
<http://www.prgp.usp.br/pt/pdfformularios/diretrizes_PAE_%20de_09.12.10.pdf>.
Acesso em 21 de set. de 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educ. Pesquisa [on line]**, v. 34, n.1, pp109 – 126, 2008.
_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo; Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p.108-116, set/out/nov/dez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, M. Docência no ensino superior: tensões e mudanças. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 4, Maio, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional do docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p.7-22, jan/abr, 2009.

MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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

MORETO, V. P. CUNHA, M. I. O Lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 9, n. 26. p.81-90, jan/abr, 2009.

_____. **Planejamento: planejando para o desenvolvimento de competências**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

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

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PACHANE, G. G. **A formação pedagógica para o professor universitário**. A experiência da Unicamp. 2003. 268 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2003.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. D. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 3, n. 1, p.2-13, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. **O estágio na formação de professores**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17 -52.

PIMENTA, S., ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. Vol. 1.

_____. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Seminário Internacional de Educação**, 2003, Salvador, Bahia, p.93-111.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: _____. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67-97.

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

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

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES [online]**, v. 28, n. 76, p.291-312, 2008a.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. p.5-24. Jan/fev/Abr 2000.

USP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**: Diretrizes. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. **PORTARIA GR 3588/2005**. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE.2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/port/pgr3588.htm>>. Acessado em:15/01/2014.

_____. **PORTARIA GR 4391/2009**. Altera dispositivo da Portaria GR 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/port/pgr4391.htm>>. Acessado em: 15/01/2014.

_____. **Resolução 6542 de 18/04/2013**. Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Disponível em : <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-6542-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em 16/01/2014.

_____. **Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-6542-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em 16/01/2014.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização. 17 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2002.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: **VI Simpósio**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. dez, 2005.

_____. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p.267 – 297.

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

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

WIEZZEL, A. C. S. **A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas**: políticas e práticas. Tese de doutorado. 2005. 208p. Pós-graduação em Educação.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. **Lições de Didática**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ANEXO B – Manifestação de Concordância EERP



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



MANIFESTAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Eu, Susana Segura Muñoz

Coordenador do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, concordo com a realização da pesquisa *O Estágio Docente do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE – USP como lugar de formação do professor universitário; dilemas e possibilidades*, por Giovanna O. de O. Martin Franchi, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, orientanda da Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, nível mestrado.

A investigação prevê consulta aos Relatórios de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), ano 2012, realizados pelos estudantes de Pós-graduação desta Unidade.

A presente manifestação compõe os documentos necessários para submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa da FFCLRP/USP, no intuito de atender diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (RESOLUÇÃO n°466, de 12 de dezembro de 2012/ CONSELHO NACIONAL DE SAUDE).

Sem mais,

Coordenador PAE - EERP
Assinatura e Carimbo

Ribeirão Preto, 19 de dezembro de 2014

Assinatura do Pesquisador



Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde
para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

*email encaminhado
à profa Noeli em 19/12/14*

Prezada Senhora,

Em 11/12/2014, na reunião da Comissão de Pós-Graduação houve aprovação no mérito da sua solicitação. O pedido foi encaminhado para apreciação pela Comissão Central do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Em 16/12/2014, a referida comissão deliberou que cada colegiado do campus de Ribeirão Preto pode ou não autorizar a coleta de dados de pesquisa documental.

Conforme decisão do colegiado desta unidade, a aluna de mestrado Giovanna O de OM Franchi tem autorização para proceder a coleta de dados da sua pesquisa pautada nos dados dos relatórios da etapa de Estágio Supervisionado em Docência (atividades desenvolvidas), ano 2012, do PAE.

Agradeço a atenção recebida.

Atenciosamente,

Ribeirão Preto, 18 de dezembro de 2014

Prof. Dra. Cristina Maria Galvão

Presidente da Comissão de Pós-Graduação da EERP-USP

Prof. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto.