

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

KARINA DE MELO CONTE

**Espaço formativo da docência do Ensino Superior: um estudo
a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)
da Universidade de São Paulo**

**SÃO PAULO
2013**

KARINA DE MELO CONTE

**Espaço formativo da docência do Ensino Superior: um estudo
a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)
da Universidade de São Paulo**

**Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação**

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

Orientadora: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

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

371.124
C761e

Conte, Karina de Melo

Espaço formativo da docência : um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo / Karina de Melo Conte ; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: s.n., 2013.
194 p. il., tabs.

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

1. Professores de ensino superior - Formação 2. Pedagogia 3. Ensino superior
4. Estágios supervisionados 5. Identidade I. Pimenta, Selma Garrido, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: CONTE, Karina de Melo

Título: Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da USP para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICO

A meus amados pais, *Hamilton e Sônia*, pelo amor incondicional, por me orientarem e incentivarem ao grande prazer do estudo, apoiando-me em mais esta longa jornada.

A minha amada irmã *Karolina*, pessoa que tanto admiro, que divide comigo alegrias, dificuldades, sempre contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Armando, avô querido e amado que sempre me acompanhou e incentivou minha jornada acadêmica. A ele que mesmo sem ter frequentado os bancos escolares por muitos anos, via na educação a possibilidade de libertação do sujeito. Minha Saudade!

À toda a minha *família e amigos*, que a partir da minha escolha, souberam aceitar minha ausência em diversos momentos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*“Usamos palavras não para conquistar
o povo, mas para libertá-lo.”
Paulo Freire*

À minha orientadora, Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, obrigada por acreditar em mim desde o primeiro instante.

Agradeço a confiança, paciência, respeito e disponibilidade, obrigada por ajudar a abrir-me para um mundo da ciência, campo tão admirado e desejado por mim.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Amélia Franco e Prof. Dr. Humberto de Andrade Pinto, pelas valiosas e pertinentes sugestões oferecidas enquanto membro da Banca de Qualificação.

À Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, grande educadora e amiga, pelo incentivo constante, fortalecendo minha escolha pela docência desde os tempos em que fui sua aluna e estagiária PAE.

À todos os integrantes do GEPEFE-FEUSP pela convivência e contribuições. Meu granda agradecimento a vocês: Alda Roberta Torres, Amanda Lopes Marques, Andrés Reyes Pincheira, Branca Jurema Ponce, Camila Gimenes, Cinthia de Jesus, Cristina Pedroso, Elisabete Ferreira Campos, Erika Dauanny, Evandro Ghedin, Isaneide Domingues, José Cerchi Fusari, Kalline Aroeira, Lenilda Albuquerque de Faria, Lucíola Pessoa Cavalcante, Maria Amélia Franco, Maria do Socorro Lucena, Maria Helena Borges, Maria Isabel de Almeida, Marineide de Oliveira Gomes, Michelle de Freitas Bissoli, Noeli Padilha Rivas, Nora Vallejos, Patricia Tavano, Selma Garrido Pimenta, Silas Monteiro, Simone Rodrigues Batista, Sueli Moreira, Terezinha Rios, Umberto de Andrade Pinto, Valdo Cavallet, Valéria Fernandes Belletati, Vanda Moreira Machado, Wanderson Alves e Yoshie Ferrari Leite.

À querida amiga Lígia pela amizade, constante incentivo, disponibilidade ilimitada e risadas que pudemos compartilhar durante todo o trajeto de elaboração da tese.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, cuja disponibilidade, apoio e atenção forma imprescindíveis durante a realização deste trabalho. Um agradecimento em dobro para Bruna, que acompanhou e orientou-me sobre as questões burocráticas com tanto cuidado e generosidade.

Aos funcionários dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Escola de Enfermagem e Escola Politécnica, pelo apoio, colaboração e disponibilidade. Sem a contribuição de vocês essa pesquisa não seria possível.

Às amigas Claudete Basaglia, Cristina Pedroso e Pricila Bertanha que caminharam ao meu lado, oferecendo o apoio necessário no momento e compartilhando comigo cada conquista.

À todos os professores do Cursos de Pedagogia do Claretiano Centro Universitário, pela paciência e apoio na condução do curso .

À Claudia e Pedro, amigos e irmãos de Ribeirão Preto, por auxiliarem diariamente minha jornada com a leveza que a vida deve ter.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

RESUMO

CONTE, K. M. **Espaço formativo da docência do ensino superior: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. 190f. Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos da disciplina, mas também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento dos diferentes saberes que caracterizam a docência no ensino superior. A formação científica e pedagógica dos professores universitários é um dos fatores básicos na qualidade da universidade, pesquisas apontam que a maioria dos professores possuem lacunas na formação pedagógica. A Universidade de São Paulo – USP, lócus desta pesquisa, instituiu em 1999 o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) para aprimorar a formação do estudante *stricto sensu* por meio de duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. Dessa maneira o objetivo desse estudo é investigar se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) tem-se constituído em espaço formativo para a docência superior a partir da análise das etapas de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. Para tanto, a coleta de dados ocorreu em diferentes momentos. No primeiro momento foram levantados os dados nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação (humanas), na Escola Politécnica (exatas) e na Escola de Enfermagem (biológicas) do Campus São Paulo – Capital, no período de 2001 a 2011. No segundo momento e a partir dos dados coletados, um questionário foi enviado aos pós-graduandos que participaram das duas Etapas do PAE nos Programas investigados. De natureza qualitativa, o procedimento metodológico adotado foi o Estudo de Caso Único Integrado, seguidas da análise documental e análise de conteúdo. As análises apontaram que grande parte dos pós-graduandos, participantes do Programa PAE reconhecem: a ausência da formação pedagógica do professor universitário nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e identificam contribuições do PAE para o exercício da docência em ambas as etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) possibilitando o aprimoramento e aprofundamento profissional. Com relação à Etapa de Preparação Pedagógica os dados revelam que o conjunto de conferências é a atividade mais procurada pelos alunos, seguida das disciplinas e do núcleo de atividades. Embora mais procurada, percebem o conjunto de conferências como uma proposta pouco efetiva para a formação docente. Quanto à Etapa do Estágio Supervisionado em Docência, os participantes, destacam ser este o verdadeiro momento de formação pedagógica, por proporcionar a reflexão sobre os saberes do campo pedagógico de maneira sistemática, organizada, os aproximando da realidade da sala de aula na graduação. Por fim, a conclusão deste estudo revela que o PAE representa na Universidade de São Paulo, um espaço de formação para a docência, entretanto, não explora todo seu potencial formativo. Ressaltamos a necessidade de sanar as ações isoladas que fragmentam e fragilizam a formação pedagógica do pós-graduando e, ainda, destacamos a urgência da criação de políticas institucionais e diretrizes específicas que tratem dessa formação no Programa PAE e conseqüentemente nos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: Formação pedagógica do professor universitário; Estágio em Docência; Identidade docente; Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

ABSTRACT

CONTE, K. M. **Higher Education Teaching Formative Environment: A Study Based On Improvement Teaching Program (ITP) From University of São Paulo. 2013. 190f. Doctorate Thesis**– Education College, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

The professor professional practice requires a solid education, not only in the scientific discipline content but also in the aspects corresponding to its didactic and in the leading of different knowledge which characterizes teaching in higher education. The scientific and pedagogic education of university professors is one of the ground factors in the quality of the university; researches show that the majority of the professors show gaps in their pedagogic education. The University of São Paulo – USP, *locus* of this research, established in 1999 the Improvement Teaching Program (ITP) to perfect *strictosensu* student's education in two stages: Pedagogic Preparation and Supervised Internship in Teaching. As a result, the aim of this study is to investigate whether the Improvement Teaching Program (ITP) has been an educational environment to higher education professors considering the analysis of different stages (Pedagogic Preparation and Supervised Internship in Teaching). In order to do that, data collection occurred in two different instances. In a first instance, data collection was made from 2001 to 2011 in Education College *StrictoSensu* Post-Graduation Program (Humanities), Polytechnic School (Exact science) and Nursing School (Biological science), São Paulo campus – capital. In a second instance, a questionnaire was sent to the students who participated in ITP in the above mentioned teaching unities. Concerning qualitative nature, the adopted methodological procedure was Case Study followed by the documental and content analysis. Analysis show that the great part of post-graduating, taking part in ITP Program acknowledge the lack of pedagogic education of university professor in *strictosensu* post-graduation programs and identified contributions of ITP for higher education practice in both stages (Pedagogic Preparation and Supervised Internship in Teaching), allowing the professional deepening and improvement. Concerning the Pedagogic Preparation, data reveals that the conference group is the activity which interested students the most, followed by the disciplines and by the activity nucleus. Although it was the one that interested students the most, they realize the conference group as a fairly effective proposal to teaching education. Regarding to Supervised Internship in Teaching, the participants highlighted it as the actual moment of pedagogic education as it provides reflection on the pedagogic field knowledge in a systematic and organized way approaching them to the reality of a classroom in graduation. All in all, the conclusion of this study reveals that ITP represents – at University of São Paulo – a higher education environment, however, it does not explore its formative potential. It is worth pointing out the need to resolve isolated actions that fragment and undermine the post-graduation pedagogic education, and the urgency of the creation of institutional and specific policies which addresses to this education at ITP Program and consequently in post-graduation programs of University of São Paulo.

Key-words: Pedagogic education of the university professor; Teaching internship, Teaching identity; Improvement Teaching Program (ITP)

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP - Conselho Nacional de Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia

CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DOE – Diário Oficial Eletrônico

EERPUSP - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

EEUSP - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

ENADE - Exame nacional de desempenho dos estudantes

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EPUSP - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo

ESD - Estágio Supervisionado em Docência

EUA - Estados Unidos da América

FAPESP – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAP – Grupo de Apoio Pedagógico

IES – Instituição de Ensino Superior

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inep - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IQSC - Instituto de Química de São Carlos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC - Ministério da Educação

Mesp - Ministério da Educação e Saúde Pública

PAE - Programa de Aperfeiçoamento do Ensino

PECE – Programa de Educação Continuada

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEn - Perspectivas Teórico-Methodológicas do Processo Ensino-Aprendizagem

PROESA - Prática Pedagógica no Ensino Superior

ProUni - Programa Universidade para Todos

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

SNPG - Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas unidades da USP.

Quadro 2 – Apresentação das perguntas e dimensões investigadas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planejamento do Estudo de Caso Único Integrado do PAE/USP.

Figura 2: Momentos da coleta e análise de dados no Estudo de Caso Único Integrado do PAE/USP.

Figura 4: Caminho do Estágio proposto por Pimenta e Lima (2010).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica de 1991 – 2011

Tabela 2: Número e tipo de bolsa de mestrando e doutorando matriculados no PAE no período de 2001 a 2011.

Tabela 3: Tipo de Preparação Pedagógica de alunos matriculados no PAE distribuído por titulação e Número e tipo no período de 2001 a 2011.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de doutorandos e mestrando que participaram do PAE em ambas etapas no período de 2001 a 2011.

Gráfico 2 – Distribuição dos títulos de mestrado e doutorado que participaram do PAE no período de 2001 a 2011.

Gráfico 3 – Distribuição dos títulos de mestrado e doutorado que participaram do PAE por área no período de 2001 a 2011.

Gráfico 4 – Distribuição do número de alunos bolsistas participantes do PAE no período de 2001 a 2011.

SUMÁRIO

RESUMO	
LISTA DE SIGLAS	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE FIGURAS	
LISTA DE TABELAS	
LISTA DE GRÁFICOS	
Introdução.....	16
Questões norteadoras e objetivos.....	24
Estrutura da apresentação.....	27
Percurso Metodológico.....	27
O Estudo de Caso.....	30
Capítulo 1 - A universidade contemporânea.....	39
Um breve histórico do ensino superior no Brasil: para compreender o presente é preciso conhecer o passado...	41
Sociedade modificada, universidade transformada: as novas demandas impostas ao mundo universitário.....	48
A nova organização do Estado: a expansão como panorama da universidade brasileira.....	50
Acesso ao Ensino Superior: democratização x massificação.....	56
Capítulo 2 - A docência universitária: elementos que contornam e dão forma à atividade docente.....	61
Identidade e profissionalidade docente	63
Saberes que dão forma e constituem a atividade docente.....	67
Capítulo 3 - Pós-graduação no Brasil: Formação de professor pesquisador ou formação de pesquisador professor?.....	75
Um olhar sobre a formação pedagógica do professor do ensino superior nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	81
O Estágio na formação dos professores universitários: a aproximação da realidade e a prática da reflexão.....	91
O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE): O Espaço de Formação Docente do Pós-Graduando da USP.....	95
Capítulo 4 - O que os dados revelam.....	107
Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) – Um olhar sobre a unidade principal do estudo de caso.....	108
A investigação nas Unidades Integradas do Estudo de Caso.....	114
Caracterização do PAE na Universidade de São Paulo.....	123
Um olhar para o micro para compreender o macro: Contextualizando as Unidades Integradas.....	135
As Dimensões de análise.....	142
Considerações, mas não finais!.....	167
Referências Bibliográficas.....	177
Anexos.....	188

Introdução

O presente trabalho nasce da inquietação e do desejo de compreender a formação para a docência no ensino superior, antes mesmo de que participasse do processo de seleção no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação. Ao relembrar minha trajetória de vida, percebi não poder desconsiderá-la, dada a importância do referencial empírico em que percebia também trilhar a construção de minha identidade docente, a par com outras tantas inquietações.

É indiscutível que o contexto me auxiliou, já por vir de uma família de professores, facilitando precocemente meu contato e fascínio com o universo da escola, dos livros e do conhecimento. Entendo hoje a razão e o sonho de cursar o magistério e o quanto nesse período juvenil algumas práticas observadas no ensino fundamental começaram a me incomodar, levando-me, na tentativa de compreendê-las, a buscar o curso de pedagogia. Se, por um lado, muitos questionamentos ganhavam sustentação teórica, permitindo-me uma compreensão mais lúcida e crítica, a vivência da escola, com os professores, com os alunos e com todo o sistema e suas políticas, despertavam-me, por outro lado, novos porquês, novas questões, agora pertinentes ao âmbito do ensino superior.

Qual é a preparação de um professor que atuará no ensino superior? Havia até então uma opaca percepção dessa formação, instigando-me a questionamentos e dúvidas que me acompanharam durante um logo período.

Somente no mestrado pude então observar e vivenciar a formação para a docência como participante do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). O PAE é uma proposta institucional da Universidade de São Paulo e oferecida pelos programas de pós-graduação com o objetivo de promover a formação pedagógica para o futuro professor universitário. A primeira Etapa do PAE refere-se à Preparação Pedagógica e no meu caso ocorreu através da disciplina “Universidade: formação, ensino e produção do conhecimento”.

Os mestrandos e doutorandos que na ocasião cursavam a referida disciplina do PAE provinham de diferentes unidades como as da medicina, enfermagem, farmácia, psicologia, biologia, química, do campus da USP de Ribeirão Preto-SP. Estudar e discutir a Universidade, o Projeto Político Pedagógico, plano de ensino, plano de aula, estratégias, reflexões sobre a docência, relação professor-aluno, ensino e aprendizagem, as políticas referentes ao ensino superior, tornavam-se para mim algo prioritário, levando em conta a

complexidade do ensino superior e a necessidade de uma. Caracterizo como prioritário porque mesmo tendo no curso de Pedagogia subsídios para o fazer educativo e para o processo de formação humana, não havia um olhar especificamente voltado para o ensino superior e suas demandas

Pude perceber naquele contexto que as expectativas e urgências não eram as mesmas de grande parte dos pós-graduandos durante a disciplina. Determinado contingente dos pós-graduandos não se percebiam como futuros professores, não reconheciam o ensino como atividade docente e sua devida importância; na maioria das vezes identificava-se apenas com a figura do pesquisador, desbancando a ideia de atuar na tríade pesquisa, ensino e extensão. Ao longo da disciplina, as diferentes percepções desencadearam grandes debates e reflexões acerca do papel do professor de ensino superior; no entanto, posso inferir que essas discussões mobilizaram muito pouco a capacidade de ampliar no pós-graduando a consciência sobre a docência.

Desse modo, compreendo que a diversidade da formação inicial dos alunos, a não familiaridade com os termos e discussões, mas principalmente as diferentes percepções sobre a docência impulsionaram-me a investigar o tema com mais profundidade ao participar da segunda etapa do PAE, o Estágio Supervisionado em Docência, e assim vivenciar a dimensão organizativa, técnica, didático-pedagógica e avaliativa da prática docente, despertando em mim o desejo de aprofundar meus estudos sobre a formação do professor universitário.

O resultado dessa trajetória foi a inserção no Grupo de Estudos sobre a Formação de Educadores de Ribeirão Preto – GepefeRP, no qual o tema da formação do professor universitário já estava presente. Ao concluir o mestrado¹, inicio minha jornada acadêmica como docente no ensino superior, engajada com a temática da Pedagogia Universitária, continuando sem cessar minha busca para compreender a formação do docente do ensino superior. E como não poderia deixar de ser, a didática enquanto ramo da pedagogia se fez presente durante todo esse percurso, afinal minha grande preocupação estava e ainda está relacionada às questões do ensino e à formação pedagógica do professor para o ensino superior.

¹ CONTE, K. M. Autopercepção, desempenho escolar e problemas de comportamento de crianças atendidas no programa de habilidades de solução de problemas interpessoais. Ribeirão Preto: FFCLRP – USP (dissertação de mestrado).

O engajamento e a preocupação com a temática levaram-me a participar como estagiária no programa de formação continuada denominada “Pedagogia Universitária²”, oferecida pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Grupo de Apoio Pedagógico³ da Universidade de São Paulo a seus docentes do interior do Estado de São Paulo, cujo principal objetivo era possibilitar aos docentes o acesso a conhecimentos que favorecessem a reflexão sobre o processo de construção pedagógica, uma vez que o ensinar e o aprender estão em permanente movimento e requerem constantes inovações. Na ocasião, pude perceber as lacunas na formação desses professores, destaco que não me refiro ao que é específico de cada área do conhecimento, mas à formação pedagógica para transformar e articular esse conhecimento específico para o ensino na graduação, de modo que se torne acessível e atenda ao ingressante na universidade no século XXI.

Por ser um dos elementos basilares da ação docente, o ensino é uma atividade complexa, exige conhecimentos consistentes e específicos de uma área e de determinado conteúdo, o domínio de recursos que se ajustem aos objetivos propostos, o modo como o aluno aprende e outras tantas características (ZABALZA, 2004).

O ensino tem função essencialmente social que exige constantes balanços críticos a respeito das técnicas, métodos e teorias (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005). Baseadas nessas novas concepções de ensino que Anastasiou e Alves (2003) propõem o termo “ensinagem” para explicitar de maneira mais completa o conceito e dá significado ao ensino como ação intencional, cujo resultado é a aprendizagem. Para as autoras não basta o aluno aprender, ou seja, reter uma determinada informação é preciso que o aluno se aproprie do conhecimento e este se integre à sua estrutura cognitiva, numa perspectiva dialética de ensino e da aprendizagem.

Quando me refiro à nova visão de ensino, remeto-me à atual universidade, suas tensões oriundas do aumento dos egressos do ensino médio, das políticas de acesso para o ensino superior, da expansão desse nível de ensino marcado pela massificação, das

² O curso de “Pedagogia Universitária” da Universidade de São Paulo teve início em 2007 e até 2009 contou com aproximadamente 500 docentes da Universidade. Com carga horária de 240 horas, é importante destacar que a participação no curso era para “estimular o desenvolvimento de intervenções no cotidiano visando efetivar o papel da pedagogia no ensino superior e compreender, renovar e valorizar o seu lugar nas práticas de coordenação pedagógica e de atuação docente nos contextos institucionais, a partir de diagnóstico efetivado com os grupos de trabalho (ALMEIDA E PIMENTA, 2011, p. 36).

³ Os GAPS das unidades e o GAP Central foram instituídos pela portaria interna Pró Reitoria de Graduação nº04/2004, na gestão da professora Sonia Penin na Pró Reitoria de Graduação, ocorrida entre 2002 e 2005, organizados nas unidades de ensino da USP com o objetivo de contribuir com a valorização do ensino de graduação e oferecer apoio pedagógico às atividades docentes. Eles foram compostos por docentes interessados na melhoria do trabalho com o ensino, que atuavam voluntariamente.

restrições de financiamento público e os ajustes estruturais para atender o mercado e por fim, da dicotomia que se estabeleceu entre o ensinar e o pesquisar, supervalorizando a pesquisa em detrimento do ensino (EZCURRA, 2007). A mudança no cenário universitário não é um fenômeno isolado, o que torna imprescindível considerar as transformações ocorridas no mundo e a rapidez com que elas acontecem. Bauman (2011) chama este momento de “novo mundo líquido moderno⁴”, ou seja, tudo torna-se instantâneo, imediato, momentaneamente relevante, e o volume gigantesco de “informações” disputa a atenção de todos. Esta liquidez social resvala na atual educação do ensino superior, apresentando desafios até então nunca enfrentados. Se historicamente a universidade criou formas, redefiniu seu papel, na atualidade traz um grande desafio ao professor universitário que confronta a complexa tarefa de viver num mundo de amplas e rápidas mudanças, saturado de informações com a responsabilidade de preparar os sujeitos alunos criticamente para a vida.

Se hoje vivemos na era da informação e da comunicação em diferentes meios, do currículo fragmentado, das ciências das especializações e de grandes tensões no espaço acadêmico, o ensino na universidade deve superar a visão da instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da sala de aula. Autores como Alarcão (2008); Pimenta e Anastasiou (2005); Libâneo (1990) destacam que a aula deve tornar-se oportunamente em ocasião e espaço de encontro e ações, contemplando a dimensão política e científica mediante a ação do professor. Esse entendimento, aproxima-se das formulações de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 194) que vêem o conhecimento a ser ensinado diferentemente da situação da pesquisa, trata-se de algo já existente que precisa ser sistematizado, elaborado e organizado, para serem apropriadas pelos alunos e orientadas pelo professor.

Pimenta e Anastasiou (2005) argumentam que o método de ensinar e de fazer aprender, dependem inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Nesse sentido, o método de pesquisa e o método de ensino tem especificidades próprias e embora se complementem, uma breve retrospectiva da história da universidade leva-nos a observar o quanto a formação exigida para docência no ensino

⁴ O mundo “líquido” porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza e nem conserva sua forma por muito tempo. Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudanças: as modas que seguimos e os objetos que despertam nossa atenção, em constante mudança de foco. Para todos os recursos ortodoxos de organização utilizáveis – classificação por relevância temática, atribuição de importância, necessidades que determinam a utilidade e autoridades que determinam o valor – sucumbiram, foram tragados e diluídos no acúmulo de informações. (BAUMAN, 2011, p. 124)

superior tem-se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do “*éthos acadêmico*”), que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa (PIMENTA, 2002).

O programa de pós-graduação *stricto sensu* é um espaço formativo por excelência, trata da formação inicial do professor universitário, certificando-o para a docência. Entretanto, esse espaço formativo utiliza na maioria das vezes a pesquisa como o caminho metodológico para essa formação docente, ou então, reduz o momento de formação a questões meramente instrumentais, resumindo a tarefa docente e profissional à seleção e utilização de uma série de procedimentos ao contexto da sala de aula.

Entendemos que essa perspectiva pouco contribui para a prática docente, porque a realidade educacional vai além de técnicas e instrumentos. Nessa direção torna-se essencial adotar uma perspectiva de formação do professor universitário nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que contemple e concilie o conhecimento, a aprendizagem da pesquisa e o atual momento da universidade, fazendo com que os programas de mestrado e doutorado se legitimem como verdadeiros espaços formativos para a docência do ensino superior. Desconsiderar esta contingência é banalizar e perpetuar a neutralidade⁵ no aspecto mais genuíno da profissão do professor, o ensinar.

Almeida (2011), em sua tese de livre docência⁶, relata que o ensino na graduação decorre das demais atividades assumidas pelo docente; em outras palavras, o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno lhe são desconhecidos cientificamente.

Cunha, M.(2010b) ao levantar a problemática dos professores iniciantes destaca que os pós-graduandos, ao vincularem-se como professores na educação superior, percebem que há uma gama de saberes para o exercício da docência, para o qual não possuem qualificação e domínio. A preparação que tiveram para o exercício da docência

⁵ Para Freire (1997) não pode existir uma teoria pedagógica, que implica fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra.

⁶ Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários. Tese apresentada ao concurso de Livre-Docência junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2011.

não responde às exigências, tornando-os profissionais cuja teorização sobre a dimensão pedagógica se mostra inexistente.

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

Durante o percurso que fiz existencialmente, percebi a necessidade do tema, primeiramente como mestranda e doutoranda em programas de pós-graduação *stricto sensu* que reconhece, enobrece e valoriza a pesquisa, depois como docente em uma instituição privada do ensino superior, cujo ensinar é a única possibilidade de atuação. O cenário não é diferente do que observo na trajetória de companheiros de jornada acadêmica matriculados em outros programas *stricto sensu*, ou ainda, nos que assumem cargos em universidades públicas ou privadas, com pouco conhecimento do que se espera deles enquanto professores da graduação. Os novos professores assumem a responsabilidade acadêmica, como planejar, orientar e prestar serviço à universidade através de suas pesquisas, realizam atividades de extensão, e o ensino muitas vezes é percebido como uma ação decorrente do exercício das demais atividades desse professor prevalecendo a idéia de que um bom pesquisador será necessariamente um bom professor.

Nesse sentido, o pós-graduando, além de pesquisador, percebe-se como futuro professor do ensino superior? Identifica a formação pedagógica como componente relevante à sua formação? Reconhece-se como sujeito capaz de mobilizar o saber do aluno? Compreende que o ensino exige conhecimentos específicos para seu próprio desenvolvimento e que deve estar preparado, de modo que possa criar condições pelas quais o aluno-sujeito esteja no mundo para captá-lo, compreendê-lo e transformá-lo?

As respostas a estas perguntas não estão somente na formação inicial do professor, até porque, entendemos que essa formação é o início de processo contínuo, no qual o professor ao longo do exercício da docência passará a refletir sobre o que Pimenta e Lima (2006) chamam de ação pedagógica, ou seja, as atividades que os professores realizam no coletivo, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas, cuja finalidade é a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Segundo as autoras, esse processo de ensino e aprendizagem é

composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas.

Para que a reflexão crítica possa acontecer, os programas de pós-graduação precisam se transformar em verdadeiros espaços formativos que propiciem a formação pedagógica do professor universitário. Entretanto, a existência do espaço possibilita a formação, mas não sua concretização. Atualmente

Para estabelecer um diálogo entre os aspectos identificados, alguns temas que têm sido objeto de estudos e pesquisas poderão nos auxiliar na apropriação da base teórica e conseqüentemente no desenvolvimento deste trabalho.

O primeiro deles refere-se à compreensão da função **da universidade contemporânea**, sustentada com as contribuições de autores como Chauí (2003), Catani (2010), Cunha, L. (2007), Dias Sobrinho (2010), Lima (2007), Minguili, Chávez e Foresti (2006); Morin (2000), Oliveira e Catani (2011), Santos (1999), Sguissard (2004, 2008, 2009), Silva Junior (2009), Sousa Filho (2006) Zabalza (2004), dentre outros. Esses autores destacam a multiplicidade de demandas sociais, as intensas mudanças econômicas e políticas, ocorridas nas últimas décadas, as quais interferem diretamente nas instituições de ensino superior. No interior desse processo, paradigmas de estruturação, modos de administração das organizações e discussão de missão e metas estratégicas para enfrentar o atual momento estão trazendo profundas alterações para o mundo contemporâneo e, conseqüentemente, para a universidade, tanto no âmbito da pesquisa como no do ensino. A universidade é compelida a uma ação essencialmente instrumental pela lógica de competitividade, eficácia e produtividade.

Os autores também apresentam e discutem a expansão do ensino superior pela iniciativa privada, a massificação e progressiva heterogeneidade dos alunos, a grande presença de estudantes trabalhadores e dos trabalhadores estudantes, ampliação dos cursos noturnos, a redução de investimentos, nova cultura de qualidade, novas orientações na formação, incorporação de tecnologias de comunicação e informação facilitando o acesso ao conhecimento e ainda novos sistemas de gestão. Tais fatores constituem-se em elementos propulsores neste atual cenário universitário centrado na globalização, tornando ainda mais complexo o papel formativo, crítico e emancipatório da universidade tanto na graduação, quanto na pós-graduação.

O segundo aspecto conceitual essencial e norteador deste estudo refere-se à **formação dos docentes para o ensino universitário**. Destacamos as contribuições de

Almeida (2011), Almeida e Pimenta (2011), Cunha, M. (1998, 2004, 2006, 2010), Franco (2008), Ferenc e Mizukami (2005), Gatti (2009), Gimeno Sacristán (1998), Imbernón (2002), Leite (2010), Lucarelli (2007), Marcelo Garcia (1995, 1999), Nóvoa (1992, 2004), Ramos (2010), Roldão (2009), Saviani (1998, 2009), Soares (2009), Soares e Cunha (2006), Pachane (2009), Pimenta (1999), Pimenta & Anastasiou (2002), Zabalza (2004) ao diagnosticarem os problemas presentes na formação do professor universitário, cuja prioridade é dada aos conhecimentos teóricos e instrumentais alusivos exclusivamente ao próprio campo de pesquisa, validando-os como elementos capazes de atender às necessidades específicas do ensino. Historicamente e diferentemente de outros graus de ensino, *o professor universitário tem como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho* (CUNHA, M. 2006).

A ideia de alguém que “sabe ensinar” ou ainda “quem sabe fazer, saber ensinar” sustentou a formação do professor do ensino superior durante muito tempo. Diversamente do saber específico, alicerçado na ciência, no exercício profissional e na erudição, os conhecimentos pedagógicos eram relegados. Em decorrência, cada professor universitário, a seu modo, sofre a pressão oriunda da ausência desse tipo de conhecimento em sua formação inicial, e no exercício da docência universitária não conta com subsídios para refletir sobre a própria ação educativa, para articular a teoria com a prática. A respeito de tal articulação, Almeida e Pimenta (2011) afirmam que a prática deve estar em estreita sintonia com a teoria e ambas devem ancorar-se na reflexão, permitindo a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação, dando sentido àquilo que se pratica.

Os autores citados reconhecem a defasagem ou a inexistência na formação inicial dos futuros professores de embasamentos para os processos de ensino e aprendizagem, lacuna essa que acompanhará a maioria dos estudantes dos programas de mestrado e doutorado em sua futura vida acadêmica. Elementos basilares como planejamento, conhecimento e implicações do projeto político pedagógico do curso, estratégias e metodologias de ensino, avaliação, relação professor-aluno, característicos da aprendizagem do jovem e adulto são praticamente desconhecidos, levando-os a recorrer às experiências vividas enquanto alunos para agir como docentes. Ao não recorrer à dimensão pedagógica do trabalho docente, a ação docente é desconfigurada e limitada. Relacionado ao tema anterior, o terceiro campo conceitual diz respeito ao ensino como ação intencional que requer conhecimentos específicos da articulação entre teoria e reflexão e que é

aprendido por meio de formação específica, conforme demonstrado nos trabalhos de Almeida (2011), Anastasiou (2000), Contreras (2002), Cunha (2006, 2010a, 2010b), Gatti (2009), Guimarães (2004), Masetto (1998), Pachane (2009), Pimenta (2007), Pimenta e Anastasiou (2002), Ramos (2010), Roldão (2007), Saviani (2009), Zabala (1998) e Zabalza (2004, 2007). Há nos bancos universitários jovens com acesso à informação por meio de recursos tecnológicos que exigirão do professor mais do que o conhecimento específico de qualquer conteúdo ensinado, cabendo ao professor auxiliar o aluno no desenvolvimento da capacidade de articular o conhecimento disponível com as estruturas cognitivas e culturais.

Desse modo, é um equívoco assumir os saberes aprendidos e desenvolvidos com a pesquisa como única base de formação do professor universitário, e, embora os programas de pós-graduação *stricto sensu* constituam-se no espaço privilegiado de formação docente, não priorizam os saberes próprios do significado e exercício da docência nas dimensões profissional, pessoal e organizacional (ZABALZA, 2007).

Em consequência das razões indicadas anteriormente, será feito o desdobramento desta tese mapeando-se o contexto percebido e anunciando possibilidades no que concerne à formação do professor universitário.

Questões norteadoras e objetivos

Almeida (2011b) sustenta a ideia de que a formação dos docentes do ensino superior, com ênfase na dimensão pedagógica, requer condições institucionais para enraizar e ganhar *status* de elemento integrante da profissionalidade docente. Se, por um lado, há algumas iniciativas institucionais de formação inicial com proposta de formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, demonstrando um avanço na valorização do ensino, por outro lado, traz à tona a problemática da organização dessa formação pedagógica nesses mesmos programas.

Dentre as iniciativas institucionais, destacamos a desenvolvida pela Universidade de São Paulo ao implantar o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) em 1992⁷, cujo objetivo é aprimorar a formação dos estudantes por meio do estágio

⁷ Pela Portaria PAE GR N° 4391, de 03 de setembro de 2009 (DOE) altera dispositivo da Portaria GR N° 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Cabe destacar que esse Programa serviu de modelo para a criação, pela Capes (Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), órgão e agência de fomento à

supervisionado em atividades didáticas de tutoria ou monitoria apoiando o ensino na graduação. Embasada no modelo PAE, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), no ano de 2000, determina que os programas de pós-graduação *stricto sensu* instituem obrigatoriamente um Estágio de Docência na Graduação com o objetivo de criar um espaço de formação que estimule a construção de saberes para a docência no ensino superior. Assim é essencial indagar: O que é um espaço formativo para a docência universitária? O Programa PAE caracteriza-se como espaço formativo para a docência universitária? O que faz do PAE um espaço formativo? A proposta de formação utilizada pelo Programa PAE traz elementos fundantes para os futuros professores universitários relativamente à construção da prática docente com ensino e pesquisa?

Tomando como cenário as mudanças sociais e estruturais na universidade, e levando em conta a formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, modelo que se tornou referência para a Capes, propomo-nos realizar o presente estudo tendo como objeto de investigação o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP.

Pretende-se investigar se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP tem-se constituído em espaço formativo para a docência superior nas diferentes etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) na perspectiva do aluno *stricto sensu*, nos programas de pós-graduação da Faculdade de Educação, Escola de Enfermagem e Escola Politécnica, Campus São Paulo, no período de 2001 a 2011, destacando elementos que corroboram para a construção da identidade e exercício docente bem como prováveis contribuições para o aperfeiçoamento do PAE/USP, tendo em vista a preparação pedagógica do professor universitário na Universidade de São Paulo.

Se toda pesquisa surge a partir da realidade que interrogamos, este trabalho surge a partir das minhas interrogações a respeito da formação pedagógica do professor universitário nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Se a pesquisa e o conhecimento não são problemas que criamos propositadamente e refletem a realidade, minhas reflexões são resultados de vivências em um Programa de formação inicial na Universidade de São Paulo e desencadeiam as seguintes questões:

pesquisa do Ministério de Educação, do Programa de Estágio Docente, estendido a todas as universidades federais do país. Este Programa consta de duas etapas: a preliminar, denominada Preparação Pedagógica⁹ e uma posterior de Estágio em Disciplinas de Graduação, ambas com duração de um semestre letivo cada.

- A USP proporciona a construção dos saberes pedagógicos nos programas de pós-graduação?
- Como as unidades investigadas organizam a etapa de preparação pedagógica (etapa 1) e o estágio supervisionado (etapa 2)?
- Os egressos deste programa PAE reconhecem e utilizam os saberes específicos da docência aprendidos em ambas as etapas?
- É possível construir uma cultura de ensino nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que supere o enfoque da pesquisa?

Essas questões situam-se no campo da teoria pedagógica que ressalta a importância da formação do professor que atua na educação superior. Como qualquer pesquisa em educação, enfrenta grandes desafios na busca de procedimentos que auxiliem o pesquisador a entrar em contato com o objeto que deseja conhecer e compreender.

Explicitamos, a seguir, os objetivos da investigação.

Objetivo Geral:

Investigar se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino tem-se constituído em espaço formativo para a docência superior a partir da análise de diferentes etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência).

Objetivos específicos:

- a) Levantar nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* junto aos alunos e ex-alunos das unidades investigadas (humanas, exatas e biológicas) as contribuições Programa de Aperfeiçoamento de Ensino nas diferentes etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) no exercício ou para exercer a docência no ensino superior;
- b) Analisar as concepções e modelos curriculares que permeiam os Programas de Disciplinas e as propostas de atividades relacionadas à Etapa de Preparação Pedagógica nas unidades investigadas;
- c) Compreender as contribuições para o aperfeiçoamento do PAE/USP, no que concerne à preparação pedagógica do professor universitário na Universidade de São Paulo.

Estrutura da apresentação

A divisão dos capítulos foi pensada para facilitar a compreensão e para responder às questões deste trabalho. Sendo assim, a introdução destina-se, a apresentar a justificativa da pesquisa sobre o objeto de estudo e o percurso metodológico utilizado.

No Capítulo 1, será apresentado um breve histórico sobre a construção da universidade, sua função social diante da expansão do ensino superior, sua relação com o mundo do trabalho, o mercado de trabalho e o que chamo de precarização do trabalho docente.

O Capítulo 2 trata da docência universitária e os elementos que contornam e dão forma à atividade docente. Traremos aspectos essenciais a respeito da identidade e profissionalidade docente, bem como, os saberes que constituem a prática do professor do ensino superior.

Já no Capítulo 3 será apresentada a história sobre os programas de pós-graduação no Brasil e sua legitimidade enquanto espaço privilegiado na formação do professor do ensino superior, seguido do estágio em docência, o lugar do início desta formação.

Por fim, no quarto e último capítulo, os dados serão apresentados juntamente com a análise e considerações sobre os mesmos.

Nas Considerações, mas não finais! Tecemos reflexões acerca do PAE enquanto espaço de formação e o compromisso que todos os envolvidos (Universidade de São Paulo, Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, Comissão Central e Comissão da Unidade do PAE, professores e aluno) devem ter ao tratar e participar do programa que explore todo seu potencial formativo.

Percurso Metodológico

Um dos grandes desafios da pesquisa em educação é superar o conceito de linearidade e previsibilidade, visto que o fenômeno educativo é flexível, imprevisível, mutante e complexo, sendo assim, querer controlar as variáveis na tentativa de estabelecer alguma relação causal é um grande erro. Isso porque a prática educativa tem um modo particular, com inúmeras variações, caracterizando o objeto de trabalho do pesquisador educacional como multidimensional e historicamente situado.

Nesse sentido, para estudar um fenômeno educativo é necessária uma abordagem que não se restrinja apenas a uma visão técnica, primeiro, porque o mundo humano não pode ser reduzido a um mero objeto puramente natural, deixando escapar importantes aspectos relacionados com sua condição de sujeito. Segundo, porque o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, é essencial priorizar a práxis humana, a ação histórica e social, guiada pela intencionalidade que irá lhe dar sentido, uma finalidade relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (SEVERINO, 2007).

Exige-se uma abordagem reflexiva, caracterizada por uma atitude crítica que organize o processo investigativo, que oriente os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador, que direcione o foco e ilumine o cenário da realidade investigada, dê sentido às abordagens e as redirecione quando necessário, enfim, que se faça uso de uma metodologia que organize o pensamento reflexivo-investigativo durante todo o processo de pesquisa (GHEDIN E FRANCO, 2011).

É por essa razão que ao considerar a natureza do objeto e o problema deste trabalho, propomos como percurso metodológico a pesquisa de cunho qualitativo. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o ambiente investigado, cuja tarefa consiste em interpretar os conceitos provenientes do campo da pesquisa, dar-lhes forma na tradição científica. Esse paciente trabalho de construção passa pelo estabelecimento da relação entre o detalhe cotidiano, e mesmo banal, e a estrutura global que lhe confere um sentido (DESLAURIERS; KÉRIST, 2008, p. 127).

Bogdan e Bicklen (1997) apresentam características básicas de uma investigação qualitativa em educação, destacando:

- O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- A descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente;
- A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações;
- A tendência à análise indutiva;
- A importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos (p. 91).

Essas características exigem a atenção e cuidado do pesquisador a fim de garantir a consistência da pesquisa qualitativa e superar o senso comum e o objetivismo mecanicista, afinal trata-se de um processo reflexivo de objetivação das subjetividades que precisa ultrapassar a mera descrição e o distanciamento da totalidade (GHEDIN E FRANCO, 2011).

Pimenta (2008) destaca que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado, de modo que possa interpretar os conceitos provenientes do campo da pesquisa, dar-lhes uma forma e traduzi-los cientificamente.

Embora a abordagem qualitativa seja a base do trabalho, é importante relatar que em função da grande variedade de dados e das formulações teóricas a respeito deles, consideramos que para compreender em sua totalidade com maior propriedade e ainda poder analisá-los de maneira mais completa possível, recorreremos à abordagem quantitativa.

Gatti (2004) faz algumas considerações ao ressaltar que na pesquisa qualitativa os dados quantitativos podem ser utilizados para compreender o problema investigado, porém, devem servir a princípios qualitativos. A autora afirma que o emprego de método quantitativo requer dois aspectos como ponto de partida: O primeiro, os números, medidas, têm propriedades que delimitam as operações feitas com eles, e que deixam claro, portanto, seu alcance; Segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha fazer, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam a análise multidimensional e as interpretações.

Utilizamos, portanto, a abordagem quantitativa para caracterizar cada uma das unidades e a abordagem qualitativa para refletir e dar sentido a todo o material levantado e ao objeto investigado.

Definidas as abordagens era preciso estabelecer o procedimento metodológico para a investigação. A partir das contribuições da banca de qualificação e do objeto a ser estudado, a metodologia que melhor atende às necessidades deste trabalho é o estudo de caso. Então, com o propósito de fundamentar o trabalho, buscamos referenciais que pudessem nos auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

Estudo de Caso

Encontramos em Yin (2010) a perspectiva sistêmica e sociológica que buscamos para realizar o estudo de caso. Para o autor, o estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e possibilita que o pesquisador assegure as características holísticas e significativas de um evento real (YIN, 2010, p.24).

Para Yin (2010), ao realizar um estudo de caso há duas condições específicas que devem ser observadas. A primeira condição é “o tipo de questão de pesquisa proposta”, para o autor é fundamental perguntar “Como?” e “Por quê?”, visto que ambas as perguntas lidam com aspectos que precisam ser traçados ao longo do tempo, ultrapassam a mera frequência ou incidência de fatos e proporcionam uma íntima (profundidade) compreensão da situação ou fenômeno. A segunda condição refere-se a “extensão de controle sobre os eventos contemporâneos em oposição aos eventos históricos”, isso quer dizer que o estudo de caso está longe de ser apenas um estudo exploratório como a pesquisa histórica, pois reporta-se então a eventos atuais, sobre algo que o investigador tem pouco ou nenhum controle e, portanto, não podem ser manipulados e para que possam ser compreendidos exige-se o entendimento das condições contextuais pertinentes ao fenômeno.

Segundo Yin (2010, p. 40), essas condições fazem do estudo de caso um método abrangente, que, mediante as “proposições de estudo”, direcionará o referencial teórico adequado para alcançar as evidências relevantes à “unidade de análise”, ou seja, o “caso”, o fenômeno escolhido para ser investigado.

É por esta razão que ao tratar da generalização do estudo de caso, Yin (2010, p. 61) defende a “generalização analítica, em que uma teoria previamente desenvolvida é usada como padrão, com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso”, diferentemente da “generalização estatística” no qual é feita uma inferência sobre o objeto, cujos dados empíricos coletados podem representar uma amostra.

No estudo de caso, a generalização analítica pode ser usada tanto em “casos únicos”, quando envolve um único caso ou em “casos múltiplos” quando envolve vários casos; para Yin (2010, p.69) ambos refletem diferentes situações e embora possam ter a variante das unidades de análise (unitárias ou múltiplas), mantêm a mesma “estrutura metodológica e não existe uma distinção ampla entre o estudo, ambos estão incluídos sob o método de estudo de caso” (YIN, 2010, p.77).

No entanto, o autor aponta características importantes para distinguir os casos únicos dos casos múltiplos. 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).

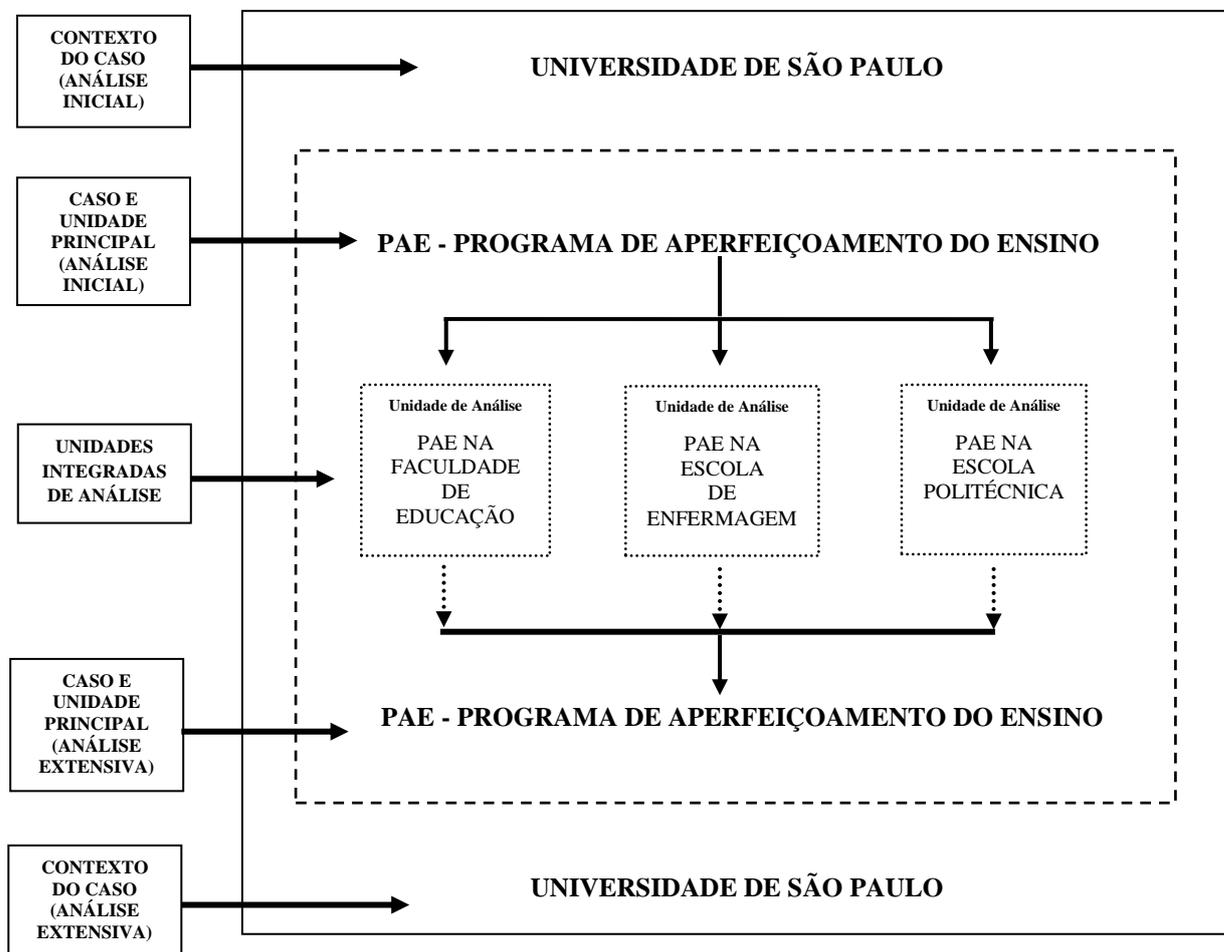
Para os casos múltiplos, a principal característica é seguir o que o autor define como “lógica da replicação”, isso porque o estudo de determinado caso será replicado em um segundo, terceiro ou até quarto caso da mesma natureza, de modo que “possa predizer resultados similares (replicação literal) ou produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (replicação teórica)” (YIN, 2010, p. 78). Portanto, cada caso individual consistirá em um estudo de caso completo, cujos fatos e conclusões serão informações que devem ser replicadas em outros casos individuais e a estruturação teórica será o veículo para a generalização entre eles. É importante destacar que a replicação proposta por Yin, não se configure como um trabalho de amostragem, tanto que para o autor o número de casos deve ser o suficiente, deve atender à necessidade do estudo e não à lógica da amostragem.

De acordo com Yin (2010), os estudos de caso único e múltiplos subdividem-se em holísticos quando há apenas uma única unidade de análise e integrados quando há múltiplas unidades de análise. Como ambos podem envolver mais de uma unidade de análise, a escolha entre essas duas variantes dependerá do tipo de fenômeno estudado e das questões de pesquisa.

Compreender o estudo de caso e suas particularidades leva-nos a refletir sobre qual tipo de estudo se ajusta de maneira mais contundente a este trabalho. Entendemos que a análise do Programa PAE das diferentes unidades, a Faculdade de Educação, a Escola de Enfermagem e a Escola Politécnica, esta integrada a uma unidade maior (unidade principal) em determinado contexto. Desse modo, o caso, a unidade principal deste trabalho é o PAE, que por sua vez está inserido em um contexto maior e único, a Universidade de São Paulo, portanto é a essa unidade principal que devemos nos remeter

para compreender o PAE como alvo do estudo e não ao contexto. A Figura 1 demonstra o planejamento do Estudo de Caso.

Figura 1: Planejamento do Estudo de Caso Único Integrado do PAE/USP.



É possível perceber que não se trata de um estudo comparativo, mas de um estudo de caso único integrado devido a algumas características definidas por Yin (2010, p. 76): a) “Teste crítico da teoria existente”: Buscamos compreender como se dá a formação do professor do ensino superior nos programas *stricto sensu* na Universidade de São Paulo; b) “Circunstância exclusiva”: O PAE é um Programa desenvolvido e adotado exclusivamente da USP; c) “Caso representativo”: Consideramos o caso representativo, pois é o modelo pelo qual a Capes se baseou para definir ações sobre a formação do professor universitário; d) “Proposta reveladora ou longitudinal”: Trata-se de um tema novo, cujos dados não foram acessados e investigados anteriormente em diferentes intervalos de tempo.

Para definir as unidades de análise, foi realizado um levantamento de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de São Paulo e as respectivas disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE. A busca possibilitou a identificação de trinta e seis Programas *stricto sensu* subdivididos em nove áreas: ciências agrárias; ciências biológicas; ciências da saúde; ciências exatas e da terra; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; engenharias; linguística, letra e artes; ensino e multidisciplinar. Desse total, vinte e dois programas pertenciam ao campus da capital e 14 programas localizavam-se no interior do estado. Esse levantamento inicial permitiu a definição dos critérios para a seleção dos programas que pudessem representar as áreas de humanas, exatas e biológicas, e principalmente contribuir e “fornecer os melhores dados” de modo a atender ao objeto e objetivos do estudo (YIN, 2010, p. 118).

Os critérios definidos para o estudo são: 1º) Pertencer ao campus da USP capital; 2º) Representar uma das áreas: humanas, exatas e biológicas, independente da subdivisão; 3º) Conter disciplinas na etapa de Preparação Pedagógica, cuja formação pedagógica do professor do ensino superior, e independentemente da área, tivesse a Didática como eixo central na disciplina. É importante elucidar que, para a seleção do terceiro critério, foram excluídas as disciplinas que tratavam de maneira muito específica a formação pedagógica para determinada área, como, Seminários Didático-Científicos em Imunologia I, Metodologia de Ensino em Avaliação Macroscópica da Morfologia Humana: técnicas anatômicas, entre outras, ou ainda, disciplinas muito generalistas como, Preparação Pedagógica, Seminários Gerais, além de outras.

Essa análise resultou na escolha das seguintes unidades: Faculdade de Educação da área de humanas, Escola Politécnica para a área de exatas e, por fim, a Escola de Enfermagem representando a área de biológicas.

Para participar desse estudo, foram selecionados os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e alunos ou ex-alunos egressos do Programa PAE que tenham participado da Etapa de Preparação Pedagógica e do Estágio Supervisionado no período e atuar ou ter atuado no ensino superior, provenientes da Faculdade de Educação, Escola Politécnica e Escola de Enfermagem.

O contato com cada uma das unidades ocorreu no primeiro momento por telefone, com o objetivo de expor a proposta do trabalho e solicitar a autorização para iniciar a coleta de dados. Após a autorização, uma mensagem eletrônica foi enviada com o

parecer do comitê de ética, juntamente com a solicitação do agendamento de dia e horário para consultar o material que se encontrava arquivado.

Caracterizado o tipo de estudo, os sujeitos e estabelecido o contato com cada uma das unidades de análise, novamente recorreremos a Yin (2010, p. 152) no intuito de encontrarmos orientações a respeito do procedimento de coleta de dados, visto que, além de complexo, esse método de pesquisa exige versatilidade metodológica, assegurando o que o autor denomina de “controle de qualidade” durante o processo de coleta de dados. Segundo Yin, o propósito não é engessar ou coibir o pesquisador nesse momento do estudo, mas oferecer condições para que o processo de coleta de dados reflita a confiabilidade e validade dos dados que serão analisados.

Utilizamos em diferentes momentos do estudo os três princípios sugeridos por Yin (2010) para a coleta de dados. O primeiro princípio é o “uso de múltiplas fontes de evidência” e permite que o investigador aborde uma maior variação de aspectos do trabalho desenvolvendo “linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração”.

As técnicas de investigação utilizadas para coleta de dados inicialmente foi a análise documental, para Bogdan e Bicklen (1997), ou documentação para Yin (2010) com as fichas de inscrição para o PAE e os relatórios de estágio encaminhados à Comissão Central do PAE. Análise documental é uma técnica que permite ao pesquisador fazer uso de quaisquer materiais escritos, como fonte de informação vinculada ao objeto de estudo e se constitui numa fonte estável de dados (BOGDAN; BICKLEN, 1997).

Yin (2010) denomina este tipo de análise como documentação como uma das fontes de “evidência do estudo de caso” que fortalece e aumenta a evidência de outras fontes. Os pontos fortes da documentação é que se trata se uma fonte estável, discreta, exata, de ampla cobertura, ou seja, pode ser revista a qualquer momento, contém detalhes exatos e um longo período de tempo.

Para Cellard (2008), a análise do documento contempla o contexto, os autores, a autenticidade, a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. No plano metodológico, esta apresenta algumas vantagens significativas, e que por sua vez é um método de coleta de dados que elimina, em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de

reação do sujeito à operação de medida (GAUTHIER, 1984 apud CELLARD, 2008, p. 295).

Bardin (2011) também traz contribuições a respeito da análise documental, considerando-a uma operação que, além de trabalhar e representar de outro modo o conteúdo da informação, é uma fase preliminar da constituição de um banco de dados ou serviço de documentação, facilitando o acesso ao observador, de modo que se obtenha o máximo de informações (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

É importante frisar que, quando optamos pela análise documental, estávamos atentos aos vários obstáculos e armadilhas supostos nos documentos, que em muitos momentos dificultam a compreensão adequada da mensagem e a análise profunda do material (CELLARD, 2008).

Yin (2010) aponta o cuidado necessário, e as dificuldades com a análise documental, das quais destacamos a recuperabilidade (dificuldade de encontrar o documento), a seletividade (documentos incompletos), a parcialidade do autor ou a dificuldade de acesso aos documentos investigados.

A partir dos dados coletados por meio da análise documental, foi elaborada uma “base de dados formal, apresentável que, em princípio, permite que outros investigadores revisem a evidência diretamente, não ficando limitados aos relatórios escritos dos estudos de casos” (YIN, 2010, p. 146). Criar uma base de dados do estudo de caso exige um esforço adicional; no entanto, aumenta notavelmente a confiabilidade de todo o estudo de caso.

Apoiados em uma base de dados, tivemos acesso a uma série de informações importantes, entretanto era necessário adotar uma nova técnica de coleta de evidências ou dados junto aos coordenadores e alunos egressos do Programa PAE em cada uma das unidades. A técnica que melhor atendeu ao objeto do estudo foi a entrevista estruturada para os coordenadores dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, como ferramenta de informação para acessar diretamente as experiências dos sujeitos, uma vez que possibilita compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelo informante-chave. Essa técnica, além de permitir ao sujeito a liberdade de se expressar de acordo com suas próprias categorias e linguagem dentro dos limites impostos pelo problema, possibilita o afluxo de informações novas, fundamentais para compreender o universo do objeto pesquisado (POUPART, 2008).

De acordo com Yin (2010, p.129), a entrevista no estudo de caso é uma fonte de evidência de dados interessante, uma vez que “foca diretamente os tópicos do estudo de caso”, além de “fornecer inferências e explicações causais percebidas sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais”. Por outro lado, o autor aponta alguns cuidados que devem ser observados ao adotar a entrevista como técnica, entre elas destacamos a “parcialidade devido às questões mal articuladas, a parcialidade da resposta, incorreções devido à falta de memória e à reflexividade “o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir” (YIN, 2010, p. 129).

No caso dos ex-alunos do Programa PAE, optamos pelo questionário devido ao grande número de sujeitos e possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio eletrônico. O questionário corresponde a um conjunto de questões objetivas sistematicamente articuladas ao objeto estudado, cujo objetivo é “suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas” (SEVERINO, 2007, p. 125)

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

Ciente das limitações do uso questionário como técnica de coleta de dados, procuramos nos assegurar com alguns cuidados metodológicos, descritos a seguir.

Sabe-se que a maioria das pessoas não responde ou devolve o questionário devidamente preenchido, o que implica significativamente diminuição da representatividade da amostra. Optamos por enviar o questionário para os 2310 participantes e, com o propósito de auxiliá-los quando eles não entendessem corretamente as instruções ou perguntas, enviamos também uma carta de apresentação do estudo como sugerem Marconi e Lakatos (1999, 100), “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter

respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

Optamos ainda por um número pequeno de perguntas com a finalidade de trazer maior envolvimento dos participantes, uma vez que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos.

Para a análise dos dados coletados na entrevista e questionário, utilizou-se a *Análise de Conteúdo* na perspectiva de Bardin, cuja análise de conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48).

De acordo com a autora, a análise de conteúdo organiza-se em torno de “três pólos cronológicos” (BARDIN, 2011, p. 125): a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A pré-análise tem por objetivo a organização sistemática dos documentos, corresponde ao período de intuições e tem por objetivo tornar operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Geralmente, esta fase possui três missões que não se sucedem obrigatoriamente segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligadas entre si.

A primeira missão é a leitura flutuante, que permite os primeiros contatos com os documentos escolhidos, de modo a leitura tornar-se mais precisa, em função da análise e formulação das hipóteses e/ou objetivos. Na pré-análise, portanto, procedemos de uma *leitura flutuante* de todos os dados coletados, posteriormente separando-os por unidade de análise. Este tipo de leitura permite estabelecer um contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (p. 126). Essa primeira análise dos dados permitiu que encontrássemos um sentido para os dados coletados demonstrando como eles respondem ao problema de pesquisa formulado.

Estando demarcado o universo, ou seja, o gênero de documentos sobre os quais se efetuará a análise, procedeu-se à *constituição de um corpus*. De acordo com Bardin (2011), o *corpus* refere-se ao conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, utilizados quando se deseja obter resultados

globais e/ou comparar entre si resultados individuais. A constituição do corpus implica, muitas vezes, escolhas, soluções e regras como:

- a) da exaustividade - definido o campo do *corpus* sobre o assunto - é preciso considerar todos os elementos desse *corpus* (as entrevistas realizadas com os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação e os ex-alunos do PAE);
- b) da representatividade - a análise pode efetuar-se em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja demasiadamente volumoso;
- c) a homogeneidade - os documentos a serem analisados devem ser homogêneos, obedecendo a critérios precisos de escolha (questões da entrevista e questionário que reafirmem o tema escolhido);
- d) a pertinência, documentos adequados que contenham as informações que correspondam ao objetivo do estudo que suscita a análise.

Portanto, quanto à exaustividade e à pertinência, optamos por analisar os roteiros de entrevistas dos quais obtivemos retorno e que constituem o *corpus* de análise, totalizando um número de trinta documentos. Procedeu-se, após, a preparação do material e a construção de indicadores consubstanciados em recortes dos documentos analisados. Estes recortes foram selecionados a partir dos registros que mais se aproximavam das questões, objeto de investigação.

Capítulo 1

A universidade contemporânea

A universidade não está fora da história do país, porque cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe (FÁVERO, 2000, p. 15).

Atualmente a universidade enfrenta uma crise instaurada ao longo do século XX e no início do século XXI, conforme relata Santos (2005). De acordo com o autor, há na universidade a produção da alta cultura, conhecimentos e pensamentos críticos, científicos e humanísticos para a formação das elites, porém, vivenciamos a produção de conhecimentos instrumentais.

Sousa Filho (2006) afirma que a universidade é um bem social e não pode aceitar o conhecimento superficial ou a imitação da ciência, subordinar-se a interesses políticos externos, permitir a invasão de um mundo prático, ter apenas a mera tarefa de formar trabalhadores para uma sociedade de massa, e, mesmo diante de seu alargamento no acesso, o nível de ensino não deve ser rebaixado, tampouco perder o rigor com que se alia à ciência. Segundo o pesquisador, a missão da universidade é tornar-se um lugar de formação de uma elite intelectual, cultural e científica, não de uma elite de classe social, mas de espírito, que lhe permita elevado grau de compreensão da realidade e, para tal finalidade, precisa manter-se livre de pressões sociais, de situações conjunturais e de demandas específicas.

Para Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e manifesta a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, as relações que estabelece é que estruturam sua prática social, legitimam suas atribuições, diferenciando-se pela autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Morin (2000, p. 9-10) ensina-nos que a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural que vai do passado ao futuro por intermédio do

presente. É um espaço que gera saberes, ideias e valores, reexaminando-os, atualizando-os e transmitindo-os para que, posteriormente, façam parte dessa mesma herança.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 161) enfatizam o quanto é primordial situar, analisar e criticar a universidade enquanto instituição social que possui compromissos historicamente definidos. Para as autoras, a principal finalidade da universidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, dos resultados na construção da sociedade e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Ressaltam ainda que as modificações sofridas pela universidade nos últimos tempos põem em discussão tais compromissos e a relação que esta instituição estabelece com a sociedade na qual está inserida.

Esse cenário instaura no espaço universitário a cobrança explícita e concreta de adaptações às novas realidades, tempos, alunos, interesses e exigências. Sem negar a adequação ao longo de sua trajetória, a universidade sempre esteve pronta a atender às necessidades sociais, contudo, diferentes interesses econômicos, políticos e até mesmo sociais, alteraram profundamente esta adaptação, principalmente diante das novas políticas oficiais para o ensino superior brasileiro a partir da internacionalização e do neocolonialismo⁸ da educação superior.

Assim como Almeida (2011, p. 21), concordamos que há inúmeras portas que nos permitem adentrar ao debate a respeito da universidade – *via das políticas, da gestão, do financiamento de suas atividades, da sua relação com o universo social local ou mundial, do currículo, da qualidade e pertinência dos conhecimentos e da formação produzidos, dentre outros.*

Optamos por fazê-lo pela via da formação de seus professores, necessária para a realização do ensino numa perspectiva de formação e desenvolvimento humano, uma das pontas do tripé que dá sustentação à universidade enquanto instituição social.

⁸ Internacionalização é um esforço sistemático que tem por objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho (MOROSINI, 2006, p. 117), nova era do poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas principalmente por ganhos comerciais.

Um breve histórico do ensino superior no Brasil: para compreender o presente é preciso conhecer o passado

A universidade contemporânea é um produto histórico e para compreendê-la e discuti-la é preciso reconhecer o seu presente como estágio transitório entre o passado e o que se espera do futuro, portanto, uma imersão em sua existência faz-se necessária. Não temos a intenção de restringir a visão ou papel da universidade calcada apenas na noção de progresso como um movimento natural da instituição, sem problematizá-la, o propósito é compreender sua constituição, as contradições, o novo modo de construir o conhecimento (no ensino, na pesquisa e extensão), os novos critérios de conduta social e histórica, enfim, os novos confrontos e os desafios que ocorrem na universidade diante das mudanças de sua tradição e poder.

A história da universidade tem raízes na Idade Média, contudo, no Brasil seu surgimento é tardio, aproximadamente um século após sua independência, ainda que houvesse tentativas para sua criação anteriormente a este período. O atraso deve-se às diferentes lutas, grupos, pessoas e momentos que buscaram instituições distintas cuja semelhança estava apenas no nome de universidade (CUNHA, L. 2007).

Parece óbvio que o ensino e pesquisa devem caminhar juntos, entretanto, destacamos três grandes modelos europeus que influenciaram a universidade o ensino superior no Brasil. São eles o jesuítico, o modelo francês e o alemão.

O modelo jesuítico é o primeiro a ser implantado em todas as escolas brasileiras⁹, desde o ensino das letras até a escola superior. Os estudos, os conteúdos, as turmas deveriam respeitar determinada hierarquia, de modo que a passagem para uma etapa mais avançada só ocorreria mediante o completo domínio da etapa anterior, revelando a ideia de conhecimento como algo imutável e transmitido pelo professor.

Dois métodos de referência eram utilizados: método escolástico e *modus parisienses*. De acordo com Saviani (2008), o *modus parisienses* de ensinar possuía aspectos como distribuição de alunos em classes pela proximidade de idade e com o mesmo nível de instrução. As atividades escolares tinham o propósito de mobilizar a capacidade dos alunos, e os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos

⁹ É com a chegada dos jesuítas no Brasil que se inicia a educação formal, portanto, o início da circulação das ideias pedagógicas (SAVIANI, 2008, 15)

corporais, prêmios, delação e prática da denúncia. O *modus parisiense* influenciava a organização do ensino da escola moderna, com edifícios específicos, salas homogêneas, progressão de níveis, ou seja, ordenação em “séries”, sob a responsabilidade de um professor que ministrava o conhecimento de maneira sequenciada (SAVIANI, 2008).

O propósito de garantir a ordem e o sucesso no processo de ensino e aprendizagem era buscado na unidade do método (exposição e avaliação), no material de ensino¹⁰ e no professor. Ao aluno caberia a passividade e obediência ao professor e a memorização do conteúdo. Para garantir esta unidade, a formação do professor (sacerdote) acontecia por meio da vocação sacerdotal para salvar as almas para Deus e vocação docente mediante solicitude e amor (CUNHA, L. 2007; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; SAVIANI, 2008).

O modelo jesuítico influencia significativamente a universidade até os dias atuais. Pimenta e Anastasiou (2005, p.145) acreditam que este modelo configura-se como *habitus*¹¹, cujas modificações acontecem superficialmente no discurso, ou ainda, em ações camufladas em nova roupagem, no entanto, sem alterações nas práticas, sem a construção de novos princípios.

Durante esse período, países como Peru, Chile e Argentina já dispunham de universidades, ao contrário do Brasil, cujo bloqueio do desenvolvimento do ensino superior tinha o objetivo de mantê-lo como colônia dependente, incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes. Bolsas de estudo eram concedidas a jovens brasileiros para estudar lá fora na Universidade de Coimbra em território português (CUNHA, L. 2007, PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Nesse período, as universidades europeias adotavam o modelo de ensino francês ou napoleônico, este, controlado e mantido pelo governo com o objetivo de formar burocratas que atendessem às necessidades do Estado, prezassem pela organização administrativa centralizada e garantissem uma unificação ideológica. Enquanto algumas universidades se dedicavam ao ensino, privilegiando a formação especializada e profissionalizante, outras estavam voltadas para a pesquisa, embora os pesquisadores

¹⁰ O ideário pedagógico consagrado deste período fundamentava-se no *Ratio Studiorum*, caracterizado pela visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável.

¹¹ Bourdieu denomina “*habitus*”, como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostos a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações (NOGUEIRA, 2006, p. 27). Para o autor, a estruturação das práticas sociais não é um processo mecânico, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas, tampouco seria um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelo sujeito.

dessas instituições tivessem posição de destaque na administração educacional e forte vínculo com o Estado.

Com sentido utilitarista, o processo de ensino e aprendizagem no modelo francês centrava-se na figura do professor que dominava, reproduzia e classificava os conteúdos para formar um profissional qualificado que atendesse às necessidades do mercado. O aluno tinha a obrigação de memorizar os conteúdos transmitidos, já que posteriormente seriam avaliados de forma classificatória.

É com essa referência, sob poder e influência do Estado que nasce o ensino superior no Brasil, por volta de 1808, em forma de escolas isoladas, para atender as elites, formar profissionais e especialistas na produção de bens simbólicos. Esse modelo ganha mais força quando a corte real portuguesa se transfere para o território brasileiro trazendo consigo grande influência francesa (reconheciam a França como o berço do pensamento humano) não só de padrões incorporados pela classe dominante, como também nas missões artísticas e obras educacionais. Com relação ao ensino, não há nenhuma alteração relevante uma vez que são mantidas características do modelo jesuítico para acatar a ideia de condicionamento, opondo-se à criação do conhecimento. As ações mantinham-se tanto para o professor, quanto para o aluno, o primeiro, transmitindo e avaliando de maneira classificatória, o segundo, utilizando a memorização como principal estratégia de aprendizagem (CUNHA, L., 2007; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; PAULA, 2002).

O ensino superior no Brasil organizava-se em estabelecimentos isolados¹² para a formação de profissionais durante todo o Império, dificultando ações conjuntas e revelando a pesquisa como tarefa não primordial. O ensino se fortaleceria em qualidade e flexibilidade se professores habilitados pudessem dar aulas nas faculdades.

¹² Cunha, L. (2007) traz a morfologia do ensino superior ao listar as primeiras unidades de ensino superior no Brasil, sob a forma de cadeiras e mais tarde a transformação destas em academias e faculdade. Por ordem cronológica são: (1808) Criação das Cadeiras de Anatomia no Rio de Janeiro e Cirurgia no Rio de Janeiro e Bahia. Criada cadeira avulsa Economia Política também no Rio de Janeiro; (1810) Academia Real Militar e Engenharia Civil no Rio de Janeiro; (1812) Criado Curso Público de Agricultura no Rio de Janeiro (Atual Jardim Botânico) e posteriormente na Bahia, São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais; (1813) Criada a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro; (1816) Criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, mas só chegou a funcionar em 1820 com o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; (1817) Criada a cadeira de História em Ouro Preto; Cadeira de Química na Bahia; (1817) Criada a cadeira de Desenho Técnico na Bahia; (1818) Cadeira de música na Bahia; (1823) Criação Academia de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro; (1825) Funcionamento dos cursos Jurídicos no Rio de Janeiro; (1827) Cursos Jurídicos em São Paulo e Olinda (em 1854 se transformaram em Faculdades de Direito); (1832) As Academias de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia foram transformadas em faculdades, com os cursos de Medicina e Cirurgião, Farmácia e Obstetrícia; (1841) Criação do Conservatório de Música no Rio de Janeiro; (1854) Cursos Jurídicos se transformaram em Faculdades de Direito; (1858) Academia Real Militar e Engenharia Civil do Rio de Janeiro se transforma em Escola Central com os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Geográfica, e cursos básicos de 4 anos de Matemática e de Ciências Físicas e Naturais; (1875) Criação da primeira Escola Superior de Agronomia na Bahia e Rio Grande do Sul; (1874) A antiga Escola Central passa a se chamar Escola Politécnica com quatro especialidades de engenheiro (civil, de minas, geográfico e industrial); (1884) As Academias de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia são submetidas a um novo regulamento e oferecem os cursos de Ciências Médicas e Cirúrgica, Obstetrícia e Ginecologia, Farmácia e Odontologia; (1889) Criada a cadeiras de Matemática Superior, em Pernambuco.

No contexto europeu, a universidade passa abrir-se para nova atuação social no final do século XIX, quando conquista autonomia diante do poder da Igreja e controle do Estado. Essas mudanças têm início quando a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial e visualiza na renovação tecnológica o caminho para extinguir a dependência e conquistar sua autonomia. A universidade torna-se o local de ideias, reflexões, criações e críticas para a resolução dos problemas nacionais mediante o avanço da ciência por meio de pesquisas, assim, estava instituído o novo e terceiro modelo de universidade, o alemão ou humboldtiano¹³ (CUNHA, L. 1988; MINGUILI, CHAVEZ E FORESTI, 2006; SANTOS FILHO, 2000).

Para atingir os novos objetivos, foram criados os institutos, destinados à formação profissional e os centros de pesquisa para desenvolvimento da atividade científica, em ambos não havia controle exterior (Estado e sociedade) na organização acadêmica, a atividade docente gozava de autonomia na busca da verdade como caminho do autodesenvolvimento e autoconsciência, por meio do processo cooperativo entre docentes-docentes, docentes-discentes, particularidades estas que caracterizavam a docência como uma atividade livre. Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, o modelo alemão visualiza na parceria entre professor e aluno o grande diferencial para o aprender. O educando ultrapassa a condição de ouvinte para participante e responsável pela construção de seu próprio conhecimento, e conta com a cooperação científica do professor para o sucesso desse processo (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

No Brasil, nesse período, predominavam as escolas isoladas e as poucas universidades eram compostas por um aglomerado de cursos, faculdades e institutos independentes; porém, alguns fatos importantes marcaram tal período e foram fundamentais para mais tarde adotar-se o modelo alemão.

Embora as mudanças ocorridas até o momento tenham sido fundamentais para o início de uma transformação no ensino superior, as políticas educacionais eram relativamente lentas, considerando o alto déficit educacional e o crescimento demográfico da população brasileira. Tal lentidão é visível, durante o período de 1920 a 1935 apenas cinco universidades foram criadas: nos anos de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), a Universidade de Minas Gerais

¹³ O modelo humboldtiano em sua essência enfatiza que a produção do conhecimento deve ser feita a partir da pesquisa e se relacionar diretamente com o ensino, o aprendizado e o indivíduo (NUNES, 2012).

(atualmente, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), criada em 1927; a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambas criadas em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Entre estas instituições, a Universidade de São Paulo, em especial, convida intelectuais franceses, italianos, alemães, espanhóis e portugueses para auxiliar na implantação de cursos e para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica (CUNHA, 2007; CURY, 2005).

O processo de modernização do ensino superior inicia-se na década de 1940, quando serviços de um consultor norte-americano foram solicitados pelo Ministério da Aeronáutica do Brasil para a criação de um instituto tecnológico. Já na metade da década de 1950 e início da década de 1960, recai sobre a educação brasileira perspectiva modernizadora dos EUA e como parte da estratégia de prevenir o comunismo¹⁴.

O modelo organizacional¹⁵ norte-americano é adotado pelas instituições de ensino superior no Brasil, no entanto, a sensação de que esse ensino superior não refletia a necessidade do povo brasileiro devido ao seu caráter elitista, o conteúdo enciclopédico de traços europeus que formava profissionais distantes das exigências da nossa realidade. Os estudantes universitários brasileiros, que até então eram considerados massa de manobra, passam a atuar como aliados da classe trabalhadora na construção de uma nova ordem social, com metas educacionais¹⁶ bastantes ambiciosas, impregnado de pensamento científico crítico e participativo.

Mesmo sob a influência do modelo organizacional¹⁷ norte-americano, as universidades brasileiras buscam assimilar os princípios de ensino e pesquisa no modelo alemão, principalmente após o retorno de professores brasileiros que haviam vivenciado tal modelo nas instituições alemãs às universidades do Brasil. Esses elementos atuaram na superação do modelo napoleônico.

¹⁴ Posição hostil do governo dos EUA com relação a Cuba quando Fidel Castro desapropria o capital das empresas norte-americanas de refino de petróleo, sem as compensações que elas julgavam adequadas (CUNHA, L. 2007b, p 159).

¹⁵ As universidades norte-americanas constituíram os modelos incontestes, festejadas pelo prestígio decorrente da contribuição tecnológica. Tanto que a pesquisa científica e tecnológica no Ensino Superior no Brasil como vetores da segurança e do desenvolvimento foi feita pelo segmento militar, intensificando-se posteriormente nos demais campos (CUNHA, L. 2007b).

¹⁶ Reformar, estender e melhorar o ensino superior, de tal modo que proporção muitíssimo mais alta de jovens pudesse nele ingressar; fomentar o ensino no campo das ciências e pesquisa científica e tecnológica, e intensificar o intercâmbio de estudantes, mestres, professores, pesquisadores e outros especialistas a fim de estimular a compreensão mútua e o aproveitamento máximo dos meios de formação e pesquisa (CUNHA, L. 2007b, p. 160).

¹⁷ As universidades norte-americanas constituíram os modelos incontestes, festejadas pelo prestígio decorrente da contribuição tecnológica. Tanto que a pesquisa científica e tecnológica no Ensino Superior no Brasil como vetores da segurança e do desenvolvimento foi proporcionada pelo segmento militar, intensificando-se posteriormente nos demais campos (CUNHA, L. 2007b).

A influência humboldtiana atinge seu ápice na década de 1960¹⁸, no entanto, durante o período militar e a partir da Lei 5.540/68 da Reforma do Ensino¹⁹ de 3º grau, o processo crítico da formação na graduação fica adormecido. A preocupação central das instituições de ensino superior volta-se para o desenvolvimento de pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (*locus* da especialização acadêmica) sem oportunidade de refletir a respeito de sua atuação como docente.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 153), o ensino na graduação retoma a transmissão de saberes como principal estratégia, *a reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica*.

É possível observar que todos os modelos influenciaram a construção da universidade no Brasil e ainda hoje é possível observar características de cada um deles nas salas de aula. Destaco o retrocesso e a depreciação do papel do ensino na universidade, o que faz com que todas as atividades decorrentes desse processo também tenham a mesma representação; nessa lógica, o caráter pedagógico na formação do professor universitário continua negligenciado e mantida a ilusória ideia de que, para ensinar, os saberes referentes à pesquisa são suficientes.

Pimenta e Anastasiou (2005) alertam que muitas vezes esta tendência impede que a universidade cumpra seu papel na construção do conhecimento nos cursos de graduação e, como consequência, a formação docente para o ensino superior resulta em uma iniciativa exclusivamente individual e em ações institucionais isoladas, sem que haja políticas específicas.

Almeida e Pimenta (2011, p. 23) defendem que o processo de ensino na universidade deve permitir ao aluno interrogar, pensar, repensar, buscar metodologias para construir o conhecimento elaborado (ensinar com pesquisa²⁰); e, ainda, confrontar os

¹⁸É importante destacar que a Universidade de São Paulo após um rápido crescimento, no ano de 1916 já faziam parte dela professores de escolas superiores ou pessoas de “notória capacidade científica”, brasileiros e estrangeiros que adotassem em seus cursos superiores novos métodos de ensino dando à realização da experiência, à apresentação do fato ou da demonstração papel que antes só cabia à explanação (CUNHA. L. 2007, p. 181-183).

¹⁹ Reforma Universitária de 1968, lei nº. 5.540/68, período de suporte ideológico do imperialismo norte-americano, demonstrando que seu relatório estava impregnado de princípios da racionalização instrumental em termos de eficiência técnico-profissional para o aumento da produtividade, derivando dela diretrizes em categorias próprias da linguagem tecnicista: eficiência, eficácia, produtividade, atribuindo à universidade três papéis: o do ensino, o da pesquisa e o da extensão.

²⁰ Pimenta e Anastasiou (2005, p. 100) afirmam que o ensino na graduação pode ocorrer por meio de pesquisa em temáticas voltadas para os desafios do ensino e da aprendizagem e assim formar *um profissional que reflita sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos que atua*. Para Filho, Lopes e Cavalcante (2011) o ensinar com pesquisa aproxima os conhecimentos teóricos e práticos na formação do sujeito.

conhecimentos construídos e as pesquisas com a realidade por meio da inter e transdisciplinaridade para, somente depois, apontar possíveis soluções ao problema social (ensinar com extensão²¹). Dessa forma, o ensino deve garantir a construção e apropriação do conhecimento no processo de busca, decorrente de ações efetivas dentro e fora da sala de aula, possibilitando que o sujeito compreenda o significado do acontecimento e seja capaz de relacioná-lo a ponto de mobilizar novas atitudes em determinada realidade de maneira autônoma, crítica ao conhecimento científico produzido.

Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo realizado entre seres humanos, modificado pela ação e relação desses sujeitos transformando-os, pois o fato de se apresentar e expor um determinado conteúdo não é suficiente para mobilizar, construir, ampliar, modificá-lo, elaborar sínteses, gerar um novo conhecimento a ponto de proporcionar a intervenção do sujeito no mundo (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Nessa perspectiva o ensino envolve a parceria entre professor e aluno numa dimensão motivacional que rompa com a concepção da simples transmissão do conhecimento. Isso exige dos professores novos saberes e das instituições e cursos de graduação novos projetos político- pedagógicos, para que o ensino não se torne uma atividade concorrente à pesquisa, cuja demanda confere pontos na produtividade pessoal e institucional, e, assim, o professor não precise experienciar o desprestígio de ações relativas à docência.

Sguissardi e Silva Junior (2009) realizaram um estudo com professores universitários que atuam ou atuaram nos cursos de graduação e pós-graduação dos últimos 10 anos em um Instituto Federal de Ensino Superior. A partir da entrevista, os pesquisadores identificaram que há uma escala hierárquica de importância atribuída às diferentes atividades do professor na universidade, ou seja, no topo, encontra-se a pesquisa, seguida do ensino e por fim a extensão. Para os participantes, o mérito do ensino nos programas de pós-graduação é maior do que o do ensino na graduação.

Outro estudo realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo aponta que 87% dos docentes da USP trabalhavam em tempo integral, 10% em regime de tempo completo e 3% em regime de tempo parcial. Grande parte dos professores entrevistados dedicava mais da metade do tempo igualmente à graduação e pós-graduação,

²¹ Ensinar com extensão refere-se aos trabalhos que proporcionam a relação entre a universidade e a sociedade, de modo que a primeira possa atender às necessidades da segunda. Necessidades levantadas por meio da pesquisa e aplicada através de minicursos, seminários, vivências, projetos e/ou organizações de interesses públicos, etc (FILHO, LOPES E CAVALCANTE, 2011, p. 154).

no entanto, revelavam o desejo em ampliar o tempo disponível para dedicar-se às atividades de pós-graduação com o objetivo de desenvolver e publicar um número maior de pesquisas para atender à lógica atual da universidade (KRASILCHIK, 2008).

O modelo de supervalorização da pesquisa por agentes externos recai também sobre os pós-graduandos e futuros professores do ensino superior. Esses alunos passam a enxergar o ensino como ação de menor valor e carregam consigo essa visão ao iniciarem a carreira de professor universitário. Se o ensino parece não apresentar o mesmo valor que a pesquisa, refletir sobre o papel da universidade na atualidade, a maneira como ocorre o ensino nos cursos de graduação e, por fim, compreender a formação docente para o ensino nos programas de pós-graduação tornam-se questões essenciais para tratar do tema deste trabalho.

Sociedade modificada, universidade transformada: as novas demandas impostas ao mundo universitário

A educação superior não é um novo desafio, mas um grande desafio que se desdobra em múltiplos desafios menores, todos de inegável e incômoda relevância (SGUISSARD, 2009, p.15)

Conhecer um pouco da trajetória da universidade permite-nos observar que a definição desse espaço está permanentemente sendo construída, modificando-se a par das necessidades de cada época e de cada sociedade. Contudo, nos últimos anos a adaptação às circunstâncias e demandas da sociedade tem-se acelerado gerando seguidamente novos sentidos à docência, ao ensino, pesquisa e extensão. A universidade possui um grande prestígio social, pois, afinal, trata-se de uma instituição formada pela elite acadêmico-intelectual, que, entretanto, como temos visto, vive um momento de crise.

De acordo com Santos (2005) a crise da universidade divide-se em três momentos: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e por fim a crise institucional. A crise da hegemonia está ligada ao período em que a universidade deixa de ser a única instituição no domínio do ensino e da pesquisa para formar uma elite, descaracterizando-se intelectualmente. Já a crise da legitimidade faz com que a universidade deixe de ser uma instituição consensual de saberes especializados e hierarquizados para tornar-se um espaço das reivindicações de igualdade de oportunidades e políticas de democratização de acesso das diferentes camadas sociais. Há ainda o aprofundamento da luta pelo mercado e pelas

matérias primas, as economias de escola cada vez mais buscam aumentar o tamanho das unidades de produção, o uso da tecnologia como recurso para o crescimento industrial, a expansão do operariado, o crescimento pela lógica de acúmulo de capital, enfim a redefinição do projeto de modernidade que consolida as relações sociais da produção capitalista.

Na terceira e última crise citada por Santos (2005), aspectos como a reestruturação da esfera produtiva, reordenação do papel do Estado e a difusão de um novo projeto de sociabilidade em que o mercado ganha força e contagia o Estado com o princípio da comunidade (ideia neoliberal) e conseqüentemente abre caminho para as multinacionais, enfraquece os sindicatos, a relação salarial torna-se ainda mais precária, a flexibilização e automatização dos processos produtivos, a expansão extensiva e intensiva do mercado, a digitalização da informação e mercadorização que proporciona perspectivas para a grande reprodução do capital, tudo isso vem causando impactos marcantes no mercado e na comunidade (SANTOS, 2005, p. 88).

Para Chauí (2003), a universidade reorganiza-se ao novo momento, transformando-se no que se denomina de *universidade operacional* quando passa a ser regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, as normas e padrões são alheios ao conhecimento e à formação intelectual, pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A hegemonia econômica valoriza o capital financeiro e não o capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento e acirra a competição econômica, ferindo o direito social de obter, produzir e socializar a informação. A então chamada *sociedade do conhecimento*, do ponto de vista da informação faz com que o “mundo do trabalho” perca cada vez mais espaço para a lógica do “mercado de trabalho” e a universidade deixa de ser uma instituição social em que a educação é concebida como direito público, para ser vista como organização social de serviço privado ou privatizado.

Ainda tratando das transformações da universidade, Zabalza (2007) destaca a massificação e heterogeneidade dos estudantes, a redução de investimentos, a nova cultura da qualidade, a incorporação das novas tecnologias, o ensino a distância, novos estudos e orientações na formação (o foco do ensino é transferido para a aprendizagem), ou seja, um novo cenário que exige novas posturas e um novo sentido. O autor considera também que a introdução de sistemas de avaliação, as demandas do mundo produtivo cujas habilidades

como comunicar-se, tomar decisões, saber aprender, típicas desse atual momento, são tão importantes quanto o conhecimento e o domínio de técnicas e a internacionalização dos estudos superiores.

A percepção de que há uma “crise na universidade” é compartilhada pelo Estado, que inclusive se utiliza desse discurso para justificar o controle da qualidade e estabelecer alguns padrões de adaptação às novas demandas da sociedade, principalmente àquelas voltadas ao mercado de trabalho.

Essas mudanças não são aleatórias ou acidentais, conforme trataremos a seguir especificadamente em alguns dos posicionamentos políticos no Brasil nos quais se vê a legitimação dessas transformações. Ao apresentá-las, propomos uma reflexão sobre os fundamentos da atual universidade brasileira, bem como a formação de professores que nela atuam ou que podem vir nela atuar.

A nova organização do Estado: a expansão como panorama da universidade brasileira

A expansão do ensino superior iniciou-se na década de 1960 nos Estados Unidos a partir do crescimento do acesso aos *colleges*, instituições, de modo geral, menores que as universidades e que possuem apenas cursos de graduação. Na Europa, o modelo de acesso das massas populares ocorreu nos anos de 1970; na América Latina, em mais da metade dos países esse modelo de acesso acentuou-se a partir dos anos de 1980 e, nos últimos anos, é cada vez maior o acesso das classes sociais que padecem de capital econômico e cultural (EZCUZZA, 2007, p.28).

No Brasil, a expansão acontece sob influência ideológica do imperialismo norte-americano e consolida-se após a Reforma Universitária de 1968, lei nº. 5.540/68, ao atribuir à racionalização instrumental em termos de eficiência técnico-profissional para o aumento da produtividade, derivando diretrizes em categorias próprias da linguagem tecnicista: eficiência, eficácia, produtividade, atribuindo à universidade três papéis, o ensino, pesquisa e extensão. Racionalizar a administração e organizar as atividades universitárias, propiciar a expansão do ensino superior, distribuir vagas e reduzir os gastos com a educação superior, passam a ser as metas (CUNHA, L. 2007c).

Todas essas propostas começaram a se concretizar de maneira efetiva a partir da década de 1980 nos países democráticos, quando o neoliberalismo se impõe como

modelo global do capitalismo, da mundialização, ou seja, do movimento em que uma empresa forte em determinado ramo industrial descentraliza-se em diversas unidades em diferentes países ou regiões, com custos menores e maior vantagem com relação à força de trabalho, matéria-prima e leis trabalhistas.

A fim de avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países latinos, no ano de 1989, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o *Institute for International Economics* organizam o evento "*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*". As conclusões desse encontro culminaram no que se chamou o "Consenso de Washington", embora com formato acadêmico, sem caráter deliberativo, revestia-se de condutas propostas insistentemente pelo governo norte-americano, por meio do FMI, BM e o *Institute for International Economics*, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (LIMA, 2007; SGUISSARDI, 2009).

O ensino superior em território brasileiro possuía relação direta à adesão ao Consenso de Washington, cujas medidas se respaldam na deliberação do comércio à política de privatização, situando-se sob forte influência norte-americana. Assim como o Brasil, outros países aderem às novas políticas e aos poucos enfrentam uma gravíssima crise econômica. Para driblar essa conjuntura, em 1990 é publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem²² aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação. O documento articula o cenário político e econômico daquele período²³, criando a ideia da democratização do ensino fundamental, seguido do ensino médio, ensino superior e, por fim, dos programas de pós-graduação (SGUISSARDI, 2009).

A ideia de democratização do ensino contribui para a ressurreição de velhas ideias liberais, como a ação promocional de fundações estrangeiras e de organismos internacionais, muito ativos no financiamento e organização de publicações e seminários que monopolizariam o debate acadêmico no continente e que acabariam por influir fortemente na orientação das atividades extracurriculares das universidades latino-americanas, afogadas, junto com o Estado, em dificuldades financeiras.

²² Organizada pela Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial.

²³ Organismos internacionais do capital precisavam aliviar as tensões sociais causadas pela crise do endividamento de países periféricos e pelos ajustes estruturais impostos na década de 1980, pelas políticas para alívio da pobreza articuladas com a necessidade de governabilidade (junção de segu branca e estabilidade econômica para pagamento das dívidas), ampliar as áreas lucrativas para os investimentos internacionais (SGUISSARDI, 2009).

Em 1995, um novo governo²⁴ assume o poder no Brasil, que, além de sustentar os posicionamentos anteriores, ainda firma novos compromissos vislumbrando no desenvolvimentismo²⁵ a aceleração da industrialização, viabilizado pelo investimento e reforma do Estado com a participação do capital estrangeiro para, assim, inserir-se no mercado mundial.

Imbuídas da concepção liberal de sociedade civil, as ações políticas²⁶ ampliaram a desigualdade, a dependência na economia mundial e as imposições dos órgãos internacionais, na qual o Estado torna-se o regulador, estimula a privatização e faz a concessão de serviços públicos à iniciativa privada, especialmente aqueles serviços considerados não exclusivos do Estado²⁷.

Nessa perspectiva, é possível reconhecer que a fórmula do velho desenvolvimentismo é retomada para realizar ajustes estruturais, estabilizar a economia, estabelecer parcerias com o setor privado e alavancar as políticas de privatização.

Para responder às necessidades impostas e sob a influência do Banco Mundial, começa a ser introduzido um novo conceito de ensino superior. Destacamos desse período duas publicações que tiveram impacto significativo na organização desse ensino, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia de 1994* e *The financing and management of higher education: a status reporto in worldwide reforms*, de 1998.

O primeiro deles, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* reconhece que as oportunidades educacionais no ensino superior devem ser ampliadas para atender às necessidades do mercado, e para poupar recursos públicos sugere que haja uma maior diferenciação entre as instituições universitárias e não universitárias. (BANCO MUNDIAL, 1994, p.5-6). O segundo documento e não menos importante, publicado em 1998, intitulado *The financing and management of higher education: a status reporto in worldwide reforms*, ressalta a diferenciação institucional para

²⁴ Fernando Henrique Cardoso, governo presidencial de dois mandatos, 1º mandato (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002), ambos marcados pela efetiva implantação da política Neoliberal no Brasil.

²⁵ O velho desenvolvimentismo, partindo e preso ao diagnóstico do subdesenvolvimento, elege como nuclear o problema dos obstáculos à realização de um sistema econômico industrial complexo e maduro. O foco no velho desenvolvimentismo está assestado, centralmente, nos estrangulamentos do mundo da produção e na sua resolução via industrialização pesada. A idéia era crescer primeiro para distribuir depois não é acidental, mas uma metáfora exemplar do compromisso e custos sociais necessários no projeto de desenvolvimento (CEPEDA, 2012, p. 84)

²⁶ *Mãos à Obra Brasil e Plano diretor da reforma do aparelho de Estado* (CARDOSO, 1994).

²⁷ No terceiro setor os serviços não são exclusivos do Estado, atuam simultaneamente com organizações públicas não-estatais e privadas, como as universidades, os hospitais e os centros de pesquisa; o último setor, a propriedade privada assume a produção de bens e serviços para o mercado em atividades voltadas ao lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado, mas serão transferidas para o setor privado (LIMA, 2007).

o “método mais eficaz” que regule a demanda social no ensino superior e permita criar instituições de baixo custo, voltados para o mercado, com diferentes missões, funções e modalidade de desempenho em seu projeto (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 5).

Posteriormente, na Conferência Regional realizada pela Unesco em Havana (1996) e mantida na Conferência Mundial sobre a Educação Superior da Unesco (1998), aponta-se a necessidade de buscar soluções às demandas e necessidades da sociedade, mas para tanto o ensino superior precisaria ser de qualidade e avaliado continuamente. Entretanto o Banco Mundial enfatiza a política fiscalizadora do Estado a respeito das universidades e reforça a cultura da avaliação orientada para metas de desempenho e controle (RODRIGUEZ E MARTINS, 2011).

De acordo com Rodriguez e Martins (2011), ambos os organismos consideram a necessidade de reformar e inovar o ensino superior; porém, enquanto o Banco Mundial propõe que as universidades se comportem como organizações privadas composta de clientes e resultados, a Unesco evidencia a preocupação com a “eficácia social” para atender às demandas sociais, oferecer uma educação de qualidade e promover a inclusão social.

Na tentativa de coibir e rejeitar, mesmo que indiretamente, a concepção de Educação como um serviço comercial, a Conferência Regional de Educação Superior (1998) tenta revigorar o papel do ensino superior como um direito humano, bem público social que deve construir, produzir, transmitir, distribuir e utilizar o conhecimento, atender de modo eficiente, promover o acesso a novas graduações de natureza polivalente de acordo com o mundo do trabalho, bem como desenvolver a educação científica, humanística, artística, o desenvolvimento integral e sustentável (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO, 1998).

A história mostra o quanto o conceito de ensino superior trazido pela conferência foi desconsiderado. É possível observar princípios como ajuste econômico e fiscal do país, à lógica de custo/benefício, a valorização e orientação às mudanças pelo e para o mercado cujo saber deve ser reconhecido como um bem privado. Semelhantes propostas redefinem a função do Estado perante o ensino superior, marcam as reformas e o crescimento do ensino superior privado na América Latina, fortalecendo as instituições não universitárias privadas, além de reservar menor suporte financeiro, definidos por critérios de qualidade e equidade e maior poder de controle, via credenciamento, fiscalização e avaliação das Instituição de Ensino Superior (IES).

Segrera (2008), ao realizar uma análise sobre os efeitos dos pontos levantados na Conferência Regional de Educação Superior ao longo de uma década, constata que, embora o discurso oficial tenha sido “a não adesão e luta contra as ideias neoliberais sob a universidade”, houve um crescente processo de privatização desse nível de ensino, quando não, dentro das próprias universidades públicas observam-se práticas privatistas. Segundo o autor, o aumento considerável de instituições privadas e o crescente número de matrículas nessas instituições, na última década, levaram a universidade a diminuir seu sentido público, além da necessidade de orientar-se para satisfazer as demandas individuais e de mercado.

A privatização no campo educacional ganha força concatenada à adequação e reformulação da política educacional brasileira às políticas dos organismos internacionais do capital, concretizando a lógica que coloca a educação superior como um setor público não estatal. Percebe-se essa ideia legitimada na LDB nº 9.394/96, no artigo 45, *a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização*, ou seja, o ensino superior passa a ter novos formatos além da universidade, cuja iniciativa privada realiza grandes investimentos.

As reformas no ensino superior no governo de Fernando Henrique Cardoso na década do ano 2000 baseiam-se nos aspectos econômicos, com a privatização interna das universidades públicas e o empresariamento da educação superior. Essas reformas criaram a falsa percepção de democratização do acesso à educação, com continuidade nos anos seguintes, quando um novo acordo é estabelecido entre o governo brasileiro e o FMI, em 2001.

Em 2003, diante da mudança de governo e ações como a ampliação do crédito educativo, reanima-se o acesso às universidades privadas e às universidades corporativas, enquanto cursos não universitários e a educação a distância são incentivados. O Ministério da Educação estimula a comercialização da educação superior tanto nacional, quanto estrangeira, e retoma propostas do Banco Mundial para a diversificação do ensino superior, reforçando a clara diferença entre o papel da universidade que produziria conhecimento (universidades públicas que deveriam captar recursos privados para financiar suas atividades) da que atualizaria o conhecimento (instituições privadas, com desoneração fiscal). Propõe ainda, um novo plano de carreira ao professor, pautado na progressão e

estabilidade por mérito, de acordo com a avaliação produtivista (LIMA, 2007; SGUISSARDI, 2009).

A avaliação externa incita medidas de regulação e controle nas instituições de ensino públicas e privadas. No ano de 2003, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) torna-se responsável pela avaliação externa das instituições de ensino superior mediante conceitos²⁸. Estava dada a largada para competição na busca de posição no *ranking* das IES. Paralelamente a essas reformas, o governo incentiva a inovação, a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, por meio de recursos de empresas privadas e gratificação para pesquisadores cujo conhecimento for utilizado sob a forma de patentes.

O novo posicionamento do Estado desencadeia reformas pontuais no ensino superior nacional, principalmente as relacionadas ao nível de graduação. Segundo Sguissardi (2004, 2009), a legislação educacional auxiliou a expansão do setor privado, especialmente quanto à finalidade de lucro. Um exemplo do que o autor relata é o Decreto nº 3.860/01 que prevê o direito das instituições de ensino superior privado assumir a natureza civil ou comercial e, ainda, assegura que qualquer mantenedora com finalidade lucrativa deverá elaborar, a cada exercício fiscal, demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes, sem a obrigação de publicá-las ou submetê-las a qualquer auditoria pelo poder público (SGUISSARDI, 2004, 2009).

O conhecimento é definitivamente reconhecido como essencial para obtenção de vantagens políticas e econômicas, ao mesmo tempo o ensino superior se manifesta como um espaço com grandes possibilidades e de alternativa conveniente de manutenção dos negócios educacionais, bem como de atendimento às exigências internacionais. Para suprir essa demanda recorre-se à *diversidade institucional*²⁹, meta do Plano Nacional da

²⁸ Esse índice é gerado por uma avaliação realizada pelo MEC, com conceito que vai de 1 a 5, sendo que os conceitos 1 e 2 são considerados insatisfatórios e 4 e 5 representam excelência. Nessa avaliação, se inclui o desempenho dos alunos no exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade), a titulação e o regime de trabalho docente, a qualidade do projeto político-pedagógico dos cursos e a infraestrutura das instituições (<http://www.inep.gov.br/areaigc>).

²⁹ Decreto 5.773/06, as instituições de educação superior são credenciadas como: I – faculdades (Instituições credenciadas que atuam em um número pequeno de áreas do saber, não gozam de autonomia para criar programas de ensino.); II - centros universitários (Instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior; e III – universidades (Caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.) http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article. Acesso em: 11 de agosto de 2013.

Educação de 2000³⁰ que incentivava, favorecia e valorizava estabelecimentos não universitários com segura qualidade de oferta de ensino, principalmente pelo setor privado como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica de 1991 – 2011

Ano	IES					Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada		
1981	52	78	129	570	876	
1991	56	82	84	671	893	
2001	67	63	53	1208	1391	
2011	103	110	71	2081	2365	

Fonte: Censo da Educação Superior/DEED/MEC/INEP (1980/2007, 2011).

Os dados da tabela 1 confirmam o incentivo, demonstram o crescimento e diversidade das IES a partir da década de 2000, período em que as políticas de expansão do ensino superior já estavam legitimadas. É importante frisar que o acesso ao ensino superior não ocorre prioritariamente pela ampliação de vagas nas universidades públicas (federais, estaduais ou municipais), mas especialmente pelas instituições privadas e pela ampliação de programas de crédito educativo nestas, e em ações como a Educação a Distância³¹, democratizando o acesso a este nível de ensino.

Acesso ao Ensino Superior: democratização x massificação

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabelece a expansão da oferta de educação superior, para a diminuição das desigualdades por região e a para a diversificação de um sistema superior de ensino visando atender clientelas com demandas específicas de formação. O aumento da oferta e conseqüentemente do número de matrículas está relacionado diretamente às políticas de acesso ao ensino superior.

³⁰ Diversificar o sistema de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou formação geral (BRASIL, PNE, 2001, p. 7).

³¹ Plano Nacional de Educação, Lei, nº 10.172/01.

São vários os fatores atribuídos a essa expansão, destes destacamos dois. O primeiro, a demanda, derivada do crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos e a busca do mercado por mão de obra mais especializada. O segundo, a oferta por intermédio das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, com o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e o Programa Universidade para Todos (ProUni)³² destinados às instituições privadas de ensino superior e o Sisu (Sistema de Seleção Unificada) destinado à oferta de vagas na rede pública.

O ProUni baseia-se no critério socioeconômico para conceder bolsa integral para alunos de baixa renda que tenham cursado o ensino médio na rede pública de ensino ou cursado o ensino médio em instituição privada como bolsista integral na instituição de ensino, ser pessoas com deficiência, ou ainda, ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública para concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Ao aderir ao ProUni e reservar 10% de suas vagas para estudantes que tenham o perfil descrito, a instituição privada ganha do Estado isenções fiscais e previdenciárias.

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) determina que as instituições públicas federais e estaduais deverão destinar pelo menos 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas em cada unidade da Federação (SUISSARD, 2009; SANTOS, 2005). A instituição de ensino participante pode disponibilizar parte dessas vagas para as políticas afirmativas como cotas para afrodescendentes, indígenas e egressos da escola pública³³. A seleção desta segunda proposta utiliza-se do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para os participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

³² O Programa Universidade para Todos (ProUni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior. Podem se inscrever, no processo seletivo do ProUni, candidatos que não possuam diploma de curso superior que tenham realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e alcançado no mínimo 400 pontos na média das cinco notas (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação). O candidato deve ainda ter obtido nota superior a zero na redação. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa. (http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html). Acesso em: 27 de março de 2013.

³³ O sistema faculta às instituições a adoção de bônus, ou seja, no lugar de estabelecer reserva de vagas (cotas) a instituição atribui uma pontuação extra (bônus) a ser acrescida à nota final no Enem do candidato.

Além dos fatores acima citados, outras iniciativas, sob a ótica da oferta, corroboram para a expansão. Historicamente a oferta de vagas na educação superior brasileira, esteve localizada em cursos de bacharelado e na modalidade de ensino presencial. Diante da necessidade de rápida resposta para a formação de profissionais, e com a evolução das novas tecnologias, novos formatos de cursos têm sido adotados. É o caso dos cursos na modalidade de ensino a distância e os cursos de menor duração voltados à formação profissionalizante de nível superior, chamados tecnológicos.

No entanto, as políticas de expansão implementadas no Brasil colocam em xeque o papel deste nível de ensino e propõem um novo desafio: a necessidade de conciliar a expansão do ensino superior sem perder os ganhos pessoais e sociais, ou seja, fortalecer simultaneamente as instituições de pesquisa e, ao mesmo tempo, criar formas de abarcar todos os estudantes em instituições de ensino superior.

É incontestável que possibilitar o acesso de alunos em condições socioeconômicas menos favoráveis às instituições do ensino superior é um avanço social, rompe com a visão elitista da universidade. Todavia, assim fazendo, torna-se um espaço da elite e da massa, e desse modo seria a universidade da elite e a universidade da massa? Em decorrência dessa questão, retomamos a “crise da legitimidade” da universidade, juntamente com o fenômeno que de acordo com Santos (2005) se destaca nesta crise, a massificação.

Santos (2005) ao explicar a massificação, define que esse fenômeno ocorre por meio de políticas que dão oportunidade de acesso ao ensino superior, segmentam o ensino universitário e por fim acabam por desvalorizar os diplomas do ensino superior.

Buscamos compreender a definição de massificação pelo olhar de Zabalza (2007). Para o pesquisador, a massificação é a oportunidade de acesso à educação superior pelo maior número possível de pessoas, cujos efeitos podem ser percebidos no ingresso de grande número de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, às expectativas, aos recursos financeiros, à preparação acadêmica, à diversificação da idade (pessoas mais velhas que retomam a formação), aumento do número de mulheres e o surgimento de indivíduos já inseridos no mercado de trabalho (os estudantes trabalhadores que dispõem de tempo parcial).

O autor destaca a massificação como um fenômeno que não ocorre uniformemente em todos os cursos de graduação, alguns destes mantiveram-se elitistas ao manter certo *status* de cursos privilegiados, como é o caso de engenharia e medicina. Por

outro lado, os cursos de humanidades e de estudos sociais foram afetados consideravelmente, principalmente pela proliferação da educação a distância com claro objetivo mercantilista, acompanhada pelo grande número de faculdades que visam à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No caso do Brasil, a massificação tem início partir dos anos 1990 com viés mercadológico, via ensino superior privado. As matrículas na graduação também apresentam um aumento de 109% (150% setor privado contra 52% no setor público) com concentração em cursos de área que requerem pouco investimento como as ciências sociais aplicadas (administração, direito, contabilidade, negócios) e educação, que correspondem a 61,7% (41% ciências sociais aplicadas e 21% educação) das matrículas nas IES privadas. Áreas como engenharia e saúde, que demandam maiores investimentos são atendidas em sua maioria pela universidade pública e sentem menor impacto da massificação do ensino (SGUISSARD, 2009).

O público-alvo deixa de ser exclusivamente o aluno branco, de tempo integral, que não trabalha e frequenta a universidade sem nenhuma responsabilidade familiar e passa a dar espaço para o aluno mais velho, com menor poder socioeconômico e pouco preparo acadêmico. Assim, o estudante-trabalhador e trabalhador-estudante³⁴ com dedicação parcial aos estudos em virtude de obrigações e compromissos familiares, inaugura um novo segmento, é a primeira geração da família a possuir o diploma universitário (EZCURRA, 2007).

No texto intitulado *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, Ezcurra (2007) assinala algo que não deve ser desprezado, o déficit de capital cultural³⁵ que alguns estudantes de classes populares podem apresentar. Para a autora, o déficit de capital cultural pode fazer com que os estudantes enfrentem maiores dificuldades acadêmicas, em razão de alguns aspectos como as “dificuldades por desconhecimento”, como “saber pensar: pensar/entender versus repetir/memorizar” e o “saber aprender, saber estudar: fazer anotações, como estudar e

³⁴ Estudante-trabalhador: aluno que se torna um trabalhador para custear seu estudo. Trabalhador-estudante: trabalhador que retoma seus estudos.

³⁵ Bourdieu define o capital cultural como aquele adquirido basicamente por títulos escolares. A posse de capital cultural favoreceria o desempenho acadêmico na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos e disciplinares) que a universidade veicula e avalia. A maneira de pensar o mundo, a relação com o saber, as referências culturais e o domínio da língua culta, facilita o aprendizado, tendo em vista que funcionam como elementos de preparação da ação pedagógica, além de possibilitar a relação entre o mundo familiar e a cultura universitária (NOGUEIRA, 2006, p. 60-61).

compreender as referências indicadas, como organizar o tempo e as atividades, como se preparar para as provas, etc.”.

Nunes (2012), ao realizar um estudo para caracterizar os estudantes brasileiros, identificou que o aluno das classes menos favorecidas, trabalham durante todo o curso de graduação, o que leva à significativa presença no ensino noturno e ao baixo volume de estudo.

Essas características exigem uma nova postura do professor diante desses novos modos de produzir, distribuir e utilizar o conhecimento. Instauram-se conflitos entre o conhecimento geral e a formação do pensamento reflexivo *versus* as pressões pela fragmentação, rapidez, utilidade e aplicabilidade (DIAS SOBRINHO, 2009).

De acordo com Dias Sobrinho (2009), há ainda outros dilemas referente ao ensino superior que já destacamos até o momento: atender às inúmeras demandas da economia e da sociedade, as transformações no campo do conhecimento e das profissões, a mercantilização e mercadorização do ensino superior, a massificação e a expansão.

Diante da imposição desse novo modelo de universidade, outros questionamentos surgem e dos quais compartilho com Isaia (2006, p. 64-65): *Quem é o docente universitário hoje? Ele está preparado para lidar com as novas demandas da universidade e as mudanças do terceiro milênio? Em razão dessas transformações, como fica o exercício da docência?*

Se as universidades públicas privilegiam a pesquisa, concedendo menor importância à docência, os programas de pós-graduação *stricto sensu* visam às produções científicas em menor tempo possível acelerando a formação e a expansão do ensino superior, o que criou a necessidade de contratação de um grande número de professor sem a adequada preparação para o magistério superior, perguntamos, em vista desse processo, que tipo de formação pedagógica está sendo oferecida ao professor universitário?

Capítulo 2

A docência universitária: elementos que contornam e dão forma à atividade docente

Como já mencionado anteriormente, nas últimas décadas foram grandes as transformações na universidade envolvendo os processos de conhecimento e sua contextualização social. Processo este que não nos permite enfrentá-lo simplesmente atacando o que já existiu ou existe, e como afirma Santos (2005, p. 62-62) “(...) primeiro porque as mudanças são irreversíveis, segundo porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se foi, foi-o para a universidade sem ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros”. Assim, hostilizar o que está posto, não parece ser uma boa ideia e tampouco uma forma sábia de enfrentar e desatar os inúmeros nós, sejam eles concretos como as condições de trabalho, financiamentos, a demanda de pesquisa e publicações e tantos outros; e ou, os nós subjetivos, desses que nos apertam a garganta e impossibilitam a fala. Diante de semelhantes dificuldades, é preciso ter habilidades, ser astuto para nos desfazermos dessas amarrações, e, assim, desatar o que parece ser um nó górdio³⁶ instituído na universidade.

Esse propósito inspira-nos e direciona nossos esforços para compreender esse ponto revesso e nevrálgico na universidade, focalizado por este trabalho, a formação pedagógica do professor do ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Reiteramos aqui a vocação inseparável do ensino em si, no nosso caso, do ensino superior, ou seja, ensinar não apenas para transmitir conhecimentos prontos e acabados, que não podem se contrapor à complexidade do momento, às transformações da universidade e da sociedade, mas como uma ação que deva promover a aprendizagem e o crescimento do sujeito. No entanto, entendemos que nossa reflexão deverá passar por um momento anterior ao ensino da graduação, que interfere incisivamente nele, ou seja, o momento em que acontece a formação do professor da universidade.

³⁶ Lenda do século VIII a.C. que trata da história de um nó impossível de desatar. Atualmente refere-se a problemas complexos que para serem superados necessitam de certas habilidades, sabedoria, inteligência, mas necessitam e devem ser desatados.

Para lidar com o ensino na graduação e com as atividades da docência o professor está preparado? Quem promove o ensino de quem atuará (ensinará) no ensino superior? O que é ensinado a quem irá ensinar e pesquisar na universidade? Como são ensinados os aspectos pertencentes à docência? Qual o papel da didática enquanto área do conhecimento, na formação docente? Ao trazer à tona essas questões, pretendemos preliminarmente fecundar esse questionamento e as reflexões alusivas ao nosso tema que ainda encontram resistência ou não são acolhidas por quem pensa a universidade. Como não meditar na relevância de elementos que contornam, dão forma e constituem a atividade docente?

A ação docente é atingida por uma pluralidade de exigências tais como demandas políticas, sociais e cognitivas, configurando-a como um campo de teor complexo, tanto que Almeida (2011) caracteriza a formação do professor universitário como subordinada a um processo formativo particular, para o qual importa compreender a ação social específica que os professores desempenham, que é o ensino realizado em contextos sociais historicamente determinados e permeados, portanto, por circunstâncias das quais se exigem compreensões e respostas peculiares.

Nessa direção é que a didática incide para amparar a formação do professor do ensino superior, uma vez que, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação por intermédio do ensino e possibilita ampliar a compreensão das demandas do ensinar enquanto prática social (PIMENTA, 1997).

Na mesma perspectiva, Anastasiou³⁷ (2009) e Libâneo (2011) explicam que a didática é uma “dupla mediação”, primeiro, a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; o segundo, a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos qual o aluno se relaciona com este conhecimento. Do mesmo ponto de vista de Pimenta (1997), os autores também expressam a importância de considerar a subjetividade e a experiência sociocultural do aluno.

Comprendemos assim, que mediado pela didática é possível ressignificar os mitos a respeito das práticas pedagógicas, compreender a tríade conhecimento, aluno e professor e, por fim, motivar o docente a perceber sua responsabilidade e compromisso com o ensino e suas especificidades.

³⁷ Diálogos estabelecidos com a Profa. Dra. Lea Anastasiou durante a monitoria do curso de Curso de Pedagogia Universitária da Universidade de São Paulo que participei na Escola de Enfermagem no campus da USP/ Ribeirão Preto.

Ao reconhecer o ensino como atividade que requer conhecimentos específicos, o mesmo fazem-no com a docência Almeida e Pimenta (2011, p. 27),

(...) tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se re-constroem apoiadas em rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura.

O desafio, portanto, é criar condições e espaços formativos que tenham legitimado o compromisso com a formação nos elementos constitutivos da atuação docente, sem afastar a especificidade pedagógica de cada área do conhecimento (exatas, humanas e biológicas) para atuar no ensino superior.

Cunha, M. (2009b) anuncia os programas de pós-graduação *stricto sensu*, como lugar desta formação inicial, cuja reflexão sobre a prática e indagações sobre as ações tomadas, bem como suas relações com as teorias e os problemas emergentes desta prática passam a ser o núcleo fundamental. Ou seja, possibilitar avanços e formulação de novos conhecimentos tanto para as futuras práticas pedagógicas, quanto para aspectos fundamentais quanto à identidade e profissionalidade docente.

Antes de aprofundarmos a discussão a respeito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como *lócus* formativo para o professor do ensino superior, é preciso compreender alguns aspectos essenciais que dão contorno à atividade docente. Iniciaremos pela identidade profissional, seguida da profissionalidade docente e, por fim, os saberes docentes.

Identidade e profissionalidade docente

O que é identidade? Buscamos no dicionário o sentido mais amplo do termo e encontramos a definição de que identidade é um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos, enfim, o que é considerado exclusivo dela (FERREIRA, 2012). Quando nos

referimos à identidade profissional falamos também de algo próprio, que se constrói de maneira individual pelo significado social e pessoal da profissão.

Brzezinski (2002) afirma que a “identidade” do profissional professor é instituída como uma fonte de significados e experiências de um povo, pois esta construção de significados e experiências se realiza com base em alguns atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a determinada sociedade, seu espaço e seu tempo histórico. Na mesma direção, Dubar (2009) define a identidade profissional como uma forma de ser socialmente reconhecida, em que os indivíduos se identificam no campo do trabalho. Para o autor, os modelos culturais que assumimos como formas identitárias é o produto de sucessivas realizações que se constrói nas mediações estabelecidas na teia das relações humanas.

Para Pimenta (2007), a identidade profissional é fruto da história de vida do sujeito historicamente situado, de seus valores, representações, angústias e desejos. Não se trata de algo externo, mas de um processo particular em cada sujeito a respeito da profissão escolhida, como focado neste trabalho, a profissão professor do ensino superior.

A partir das afirmações dos autores, é possível constatar que a identidade profissional do professor se constitui na dimensão pessoal ou individual, e na dimensão coletiva ou social (DUBAR, 2009; PIMENTA, 2007; BRZEZINSKI, 2002). Sendo assim, se ambas as dimensões participam na identificação coletiva do professor, não podemos desconsiderar nem o fator determinante de seu histórico de vida nem o modelo cultural e profissionalmente estabelecido a que pertence e que o faz ser um professor de ensino superior.

Segundo Pimenta (2007), Goodson (2008) e Guimarães (2004), pelo atributo da identidade profissional desenvolvemos convicções substancialmente implicadas ao tipo de pessoa que somos e que acreditamos ser, interferindo diretamente nas escolhas, práticas educativas e decisões no exercício profissional. Pimenta e Anastasiou (2005) comprovam esta interferência quando afirmam que o sujeito traz consigo a imagem do que é ser um bom ou mau professor e, ao exercerem a docência, essa imagem e experiência servirá de modelo para suas práticas.

Considerando as transformações da universidade, já citadas no capítulo 1, e a importância que as vivências e experiências têm na construção da identidade profissional do professor é preciso que os cursos de mestrado e doutorado identifiquem questões que possam contribuir na discussão, reflexão e construção de identidade desses futuros

profissionais e superar a dimensão social da identidade docente baseada em um suposto dom para ensinar ou ainda na visão profética de que um bom pesquisador será da mesma forma um bom professor. Afinal, como afirma Guimarães (2004, p.41) a docência “não é uma atividade para amadores e diletantes”. Nesse sentido, é necessário assumir uma perspectiva de docência estruturada em saberes próprios e inerentes à sua natureza intrínseca.

Aliados da identidade profissional, é preciso lembrarmos dos elementos da profissionalidade³⁸, isto é a qualidade da prática docente sustentada por bases teórico-práticas que reconhecem a complexidade, as dificuldades e a perspectiva dessa construção, que, segundo Azzi (2007), se constrói e se transforma no cotidiano e com a prática, em processo de elaboração.

Como explica Contreras (2002), só é possível pronunciar juízos e decisões profissionais quando conhecemos a profissão o suficiente para extrair as reflexões, ideias e experiências, nascidas de conhecimento teórico, permanentemente reelaborado, fruto de amadurecimento, pelo intercâmbio cultural entre professores e processos comuns de socialização, enfim, exaurir a total capacidade de assimilar o condicionamento do exercício profissional, assim como ter em mãos a capacidade de intervir nesse âmbito.

Concordando com a visão de que a profissionalidade possui um caráter empírico e científico, Ramalho, Nunez e Gauthier (2004) reconhecem a profissionalidade como estado e processo, é a racionalização dos saberes e das habilidades apreendidos no exercício profissional. Gimeno Sacristan (1998) certifica que a ação docente requer um conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e valores expressos pela ação do professor e, por esta razão o conceito de profissionalidade docente está sempre em aberto, devendo, portanto, ser analisado no momento histórico concreto e da realidade social em que o conhecimento acadêmico deseja ter sua legitimação.

O processo de profissionalidade, de acordo com Cunha, M. (APUD GUIMARÃES, 2004, p. 46-47), deve centrar-se tanto na “perspectiva epistemológica

³⁸ Adotamos aqui a concepção de defendida por Contreras (2002) que diferencia a profissionalidade do profissionalismo. Segundo o autor profissionalidade refere-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, descreve o desempenho do trabalho de ensinar, valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão”. Já no profissionalismo, o autor reconhece “traços de pressupostos ideológicos, cujo *status* profissional, refere-se a trabalhadores assalariados e burocratizados, certo de suas capacidades técnicas”. (CONTRERAS, 2002, p. 73-74).

diferenciada” (ofício pleno de saberes construídos também em situação, portanto, com características próprias; ofício ligado ao conhecimento); quanto na “profissão e sua dimensão ética” (resgatar a utopia ideológica que se manifesta na intencionalidade).

Rios (2008, p. 108) também dá relevância à questão da profissionalidade docente quando menciona que a docência “da melhor qualidade” tem na dimensão ética a dimensão fundante, “que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo”. A ideia central defendida pela autora, e compartilhada por mim, é que não basta tão-somente dominar os conceitos da área, não basta ser criativo e tampouco comprometer-se politicamente, se a prática docente não for sobretudo guiada por princípios éticos.

Daí a importância da profissionalidade docente ser encarada como uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social e, para sua construção, aprimoramento ou mesmo despertar essa sua missão primordial, é preciso a reelaboração dos saberes iniciais alimentados pelas próprias experiências vividas nos contextos de ensino, que, segundo Contreras (2002), é no confronto com essas experiências e dilemas que encontramos o sentido educativo.

Saberes que constituem a atividade docente

A breve incursão no contexto histórico possibilita um melhor vislumbre da história da pós-graduação e o quanto a crescente internacionalização dessas pesquisas constitui um dos grandes avanços nas últimas décadas, denotando a fertilidade de tais questionamentos sobre a profissão docente em sua complexidade presente no ofício de ensinar. Assumindo que um professor necessita de formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que esteja apto para a investigação científica e didática, emerge em toda sua complexidade a tarefa de sua preparação e constante atualização.

As mudanças na sociedade fizeram com que novas condições de trabalho fossem impostas ao professor do ensino superior e também lhe foi exigida uma adequação de seu perfil profissional para enfrentar as atividades cuja complexidade aumentara com o passar do tempo. Não basta conhecer o conteúdo específico de sua área, é preciso transpô-lo para situações educativas com um profundo conhecimento das relações entre sociedade, educação e economia. Na tentativa de acompanhar essas mudanças, certamente tais

professores terão que desenvolver saberes e realizar práticas com êxito, somente assim farão jus às expectativas de seus alunos, mas dificilmente saberão teorizar sobre o que fazem, se estiverem distante das condições prévias à profissionalização da docência.

A pesquisa, sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária, regula tempo e dedicação dos docentes que nela atuam e afetam a função primeira dessa instituição, a docência. Esta prioridade atinge fortemente o desenho e desenvolvimento dos currículos e as práticas do ensinar e aprender, desse modo cada professor está preparado para abordar com mais propriedade temas relacionados apenas à sua pesquisa, ou seja, restritos a um conhecimento específico.

As novas demandas exigidas dos professores e apresentadas anteriormente nos levam a crer que paira um silêncio sobre a sua formação pedagógica, tanto que ao ingressarem na carreira sem a reflexão sobre os fundamentos da profissão docente teórico-prática, o professor repete modelos profissionais culturais e históricos e toma como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo que como especialista ele domina, destinado à memorização pelos estudantes e ao sucesso nos exames. A experiência e imitação tornam-se a base de suas decisões e ações enquanto professor, já que não houve a formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e incorporação do que de fato significa plenamente ser docente na educação superior (CUNHA, M., 2007; PIMENTA, ANASTASIOU, 2005).

A ideia de que saber algo resulta automaticamente em saber ensinar não corresponde à educação atualmente vigente, e, segundo Masetto (2003, 2012), até pouco tempo não havia sequer a preocupação com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho.

Cunha, M. (2010a) justifica a ausência da formação pedagógica como reflexo de dimensões subjetivas ou históricas, que necessariamente não representam o resultado do conhecimento científico, entretanto essas projeções precisam ser analisadas e justificadas à luz da racionalidade por se caracterizarem como saberes heterogêneos constituídos de múltiplas origens. Deixar de lado a discussão das questões pedagógicas cria-se o que Cunha, M. (2003) chama de amadorismo na docência do ensino superior, por reduzir-se à reprodução do modelo convencional de educação e de formação de professores, apoiada somente em novas tecnologias e uma nova e camuflada roupagem.

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciar um aprofundamento científico pedagógico que ofereça ao futuro professor condições para enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, cuja práxis permita ideias de formação, reflexão, crítica e mantenha indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (VEIGA, 2006).

Franco (2008), ao relatar a “carência da base pedagógica” nos docentes do ensino superior, aponta equívocos que se referem a saberes pedagógicos que se limitam a um conceito permeado por noções do senso comum, dom de ensinar, o domínio de técnicas e métodos para apenas transmitir o conteúdo. A autora alerta esses profissionais a respeito da importância dos saberes pedagógicos necessários à docência e explica que a prática educativa pode até mesmo existir sem o fundamento da prática pedagógica, ou seja, o propósito simples de educar ocorrerá de maneira espontânea, fragmentada, podendo até ser ou não produtivo. Porém, adverte-os de que o que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada, intencional, relevante é a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos, ou seja, saberes que fundamentam a práxis docente.

Esses saberes da docência não podem se organizar no silêncio e vazio teórico, urge que as práticas sejam construídas, sustentadas e assumidas com uma base epistemológica, para produzir saberes essenciais para o exercício da docência enquanto práxis. Nessa perspectiva, o sujeito transforma-se a partir do saberes que vão se constituindo e transforma-se devido à ação, a reflexão e articulação entre teoria e prática; porém, para se organizar dialeticamente, num processo transformador e fundador dos saberes pedagógicos, é preciso apoiar-se na ciência pedagógica, (FRANCO, 2008).

A ciência pedagógica que defendemos aqui é a ciência da Educação, a Pedagogia, a qual apontamos para fundamentar as práticas, caracterizar a profissão de professor e porque ela pode proporcionar um espaço dialético de compreensão e operacionalização entre a teoria e a prática educativa (CUNHA, M. 2010a; FRANCO, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; SOARES, 2009). Citamos essa ciência porque os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, como se o objetivo técnico e metodológico do fazer fosse por receitas ou manuais para dar aula, programas pré-elaborados, numa visão mecânica, linear, repetitiva do fazer que descarta a articulação entre a teoria e a prática, menospreza o sujeito ativo e renovador em cada nova vivência e considera o professor como simples técnico reproduzidor de conhecimento.

Nesse âmbito, Franco (2008) afirma que somente a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos, e saberes didáticos referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Pimenta (2007, p. 18) completa que somente efetivada como prática social, (...) a ação docente produz saberes que irão construir seus “saberes-fazer a partir da necessidade e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Aqui nos defrontamos com uma questão delicada e profunda a respeito dos diferentes saberes necessários à docência, tamanha a complexidade do ato pedagógico. Muitos autores comungam das mesmas ideias ao assumir que a docência se estrutura sobre saberes próprios, inerentes à sua natureza e objetivos, identificando na atividade do professor uma condição profissional (CUNHA, M., 2010a, 2010b; FRANCO, 2008; GUIMARÃES, 2004; PIMENTA, 2007; PIMENTA E ALMEIDA, 2011; PIMENTA, ANASTASIOU, 2005; RAMOS, 2010; SAVIANI, 1997; SOARES, 2009; ZALBAZA, 2007).

Ao organizar os saberes próprios da docência como matriz que se relaciona com o campo pedagógico, Cunha, M. (2010a) identifica sete saberes: [saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica] abrangem conhecimentos sobre a escola como instituição social, as políticas educacionais e curriculares num determinado espaço e tempo; [saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação] abrangem as parcerias que o docente estabelece com seus pares e outros atores educativos; [saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem] abrangem aspectos relacionados com o conhecimento das condições de aprendizagem dos alunos e as múltiplas articulações com a prática social; [saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos] contempla as habilidades e os processos de ensino e aprendizagem que o docente desenvolve num determinado contexto histórico e social, visando à aprendizagem do estudante; [saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino] compreende o delineamento dos objetivos, conteúdos, métodos, estratégias de ensino e propostas de desenvolvimento de uma efetiva prática pedagógica; [saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades] inclui condições que permitem ao docente exercer seu protagonismo intelectual com seus estudantes, para que eles tenham acesso aos bens culturais, ancorados nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas; e por fim, [saberes relacionados com a avaliação da

aprendizagem] contemplam conhecimentos técnicos dos instrumentos e estratégias avaliativas utilizadas pelo docente e que possibilitam ao aluno uma aprendizagem significativa, bem como a revisão de seus percursos.

Os saberes implicados na ação docente também são citados por Saviani (1997), considerando-os básicos no processo de formação de professores e nos diversos modos de representação ideológica do processo de ensino e aprendizagem, cujos saberes são: “Saber atitudinal”, pois, envolvem atitudes, valores, posturas típicas como disciplinas, pontualidade, coerência, respeito ao educando, entre outros; “Saber crítico-contextual”, compreende o desenvolvimento da sensibilidade para identificar e compreender o contexto, ou seja, as condições histórico-sociais que determinam a tarefa educativa; “Saberes específicos”, correspondem à área de conhecimento específico que integra os currículos e que o professor precisa dominar; “Saber pedagógico”, inclui os conhecimentos produzidos no campo educacional, envolve teorias educativas com o objetivo de articular os fundamentos da educação com as orientações ao trabalho do professor; “Saber didático-curricular” refere-se aos conhecimentos relativos às formas de organização e realização do trabalho docente, corresponde ao saber fazer.

Tardif (2005) e sua equipe concluem que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido, os saberes para o pesquisador seguem uma definição epistemológica: os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo; plurais e heterogêneos quanto à origem, já que provêm da história de vida, refletem a cultura, pensamentos, experiência de vida e carregam as marcas do contexto nos quais se inserem. Para o autor, os saberes profissionais do professor também são personalizados, nos quais estão impressos a personalidade e o modo de ser do professor com seus recursos pessoais. Por fim, os saberes trazem as marcas do humano, a capacidade de reconhecer a individualidade do aluno.

Defendendo que ensinar é a especialidade profissional do professor, Roldão (2007) propõe também um conjunto de conhecimentos profissionais docentes. O primeiro conhecimento diz respeito à natureza compósita do diálogo entre os conhecimentos da área que permitam compreender e intervir na ação pedagógica. O segundo conhecimento refere-se à capacidade analítica, ou seja, o poder de conceitualizar a análise sobre as técnicas ou

capacidade criadora que permita dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ainda ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta.

Roldão (2007) também considera como especificidade do conhecimento profissional a natureza mobilizadora e interrogativa capaz de mobilizar elementos da competência e da qualificação para desenvolver o conhecimento profissional e propiciar o questionamento permanente sobre a forma de agir diante do novo, da singularidade e da imprevisibilidade das situações e das pessoas. O quarto caracterizador apontado por Roldão é a meta-análise, ou seja, o distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, bem como da capacidade de análise, pensamento, humildade e domínio do saber profissional. Por fim, o quinto caracterizador diz respeito à comunicabilidade e circulação e refere-se a fundamental reflexão na e sobre a ação e sua posterior socialização entre os pares. A autora salienta que a meta-análise ajudará na desconstrução, desocultação e articulação necessárias do saber articulado e sistemático, algo passível de comunicação, transmissão e discussão com os pares.

Guimarães (2004, p. 48) também expressa sua preocupação com a formação do professor relativamente aos saberes disciplinares (referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando a cultura geral); saberes pedagógico-didáticos (conhecimentos específicos da mediação do processo de ensino e a aprendizagem, relacionam-se à teoria da educação, ao trabalho coletivo, aos princípios da organização escolar, sistema escolar e social); e por fim, os saberes relacionados à cultura profissional (explicitação e compartilhamento, no processo de formação inicial, do ofício docente como profissão).

Todos os pressupostos conceituais pertinentes aos saberes docentes descritos, embora tenham caráter circunstancial e diretamente ligado à subjetividade do sujeito professor, ao serem reconhecidos podem contribuir para a melhoria da formação docente contrapondo o modelo existente e vigente de formação de professor para o ensino superior. Entretanto, destacamos Pimenta e Anastasiou (2005) ao ressaltarem que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, para o qual são necessários saberes.

As autoras entendem que no processo de formação de professores é preciso considerar os saberes das áreas do conhecimento (dominar o conteúdo da área), saberes pedagógicos (o ensino deve ser uma prática educativa, com diferentes sentidos na existência humana), saberes didáticos (compreender as teorias da educação e do ensino

para contextualizar o ensino) e saberes da experiência do sujeito professor (maneira que nos apropriamos do ser professor) (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 71).

Reconhecemos e identificamos nos saberes expressos pelas autoras características essenciais para a formação do professor do ensino superior, por outro lado, fazemos a seguinte questão: Se para as crianças o professor deve compreender elementos do desenvolvimento dos processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento, porque o mesmo não ocorre no ensino superior?

É inquestionável que o ensino (não me refiro somente aos conteúdos curriculares, mas ao ensino de maneira mais ampla em todas as suas vertentes) é necessário ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito, entretanto, esse desenvolvimento só ocorre pela mediação³⁹, a qual, no caso deste trabalho, se refere à prática educativa e pedagógica do docente. Portanto, o professor só auxiliará o aluno na articulação entre o conteúdo ensinado e suas ações mentais de maneira eficaz se tiver conhecimento sobre quem é este jovem, os aspectos de seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, juntamente com os demais saberes para, somente assim, viabilizar práticas mobilizadoras como as apontadas por Charlot (2005).

Pimenta e Anastasiou (2005) já indicaram a necessidade de conhecer o jovem universitário, diante de aspectos complexos como desinteresse, falta de comprometimento, passividade, individualismo, heterogeneidade, diversidade de maturidade, aluno trabalhador, hábitos de estudo, dificuldade de raciocínio, criticidade e questionamento. Para as autoras, o ponto de partida para superação desses desafios está em conhecer o aluno universitário real, para organizar o trabalho pedagógico institucional e consequentemente o trabalho docente.

Anastasiou (2009), no curso de Pedagogia Universitária também destaca que conhecer o aluno na dimensão social e da aprendizagem é fundamental, mas não devemos ignorar seu desenvolvimento e sua especificidade. Segundo a autora, o estudante universitário tem características próprias da idade que influenciaram na forma como irá estabelecer sua interação com as pessoas (no caso da universidade, os docentes), com o ensino e com a nova realidade educacional e na relação com a sua formação.

³⁹ Vygotsky em sua teoria tem como base epistemológica o materialismo dialético de Karl Marx, investiga os processos psicológicos humanos, com destaque em sua dimensão histórica. Extrai do marxismo a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta e sua essência é construída nas relações sociais. (grifo nosso)

Libâneo (2009), em pesquisas mais recentes, menciona que o trabalho docente implica necessariamente teoria do conhecimento, psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem. O pesquisador, a partir dos pressupostos da teoria de Davidov, considera essenciais as características cognoscitiva do aluno, os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem, no que tange ao ensino da universidade.

Nessa direção, Alarcão (2008) relata sua positiva experiência ao desenvolver um trabalho na Universidade de Aveiro em Portugal, baseado nos currículos do curso de graduação e em conhecimentos a respeito do aluno, suas necessidades, suas características e o desenvolvimento de um modelo mental sobre a aprendizagem.

Daí a necessidade de saber: Quem é o jovem com o qual iremos trabalhar? Como ele aprende? Como devemos lidar com esta geração acelerada que não apenas aproveita melhor os recursos de interatividade e comunicação da internet, mas também tem maior capacidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo ("gerações multitarefa")? Quais elementos do desenvolvimento devem ser considerados quando pensamos na aprendizagem do jovem? Desse modo, propomos que os saberes referentes ao processo de aprendizagem sejam associados aos demais saberes docentes, a fim de auxiliar o “do ensino e suas relações”, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2005).

Essa proposta parte do objeto da didática, o ensinar e o aprender, intencional e não casuístico, isto é, defendemos aqui a articulação pedagógica, cujo ponto de referência e compromisso é o de transformar a sociedade. Isso envolve compreender a educação como resultado de um processo histórico e social, reconhecer o estudante do ensino superior como sujeito, e como tal deve vivenciar a aprendizagem. Com efeito, o futuro professor do ensino superior “deve ter clareza de que as contradições da sociedade marcam a educação, e conseqüentemente, como deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (SAVIANI, 2008b).

Entendemos que as contradições indicadas por Saviani se remetem aos aspectos sociais, mas também entendemos que ao conhecer os elementos do desenvolvimento da aprendizagem dos adultos, o professor poderá compreender os meios que pode auxiliá-lo na reflexão do que deve e precisa ser mobilizado no processo de ensino

e aprendizagem, e, ainda, buscar nos saberes didáticos a compreensão entre as teorias da educação e do ensino a fim de contextualizar e facilitar a aprendizagem⁴⁰.

Acreditamos que as contribuições serão significativamente para que, diante do conhecimento, o sujeito-aluno se modifique, possa transformar o mundo em que vive, e a educação seja de fato “um instrumento social da desalienação”, como afirma Pimenta (2012) e não uma agência de assistência social, como critica Saviani (2008b).

Para compreender melhor a articulação dos elementos do desenvolvimento e a educação, buscamos a obra, “À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica” de Scalcon (2002). A autora aponta os princípios da psicologia histórico-cultural elaborada por Vygotsky como a teoria que se aproxima da pedagogia histórico-crítica, uma vez que entende o homem como um sujeito histórico, ativo, que se constrói por meio das relações com o mundo natural e social. A elaboração teórica parte do social para o individual, reconhece a mediação na relação sujeito-objeto e o papel primordial da educação, cuja prática pedagógica deve ser coerente com o propósito de promover o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

⁴⁰ Vygotsky discorre que a situação de aprendizagem desperta e guia processos internos do sujeito e por meio da mediação do professor ocorre a inter-relação entre o conhecimento espontâneo e científico, denominado Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) que ocorre em duas possíveis dimensões do desenvolvimento: aquelas referentes às capacidades já completadas (desenvolvimento real) e aquelas que estão na iminência de serem efetivadas (desenvolvimento potencial). O professor deve promover condições concretas para que o desenvolvimento potencial torne-se real (NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. 2009, p.104-105)

Capítulo 3

Pós-graduação no Brasil: Formação de professor pesquisador ou formação de pesquisador professor?

A comunidade científica floresce no Brasil entre os anos de 1920 a 1940, por meio de entidades independentes, surgindo antes mesmo da criação de universidades no país. Estava iniciando-se nesse momento as premissas da formação de sujeitos tais que mais tarde desenvolveriam a Pós-Graduação no Brasil.

Historicamente, a educação nunca foi um direito de todos e no Brasil não foi diferente, tanto que em 1890 a taxa de analfabetismo correspondia a 85% de toda a população; em 1900 até 1920, 75%; e 1930 taxa de 65% da população analfabeta. Mesmo com o decréscimo do número de analfabetos, os índices ainda se apresentavam elevados. A partir de 1920, durante a República Velha ou Primeira República, alguns acontecimentos foram determinantes para as transformações ocorridas na educação brasileira, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

Destaco aqui quatro acontecimentos que foram decisivos nas mudanças ocorridas. São respectivamente: a) Inquérito de 1926, liderado por Fernando de Azevedo (1894-1974); b) O *Estatuto das universidades brasileiras* pelo decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e de outros decretos-lei interligados a esse; c) O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932; d) A influência de Antonio Carneiro Leão (1887-1966), por meio de algumas de suas obras; e) A criação da Universidade do Distrito Federal de 1935, idealizada por Anísio Teixeira (1900-1971). Faremos então a seguir, uma breve descrição do percurso de cada um dos episódios.

Durante a Primeira República (1889-1930), a oportunidade de acesso e a qualidade do ensino brasileiro configuraram-se como privilégios de uma pequena classe dominante (casta intelectualizada) em detrimento de grande parcela da população, formada apenas para servir de força de trabalho. Mesmo atendendo a uma pequena parcela da população, não existia ainda a ideia de continuidade no ensino, tampouco a lógica de sistema escolar, resultando em algo desorganizado, no qual as reformas econômicas e educacionais não possuíam unidade de plano.

Novos rumos precisavam ser dados à educação e com este objetivo foi realizado um estudo com o diagnóstico da educação pública no estado de São Paulo chamado *O Inquérito de 1926*. Nesse instrumento apresentava-se um amplo painel sobre a educação no estado de São Paulo, com indicativos da necessidade de uma melhor organização do ensino. Relativamente à sua concepção, a universidade era tida como um centro de alta cultura e de pesquisa científica, um organismo vivo e constantemente renovado, com a responsabilidade de formar, preparar e aperfeiçoar as classes dominantes (AZEVEDO, APUD ARAUJO, 2008).

A pesquisa científica é vista como fator propulsante para o desenvolvimento das faculdades da época, mantendo-as potencialmente paralelas com o requisito da produção científica internacional. Em decorrência de pesquisas cada vez mais incrementadas, renovavam-se argumentos como: tempo integral do professor na faculdade, desenvolvimento associado ao o ensino e à pesquisa e, além das funções docentes, a condição de se constituírem também em núcleos de investigação. Do *Inquérito de 1926*, originam aspectos que caracterizam até os dias de hoje o trabalho docente na graduação e que orientam o funcionamento dos programas de pós-graduação.

Em novembro de 1930, no Governo Provisório de Getúlio Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). O ensino escolar assume formas e diretrizes bem definidas, tanto no campo político, quanto no educacional, cuja maior preocupação era criar e desenvolver um ensino mais adequado à “modernização” do país, um ensino que contribuísse para completar a obra revolucionária, orientar e organizar a formação da elite e capacitar para o trabalho. Nessa linha, o governo central elabora seu projeto universitário, mediante três decretos datados de 11 de abril de 1931, relativos à: promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31), que impunha a “investigação científica em quaisquer domínios dos humanos como finalidade do ensino universitário”, assim, a universidade não deveria reduzir-se apenas à função didática, mas sim transcender o ensino e envolver-se em preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada.

No referido Decreto, há a preocupação de se associar ensino e pesquisa na graduação, como nos termos do art. 32, “*na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências*”.

Quanto à formação docente, atribui-se aos institutos universitários o papel de expedir os diplomas de doutor após a conclusão dos cursos *normaes, technicos ou scientificos*, e alcançada, mediante a *defensa* de uma tese de doutorado. Com este decreto, é possível observar o primeiro esforço para disciplinar o que mais tarde caracterizaria a universidade, ainda que não se configurasse a estruturação de um programa de pós-graduação, tampouco a formação do professor para o ensino superior.

O descontentamento com a educação progrediu e vislumbrando a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação, em 1932 ocorre o movimento de reconstrução educacional “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que cria um plano geral de educação que defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Ideias pedagógicas surgiram para fomentar a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (1937), denominação modificada um ano depois, em 1938, quando passou a Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), cujo objetivo era organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, estabelecer um intercâmbio entre as instituições do País e do exterior, promover inquéritos e pesquisas, prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, oferecendo consulta, esclarecimentos, soluções sobre problemas pedagógicos e divulgação de trabalhos (INEP, 2011).

Nesse período, a pós-graduação encontrava-se fragmentada e desarticulada, de acordo com Cury (2005) as mudanças começam a ocorrer em 1933 com publicação do *Manifesto da Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo*, cuja principal reivindicação referia-se à necessidade de organizar a elite que dominasse métodos científicos para atuar como pesquisadores nas universidades brasileiras e propunha subsidiariamente como solução a contratação de professores estrangeiros de renome e manter intercâmbio com as instituições estrangeiras.

A necessidade de uma universidade como um ativo centro de pesquisas científicas, de investigações técnicas, de atividades filosóficas, literárias e artísticas, que a situassem e a definissem como a mais alta expressão de nossa cultura intelectual era evidente, e, para tanto, uma reforma na organização do ensino superior fazia-se necessária. Universidades foram criadas e a pesquisa consolidava-se gradativamente como sua principal atividade, todavia somente na década de 1940 o termo “pós-graduação” é legitimado pelo Decreto nº 21.321 do Estatuto da Universidade do Brasil, denotando um

avanço no reconhecimento e existência de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, ficou a critério das escolas e faculdades a criação dos próprios cursos.

Ainda desarticulada, a pós-graduação não possui nenhum órgão que pudesse regular as ações científicas. No sentido de incentivar a ciência no país é criado então em 1949 o Conselho Nacional de Pesquisa - CNP (atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq⁴¹).

Nas décadas de 1950 e 1960, o país vivia um momento de expansão política, econômica e social, e, nesse contexto, a pesquisa da pós-graduação no Brasil é incentivada pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Programa Universitário, tendo como objetivos: privilegiar a pesquisa e assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados no desenvolvimento do país, atribuir à investigação científica um caráter profissional, contratar professores visitantes estrangeiros, estimular as atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, conceder bolsas de estudos, além de apoio a eventos de natureza científica. Eram propostas surgidas da necessidade de aumentar a produção de pesquisadores científicos e tecnológicos.

O reconhecimento e valor da pós-graduação para a formação de pesquisadores mantêm-se durante o golpe de Estado, em 1964, quando é atribuído a Capes o papel de buscar melhorias no ensino e na pesquisa das Universidades e Escolas Superiores, por meio de assistência técnica. As orientações dadas nessa assistência não se baseavam em nenhuma regra, não havia até o momento qualquer tipo de referência para a organização desses programas. As ações eram isoladas para atender à necessidade da pesquisa, fortalecendo-se com o passar dos anos, diferentemente do que ocorre com o campo de docência na pós-graduação.

A necessidade de organizar, mas particularmente fortalecer a pós-graduação, leva o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) formalizar o Parecer 977/65, inspirado

⁴¹ São atribuições do Conselho Nacional de Pesquisa – CNP: a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições no país ou no exterior; b) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior; c) manter-se em relação com instituições nacionais ou estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país ou no exterior, para estudo de temas de interesse comum (BRASIL, lei nº 1.310/51)

no modelo organizacional da pós-graduação norte-americana associando aspectos de ensino e pesquisa ao de serviço. O Parecer problematiza, conceitua e normatiza a pós-graduação brasileira, que assume o papel de formar tanto um corpo docente preparado e competente, quanto os pesquisadores de alto nível, além de qualificar profissionalmente outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional; enfim, os programas de pós-graduação deveriam estruturar-se e ajustar-se aos interesses imediatos do setor produtivo do Estado, de modo que pudessem formar especialistas e ao mesmo tempo realizar pesquisas de interesse utilitário. O documento ainda explicita a distinção entre Pós-Graduação *lato sensu* (cursos de aperfeiçoamento e especialização, realizados em sequência à graduação, com objetivo técnico profissional específico, sem, entretanto, abranger o campo total do saber e não conferindo grau acadêmico) e *stricto sensu* (ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação no âmbito da graduação e conduzir à obtenção de grau acadêmico, mediante os cursos de mestrado e doutorado, equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana).

Nos anos seguintes, a Reforma de 1968 com propostas que buscam modernizar e ampliar o ensino superior e garantir o “alto nível” dos cursos de pós-graduação, transforma a pós-graduação *stricto sensu* em um espaço criador de ciências, cultura e novas técnicas. Com o objetivo de estruturar os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a reforma propõe normas e diretrizes, das quais destacamos: cursar a pós-graduação *stricto sensu* torna-se condição para inserção na carreira docente nas universidades (Estatuto do Magistério, lei nº 5.539/68); criação de Centros Regionais de Pós-Graduação, formar professores competentes (mestres e doutores) para o ensino superior, treinar técnicos de alto nível para atender às novas necessidades, estimular a pesquisa científica, preparar adequadamente novos pesquisadores e incentivar sua permanência no país, bem como incitar o retorno dos que haviam buscado universidades estrangeiras para realizar suas pesquisas (BRASIL, 2007; CUNHA, L., 2007a, 2007b; MARTINS, 2009).

Percebe-se nesse momento avanços importantes nos programas de pós-graduação, principalmente com relação ao espaço para o desenvolvimento de pesquisa científica e, posteriormente, por se tornarem também o principal espaço de formação de professor para o ensino superior. Por outro lado, destacamos que essa formação destinava-se ao pesquisador e não aos aspectos da formação pedagógica de tal docente. Esse

pressuposto transforma o professor universitário em pesquisador professor, ou seja, os aspectos específicos da formação de um pesquisador seriam suficientes para formar um professor do ensino superior.

As necessidades políticas e econômicas da década de 1970 desencadeia o processo de expansão nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, consolida a pesquisa e o ensino nas universidades públicas incentivados pela disponibilidade de recursos de financiamento junto à Capes. O crescimento dos programas de pós-graduação nos anos seguintes leva a Capes a estipular diretrizes para a renovação periódica de credenciamento dos cursos de pós-graduação por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação (SNPG).

No fim da década de 1980 e iniciando a de 1990, o aumento de necessidades sociais e a escassez de recursos, a demanda por avaliações de intervenções públicas, assim como a formulação de novas políticas de corte na distribuição de verbas, passam a ser uma questão estratégica também nos programas de pós-graduação. O modelo de avaliação⁴², adotado pelo SNPG, transforma consideravelmente os programas de pós-graduação.

Para atender aos critérios do novo modelo, iniciou-se no final da década de 1990 “verdadeira corrida”, acentuada e acirrada a cada ano, nos programas de pós-graduação para se atingir uma nota satisfatória em uma escala de 1 a 7⁴³ (BRASIL, 2011, 1994). Cada programa é avaliado por indicadores como: Produção Técnica, Teses e Dissertações, Produção Bibliográfica, Disciplinas, Produção Artística, Corpo Docente,

⁴² A avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* divide-se em dois processos distintos que referem-se à entrada e permanência dos cursos de pós-graduação. O processo de entrada divide-se em quatro etapas: Submissão das propostas à Capes (Propostas elaboradas pelas IES e enviadas por meio de aplicativo próprio, observando os requisitos pré-definidos); Análise pelas Comissões de Área (Análise das propostas enviadas por comissões de consultores especialistas, que emitem relatórios com parecer e nota para cada curso); Análise e Decisão pelo CTC/ES (O relatório da Comissão de Área e a proposta são analisados por um relator membro do CTC-ES, que apresenta parecer conclusivo ao colegiado. O CTC-ES aprecia o parecer e decide pela recomendação ou não recomendação do curso); Deliberação do CNE/MEC (O parecer do CTC-ES é encaminhado ao CNE/MEC para deliberação sobre a autorização e reconhecimento dos cursos). O processo de permanência ocorre em cinco etapas: Coleta das Informações (IES prestam informações anualmente por meio do aplicativo coleta de dados); Tratamento das Informações (as informações fornecidas são consolidadas pelo corpo técnico da Capes); Análise pelas Comissões de Área (As propostas são analisadas por comissões de consultores especialistas *ad hoc*, que emitem relatórios com parecer e nota para cada curso, numa escala de 1 a 7); Análise e Decisão pelo CTC/ES (Os relatórios das Comissões de Área são analisados por um relator membro do CTC-ES, que apresenta parecer conclusivo ao colegiado. O CTC-ES aprecia o parecer e decide pela recomendação ou não recomendação do curso); Deliberação do CNE/MEC (O parecer do CTC-ES é encaminhado ao CNE/MEC para deliberação sobre o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos) (BRASIL, 2013 CAPES).

⁴³ Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. Notas 7 são programas que se destacam dos demais, inclusive dos de nota 6. Nota 5 corresponde a um programa bem consolidado e nota máxima para programas com apenas o nível de mestrado. Já a nota 4 é considerada um bom desempenho e a nota 3 significa um desempenho regular, atende ao padrão mínimo de qualidade. Os programas que recebem nota 1 e 2 deixam de ser recomendados pela Capes, os cursos não são recomendados e não possuem autorização do CNE/MEC para expedir títulos de mestre e doutor (BRASIL, 2011, p.35).

Vínculo Formação, Proposta do Programa, Linhas de Pesquisa, Projetos de Pesquisa, Docente Produção a Docente Atuação.

Atividades como: pesquisas (determinada pelos critérios da eficácia e da competitividade), quantidade de artigos publicados (periódicos científicos definidos hierarquicamente pelo *ranking*), participação em eventos científicos, atividade de orientação de dissertações e teses, participação em bancas e processos ligados à pós-graduação, consultorias e cargos na administração universitária têm um peso bem maior. Paralelamente, o ensino, especialmente na graduação, é entendido como decorrência das atividades, e assim naturaliza-se o exercício da docência (CUNHA, M., 2006).

O Brasil ocupa, hoje, o 13º lugar (ISI) ou 14º (SCOPUS) em termos de número de artigos publicados. O SNPG está fortemente estabelecido e conta com a motivação de toda a comunidade científica. Por esse motivo, é possível vislumbrar que a adoção de uma agenda nacional de pesquisa arrojada, associada com a mobilização da comunidade científica, elevará, num médio prazo, a nossa ciência a um patamar de excelência que nos permita não apenas antever novos saltos de qualidade, mas também caminhar para a obtenção do primeiro prêmio Nobel da ciência brasileira (BRASIL, PNPG, 2010, p.23).

A pesquisa passa a atender a uma demanda do ponto de vista mercantil, certamente será aprimorada, valorizada e incentivada por meio de subsídios para servir à lógica política e econômica, a universidade começa a ver a ciência como síntese provisória, o conhecimento como mercadoria, modificando dessa forma o modo de conceber o saber. De caráter essencialmente acadêmico por valorizar, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas, tal tipo de avaliação reforça a desatenção com que são vistos tradicionalmente o ensino e a extensão.

Um olhar sobre a formação pedagógica do professor do ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Historicamente, os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil são constituídos e consolidados em grandes centros de pesquisa para o desenvolvimento da

ciência e de formação do pesquisador. O mesmo investimento e incentivo não é dado à formação docente, em especial quando se trata de sua formação pedagógica.

É importante destacar que buscamos em Cunha M. (2010a, 2006) a definição para o termo “formação pedagógica”, isto porque não nos referimos à área restrita ao ensino de crianças, ou então, à mera condição instrumental, técnica de como dar aula ou resolver determinado problema. O sentido adotado de “formação pedagógica” baseia-se na definição de pedagogia enquanto ciência da educação, cujo sentido é orientar, investigar, confrontar e ressignificar a prática educativa em consonância com os saberes de outras ciências, conforme exigências concretas suscitadas pelo processo de humanização em cada momento do processo histórico (CUNHA, M., 2006, 2010a; FRANCO, 2012; PIMENTA, 2007, 2009).

Esse tipo de formação nunca foi contemplado de maneira explícita na LDB, visto que os rumores sobre a formação pedagógica surgiram em 1988 ao determinar que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49).

A partir das discussões para a reelaboração da LDB, Darcy Ribeiro expõe sua inquietação com a atividade de ensino na graduação, e em um dos artigos seus propôs a preparação para o exercício do magistério superior nos programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, que capacitasse inclusive quanto ao uso das modernas tecnologias do ensino. Darcy Ribeiro ainda em sua proposta inicial refletia uma preocupação com o acompanhamento e orientação acadêmica do trabalho dos pós-graduandos ao estipular no artigo 60 que “Nas instituições públicas de ensino superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de dez horas semanais de trabalho com os alunos, incluindo-se aulas e orientação acadêmica” (SAVIANI, 1998, p. 142).

Embora as propostas tenham sinalizado a formação pedagógica do professor universitário, o processo de enxugamento e as pressões conservadoras dos diversos setores da sociedade fizeram com que se omitisse do texto final da LDB (9394/96) a necessidade desse tipo de formação. A legislação final apenas propõe no Art. 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

O fato de a lei prever a “preparação” e não conceber a “formação” para a docência do ensino superior acarreta um desamparo legal para a formação pedagógica do

professor universitário e deixa a cargo dos programas *stricto sensu* e seus respectivos regimentos a organização desse tipo de formação.

Espera-se então que a “preparação” ocorra nos programas de mestrado e doutorado, por não haver outro espaço credenciado para oferecer esse tipo de preparo específico; no entanto, muito pouco desses cursos incluem reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, e quando proposto, os cursos nessa área da formação apresentam uma carga horária incipiente. De modo geral, o modelo dos programas de mestrado e doutorado concebe a pesquisa como atividade central, conferindo à pós-graduação um lugar da formação do pesquisador e um espaço de formação pedagógica de professores.

Qual a diferença se ambas as formações acontecem? Cunha M. (2010a) ao diferenciar os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários, alerta-nos não apenas para o emprego correto de cada um dos termos, mas também para seus significados. Assim, quando utilizamos o termo “espaço” de formação pedagógica de professores, referimo-nos à universidade e aos programas de pós-graduação *stricto sensu* como espaços institucionais da formação de professores para o exercício da docência universitária. Entretanto, como afirma Cunha M. (2010a, p. 53) “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização” e ainda completa “(...) o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça”.

Diferente do que acontece com a formação do pesquisador, os programas *stricto sensu* tornam-se o “lugar” desta formação, que, além de legitimada pela legislação, os sujeitos que ali estão lhe atribuem significados, daí a configuração de se tornar um “lugar”. Os programas são reconhecidos e valorizados como tal, tornam-se lócus da formação de pesquisadores e nessa perspectiva “constrói uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação” (CUNHA, M. 2010a, p.55).

Consideramos que ao definir esses conceitos “espaço e lugar” possamos compreender os programas de pós-graduação de maneira mais profunda, demonstrando o quanto é fundamental tratar e refletir sobre esse tema. Isso porque ao atuar no ensino superior o professor deverá comitadamente realizar suas pesquisas e ensinar na graduação e pós-graduação, integrar os conhecimentos obtidos na investigação científica ao conteúdo da sala de aula. Para que essa integração se concretize, como afirma Cunha, M. (2010a, 2009) exige-se do docente o conhecimento sobre a estrutura da matéria ensinada, bem

como o estímulo ao diálogo epistemológico entre os distintos campos de conhecimento de modo que guie as ações do ensinar, aprender e avaliar, articulando as condições prévias do estudante, o tempo e as possibilidades de aprendizagem, afinados aos objetivos de ensino, ou seja, habilidades fundamentais para a universidade contemporânea.

Baseada nessa definição de pedagogia e inquieta com a formação pedagógica do professor universitário, compartilhamos das mesmas indagações de Isaia (2006) quando questiona a respeito das condições formativas deste professor “(...) o profissional está preparado didaticamente para ensinar em salas numerosas e cada vez mais heterogêneas? Quanto à sua própria formação, ela é vista por ele como um processo? Como fica a relação entre conhecimento específico e pedagógico? (ISAIA, 2006, p. 64-65)”. Interrogamos ainda se o professor universitário está preparado pedagogicamente para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade, e se reconhece a necessidade da formação de caráter pedagógico que estabeleça relação com os conhecimentos, reflexões e práticas ligadas ao ensinar e aprender.

Reiteramos aqui que o ensinar do qual falamos não se reduz ao conhecimento específico de áreas como engenharia, enfermagem, história, biologia, filosofia, sistemas de informação, física médica, psicologia e tantas outras. Defendemos o ensino na perspectiva da formação do homem que questiona, confronta e busca o conhecimento, através dos processos definidos por Charlot (2000) como hominização, singularização e socialização⁴⁴. Esses processos irão possibilitar que o aluno estabeleça uma relação significativa com o saber, a ponto de construir-se, modificar-se, emancipar-se, atuar e transformar o mundo (ANASTASIOU E ALVES, 2003; CHARLOT, 2000).

No entanto, para que esta dinâmica ocorra o professor deixa de ser um transmissor do conhecimento e assume uma tarefa complexa, cujos saberes não se limitam aos conhecimentos específicos, mas à junção de todos os saberes docentes, que precisam ser apreendidos, desenvolvidos e aprimorados desde a formação inicial do professor do ensino superior. Segundo Cunha M., (2009a) a construção dos saberes que se caracterizam como o conjunto de dimensões, manifestações dos atos e das formas de inserção no mundo da docência, tem-se desenvolvido nas últimas décadas por meio da Pedagogia

⁴⁴ Hominização: tornar-se homem, singularização: torna-se um exemplar único de homem e socialização: tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela (CHARLOT, 2000, p. 53).

Universitária. Almeida e Pimenta (2011), Bolzan (2008), Cunha, M. (2006, 2010b), Lucarelli (2007), Veiga (2006) e outros autores reconhecem a Pedagogia Universitária como um novo campo do conhecimento relacionado à aprendizagem da docência inicial e continuada que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Por se tratar de um campo disciplinar em construção que aborda o que é relativo à problemática da educação superior, a Pedagogia Universitária vem-se consolidando gradativamente como parte de um conjunto de práticas com características próprias, por meio de processos de fazer e pensar a ação docente e sua repercussão nos processos formativos para a docência. Talvez isso explique o crescente número de pesquisas que trazem como problemática a formação pedagógica deste profissional e corroboram para que haja avanços no campo acerca da configuração e prática docente, mesmo que ocorra em ações isoladas nos programas de pós-graduação ou de formação continuada.

No tocante à produção levantada, percebe-se que o campo e as temáticas vêm-se tornando cada vez mais expressivos e retratam estudos sobre a formação e aprendizagem do pós-graduando (BAZZO, 2008; FERENC, MIZUKAMI, 2005; ISAIA e BOLZAN, 2008, 2010; VEIGA, DA SILVA, XAVIER, FERNANDES, 2008; ZANCHET e GHIGGI, 2009) em estudos que buscam analisar a formação inicial dos professores universitários (BAICICHI-FARIA; EMANEGHETTI, 2006; BOZU, 2010; CUNHA, M., 2010a, 2009b; CUNHA, M.; GARCIA SANZ, MAQUILÓN, 2010; LEÓN DEL BARCO, LATAS PÉREZ, 2005; ZANCHET, 2010;); em estudos que procuram captar os processos de formação de professores universitários por meio do Estágio para a docência universitária e de Programas de formação do pós-graduando *stricto sensu* (ALMEIDA, 2009; ARROIO, RODRIGUES FILHO, ESPERANZA, 2005; FEITOSA, 2002; MAURA, 2004; MOYA, BORRACA, SÁNCHEZ, 2005; NUNEZ, 2007; RIVAS, CONTE, 2008; SILVA, 2006).

Também é possível identificar publicações significativas que tratam da formação pedagógica do professor universitário, dos quais destaco: Pimenta e Anastasiou (2005) no livro “Docência no ensino superior” que discute a identidade do professor do ensino superior como processo em construção; Cunha, M. (2006) com o livro “Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais”, fruto de uma pesquisa cujo

objetivo foi compreender os processos de ensinar e aprender que apresentam perspectivas de emancipação na universidade e também na obra “Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional” que identifica a existência de iniciativas e experiências no âmbito da formação acadêmica e da formação continuada. Cunha, M.; Soares, S.; Ribeiro, M. (2009) na obra “Docência universitária: profissionalização e práticas educativas” apresentam as contribuições acerca da profissão do professor universitário, profissionalização, a formação e ética e, por fim, a prática do professor universitário.

Contrariando as pesquisas sobre a importância, a necessidade e a urgência da formação pedagógica nos programas *stricto sensu*, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 não traz nenhuma diretriz que legitime esse tipo de formação nos programas *stricto sensu*. A prioridade é formar pesquisadores que possam responder às necessidades de desenvolvimento do país. A ausência de uma diretriz que vise à formação pedagógica em um documento com propostas para políticas de pós-graduação e pesquisa no Brasil, elaboradas por um órgão regulador como Capes, reforça a concepção de docência baseada no dom ou arte de ensinar, nas técnicas de ensino, ou ainda, um tipo de formação que ocorre como consequência da formação científica ofertada nos programas de mestrado e doutorado. Ao oferecer uma formação altamente qualificada para a pesquisa e omitir ou distorcer a formação pedagógica do professor do ensino superior, indiretamente negligencia-se o ensino, que passa a ser visto como algo de menor importância na graduação.

Cria-se um círculo vicioso em que o aluno de graduação ao escolher a docência no ensino superior e cursar os programas *stricto sensu* trará consigo as experiências, vivências e imagem do que é ser um professor neste nível do ensino, ou seja, uma identidade docente (CANDAUI, 1997; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; TARDIF, 2002). Esse mesmo aluno formado nos programas *stricto sensu* sem a preparação pedagógica, ao iniciar a docência, retorna à graduação sem o conhecimento necessário sobre as formas de ensinar e aprender, não consegue articular o ensino e a pesquisa, desconhece as condições institucionais do ensino superior e, como descrevem Pimenta e Anastasiou (2005), certamente adotará em sua prática modelos de professores que fizeram parte de sua trajetória pessoal em um contexto sociopolítico e histórico.

O ciclo descrito delega um enorme peso ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino e, caso não ocorra nos

cursos de mestrado e doutorado, esses professores só buscarão tal formação ao iniciarem a carreira universitária, quando se depararem com as questões referentes ao ensino (FERENC E MIZUKAMI 2005; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; SOARES E CUNHA, 2010; ZANCHET, 2011). Enquanto a busca não ocorre, o professor irá dialogar e atuar a partir dos saberes oriundos de sua experiência, e, por ela validados, incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (CANDAU, 1993; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Entendemos que a experiência exerce um papel fundamental, afinal suas vivências enquanto aluno, os modelos de professores e as imagens socialmente construídas a respeito da profissão irão interferir na ação do professor. As experiências anteriores se somarão às experiências produzida no cotidiano docente, entretanto, este conjunto de saberes e experiências não são suficientes. É preciso uma formação inicial que possibilite o contato com os saberes pedagógicos, de modo que haja a intencionalidade e a reflexão sobre a própria prática.

Partimos do princípio de que esse ciclo de trajetória docente precisa ser modificado na formação inicial do professor universitário, de modo que a experiência anterior possa ter efeitos positivos na construção da identidade e profissionalidade docente. Para comprovar a necessidade de mudar esse ciclo na formação docente, alguns estudos apresentam as dificuldades que os professores iniciantes na docência no ensino superior.

Lima (2013) realizou uma pesquisa com docentes contratados ingressados nos últimos dois anos em uma universidade federal no interior do Estado de São Paulo, cuja formação acadêmica completa quanto à titulação, obtida durante as últimas décadas, época em que a carreira acadêmica tem-se configurado fortemente pelas exigências de pesquisa e de produção científica. O questionário com perguntas fechadas e abertas foi aplicado em 99 docentes. A pesquisadora encontrou dados interessantes e relevantes ao tema que tratamos neste trabalho. Os aspectos com maior incidência foram as dificuldades referentes a aspectos institucionais, seguidos dos aspectos didático-pedagógicos, as dificuldades com os estudantes, insegurança advinda da inexperiência, a ausência de interlocução com os pares e a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com as de pós-graduação em curso. Destacamos aqui os dados referentes às dificuldades de caráter didático-pedagógico, o maior número de respostas indicou a falta de fundamentação teórica nessa área, que de acordo com os entrevistados dificultou o reconhecimento do papel fundamental do saber didático-pedagógico e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, o

planejamento do conteúdo e a avaliação. Outros aspectos que também surgiram foram as dificuldades de ordem técnica, no próprio processo de ensino (dosar o tempo de aula, preparar material didático) e nas características pessoais (tom de voz, timidez, dificuldade de falar em público). Por fim, a autora destaca o fato de um docente ter indicado dificuldade de fazer os alunos pensarem autônoma e cientificamente e de outro deles ter relatado receio de ser desaprovado pelos alunos quanto ao método de ensino empregado nas aulas.

Cunha, Brito e Cicillini (2006) realizaram um trabalho com docentes universitários em efetivo exercício e integrantes da carreira do magistério superior em 33 cursos de graduação de uma universidade federal no interior do Estado de Minas Gerais. Para a obtenção dos dados, foram utilizadas questionários de 140 docentes. A partir dos questionários, as pesquisadoras concluem que a formação acadêmica que tais professores vêm recebendo não tem sido satisfatória. Para as pesquisadoras a ênfase aos processos de ensino e aprendizagem só é dada aos professores que irão atuar na Educação Básica, no mestrado e no doutorado essa preocupação não existe na formação de um docente que poderá assumir uma sala de aula universitária; portanto, reverencia-se a formação do pesquisador. Os sujeitos da pesquisa indicam a ausência de referenciais teóricos didático-pedagógicos e assumem buscar práticas assistidas e representadas nas ações de seus antigos professores.

Também investigando a entrada na docência universitária com professores de IES pública e privada, Isaia, Maciel e Bolzan (2011) identificam o despreparo para as situações práticas inerentes ao exercício docente como insegurança, despreparo, ignorância das dimensões pedagógicas. Destacam que na visão dos professores a característica mais marcante diante do ingresso na docência é a falta de preparação específica para atuar no ensino superior, tanto que reproduzem modelos vivenciados como estudantes e se identificam com ex-professores que influenciaram sua formação acadêmica. Para as pesquisadoras, a preparação prévia para a docência superior pode suprir parte das carências encontradas.

Com o objetivo de investigar os dilemas dos professores iniciantes no ensino superior, Coelho (2008) em sua dissertação de mestrado entrevistou docentes que atuam há menos de cinco anos no ensino superior nos cursos de Administração, Direito, Pedagogia. Por meio de entrevistas foi possível perceber que os docentes sentem falta de uma formação pedagógica específica para o ensino superior, reconhecem a necessidade de

continuar a formação na pós-graduação, indicam problemas ou desafios, a necessidade de: vencer a insegurança que a falta de experiência gera; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos que chegam hoje aos bancos escolares, e com salas de aula numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, a necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagens. Para a autora, é evidente a necessidade de uma formação pedagógica específica para atuar no ensino superior, desde o início da carreira, bem como a continuidade dessa formação para a qualidade do ensino.

Para compreender como docentes iniciantes na carreira universitária enfrentam os desafios da passagem de uma formação que privilegia a pesquisa para uma prática eminentemente de docência, Zanchet (2011) realizou uma pesquisa com docentes iniciantes, mestres e/ou doutores que atuam em diferentes áreas do conhecimento e exercem a docência em diferentes universidades. A partir da análise dos dados, identificou-se a preocupação relacionada à formação pedagógica, pois nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado não tiveram oportunidade de discutir o ensino, uma vez que estão voltados para a formação do pesquisador e pouca ou nenhuma preocupação é vislumbrada com a finalidade da preparação do professor para enfrentar os desafios da sala de aula. Torna-se importante, no contexto da formação dos docentes iniciantes na carreira universitária, refletir sobre sua formação pedagógica, além de buscar compreender os processos que esses docentes vivenciam para construir saberes para o ensino.

Essas e outras pesquisas alertam-nos para a necessidade de ressignificar os processos formativos e articular os currículos às reais práticas universitárias, de modo que a reflexão sobre os saberes docentes sejam incorporados à pós-graduação. É importante ressaltar que entendemos que essa formação não se reduz a aprendizagem apenas de estratégias de ensino, mas na articulação dos saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos em uma atitude reflexiva em relação ao ensino, bem como às condições sociais que o influenciam.

Cabe salientar que não atribuímos à formação inicial nos programas de mestrado e doutorado exclusiva responsabilidade pela formação pedagógica, como Marcelo Garcia (1995), reconhecemos na formação inicial a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional que é contínuo e não deve ser designado apenas às experiências.

Entendemos que o programa de pós-graduação *stricto sensu* é o “lugar” para iniciar esta formação, primeiro por se tratar de um espaço formativo; segundo porque a formação pedagógica é complexa e deve ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, princípio que precisa ser aprendido e aprofundado em um lugar que possibilite esta aprendizagem e reflexão; terceiro, por identificarmos na experiência um dos saberes docentes, desse modo, as vivências dos mestrado e doutorado podem e devem criar situações que suscitem questões sobre a forma de ensinar, mediar, reorganizar a relação teoria e prática, na tríade ensino, pesquisa e extensão a ponto de se tornarem saberes docentes que possam contribuir significativamente para o início da carreira docente.

Considerando que a experiência como fonte única de aprendizado docente e *habitus* de saber fazer e ser professor não é suficiente, tanto que concordamos com Corrêa e Ribeiro (2013. p. 325) quando indagam, (...) se é na pós-graduação que o *habitus* científico começa a ser mais consistentemente inculcado aos agentes (alunos, os pós-graduandos), não seria esse um momento importante de contrabalanceamento com a incorporação de um *habitus* pedagógico?”.

Nesta direção, para que o professor possa assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade é preciso prepará-lo para a docência, afinal é na formação inicial que o futuro docente começa a construir um conhecimento pedagógico especializado, como o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinados por meio de diversas situações de aprendizagem; a construção da autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação o domínio científico e profissional do campo específico; que participe da gestão acadêmica; avalie a docência, a investigação; oriente e pratique a avaliação formativa com os alunos, enfim, tenha uma formação de caráter pedagógico que estabeleça relação aos conhecimentos, reflexões e práticas ligadas ao ensinar e aprender (BENEDITO, FERRER E FERRERES, 1995; IMBÉRNON, 2006; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; SAVIANI, 2009).

Se o objetivo é que haja a aprendizagem e o crescimento do pós-graduando na formação inicial, é preciso que os programas *stricto sensu* proporcionem condições concretas para que o estudante tente e possa estabelecer a relação entre o conhecimento e o processo de ensinar e aprender, e também, perceber a não neutralidade desse processo. Portanto, ao reduzirmos a formação pedagógica apenas ao contato teórico do que faz parte da atividade docente corremos o risco de cair no teorismo, do mesmo modo que se

perdermos de vista o eixo teórico caímos no ativismo. Para equilibrar esta interação (teoria e prática), analisamos o estágio em docência como possibilidade de complementar a formação inicial do pós-graduando por meio de situações e condições concretas.

O Estágio na formação dos professores universitários - a aproximação da realidade e a prática da reflexão

A bagagem teórica aprendida nos programas de pós-graduação é importante para a formação do pesquisador, contudo, o distanciamento das situações concretas, a desarticulação com a realidade onde irá atuar somada à fragmentação dos currículos nos cursos de formação de professores, faz com que mestrandos e doutorandos tenham dificuldade para concatenar toda essa bagagem teórica à prática em uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência como afirmam Candau e Lelis (APUD PIMENTA, 2012), Cunha M. (2010a) e Pimenta e Lima (2004).

Diferentemente de outras profissões, o futuro professor do ensino superior conhece o local onde irá atuar, uma vez que possui uma trajetória escolar, na qual, os bancos universitários estão incluídos. Como dito anteriormente, essa vivência irá compor os saberes da experiência e imagem do que é ser professor, entretanto, ao retornar à graduação, não será mais como aluno que deve aprender um determinado conteúdo, mas como um profissional interessado no processo de ensino e aprendizagem. Pimenta e Anastasiou (2005) alerta-nos para o desafio suscitado nesta situação, ou seja, se, ao retornar à graduação, seu olhar se baseará na vivência de ex-aluno ou na sua vivência como professor desse nível de ensino. Para as autoras, é essencial que esse professor construa uma identidade de professor universitário e assim possa dar significado ou ressignificado à profissão.

Deixar que os processos de ressignificação de docência, da prática educativa e prática pedagógica⁴⁵ ocorram somente no momento que esse professor estiver em sala de aula é preterir a formação do professor universitário nos programas de mestrado e doutorado. Assim, identificamos no Estágio em Docência nos programas *stricto sensu* o

⁴⁵ Para Franco (2012) diferencia a prática pedagógica da educativa e embora mutuamente articuladas, há especificidades diferentes. Enquanto a prática educativa refere-se a prática que ocorre na concretização de processos educacionais, a prática pedagógica se refere a prática social exercida com a finalidade de concretizar processos pedagógicos

“espaço” e “lugar” para fecundar a formação docente e reestruturar conceitos de ensino e de aprendizagem como pré-requisitos para futuras mudanças nas salas de aula da graduação.

Na universidade pública, objeto de nossa investigação, o estágio em docência aparece pela primeira vez no ano de 1992, em uma ação isolada da Universidade de São Paulo ao instituir em caráter experimental o Programa de Iniciação ao Ensino Superior com o objetivo de aprimorar a formação dos mestrandos e doutorandos por meio do estágio supervisionado em atividades didáticas de tutoria ou monitoria desenvolvidas para apoiar o ensino na graduação. O Programa de Iniciação ao Ensino Superior aprimora-se e em 1994 transforma-se no Programa Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) e estabelece ao pós-graduando o estágio em docência numa disciplina específica na graduação, sob a supervisão do professor responsável.

Posteriormente, esse modelo de estágio em docência foi considerado como obrigatório pela Capes no final do ano de 1999 por meio da Circular nº 028/1999 que apresenta diretrizes para sua implementação inicial. No ano, quando o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares⁴⁶ (PROSUP) rearticulado e redesenhado passa a integrar juntamente com as IES públicas o Programa de Demanda Social⁴⁷ (DS) faz com que o estágio de docência se integre definitivamente à formação do pós-graduando de maneira obrigatória a todos os bolsistas Capes e opcional aos demais estudantes. O objetivo do estágio era a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação expresso nas Portarias nº129/2006 para a IES públicas e Portaria nº 181/2012 para as instituições privadas.

Se por um lado temos a obrigatoriedade nos programas *stricto sensu* e o reconhecimento da atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível, por outro lado destacamos que se trata de uma atividade facultativa aos não bolsistas, que pode ou não ser remunerada (critério da IES) e não há diretrizes para o desenvolvimento desse tipo de atividade, delegando aos programas da pós a organização do estágio a partir

⁴⁶ O objetivo apoiar discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições Particulares de Ensino Superior, contribuindo para a formação e manutenção de padrões de excelência e eficiência na formação de recursos humanos de alto nível, imprescindíveis ao desenvolvimento do País (Art. 1º do Anexo à Portaria CAPES nº.47, de 07/04/2000).

⁴⁷ Art. 1º. O Programa de Demanda Social - DS - tem por objetivo a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao País, proporcionando aos programas de pós-graduação *stricto sensu* condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades. Parágrafo Único. O instrumento básico do DS é a concessão de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, definida com base nos resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES, para que mantenham, em tempo integral, alunos de excelente desempenho acadêmico (Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2010 e Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010).

de sua concepção de docência. Disponibilizar o estágio em docência, sem legitimá-lo como condição ou pré-requisito para atuar no ensino superior e sem determinar diretrizes para sua implantação, pode fazer com que esse momento que deveria ser de formação seja encarado como mais uma etapa burocrática a ser cumprida ou um rito de passagem para a entrada dos mestres e doutores nas salas de aula da graduação.

Embora reconheçamos como positiva a proposta do estágio em docência, o modelo sugerido pela Capes não garante a construção da docência concebida como uma prática educativa e pedagógica, portanto, não corresponde à visão de estágio que defendemos neste trabalho.

Como apontam Lima e Aroeira (2011) e Pimenta e Lima (2010) nas últimas décadas, o estágio sofreu grandes transformações, diferenciando-se em duas correntes, o enfoque tradicional e o enfoque da prática reflexiva. O primeiro enfoque baseia-se quase que exclusivamente na experiência prática, na imitação de modelo “artesanal” que ocorrerá por meio da observação e será reproduzido posteriormente em sala de aula sem análise do contexto escolar. Por considerar a realidade imutável, as transformações sociais, políticas e econômicas não interferem no sistema educacional e as novas demandas da sala de aula. Nessa perspectiva, o conhecimento profissional é visto como algo que pode ser transmitido de geração em geração, mediante a observação, contato direto e contínuo (PIMENTA & LIMA, 2004).

O segundo enfoque refere-se a uma concepção de professor como intelectual crítico cuja reflexão é coletiva e ocorre no sentido de incorporar a análise de contexto de maneira ampla, direcionando a reflexão como compromisso emancipatório de transformação. Portanto, não se trata de uma reflexão pautada apenas no discurso, mas em situações e condições concretas que pertençam às técnicas e, principalmente, ao contexto social e institucional, em um processo contínuo que evolua da epistemologia da prática à práxis (NÓVOA, 1992).

Assim como Cunha M. (2010a), identificamos que o estágio voltado para a prática reflexiva, além de aproximar o pós-graduando do cotidiano da sala de aula na criação de alternativas para o enfrentamento dos desafios que ali surgem, contribui no processo de construção da própria profissão, uma vez que se constitui como um espaço privilegiado na articulação teoria e prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum dos cursos de formação de professores.

Zabalza (2007) vê o estágio como componente curricular que influencia e deve ser influenciado por toda a proposta do curso, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, daí a necessidade de haver a transversalidade do estágio na formação do professor para que de fato se efetive em um momento formativo.

O estágio em docência deve aproximar o pós-graduando da realidade na qual atuará, de modo que possibilite a preparação e reflexão para o que está por vir. Modelos de estágio cuja ideia é de receita pronta e acabada de como agir em determinadas situações ou à mera observação, participação em ações isoladas ou apenas na execução de tarefas no funcionamento da sala de aula, devem ser descartados pelas seguintes razões: primeiro porque somente a observação não atinge a complexidade da universidade; segundo, porque intensifica a concepção dicotômica na relação teoria e prática, como se a teoria estivesse de um lado e se sobrepusesse à prática que está do outro; terceiro, torna-se uma prática reduzida à imitação de “como fazer”, como se a prática educativa se fortalecesse apenas no domínio de técnicas e métodos de ensino ou, ainda, como se realidade da sala de aula fosse imutável e possível de ser replicada.

Candau (1983, p.18) faz uma crítica à visão que considera apenas “a vontade e o conhecimento dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas diferentes experiências poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontrem”. Esse modelo não leva em conta as condições socioeconômicas e estruturais da educação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, reduz a didática apenas à condição instrumental (CANDAU, 1983; FRANCO, 2012; LIMA E AROEIRA, 2011; PIMENTA, 2012; PIMENTA E LIMA, 2010).

Dominar as técnicas e os métodos de maneira competente não garante que o futuro professor consiga refletir acerca das demandas da profissão, portanto, são insuficientes para atender toda a complexidade da docência. Nesse sentido, o estágio deve ser caracterizado como uma atividade teórica e não apenas prática. Parece contraditório ante a ideia que muitos possuem a respeito da profissão professor e do estágio e parece não atender à necessidade dos alunos nos cursos de licenciatura que verbalizam o desejo de realizar o estágio para ter o momento prático do curso.

Pimenta (2010, p.45) conclui que o estágio é uma atividade teórica, por se tratar de uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade”. Esse conhecimento possibilitará que o pós-graduando compreenda a realidade

da sala de aula, da instituição e estabeleça finalidades para transformá-la e aqui, sim, surge a práxis, entendida como atividade material, transformadora e social.

Considerando que a atividade docente é práxis, é esse o movimento que o estágio deve proporcionar ao pós-graduando, de modo que ele compreenda que, ao exercer a docência, não basta ter o entendimento teórico que possibilita conhecer e interpretar o mundo, se não há a transformação do aluno, da sala de aula, na instituição que atua, locais onde a práxis deve ocorrer de maneira intencional, consciente, de acordo com a finalidade, sobre a realidade social (PIMENTA, 2012).

Contudo, nem sempre a reflexão da práxis ocorre no estágio, o qual se desenvolve, com muita frequência, desvinculado da teoria desenvolvida em sala de aula, ou seja, há ausência de fundamentos teóricos para elucidar uma determinada prática e fundamentar uma postura crítica, reduzindo essa atividade apenas ao *como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas* (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 37).

Separar teoria de prática é inviável, são indissociáveis, embora autônomas são dependentes, o desafio é proporcionar um estágio que ultrapasse a relação linear e mecânica entre teoria e prática, e, ainda, contribuir para a construção da identidade profissional docente.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE): O Espaço de Formação Docente do Pós-Graduando da USP

Como apresentado no capítulo anterior a Universidade de São Paulo instituiu em caráter experimental o Programa de Iniciação ao Ensino Superior em 1992 com a Portaria GR Nº 2794, de 19 de novembro, com o objetivo de aprimorar a formação destes estudantes por meio do estágio supervisionado em atividades didáticas de tutoria ou monitoria desenvolvidas apoiando o ensino na graduação. Opcional aos doutorandos que não possuíam vínculo empregatício, a integração do aluno ao programa ocorreria após a aprovação de projeto de participação (plano de estágio). As atividades desenvolvidas pelo estudante não poderiam ultrapassar seis horas semanais, sua conclusão daria direito a créditos definido pela comissão de Pós-Graduação da Unidade, o programa também

garantia ao aluno financiamento mensal, além do certificado de conclusão. Para acompanhar o programa, criou-se uma Comissão Geral, composta pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação, com a finalidade de acompanhar semestralmente o programa e a Comissão Coordenadora da Unidade, que tinha o papel de:

- I. Estabelecer e divulgar critérios de inscrição e seleção dos candidatos;
- II. Selecionar os candidatos inscritos, mediante exame dos projetos de participação;
- III. Avaliar, ao fim do período, os relatórios de estágio e encaminhar essa avaliação à Comissão Central (PARECER, GR nº 2794 de 19 de novembro de 1992).

Em 1994, a USP instituiu o Programa Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) com a publicação da Portaria nº 2906 de agosto e com algumas mudanças que ocorrem em sua organização. O documento estabelece que o estágio teria duração de cinco meses e o pós-graduando (doutorando) poderia participar até duas vezes. O aluno deveria agora indicar a disciplina específica que desenvolveria o estágio de até seis horas semanais, sob a supervisão do professor responsável. Outra mudança refere-se ao número de créditos, que a partir deste parecer, deverá respeitar o máximo de 10% do total de créditos em disciplina exigidos pelo programa de doutorado.

De acordo com os artigos 6º e 7º, tanto a Comissão Geral, quanto a Comissão Coordenadora da Unidade, passam a ter representantes do corpo discente regularmente matriculado nos programas de doutorado e escolhidos entre os representantes discentes da pós-graduação. Nesse mesmo ano é publicada a primeira Diretriz do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, com as normas para a inscrição, seleção dos candidatos, supervisão do projeto, avaliação das Comissões e desligamento do programa. Estas diretrizes proporcionavam certa homogeneidade para o PAE nos programas de Pós-Graduação, embora cada unidade possuísse autonomia para estruturá-lo a partir da especificidade de cada programa. O documento também prevê o aumento do número de horas do estagiário, desde que a Unidade custeie 50% da bolsa do pós-graduando. No ano seguinte à publicação é permitido aos mestrandos a participação no PAE, desde que já tenham completado 80% dos créditos em disciplinas.

Uma nova Portaria nº 3141 é publicada no ano de 1998 e algumas mudanças ocorrem. A primeira refere-se ao artigo 2º, que autoriza a participação do mestrando sem a obrigatoriedade de ter cursado os créditos estipulados pelo seu programa. A segunda alteração ocorre no artigo 4º, que proíbe o estagiário de ministrar aulas teóricas sem a supervisão do professor responsável pela disciplina e as atividades desenvolvidas pelos alunos no estágio não podem ultrapassar seis horas semanais, além de serem compatíveis com suas atividades regulares na pós-graduação. Já a terceira alteração é com relação à finalidade da Comissão Central, que passa a acompanhar o programa semestralmente por meio de questionários de avaliação preenchidos pelos estagiários e pelo parecer geral da Comissão coordenadora da Unidade conforme artigo 7º. No artigo 9º, amplia-se a participação no PAE para quatro semestres.

À medida que o programa crescia, as problemáticas aumentavam e com o propósito de saná-las e aperfeiçoar o PAE algumas reformulações em seu formato ocorreram. Um exemplo disso foi a Portaria nº 3130 de outubro de 1999, cujo objetivo era oferecer ao pós-graduando uma preparação prévia que o melhor habilitasse para exercer sua tarefa com os estudantes nas salas de aula da graduação durante o estágio supervisionado. Fica determinado que o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino ofereça a etapa denominada de Preparação Pedagógica, que ocorreria por meio de uma disciplina formal, ciclo de palestras ou, ainda, um conjunto de atividades teórico-práticas, com duração de um semestre. O documento então determina,

Artigo 4º - O PAE consiste de uma etapa preliminar, obrigatória, de preparação pedagógica, e de uma etapa posterior de estágio em disciplinas de graduação definida no plano de atividades.

§ 1º - Cabe à Comissão Coordenadora do PAE na Unidade organizar a etapa de preparação pedagógica, com duração mínima de um semestre.

§ 2º - para os doutorandos aprovados na etapa de preparação pedagógica exige-se um semestre, no mínimo, de estágio em disciplinas de graduação.

§ 3º - As atividades desenvolvidas pelo aluno no estágio não podem exceder a 6 horas semanais e devem ser compatíveis com suas atividades regulares na pós-graduação.

Artigo 5º - É permitido aos estagiários ministrar aulas teóricas com a supervisão do professor responsável até o máximo de 20% da carga horária da disciplina.

Artigo 6º - A conclusão do estágio dará direito à obtenção de créditos, na forma estabelecida pela Comissão de Pós-Graduação da Unidade, respeitando o máximo de 20% do total de créditos em disciplinas exigido pelo programa, e a um certificado de participação.

Estas mudanças reconfiguram a proposta do PAE e institui a etapa de Preparação Pedagógica como o espaço em que a construção dos saberes para a docência no ensino superior fosse pela primeira vez discutida na formação dos pós-graduandos. Mesmo entendendo a implementação positiva e inovadora, é importante pontuar que desde a sua criação, não há nenhum direcionamento institucional sobre sua organização. O fato é que, ao não oferecer nenhuma diretriz ou mesmo possibilitar um espaço coletivo para que as unidades, juntamente com os docentes interessados na formação do professor nos programas de pós-graduação pudessem refletir sobre quais saberes docentes seriam trabalhados e qual professor pretendia-se formar, faz com que a formação pedagógica do pós-graduando dependa de ações isoladas e nem sempre efetivas.

Ao isentar-se de pensar e assumir coletivamente esta formação, a universidade delega às unidades a responsabilidade da formação pedagógica do professor universitário nos programas de mestrado e doutorado. O reflexo do não posicionamento da Universidade de São Paulo sobre esta etapa é observado até hoje nos programas de pós-graduação stricto sensu.

No mesmo ano, a Capes adota o estágio em docência como atividade obrigatória a todos os seus bolsistas. A cada Programa de Pós-Graduação da Universidade seria concedida uma cota de bolsas que seriam atribuídas apenas aos alunos inscritos na etapa do Estágio Supervisionado de Docência. O documento não traz nenhum tipo de orientação ou critérios para a distribuição das bolsas. Subentende-se que assim como a organização da etapa de Preparação Pedagógica ficava sob a responsabilidade da Unidade, o mesmo ocorreria com o auxílio financeiro mensal, ou seja, caberia à Comissão Coordenadora da Unidade estabelecer critérios.

Um novo regulamento do PAE é publicado através da portaria nº 3588 de maio de 2005, com as seguintes alterações: É permitida a realização de ambas as etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência), paralelamente. No

entanto, o documento indica que a preparação pedagógica deva ocorrer preferencialmente antes do estágio, ou seja, o propósito de refletir sobre a profissão docente e oferecer subsídios para que o pós-graduando ao participar do estágio supervisionado estivesse mais preparado para realizar as atividades didáticas de tutoria ou monitoria e apoiar o ensino na graduação não ocorria. Somente no ano de 2009 (PORTARIA nº 4391), a etapa de Preparação Pedagógica será realizada anteriormente ao Estágio Supervisionado.

Nesse mesmo ano novas atividades referentes à docência são incorporadas ao estágio, como, *participar de seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, organizar e participar de plantões para elucidar dúvidas e aplicar provas e exercícios*. Todas as atividades citadas poderiam ocorrer com a supervisão do docente responsável, estando o estagiário terminantemente proibido substituir o docente nas aulas teóricas.

Quanto ao auxílio financeiro, o parágrafo 4º do artigo 6º determina que o aluno com vínculo empregatício com a Universidade de São Paulo não receba a bolsa. Outro aspecto importante, uma vez que propicia a formação pedagógica a um número maior de pós-graduandos, é a autonomia que a Comissão Coordenadora do PAE de cada Unidade passa a ter, podendo ser aceitos estagiários voluntários, sem direito a remuneração.

Atualmente o PAE permanece com duas etapas, que se organizam da seguinte maneira: A primeira Etapa é a Preparação Pedagógica e pode ser oferecida uma vez ao ano ou a cada semestre, dependendo da forma que a Comissão do PAE de cada Unidade a organiza⁴⁸. Esta etapa pode ocorrer de três maneiras:

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

A segunda etapa consiste no Estágio Supervisionado em Docência acontece semestralmente, e a participação do estudante está condicionada à conclusão da primeira etapa. Também há a possibilidade de intercâmbio, desde que se inscreva em uma disciplina por semestre. O estágio caracteriza-se pela participação de estudantes de pós-graduação

⁴⁸ Cada Programa de Pós-Graduação organiza a Etapa de Preparação Pedagógica da maneira que lhe for mais conveniente, desde que respeite as três formas imposta pela diretriz do Programa PAE.

nas múltiplas dimensões pressupostas à docência: a) organizativa: diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares e da bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos; b) técnica: organização das atividades operacionais como, lista de presença, notas, etc.; c) didático-pedagógica: envolve a organização e desenvolvimento das aulas e utilização do espaço-tempo das atividades didáticas, etc.; d) relações professor/aluno: favorece a participação dos alunos nas aulas e atividades, organização, enfim, iniciativas que facilitem a comunicação entre professor e alunos; e) avaliativa: prevê a adequação das avaliações, bem como a definição de critérios avaliativos, elaboração de instrumentos, etc.

Durante esta etapa, cabe ao professor responsável orientar e acompanhar o plano de trabalho e as atividades desenvolvidas pelo aluno durante o estágio. Aqui nos deparamos uma nova problemática. O docente supervisor do estágio está preocupado com a formação pedagógica do pós-graduando? Ou ainda, teria este docente subsídios teóricos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem para orientar o estágio do aluno, de modo que ocorra a aprendizagem da profissão docente e dos saberes exigidos por ela? Estaria este mestrando ou doutorando construindo que tipo de identidade docente?

Essas questões revelam nossa preocupação com a formação do professor universitário, principalmente por possibilitar que o aluno ministre 10% da carga horária total da disciplina, desde que o supervisor do estágio acompanhe fisicamente a regência do aluno. Se defendemos, assim como Lima (2008) o estágio como possibilidade de aprendizagem significativa da profissão, da cultura da docência, da investigação da realidade e do seu contexto social na formação do professor reflexivo-pesquisador. É essencial que o Estágio Supervisionado, como campo de conhecimento, possibilite que o futuro professor estude, análise, problematize, reflita sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Ao finalizar o Estágio supervisionado em Docência, o aluno deverá elaborar um relatório detalhando as atividades realizadas durante o estágio e encaminhá-lo à Comissão Coordenadora do PAE na respectiva Unidade. O mesmo ocorre com o supervisor, que deverá encaminhar a Ficha de Avaliação do estudante à mesma Comissão. A esta Comissão cabe avaliar o material entregue, elaborar um parecer geral do Programa e encaminhá-lo à Comissão Central do PAE. Os relatórios reprovados deverão ser refeitos, o

aluno perderá o direito de ter o certificado e não poderá participar de nova seleção. Aos alunos bolsistas Capes, a reprovação implica a repetição da atividade, sem remuneração.

Embora a Comissão Central do PAE tenha um papel fundamental na organização e orientação do PAE em cada unidade, nenhum dos documentos analisados traz diretrizes ou mesmo propostas de ações para serem desenvolvidas, tampouco, os critérios pelos quais os relatórios são analisados, tanto para o supervisor do estágio, quanto para o pós-graduando. O mesmo ocorre com a Comissão Coordenadora do PAE em cada uma das Unidades, que podem planejar e organizar o PAE da maneira que lhe é conveniente e talvez esta conveniência não tenha como principal preocupação a formação pedagógica do professor universitário.

É importante ainda, destacar que a participação no PAE é opcional aos alunos de pós-graduação da Universidade de São Paulo, exceto aos bolsistas Capes, que deverão cumprir a Etapa de Estágio Supervisionado pelo menos uma vez. O aluno deverá cumprir semanalmente seis horas de atividades referentes ao Estágio Supervisionado. Terá direito de receber um certificado, o aluno que concluir o estágio pela primeira vez, as demais participações darão direito a receber declarações que comprovem sua conclusão. Mediante a participação e conclusão do estágio, há a possibilidade de o aluno receber, a critério da Comissão de Pós-Graduação de cada Programa, até 20% mínimos exigidos. Há ainda a possibilidade do intercâmbio entre os alunos de diferentes programas de pós-graduação, cursos de mestrado e doutorado da USP, desde que sejam respeitados os critérios das Comissões Coordenadoras. Por fim o aluno poderá desligar-se do Estágio por trancamento, não cumprimento da carga horária ou plano de atividade, devendo comunicar à Comissão Central do PAE imediatamente.

Os documentos também não trazem nenhum eixo de formação de professor, ou mesmo, algum referencial teórico que possa orientar as ações de supervisão e avaliação. As mudanças observadas no PAE ao longo dos anos relacionam-se exclusivamente às questões administrativas e denotam a importância (ou a não importância) que a formação pedagógica do professor possui nos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo.

Instalado na gestão da vice-reitoria de Myriam Krasilchik, o PAE é uma iniciativa que contribui para a formação do professor universitário, mas a princípio os gestores do Programa tinham receio de que os alunos fizessem o trabalho do professor, como os “*teaching assistant*” em muitos países. Porém, o Programa tem caminhado na

direção de “auxiliar os alunos de graduação a tirarem dúvidas, expor ideias, propor mudanças, discordar das avaliações, criando um clima benéfico para todos os envolvidos” (KRASILCHIK, 2008, p. 33).

A autora destaca que o Programa PAE é reconhecido, dentre outros motivos, por determinados pontos positivos, são eles: despertar vocações para a docência; preparar o pós-graduando para exercer a docência; intensificar o contato orientador/orientado e graduando/pós-graduando. Alguns problemas também são levantados, a maioria de ordem estrutural, tais como: aspectos estruturais do Programa, como: a definição dos limites de atuação do pós-graduando na sala de aula; critérios para concessão de bolsas; composição das comissões do PAE nas diferentes unidades, etc.

Pimenta (2010) ao analisar o PAE, afirma que a experiência Programa possibilita experiências positivas tanto aos alunos, professores, quanto ao próprio Programa de Pós-Graduação e à disciplina da graduação. A autora descreve os benefícios ao pós-graduando como futuro docente, e imediatos ao sistema de ensino na graduação destaca: o contato com a docência no ensino superior; o desenvolvimento de habilidades de docência; valorização da atividade docente; o conhecimento e planejamento da disciplina de graduação; observar e registrar a prática para investigação e reflexão; vivenciar dificuldades na organização e apresentação de disciplinas; refletir sobre os diversos modelos das relações em sala de aula; selecionar e organizar conteúdos e material didático e bibliográfico; aprender as tarefas próprias do ensinar; aprender o conteúdo específico, didático e do planejamento e, por fim, perceber a liberdade de ensino e investigação como essência da docência.

Quanto aos programas de Pós-Graduação e às atividades com os alunos e disciplinas da graduação, Pimenta (2010) destaca a aproximação e interação entre graduação e pós-graduação, o auxílio e estímulo ao professor na reformulação ou modernização da disciplina, oportunidade e instrumentos para repensar experiências pessoais em sala de aula. A autora observa a presença de aspectos que favorecem a percepção da identidade docente no ensino superior ao proporcionar ao aluno o caráter dinâmico da profissão como prática social, diante da realidade social e que ultrapassa os processos de sala de aula. Nesse sentido, a Preparação Pedagógica, como proposta no Programa PAE, é algo inovador na formação do futuro professor no âmbito da pós-graduação.

Arroio et all (2006), ao analisarem a formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior, entrevistam 40 alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado) nos programas de Pós-Graduação em Físico-Química e Química Analítica do Instituto de Química de São Carlos (IQSC), Universidade de São Paulo (USP), e participantes do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP como bolsistas e voluntários, no segundo semestre de 2004. É importante identificar que dos alunos participantes 70% são oriundos de cursos de bacharelado e não possuem licenciatura ou outra formação pedagógica, e 90% realizaram seu curso de graduação em instituições públicas de ensino. De acordo com a análise dos resultados, 75% dos alunos participantes declararam que não se sentem preparados para exercer a função docente no ensino superior, ante os 25% que se declararam preparados para tal função. Dentre os que se declararam não preparados, a maioria apontou a “*insegurança*”, a “*falta de preparação*” e “*ainda não me sinto seguro apesar de algumas experiências*”.

As respostas enfatizam que as atividades de pesquisa e extensão universitária são desenvolvidas como iniciativas isoladas por professores, alunos e grupos de pesquisa, porém as atividades de ensino não são mencionadas nem como atividades isoladas e muito menos como atividades vinculadas ao programa de pós-graduação. Os alunos foram questionados quanto ao que seria necessário para aperfeiçoamento de sua formação docente. As atividades sugeridas foram: *oferecimento de disciplinas didáticas, cursos específicos de educação, práticas na sala de aulas/dar aulas, estágio PAE, eventos, palestras, discussões sobre ensino, monitoria e atividade de extensão*. As respostas evidenciam a necessidade de investir na preparação e na formação docente.

Ao analisarem o que é o bom professor, os alunos entrevistados relacionam o bom professor com o conhecimento do conteúdo específico e o saber transmiti-lo. Nesse processo, ao aluno cabe o estudar e dominar o conteúdo que será transmitido nessa ação docente. Com esta percepção sobre o que é ensino, o professor passa a ser um mero transmissor de conteúdo e com papel central no processo de ensino. Essa visão distorcida sobre o papel docente demonstra o quanto os alunos buscam em seu modelo de professor ações que caracterizem a boa prática pedagógica e não reconhecem, ou conhecem, o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem como processo, em que professores e alunos participam.

Por fim, os pesquisadores apontam: a) a necessidade de disciplinas/ cursos da área de educação, como espaço para que possam refletir sobre a atividade docente em nível

superior, bem como possibilitar a criação de uma identidade docente antes da prática; b) a incorporação e sistematização destas atividades nos programas de pós-graduação possibilitam criar elos entre o ensino e a pesquisa; c) o estágio no processo de formação do pós-graduando para a docência em nível superior pode estimular, se bem direcionado em uma perspectiva crítico-reflexiva, levando os pós-graduandos a um pensamento autônomo e favorecendo uma dinâmica de autoformação diferente de uma formação autodidata.

Outro estudo que possui como objeto o PAE foi desenvolvido por Nadai, Conte e Rivas (2009). As autoras investigam a Etapa de Preparação Pedagógica do PAE com os alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de caráter qualitativo, mediante análise documental e análise de conteúdo de 470 relatórios finais da disciplina “Universidade: formação, ensino e produção do conhecimento”, no período de 2000 a 2007. Elegeu-se como categoria central a questão: “O que é ser um bom professor” na perspectiva dos alunos, descrita nos relatórios.

Os dados revelam que os alunos *stricto sensu* possuem uma concepção de docência ora centrada nas práticas tradicionais ora centrada na concepção idealista de docência. De acordo com as autoras, os estudantes atribuem à docência universitária elementos importantes e inovadores às práticas pedagógicas: a valorização dos aspectos afetivos e emocionais sobre os profissionais (os atributos pessoais como, paciência, alegria, compreensão, amigo, ser acessível, bom caráter, dinamicidade, flexibilidade, acessibilidade, aquele que indica caminhos, que dá atenção ao aluno, gosta do que faz, que dá bons exemplos, tem postura crítica, está preocupado com o resgate de valores, constituem elementos para a escolha da profissão docente), aspectos relacionados aos saberes pedagógicos e à ampliação dos conteúdos formativos.

Rivas e Conte (2008) também investigaram o PAE no trabalho intitulado “A formação pedagógica do docente para a educação superior: delineando caminhos e aproximações”. O objetivo foi analisar as disciplinas curriculares do Curso de Preparação Pedagógica, inserido no Programa PAE no período de 2000 a 2006 no campus de Ribeirão Preto, suas relações de pertinência, atividades desenvolvidas pelos alunos, quais saberes pedagógicos foram contemplados no campo da Didática e da Formação de Professores relacionados ao ensinar e aprender. Analisados em três grandes eixos, exatas, humanas e biológicas, os resultados da pesquisa apontam uma diversidade de disciplinas relacionadas ao Programa PAE.

Os programas de pós-graduação nas áreas biológicas apresentam o maior número de disciplinas de formação pedagógica: Medicina (16), Enfermagem (4), Farmácia (2) e Odontologia (2). Os programas de pós-graduação na área de Ciências Humanas e Exatas oferecem apenas duas disciplinas: Administração, Economia e Contabilidade (1) e Psicologia, Química, Biologia e Física (1). Esses dados revelam o grau de importância que as unidades atribuem ou não à formação pedagógica.

Os programas de pós-graduação na área das biológicas destacam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na educação em saúde. Os programas de pós-graduação na área de Ciências Humanas e Exatas priorizam a discussão da universidade enquanto instituição de produção de conhecimento e de ensino, análise da trajetória da universidade, reflexão sobre a construção do professor universitário diante dos diferentes modelos de universidade hoje, análise de programas de disciplinas da graduação, levantamento de questões éticas envolvidas na formação e atuação do docente, preparação do aluno para ministrar aulas em cursos superiores (aulas presenciais e ensino a distância). De modo geral, as pesquisadoras identificam nos dados que há predominância dos aspectos relacionados à metodologia de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente.

Riolfi e Alaminos (2007) desenvolvem outra pesquisa realizada no contexto do PAE, chamado “Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação”. As autoras elucidam a experiência com uma estudante de pós-graduação ocorrida no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), ao longo de 2005, em duas disciplinas de graduação. De acordo com as autoras, a motivação para elaborar o trabalho foi perceber que as experiências vividas por professores e estagiários do PAE podem ser tomadas como um terreno fértil para a reflexão sobre a dimensão da singularidade na formação do professor universitário.

Quanto aos dados, após acompanhar a docente em todas as atividades proposta do PAE, as autoras concluíram que, ao final de um ano de trabalho, a pós-graduanda pôde aproveitar-se de seu percurso para encontrar uma orientação, um modo de não se perder ao longo do caminho, sem imitar o estilo de atuação da docente supervisora do estágio, ou mesmo parecer-se com ela.

Para que isso ocorra, destacam que é preciso existir disposição para o enfrentamento do que estamos chamando de pontos de virada, necessários para a superação do lugar genérico de aluno para futuro professor. Na perspectiva das autoras, a principal

contribuição de programas do tipo PAE é levar o estagiário a valorizar o percurso que pôde construir ao longo do estágio. Na formação do novo professor universitário, é necessário que ocorram sucessivos pontos de virada por meio dos quais os sujeitos em formação venham paulatinamente abandonar o lugar daquele aluno que espera se tornar idêntico a seu mestre (lembramos aqui dos modelos que trazemos conosco na construção de nossa identidade docente). Por fim, as autoras evidenciam a necessidade de o estagiário, juntamente com o professor, encontrar modos para tornar-se professor.

Considerando os estudos apresentados, observa-se o quanto o PAE é reconhecido como um espaço importante de formação do futuro professor universitário. Embora os estudos tragam importantes revelações, há ainda muitas informações que precisam ser investigadas e pensadas sobre a formação do professor universitário no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo.

Capítulo 4

O que os dados revelam

Este capítulo destina-se à apresentação dos dados coletados e analisados durante esse estudo de caso. Apresentaremos primeiramente os dados identificados na unidade principal de análise que, como vimos, é o PAE na Universidade de São Paulo e, em seguida, as análises integradas ao caso, ou seja, cada uma das unidades selecionadas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da USP nas áreas de humanas, exatas e biológicas.

Os dados estão organizados em tópicos para facilitar a análise do leitor acerca de cada uma das unidades integradas. Como sinalizado anteriormente, incluímos a análise de dados qualitativos e quantitativos para elucidar as evidências do estudo de caso e relacioná-las às unidades de análise integrada no estudo mais amplo. Segundo Yin (2010), o uso de dados e análise de diferentes naturezas (qualitativo e quantitativo) proporciona benefícios apreciáveis e representa uma forte estratégia analítica.

Como mantivemos o mesmo procedimento metodológico em cada uma das unidades integradas investigadas, não houve nenhuma preferência ou privilégio para iniciar a coleta, que ocorreu mediante a autorização da cada uma das unidades. Desse modo, optamos em apresentar os dados conforme foram coletados e, assim sendo, inicialmente apresentaremos os dados do PAE nos programas de Pós-graduação para contextualizar o caso estudado, pois afinal é o cenário para as unidades estudadas. Posteriormente, será apresentada cada uma das unidades integradas, explicitando no primeiro momento as características da cada uma delas e, em seguida, os dados coletados na unidade e com os participantes.

Essas informações serão apresentadas respeitando uma sequência cronológica de modo que os dados possam ser visualizados e analisados considerando a passagem do tempo, isso significa que os levantamentos de cada uma das unidades integradas serão apresentados consoante ao período investigado (2001 até 2011). Descartamos nesse tipo de sequência, a mera descrição de dados ou eventos.

Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) – Um olhar sobre a unidade principal do estudo de caso

Como apresentado no capítulo anterior, o PAE é instituído como Programa na USP em 1999, com o objetivo de preparar o pós-graduando *stricto sensu* para atuar nas salas de aula da graduação. Para que possamos analisar a situação atual do PAE escolhemos como documento base a Diretrizes PAE vigente⁴⁹.

Quanto à sua organização, o PAE mantém duas etapas, a Etapa da Preparação Pedagógica e a Etapa do Estágio Supervisionado em Docência.

A Etapa da Preparação Pedagógica pode ser oferecida uma vez ao ano ou a cada semestre, dependendo da forma que a Comissão Coordenadora do PAE de cada Unidade a organiza, podendo ocorrer de três modos:

- a) **Disciplina de pós-graduação:** oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior;
- b) **Conjunto de conferências:** com especialistas da área da Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do ensino superior;
- c) **Núcleo de atividades:** envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores.

É importante destacar que cada unidade tem autonomia para organizar e selecionar os temas que referente à formação do professor universitário.

A segunda etapa consiste no Estágio Supervisionado em Docência, também acontece semestralmente, e a participação do estudante está condicionada à conclusão da primeira etapa. Também há a possibilidade de intercâmbio entre as unidades e supervisores, entretanto, o aluno só se inscreverá em uma disciplina por semestre. Nesta etapa o professor supervisor desempenha o papel de orientar e acompanhar o plano de trabalho, as atividades desenvolvidas pelo aluno durante o estágio em suas múltiplas dimensões pressupostas à docência que se organizam em:

⁴⁹ Diretrizes PAE de 09 de dezembro de 2010.

- a) Organizativa: diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares e da bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos;
- b) Técnica: organização das atividades operacionais como lista de presença, notas, etc.;
- c) Didático-pedagógica: envolve a organização e desenvolvimento das aulas e utilização do espaço-tempo das atividades didáticas, etc.;
- d) Relações professor/aluno: favorece a participação dos alunos nas aulas e atividades, organização, enfim, iniciativas que facilitem a comunicação entre professor e alunos;
- e) Avaliativa: prevê a adequação das avaliações, bem como a definição de critérios avaliativos, elaboração de instrumentos, etc (DIRETRIZES DO PAE 09/12/2010)

Ao concluir o estágio, professor supervisor e aluno elaboram um relatório relatando as atividades desenvolvidas e desempenho de ambos. Após ser entregue ao programa de pós-graduação, todos os relatórios são encaminhados à Comissão Central.

A partir dessas informações, iniciamos o segundo passo, ou seja, realizar a caracterização de todas as unidades da Universidade de São Paulo, os respectivos Programas de Pós-Graduação e as disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE oferecidas. Para tanto, foi realizado um levantamento no *site* da Universidade de São Paulo⁵⁰ em junho de 2011, ano que iniciamos a coleta de dados. O Quadro 1 apresenta o levantamento realizado.

Quadro 1 – Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas unidades da USP.

UNIDADES
Escola de Enfermagem
ENO 5794 – Perspectivas do Ensino de Enfermagem
ENC 5883 - Seminários Aplicados de Prática Pedagógica no Ensino Superior
Escola de Educação Física e Esporte
ESP 5757 – Docência no Ensino Superior
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
ERG 5834 - Metodologia de Ensino
ERG 5851 – Educação em Saúde, Segundo Pedagogia da Problematização
ERP 5748 – Pedagogia em Enfermagem
ERP 5763 - Paradigmas Pedagógicas da Prática Docente em Saúde
Escola de Engenharia de Lorena

⁵⁰ Levantamento realizado em junho de 2011 no site: http://www.prpg.usp.br/pt/internal/programas.html?id_cont=1&idioma=PT.

PEQ-5321 -Didática e Prática do Ensino de Engenharia
Escola de Engenharia de São Carlos
SAP 5859 - Métodos de Pesquisa Bibliográfica em Arquitetura
SEA 5831 – Seminários em Ciências Ambientais
SEA 5838 - Tópicos Especiais em Ciências Ambientais
SEL 5746 – Seminários em Engenharia Elétrica
SEM 5892 – Pesquisa Bibliográfica
SGS 5900 - Técnica de Apresentação de Seminários
SHS 5722 - Metodologia do Ensino de Engenharia
SHS 5725 - Planejamento de Experimentos e Análise de Resultados de Pesquisa na Engenharia Sanitária
SHS 5732 - Métodos para Redação e Apresentação de seminários e Trabalhos Científicos
STT 5867 – Seminários de Transportes II
SEP 5800 - Metodologia de Pesquisa para Engenharia
Escola Politécnica
PTR 5900 - Didática e Prática do Ensino em Engenharia
PEA 5900 – Tecnologia de Ensino de Engenharia
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
LAN 5802 - Preparação Pedagógica para o Ensino Superior
LCF 5766 - Diálogos sobre o Ensino Superior
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
AUP 5863 – Pedagogia Aplicada à Arquitetura e ao Urbanismo
Faculdade de Ciências Farmacêuticas
FBA 5728 - Aprimoramento Didático
Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto
6045818 – Estratégias de Ensino em Ciências Farmacêuticas
6045806 – Seminários sobre Pedagogia no Ensino Superior
RAD - 5001 – Didática
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
EAD 5823 - Didática do Ensino de Administração
EAC 5727 - Metodologia do Ensino na Contabilidade
Faculdade de Educação
EDM 5971 - Metodologia do Ensino Superior
EDM 5001 - A Formação do Professor Universitário
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
5945768 - Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Núcleo de Atividades
Faculdade de Medicina
MPT 5760 - Preparação Pedagógica
MCG 5825 - Pedagogia Médica e Didática Especial
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
RCM 5799 – Avaliação Educacional de Competências Clínicas
ROT 5713 - Aspectos Didáticos e Pedagógicos em Especialidades Clínicas – Cirúrgicas
ROT 5719 - Metodologia em Pequenos Grupos
RPP 5721 - Metodologia e Prática Docente em Medicina
RFI 5784 - Introdução à Didática do Ensino Superior
RCM-5780 - Treinamento Didático Clínico
RCM-5700 - Pedagogia e Didática Especial na Área Médica
RCM-5812 – Aplicação dos Princípios de Didática em Aulas Teóricas Formais
RGO-5842 - Pedagogia e Didática Especial no Programa de Tocoginecologia
Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia

VNP 5733 - Preparação Pedagógica - Nutrição e Produção Animal
VCI 5770 – Preparação Pedagógica em Anatomia I
VCI 5771 – Preparação Pedagógica em Anatomia II
VCI 5772 – Preparação Pedagógica em Anatomia III
VPS 5717 - Preparação Pedagógica
Faculdade de Odontologia
ODD 5703 – Introdução à Metodologia de Ensino Odontológico
ODC 5761 – Introdução à Metodologia de Ensino em Cirurgia e Traumatologia
ODE 5788 – Introdução à Metodologia de Ensino em Clínica Integrada
ODD 5710 – Introdução à Metodologia de Ensino em Dentística
ODS 5717 – Introdução à Metodologia de Ensino E Odontologia Legal
ODE 5823 – Introdução à Metodologia de Ensino em Diagnóstico Bucal – Semiologia
ODE 5848 – Introdução à Metodologia de Ensino em Radiologia Odontológica
ODD 5704 – Introdução à Metodologia de Ensino Endodontia
ODM 5701 - Metodologias Educacionais em Materiais Dentários
ODO 5744 – Introdução à Metodologia de Ensino de Ensino em Odontopediatria
ODO 5847 – Introdução à Metodologia de Ensino em Ortodontia
ODE 5813 – Introdução à Metodologia de Ensino de Patologia Bucal
ODE 5700 – Introdução à Metodologia do Ensino em Periodontia
ODC 5760 – Introdução à Metodologia de Ensino em Prótese Buco-Maxilo-Facial
ODP 5712 – Introdução à Metodologia de Ensino em Prótese Dentária
Faculdade de Odontologia de Bauru
BAL 5726 - Prática Docente na Universidade
Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto
803.5743 - Metodologias e Dinâmicas do Ensino em Odontologia
803.5745 - Didática para o Curso de Odontologia
Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimento
ZAZ 5767 - Autoconfiança e Técnicas de Oratória
ZAB 5745 - Metodologia Científica
Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas
AGG 5900 - Preparação Pedagógica
Instituto de Biociências
BIP 5700 – Preparação Pedagógica em Biologia
BIO5727 – Preparação Pedagógica em Ciências Biológicas
BIO5741 - Ensaio Pedagógicos para o Ensino em Biologia
Instituto de Ciências Biomédicas
Disciplina: Programa de Anatomia Funcional: Estrutura e Ultra-Estrutura
BMA.5818 - Metodologia de Ensino em Avaliação Macroscópica da Morfologia Humana: técnicas anatômicas
Disciplina: Programa de Biologia Celular e Tecidual
ICB.5702 - Bases Moleculares das Funções Celulares
BMH.5752 - Fundamentos em Biologia Tecidual
BMH.5747 - Tópicos Avançados de Biologia Celular e Tecidual I
BMH.5749 - Tópicos Avançados de Biologia Celular e Tecidual II
ICB.5700 – Estratégias Pedagógicas no Ensino em Ciências Biomédicas
Disciplina: Programa de Biologia da Relação Patógeno Hospedeiro
BMP.5735 - Seminários em Parasitologia
BMP.5761 - Seminários em Parasitologia II
BMP.5759 – Técnicas Aplicadas ao Trabalho de Campo na Área de Parasitologia
BMP.5727 - Aspectos Contemporâneos da Parasitologia: Ensino de parasitologia para cursos de graduação
Disciplina: Programa de Farmacologia

BMF.5845 - Ensino de Farmacologia: Análise Crítica dos Métodos
BMF.5825 - Seminários Gerais de Farmacologia
BMF.5866 - Tópicos Avançados de Farmacologia
Disciplina: Programa de Fisiologia Humana
BMB.5787 - Estruturação de Um Programa de Ensino de Fisiologia Endócrina Dirigido a Capacitação de Docente.
BMB.5812 - Suporte Pedagógico ao Ensino de Fisiologia
BMB.5815 - Suporte Pedagógico ao Ensino de Fisiologia II
BMB.5802 – Introdução aos Métodos de Investigação e Ensino da Ciência
Disciplina: Programa de Imunologia
BMI.5862 – Seminários Didático-Científico em Imunologia I
BMI.5863 – Seminários Didático-Científico em Imunologia II
BMI.5869 - Abordagens para o Ensino de Imunologia
Disciplina: Programa de Microbiologia
ICB.5709 – Seminários de Pedagogia / Ensaio Pedagógicos
BMM.5701 - Seminários Gerais de Microbiologia
Instituto de Ciências Matemática e de Computação
SMA 5839 - Preparação Pedagógica
Instituto de Física
FMT 5069 – Tecnologia Instrucional Aplicada à Docência Universitária
Instituto de Física de São Carlos
SFI5836 - Práticas Pedagógicas & Comunicação e Expressão Oral
Instituto de Geociências
GSA 5837 - Preparação Pedagógica
Instituto de Matemática e Estatística
GEN 5711 - Preparação a Docência de Graduação
Instituto de Pesquisas Energética e Nucleares
TNM 5784 - Preparação Pedagógica para Aperfeiçoamento do Ensino de Ciências
Instituto de Psicologia
PSE 5825 - Preparação Pedagógica
PSA 5866 - Preparação Pedagógica
PST 5817 - Preparação Pedagógica
Instituto de Química
QBQ 5706 - Planejamento de Aulas Práticas de Bioquímica e Biologia Molecular
QBQ 5711 - Ensino de Bioquímica
QBQ 5714 - Didática em Bioquímica
QFL 5925 - Prática de Ensino de Química e Bioquímica
Instituto de Química de São Carlos
SQF 5798 - Prática de Ensino de Química para o Nível Superior
Interunidades em Biotecnologia
BTC5743 – Seminários Gerais
BTC5751 – Seminários Gerais
BTC5752 – Seminários Gerais
BTC5753 – Seminários Gerais
BTC5754 – Seminários Gerais
BTC5755 – Seminários Gerais
Interunidades em Energia
ENE 5801 Ensaio Pedagógicos
Interunidades em Bioengenharia
SRB5009 - Tópicos Avançados em Bioengenharia

Fonte: Site da Universidade de São Paulo http://www.prrg.usp.br/pt/internal/programas.html?id_cont=1&idioma=PT.

Esse levantamento possibilitou identificar 36 programas de pós-graduação que ofereciam disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica. Desses programas, 22 localizavam-se na capital e outros 14 em diferentes cidades no interior do Estado de São Paulo. Considerando a diversidade das disciplinas e a distância das Unidades dos respectivos programas de pós-graduação, foi estabelecido contato por telefone e por correio eletrônico com a secretaria central do PAE para obter detalhes a respeito da organização do PAE e das disciplinas descritas.

O contato tinha como objetivos: a) levantar às disciplinas que realmente eram oferecidas em cada programa de pós-graduação, considerando que o site poderia estar desatualizado; b) conhecer as ementas e as referências bibliográficas sugeridas; os professores e as propostas de trabalho na etapa de Preparação Pedagógica; c) o número de alunos que participam com e sem bolsa Capes; d) a organização e análise dos relatórios e por fim, a devolutiva e o respaldo que a Comissão Central do PAE dava a cada unidade.

A partir, das informações coletadas constatou-se que:

- A secretaria da Comissão Central do PAE, não possui controle ou mesmo informações a respeito das disciplinas ativas na Etapa de Preparação Pedagógica em cada um dos programas de pós-graduação stricto sensu.
- A Comissão Central desconhece como cada Unidade de Pós-Graduação organiza a Etapa de Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado.
- Os relatórios elaborados pelos alunos participantes do PAE, pelo professor supervisor do estágio e pela Comissão da Unidade ao final de cada semestre são enviados para a Comissão Central do PAE. Após serem analisados e avaliados, retornam à Unidade de origem, juntamente com os documentos referentes ao PAE. A secretaria central do PAE não mantém nenhum tipo de controle, cópia de documentos ou relatório sobre o programa em cada unidade.
- As devolutivas dos relatórios chegam a cada unidade, porém, não há definido critérios de avaliação ou mesmo, orientações específicas para a melhoria do PAE em cada uma das unidades.
- Quanto à participação e seleção dos alunos que participam do Estágio Supervisionado no PAE (alunos bolsistas Capes, bolsistas USP e voluntários), a responsabilidade é exclusiva de cada Unidade, portanto, essas informações são desconhecidas pela Comissão Central.

A ausência ou mesmo o desconhecimento de informações por parte da Comissão Central do PAE revela que, embora a Universidade de São Paulo tenha iniciativas que visem à formação do professor universitário, as ações são isoladas e fragmentadas. Não há uma unidade de decisões ou mesmo orientações que possam colaborar para o aperfeiçoamento e fortalecimento do PAE nos programas de pós-graduação. Percebe-se ainda que, a única ligação entre as unidades são as diretrizes, que por sua vez, contempla quase que exclusivamente aspectos referentes às questões administrativas.

Para que as informações desejadas fossem levantadas, uma visita a cada uma das unidades seria necessária. No entanto, considerando a variável “tempo”, esse procedimento tornou-se uma tarefa inviável diante dos prazos disponíveis para realizar o estudo. Desse modo, novos direcionamentos foram dados ao trabalho e a seleção de apenas três unidades que iriam compor a amostra para representar o PAE na USP em um estudo de caso.

A investigação nas Unidades Integradas do Estudo de Caso

Diante dos 36 programas levantados inicialmente, alguns critérios foram adotados para selecionar as unidades que pudessem representar as áreas de humanas, exatas e biológicas. As unidades integradas de análise foram definidas a partir dos seguintes critérios: 1º) Pertencer ao campus da USP capital; 2º) Representar uma das áreas: humanas, exatas e biológicas, independente da subdivisão adotada pela USP e estipulada pela Capes (ciências agrárias; ciências biológicas; ciências da saúde; ciências exatas e da terra; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; engenharias; linguística, letra e artes; ensino e multidisciplinar); 3º) Conter disciplinas na etapa de Preparação Pedagógica, que tivesse em seu princípio a formação pedagógica do professor do ensino superior, e independentemente da área, tivesse a Didática como eixo central na disciplina.

Disciplinas que tratavam de maneira muito específica a formação pedagógica para determinada área, como Seminários Didático-Científicos em Imunologia I, Metodologia de Ensino em Avaliação Macroscópica da Morfologia Humana: técnicas anatômicas, entre outras, ou, ainda, disciplinas muito generalistas como Preparação Pedagógica, Seminários Gerais e outras foram excluídas.

Essa análise resultou na escolha da Faculdade de Educação para a área de humanas, a Escola Politécnica para a área de exatas e, por fim, a Escola de Enfermagem representando a área de biológicas. É importante ressaltar que a escolha da Faculdade de Educação ocorreu pelo pressuposto de que a formação de professores é algo inerente à essência dessa unidade.

A partir da definição das unidades integradas do estudo de caso, uma nova consulta ao *site* das unidades selecionadas foi realizada para obter as informações relevantes de cada um dos programas em relação ao PAE. Posteriormente, com cada unidade foi estabelecido um novo contato por telefone, com o objetivo de expor a proposta do trabalho e solicitar a autorização para dar início à coleta de dados. A mensagem eletrônica enviada para cada uma das secretarias do Programa de Pós-Graduação das unidades selecionadas continha uma carta explicativa com a solicitação do agendamento de dia e horário para iniciar a análise documental.

Mediante as autorizações dos Programas *Stricto Sensu*, uma mensagem eletrônica foi enviada com o parecer emitido pelo comitê de ética da Faculdade de Educação (ANEXO 1) e Escola de Enfermagem (ANEXO 2), juntamente com a solicitação do agendamento de dia e horário para consultar o material que se encontrava arquivado.

Antes de iniciarmos a coleta e respeitando os procedimentos metodológicos da pesquisa científica, foi encaminhado ao Comitê de Ética da Faculdade de Educação uma cópia do projeto para apreciação do Comitê. Embora o comitê tenha dado um parecer favorável ao projeto e conseqüentemente à pesquisa, é importante destacar que o Comitê de Ética da Faculdade de Educação, na ocasião, não estava cadastrado no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ou seja, o parecer emitido só valia na própria unidade (validade interna).

A ausência desse cadastro não foi empecilho para a coleta de dados na Faculdade de Educação e na Escola Politécnica, ambas consideraram válido o Parecer do Comitê de Ética da Faculdade de Educação. O mesmo não ocorreu com a Escola de Enfermagem, diante de um Parecer de validade apenas interna, exigiu que o projeto da pesquisa tivesse um Parecer vindo de um Comitê que possuísse o cadastro no CONEP.

A partir da exigência optamos por encaminhar o Projeto da pesquisa para o Comitê da Escola de Enfermagem. Destacamos aqui a dificuldade encontrada para que o projeto fosse analisado e validado. Acredito que isto tenha ocorrido devido à natureza do trabalho, por se tratar de uma pesquisa da área da educação, algumas dificuldades foram

encontradas pelos participantes do Comitê, como, que tipo de documento era preciso apresentar e as assinaturas que cada documento exigia. O desencontro de informações fez com que o parecer emitido pelo Comitê da Escola de Enfermagem (ANEXO 2) fosse emitido após 9 meses e somente após a apresentação do mesmo, a pesquisadora pode iniciar a pesquisa documental na unidade.

Para que os dados apresentados façam sentido e seja melhor compreendidos, é importante caracterizar as unidades investigadas para elucidar o estudo de caso. O procedimento metodológico adotado nesta etapa foi a análise documental, na qual a pesquisadora permaneceu em campo durante duas semanas na Faculdade de Educação e uma semana na Escola Politécnica e Escola de Enfermagem.

Foi consultado o total de 66 processos, que traziam as informações sobre o Estagiário (alunos e ex-alunos) do PAE, no período de 2001 a 2011, de cada unidade. A opção por pesquisar os processos deu-se por duas razões:

a) Até o ano de 2009 era permitido que o aluno de pós-graduação realizasse, paralelamente, a etapa de Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência. Situação que foi alterada em 2009, quando fica determinado que a etapa de Preparação Pedagógica fosse realizada anteriormente ao Estágio Supervisionado;

b) Os programas de pós-graduação da Faculdade de Educação, Escola de Enfermagem e Escola Politécnica, não possuíam registros, planilhas, ou seja, dados organizados e sistematizados a respeito da cada uma das etapas do PAE, informações necessárias para a realização desse estudo de caso.

Dessa maneira, o contato com as unidades e a consulta intensa, lenta e laboriosa aos processos foram essenciais para o desenvolvimento do estudo. A leitura minuciosa de cada documento (2001 a 2011) permitiu o contato às informações detalhadas de cada participante, possibilitando a compreensão e análise das transformações ocorridas no perfil do aluno PAE, assim como as mudanças sofridas no programa propriamente.

Os dados levantados foram organizados para facilitar a compreensão do leitor e indicar o perfil do aluno PAE da USP e não serão apresentados, nesse momento, por unidade, mas permitirá um diálogo com a análise das unidades, que serão descritas posteriormente. Cabe destacar que não foram excluídos sujeitos que:

- a) Participaram de mais de um tipo de Preparação Pedagógica;
- b) Realizaram o Estágio Supervisionado em mais de um semestre ou mais de uma vez durante os diferentes momentos da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).
- c) Na ficha de inscrição omitiram informações como: tipo de titulação, tipo de preparação pedagógica, bolsa e agência de fomento.

Considerando que o pós-graduando pode participar do PAE e as respectivas etapas mais de uma vez de acordo com as Diretrizes do PAE⁵¹, os critérios a e b foram incluídos visto que, a cada nova matrícula na disciplina de Preparação Pedagógica, inscrição no Estágio Supervisionado em Docência, o cumprimento da carga horária e atividades, a elaboração do relatório final e conclusão do PAE, exigiam da secretaria dos Programas de Pós-Graduação em cada unidade um novo e específico procedimento. Portanto, submetidos e computados na caracterização.

Também destacamos que os dados de caracterização estão representados por dados quantitativos e não devem ser considerados como única fonte de resposta ou reflexão sobre o tema desse estudo de caso; ao contrário, os dados servirão de elementos que irão complementar a análise qualitativa em cada uma das unidades integradas, permitindo assim que o estudo de caso seja observado e analisado diante de diferentes evidências.

Mediante a coleta inicial (1º momento da coleta) foi possível chegar ao expressivo número de 2310 alunos e ex-alunos que participaram do PAE no período de 2001 e 2011 nas três unidades investigadas. As variáveis investigadas podem ser assim apresentadas: Titulação (mestrado, mestrado profissional, doutorado, doutorado direto), Bolsa na Pós-Graduação *stricto sensu* (Capes, CNPq, Fapesp e outras) e, por fim, a Preparação Pedagógica (Disciplina da pós-graduação, Conjunto de Conferências e Núcleo de Atividades) e serão apresentadas de modo que o leitor possa compreender os dados coletados e as reflexões oriundas de cada um deles.

Com o objetivo de buscar novas “evidências de dados” (YIN, 2010), iniciamos o 2º momento da coleta, no qual foi estabelecido contato com os 2310 sujeitos identificados nesta pesquisa. Porém, em razão da defasagem das informações pessoais

⁵¹ Diretrizes do PAE e disponibilizadas no site: http://www.prg.usp.br/pt/pdf-formularios/diretrizes_PAE_%20de_09.12.10.pdf

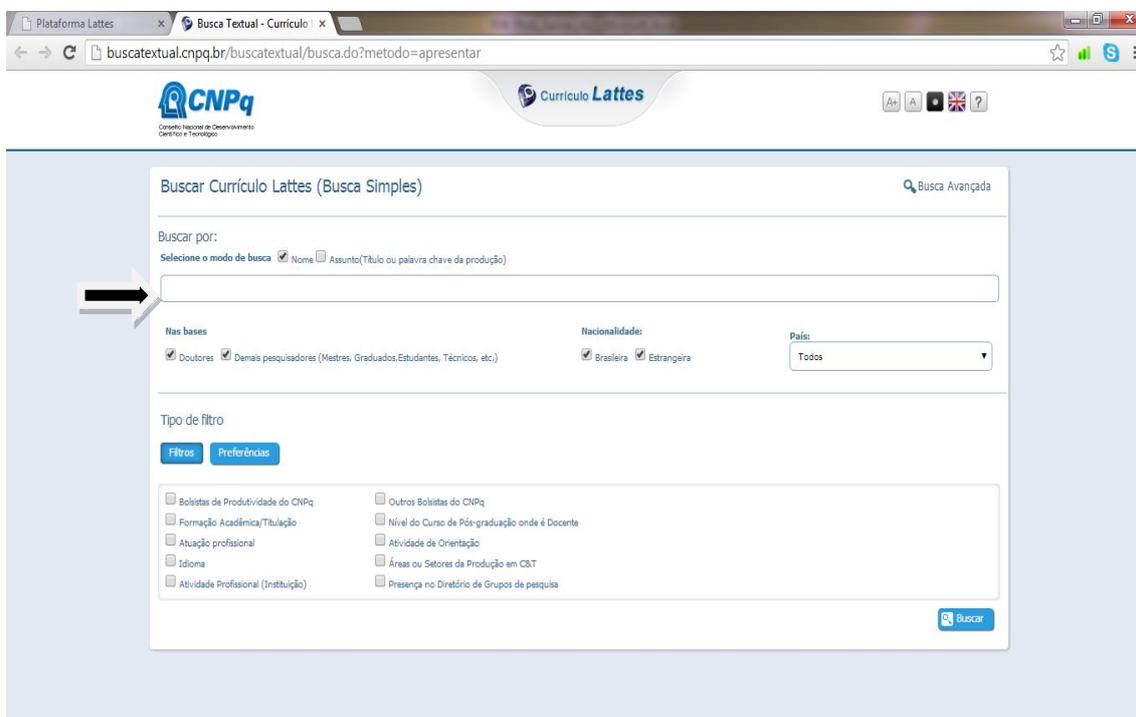
como telefone e correio eletrônico, e a diferença cronológica da participação do aluno no PAE e a coleta de dados desse estudo, podendo chegar até a uma década, precisávamos buscar uma fonte segura e atual de dados.

Recorremos ao Currículo Lattes⁵² por se tratar de uma ferramenta pública e de padrão nacional adotado pelas instituições do ensino superior (faculdade, centro universitário, universidades e centro de pesquisas) e agência de fomento no registro da vida pregressa e atual dos estudantes, professores e pesquisadores do país.

Essa consulta ao currículo de cada um dos sujeitos possibilitou o acesso a informações de grande relevância tanto para o estudo em questão quanto para futuras pesquisas. No entanto, após a leitura do currículo, para atingir o objetivo do estudo com relação ao PAE (atividade nem sempre descrita na plataforma) duas estratégias foram utilizadas e serão descritas a seguir:

a) 1ª Estratégia: Refere-se ao contato pelo espaço disponibilizado pela própria Plataforma com os participantes identificados no período de 2001 até 2011.

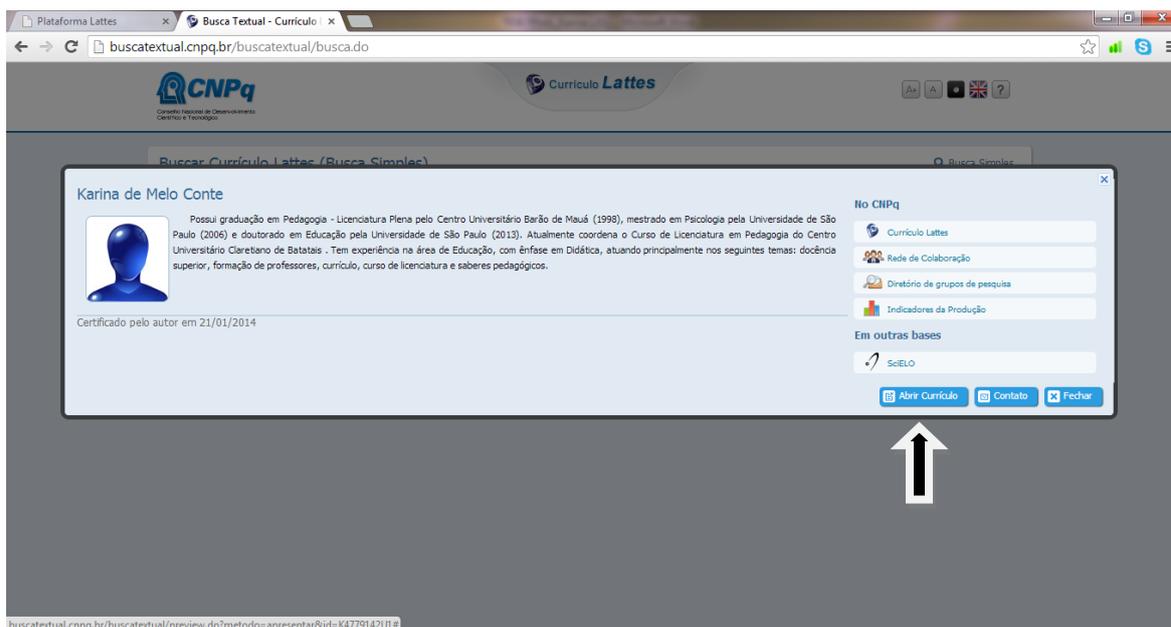
1º Passo: Digitar o nome do participante do PAE no espaço de busca.



Fonte: Currículo Lattes da própria pesquisadora.

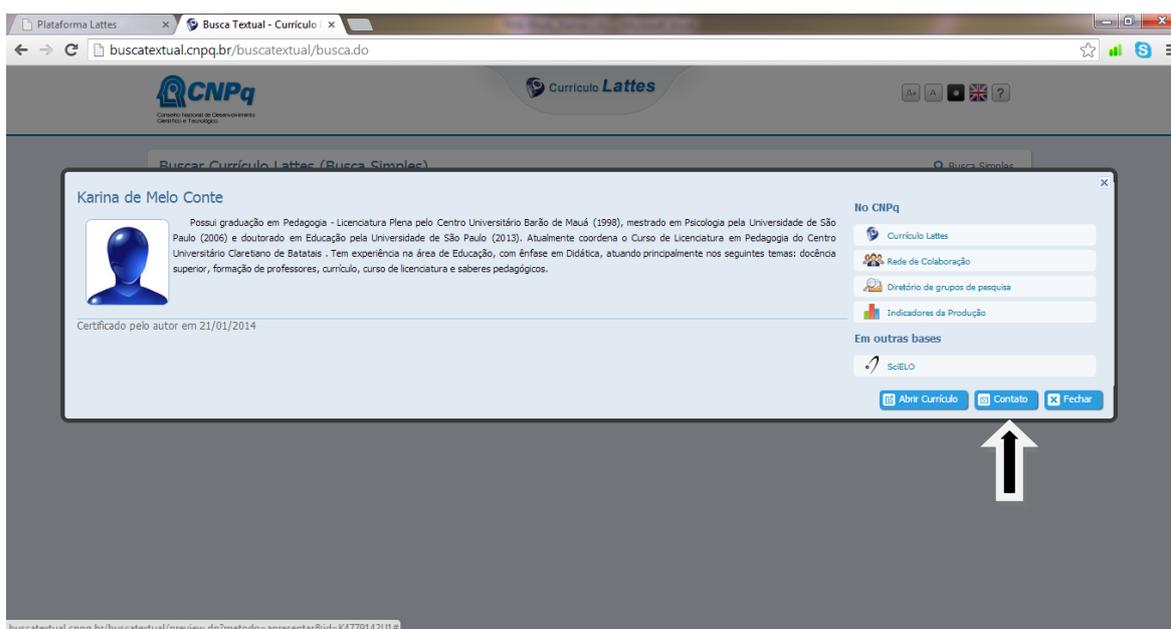
⁵² Busca realizada pelo site, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso: 2º semestre de 2012 até 2º semestre 2013.

2º Passo: Buscar Currículo Lattes do participante do PAE e consultar as informações.



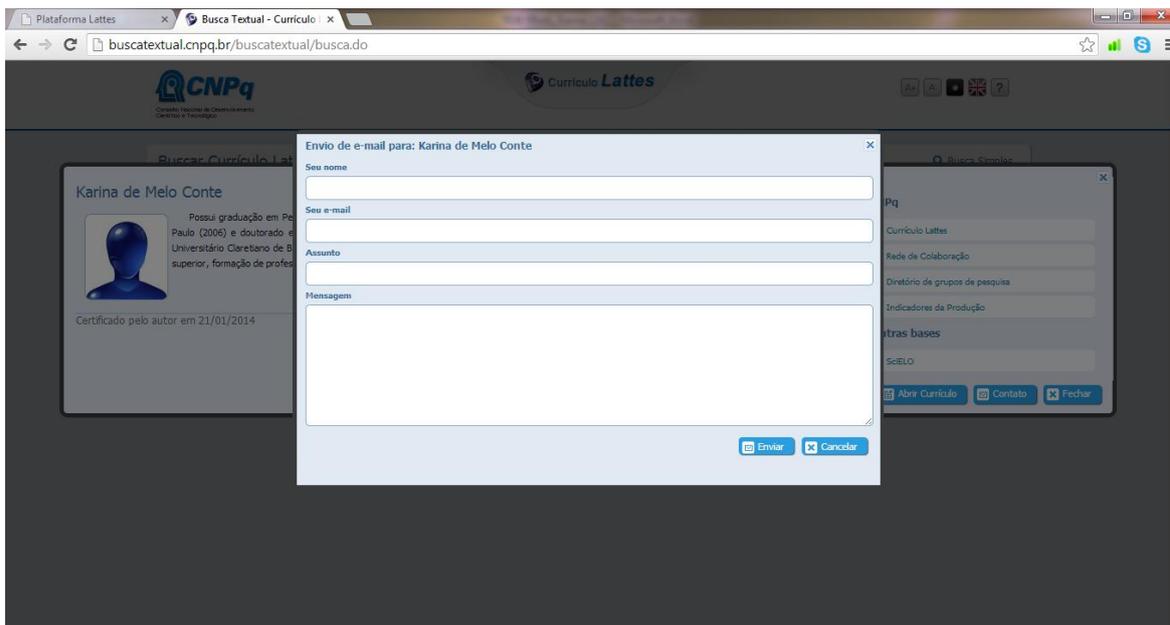
Fonte: Currículo Lattes da própria pesquisadora.

3º Passo: Encaminhar um email ao participante do PAE pela ferramenta “Contato” disponibilizada na própria Plataforma Lattes.



Fonte: Currículo Lattes da própria pesquisadora.

4º Passo: Encaminhar um email ao participante do PAE pela Plataforma Lattes.



Fonte: Currículo Lattes da própria pesquisadora.

O conteúdo enviado pelo email continha uma carta convite explicando os objetivos da pesquisa e a solicitação de contato pelo e-mail da pesquisadora. Somente a partir da resposta e retorno dos emails enviados é que o contato mais próximo acontecia entre pesquisadora e participante. Somente após esse contato e o aceite em participar da pesquisa, foram encaminhados também por email, o parecer do comitê de ética, o termo de consentimento livre e esclarecido e o questionário.

b) 2ª Estratégia: Adotada para os participantes que não estabeleceram nenhum tipo de contato com a primeira estratégia.

Com base nas informações dos itens “Endereço e Atuação Profissional” do Currículo Lattes foi realizada uma nova busca nas IES e espaços “não escolares” dos participantes.

Não descartamos nenhum tipo de atuação profissional, pois o ex-aluno PAE mesmo atuando em empresas, hospital, clínicas, em salas da educação básica ou gestão escolar, poderiam concomitantemente atuar no ensino superior e tal informação não estar descrita no currículo lattes por razões como: falta de atualização do currículo, não ser

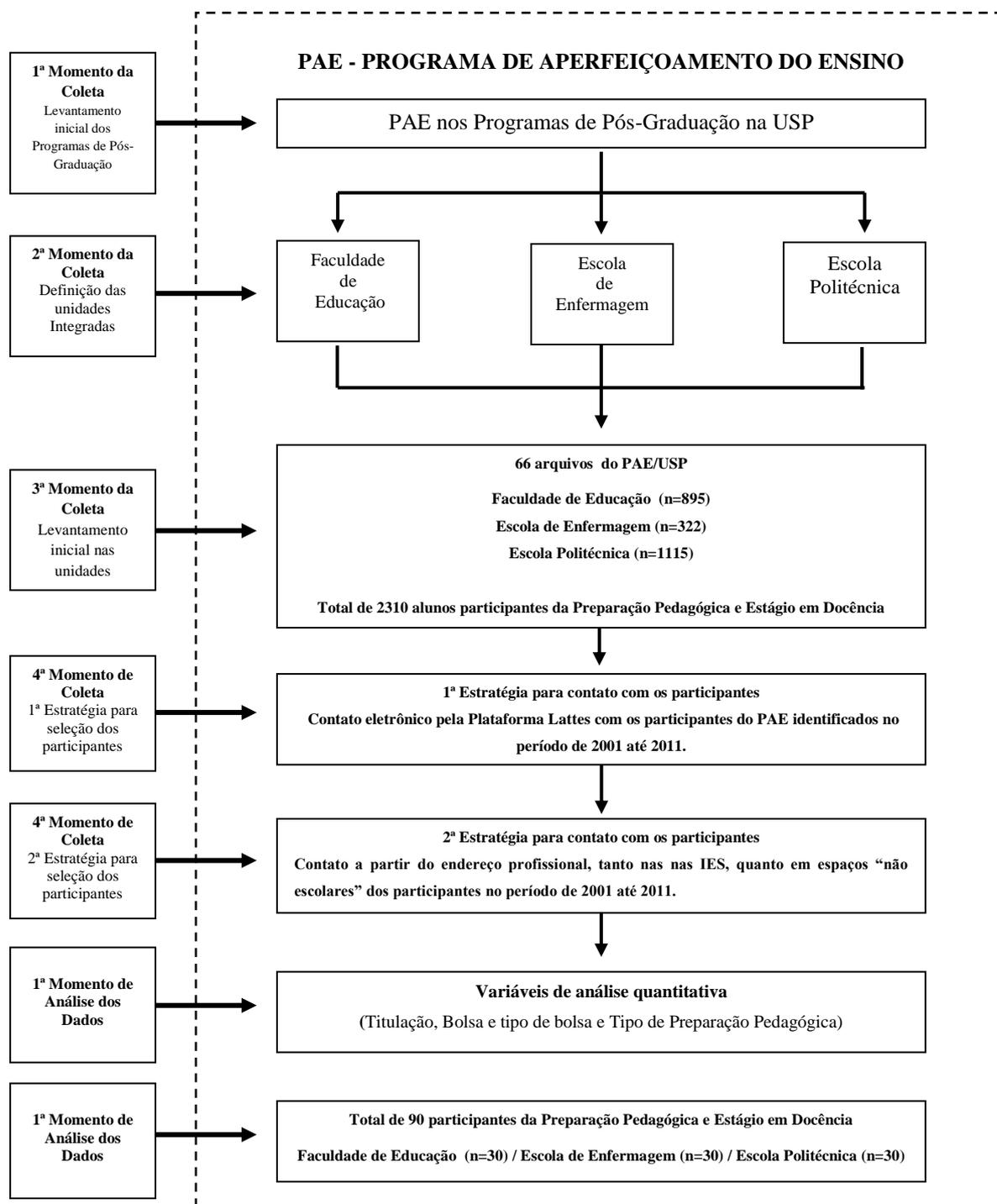
“visto com bons olhos” pela empresa, por não se tratar da atuação principal não estar descrito no Currículo Lattes, etc.

Após o segundo levantamento e com as informações em mãos, um novo contato também por correio eletrônico foi estabelecido e o procedimento e conteúdo do contato da primeira estratégia foi mantido.

Ambas as estratégias resultaram em uma amostra de 90 questionários respondidos pelos participantes do PAE e ex-alunos da Faculdade de Educação (30 questionários), da Escola de Enfermagem (30 questionários) e da Escola Politécnica (30 questionários). O Quadro 3 facilita a visualização dos diferentes momentos da coleta. É importante destacar que as informações levantadas nos 90 questionários auxiliaram na compreensão dos dados trabalhados na caracterização do PAE na Universidade de São Paulo, no entanto, uma triagem foi realizada para análise de cada uma das unidades investigadas e serão expostas no estudo de caso das unidades integradas.

Considerando a grande quantidade de dados obtidos com os 2310 participantes, optamos por apresentar os resultados quantitativos em variáveis de análise quantitativa, a saber: a) Titulação; b) Bolsa e tipo de bolsa e c) Tipo de Preparação Pedagógica. Entretanto, como mencionado no capítulo 1, a natureza desse trabalho é de caráter qualitativo, portanto, mais do que apresentar os dados, é preciso haver uma reflexão sobre eles, e, para tanto, utilizamo-nos de referenciais que pudessem nos auxiliar na tradução e compreensão dos números em informações qualitativas.

Figura 2: Momentos da coleta e análise de dados no Estudo de Caso Único Integrado do PAE/USP.



Na sequência, serão apresentadas as variáveis de análise quantitativa. Optamos por trazer os resultados e as reflexões a elas pertinentes, de modo a facilitar a compreensão do leitor sobre o perfil do aluno PAE, tanto na dimensão macro (estudo de caso), quanto na dimensão micro (cada categoria).

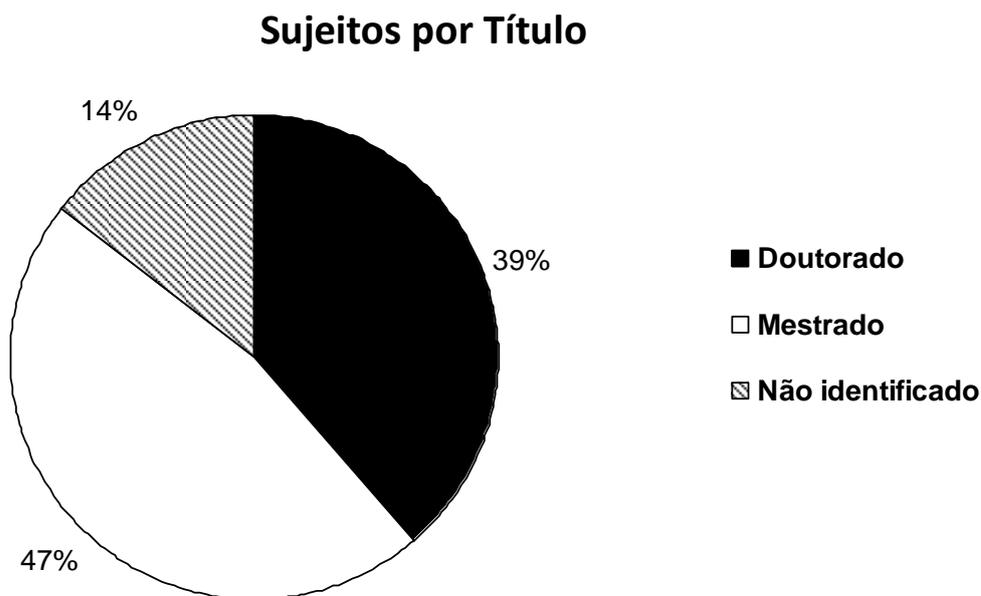
Caracterização do PAE na Universidade de São Paulo

A USP oferece nos programas de pós-graduação *stricto sensu* os títulos de mestrado, doutorado/doutorado direto e recentemente o mestrado profissional. Contudo, no levantamento realizado foi possível encontrar apenas os títulos de mestrado e doutorado, o primeiro representa a maioria dos pós-graduandos no período investigado com 1084 alunos, ou seja, quase metade (47%), e os doutorandos correspondem a 39% dos alunos, que, traduzidos em números, representam 895 estudantes.

Esses dados correspondem aos dados do panorama atual da pós-graduação do Brasil, segundo o PNPG (2011-2020). Até o ano de 2009, a Capes tinha sob sua responsabilidade 4.101 cursos *stricto sensu*, dos quais 59,4% referem-se ao mestrado e 34,7%, ao doutorado, valores próximos aos obtidos nesse estudo.

Do total mencionado anteriormente (2310 alunos), não conseguimos identificarmos arquivos analisados e tampouco nas secretarias da pós-graduação 331 alunos, cujo título não foi informado. O gráfico abaixo apresenta a porcentagem de cada um dos títulos.

Gráfico 1 – Número de doutorandos e mestrando que participaram do PAE em ambas as etapas no período de 2001 a 2011.



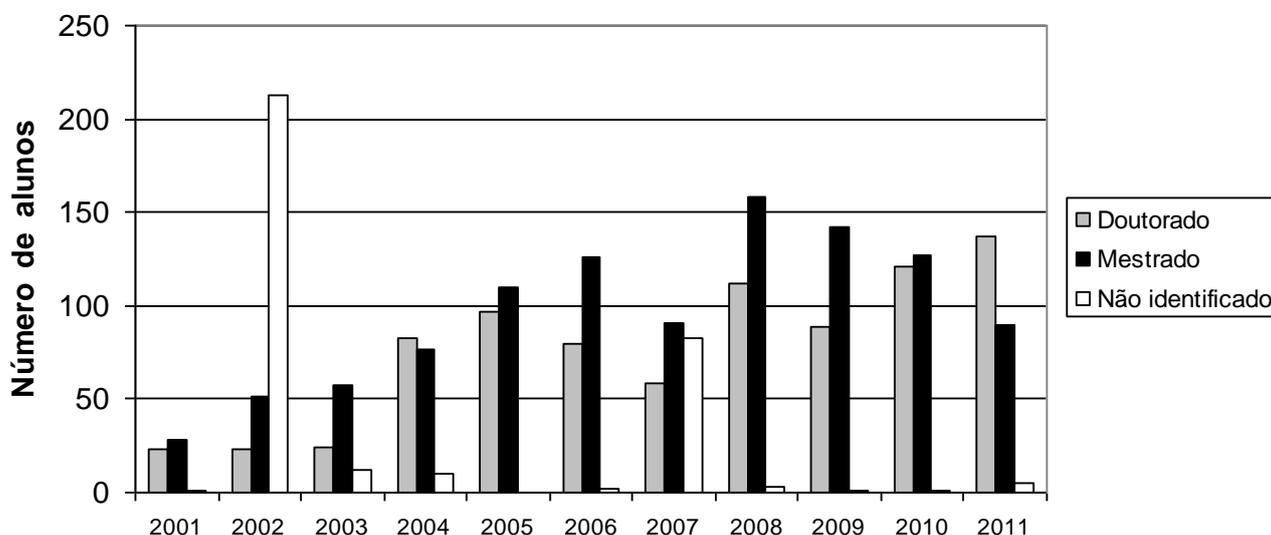
Entre as hipóteses que podem explicar a diferença entre o número de títulos de mestres e doutores nos programas de pós-graduação, destacamos: A criação recente de ambos, primeiramente o mestrado na década de 1970, e o doutorado na década de 1980 e mais expressivamente na década de 1990; O fato do mestrado ter um tempo menor⁵³ para ser concluído; A natureza e perfil de cada um dos cursos, enquanto o mestrado apresenta uma vocação regional e atende à expansão do ensino superior privado conforme descrito no capítulo 2, o doutorado possui uma vocação nacional para atender à pesquisa, que gradativamente vem ganhando força e espaço no cenário acadêmico.

Essas questões interferiram no aumento significativo do número de alunos ao longo dos anos que buscavam os programas de pós-graduação *stricto sensu*; porém, essas questões não são isoladas. O Plano Nacional da Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG – 2011-2020) descreve algumas variáveis que tiveram o mesmo peso no crescimento do número de pós-graduandos no Brasil, são elas: aumento das IES federais em todo o território nacional; a contratação de doutores para atender à demanda dessas instituições; o interesse da Capes em colocar o doutorado no topo da formação acadêmica, vinculando assim sua expansão, acesso e o aumento do número de bolsas fornecidas (Demanda Social) pela própria agência aos programas de pós-graduação; a redução do tempo para concluir o mestrado e a implantação de doutorados diretos e, por fim, a avaliação dos programas *stricto sensu* na valorização de pesquisas cuja confiabilidade e alto grau de impacto, alcançado em trabalhos de doutorado e, como dito anteriormente, com vocação nacional (BRASIL, 2010).

Essas variáveis também tiveram impacto no crescente número de pós-graduandos ao longo dos anos, índices também representados pelo número de alunos que buscaram um curso *stricto sensu* e cursaram o PAE na última década, como apresenta o Gráfico 2.

⁵³ No caso de mestrado e doutorado, determina-se que durem pelo menos um e dois anos, respectivamente. Entretanto, o que se observa é que os mestrados costumam durar ao menos dois anos, e o doutorado, quatro (BRASIL, 2013). Acesso em 07 de junho de 2013. <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/3020-quanto-tempo-em-media-e-a-duracao-de-uma-pos-graduacao>.

Gráfico 2 – Distribuição dos títulos de mestrado e doutorado que participaram do PAE no período de 2001 a 2011.

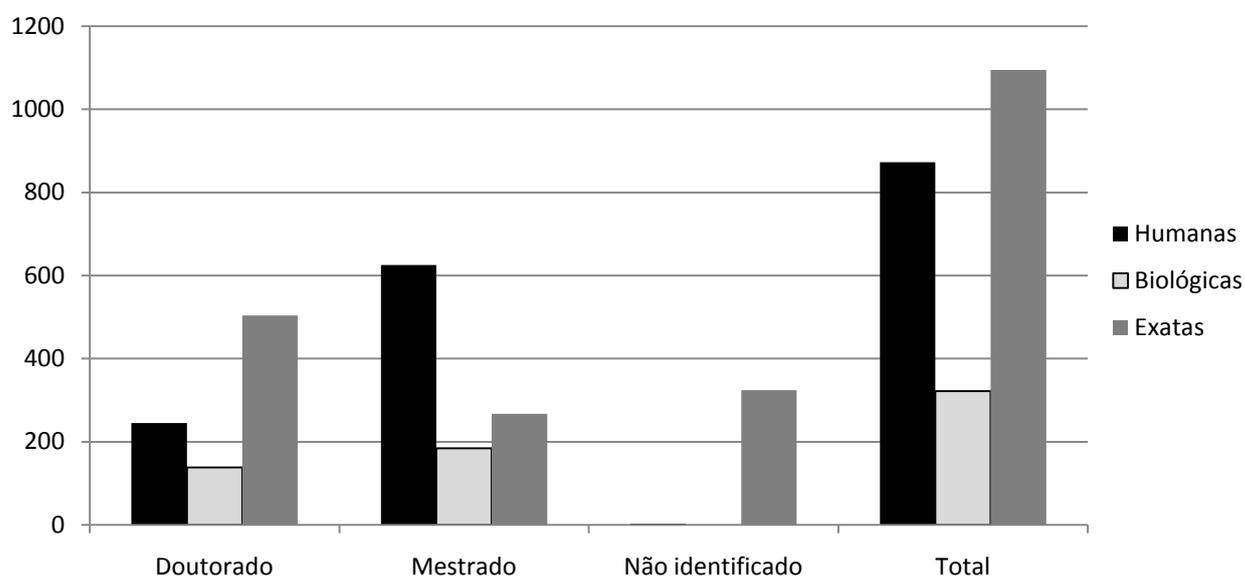


É importante notar o crescimento do número de doutorando ao longo dos anos investigados. Os dados obtidos coincidem com as variáveis que interferiram no aumento de doutores nos programas de pós-graduação nos últimos anos, entre os quais destacamos: expansão das instituições de ensino superior na última década em todo o território brasileiro, o crescente incentivo dados aos doutorandos e a valorização da pesquisa científica.

Para confirmarmos a hipótese do crescimento do número de doutorandos, analisamos a quantidade dos títulos de mestrado e doutorado, por área do conhecimento, ou seja, humanas, exatas e biológicas. Os dados novamente comprovam o aumento de doutorando nos programas de pós-graduação e que cursaram o PAE durante o período estudado. Entretanto, é possível observar que somando as áreas, o mestrado mantém o maior índice.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos títulos de mestrado e doutorado participantes do PAE por área (humanas, exatas e biológicas) no período de 2001 a 2011.

Gráfico 3 – Distribuição dos títulos de mestrado e doutorado que participaram do PAE por área no período de 2001 a 2011.



Enquanto os cursos de mestrado e doutorado apresentam crescimento ao longo dos anos, o mestrado profissional não aparece em nenhum dos anos investigados, embora, seja oferecido por algumas unidades. De acordo com a Capes, essa titulação tem o objetivo de formar e capacitar o profissional que deseja aprofundar sua formação nos assuntos específicos de sua profissão e acompanhar a evolução dos conhecimentos em sua área de atuação, voltada especialmente para o mundo do trabalho.

Uma vez que o título é conferido ao profissional, também lhe é concedido idêntico grau e privilégios, inclusive o para o exercício da docência, caracterizado como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*.

Art. 2o O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela Capes e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico (PORTARIA NORMATIVA N 7, DE 22 DE JUNHO DE 2009).

A ausência de alunos do mestrado profissional pode estar relacionada às normas para participação do PAE que inviabiliza a participação desse aluno, ou seja, “Poderão se

candidatar para participar do PAE alunos regularmente matriculados em programas de pós-graduação, curso de mestrado e doutorado da USP” (DIRETRIZES DO PAE, 09/12/2010, p. 4)”.

Se por um lado temos uma nova proposta de formação do professor para o ensino superior através do mestrado profissional, por outro, o PAE possui uma norma que impede o pós-graduando de participar da formação pedagógica do professor universitário. Sobre esta questão o PNPG, decênio 2011-2020, sugere que cada programa de pós-graduação, tendo em vista suas finalidades, deverá em sua avaliação apontar se o programa em questão será acadêmico ou profissional. Enquanto não há uma definição, consideramos tal aspecto importante a ser considerado e incluído nas diretrizes do PAE, principalmente pelo fato de que a própria USP classifica e inclui o mestrado profissional no quadro de estatística ao quantificar o número de dissertações⁵⁴ publicadas. E também por habilitar o pós-graduando que busca esse tipo de formação, a atuar no ensino superior.

Retomando a questão da busca pela formação pedagógica, inicialmente havia a crença de que ter a bolsa “Capes” fosse o fator determinante para a participação no PAE, para nossa surpresa não foi o que os dados revelaram.

Tanto para os alunos do mestrado quanto para os do doutorado, os números sinalizam que a busca pelo PAE, entre os anos de 2001 e 2011, ocorreu principalmente, por aqueles que não se beneficiavam de nenhum tipo de auxílio financeiro (907 alunos), seguidos dos bolsistas Capes e que deveriam atender às exigências da referida agência quanto ao requisito “estágio em docência” (636 alunos) e, por fim, dos pós-graduandos que usufruem de algum tipo de bolsa⁵⁵, como mostra a Tabela 2.

⁵⁴ Número de Documentos: 43175 - Dissertação de Mestrado: 25876 / Tese de Doutorado: 17014 / Tese de Livre Docência: 285. Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Disponível em: http://www.teses.usp.br/g_anos.php?lang=pt-br. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

⁵⁵ Diante da diversidade de agências/órgãos que não se enquadraram nos itens “Capes, CNPq e Fapesp”, e por representarem número reduzido, optamos por agrupá-las na categoria “Outros”. Foram encontradas as seguintes agências/órgãos nas áreas de humanas e exatas: SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Bolsa da Universidade Estadual de Santa Cruz Bahia; FORDFOUNDATION - Fundação Ford / *International Fellowships Fund* – IFF; PICDT - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica; Fapema - Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão; FHTC - Fundação Centro Tecnológico de Hidráulica; ANP – Agência Nacional do Petróleo; Conen – Comissão Nacional de Energia Nuclear; FDTE – Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico da Engenharia; Fapeam - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Tabela 2: Número e tipo de bolsa de mestrando e doutorando matriculados no PAE no período de 2001 a 2011.

Número de Bolsa Tipo Bolsa	Número de Bolsas		
	Mestrado	Doutorado	Total
Capes	230	406	636
CNPq	128	130	258
Fapesp	59	56	105
Outros	35	28	63
Sem bolsa	632	275	907
Total Geral	1084	895	1979

Analisando os dados acima, é possível confirmar que o número de aluno que possuía a bolsa Capes e que cumpriram o PAE como atividade obrigatória é menor do que o número de alunos que não possuíam nenhum tipo de auxílio financeiro. Mesmo dividindo os alunos em dois grupos, o grupo de “bolsistas” (Capes + CNPq + Fapesp + Outros) representa 54% do total de alunos, contra 46% de alunos que não possuem nenhum tipo de bolsa.

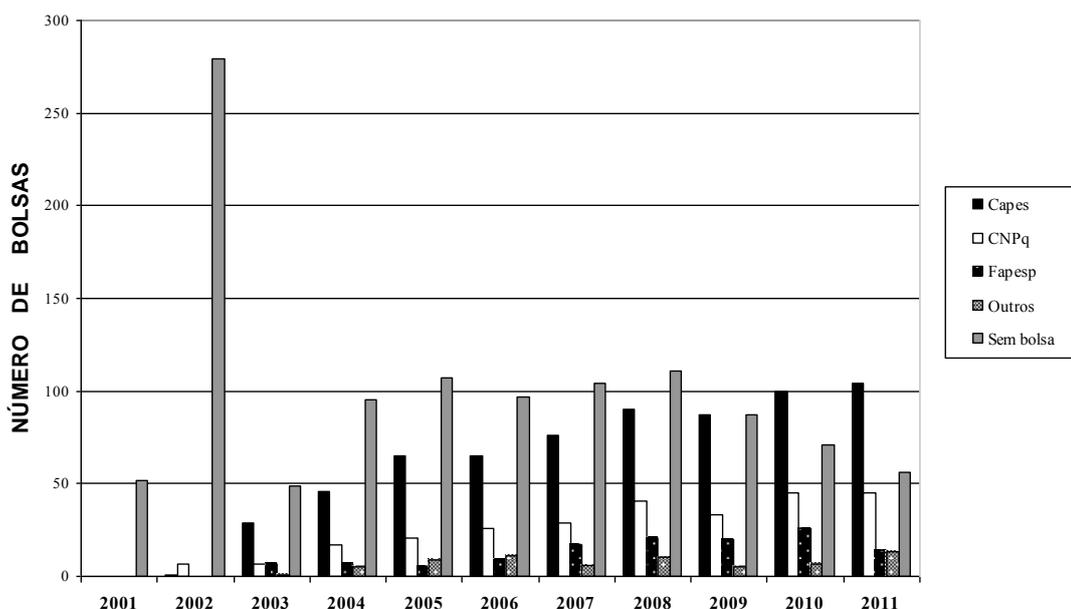
Esses dados são de grande relevância no trabalho e comprovam que há o interesse em buscar, pensar e aprofundar conhecimentos a formação do professor universitário por parte dos pós-graduandos, independentemente de ser ou não uma atividade obrigatória imposta pela Capes. Entretanto, ainda que haja a busca por conhecimentos da área, nem sempre é possível afirmar que as propostas que envolvem o PAE nas unidades investigadas, tenham a mesma preocupação, ou ainda, atendam as reais necessidades dessa formação.

Entendemos que o não direcionamento desta formação por parte da universidade e da Comissão Central do PAE pode fazer com que não haja o reconhecimento oficial dos saberes pedagógicos. Desse modo, estudos que possibilitem a reflexão e aprimoramento dos programas que tenham como eixo a formação pedagógica do professor universitário são essenciais.

Considerando a diferença entre o número de bolsistas e não bolsistas que concluíram o PAE, perguntamo-nos: Como essa distribuição ocorreu ao longo dos anos? Há algum fator ou fatores que pudessem interferir nesses valores e conseqüentemente nessa distribuição?

Com o objetivo de compreendermos melhor os números apresentados na tabela anterior e na tentativa de responder essas questões, analisamos a distribuição desses alunos no período estudado, conforme apresenta Gráfico 3.

Gráfico 4 – Distribuição do número de alunos bolsistas participantes do PAE no período de 2001 a 2011.



A partir dos dados do gráfico é possível perceber que os alunos não bolsistas que participaram do PAE ao longo do período estudado, concentrados principalmente nos anos de 2001 e 2002. Há uma queda significativa no ano de 2003, com o surgimento mais expressivo de alunos bolsistas Capes, CNPq e Fapesp no PAE. Nos anos seguintes, o número de não bolsistas mantém-se relativamente estável e muito próximo ao número de bolsistas Capes, registrando um aumento entre os anos de 2003 e 2011. Com crescimento mais discreto, estão os bolsistas CNPq, seguidos dos bolsistas da Fapesp e, por fim, em número bem reduzido os alunos da categoria Outros.

A distribuição não foi idêntica pelo período todo e a procura pelo PAE se manteve bastante equilibrada entre os “não bolsistas” e os “bolsistas Capes” na maior parte dos anos. Descartamos então o cumprimento do referido programa não apenas à obrigatoriedade da agência, pois os dados apontam que há um grande interesse em cursar e participar do PAE durante a pós-graduação.

Na tentativa de compreender esse dado, levantamos fatores que pudessem contribuir para essa análise. O primeiro fator que destacamos é a Capes instituir o “Estágio em docência” como atividade obrigatória a todos os seus bolsistas no ano de 2000. Entendemos que devido ao período de adaptação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* à nova regra e a pouca disponibilidade de bolsas nesse ano, fizeram com que os alunos não bolsistas se concentrassem principalmente nos anos seguintes (2001 e 2002) à decisão da Capes.

O segundo fator refere-se à intenção de formular do IV PNPG - 1996 até 2004 (Plano Nacional de Pós-Graduação) que, em razão de uma série de circunstâncias implicando restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, não se concretizou em um Documento Final, limitando o número de bolsas. No entanto, as ideias de expansão do sistema e diversificação do modelo de pós-graduação, as alterações do processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação, já eram ventiladas nos programas *stricto sensu*, levando-os a se reestruturar e remodelar para as mudanças que se consolidariam com a implantação do novo PNPG (2005-2010), cuja estratégia se concentrava na melhoria do sistema⁵⁶ e conseqüentemente no aumento do número de bolsas.

Para o terceiro fator, reportamo-nos aos objetivos do PNPG 2005–2010 (BRASIL, 2010, p.33), os quais seriam “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos” e a proposta de buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País, fazendo com que houvesse projetos de formação para aumentar o número de vagas e incentivos nos programas *stricto sensu*.

Como último fator, destacamos as medidas adotadas para a expansão das IES público e privado no Brasil, como citado no capítulo 2. O aumento expressivo do número de IES abria em todo o país um campo para a docência.

⁵⁶ Programas estratégicos específicos, Ampliação da articulação entre agências para criar e apoiar os programas, estratégicos específicos, Ampliação da articulação das Agências Federais com os Governos dos Estados (Secretarias de Ciência e Tecnologia e Fundações de Apoio), Ampliação da articulação das Agências Federais com o Setor Empresarial e Participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação (BRASIL, 2010)

Todos esses fatores e exigências do PNPG (2005-2010) intensificaram-se no decorrer dos anos e, mesmo com menor número de alunos não bolsistas nos anos de 2010 e 2011, a busca pelo PAE parece não ter diminuído significativamente.

Mais importante que apresentar esses números é compreender os motivos que levam os alunos a buscar a formação pedagógica para o ensino superior, uma vez que esses dados revelam a preocupação desses alunos com a própria formação, com a questão do ensino na graduação, indo na contramão dos programas de pós-graduação, os quais priorizam a pesquisa na formação *stricto sensu*. Os fragmentos abaixo relatados pelos participantes⁵⁷ que responderam o questionário, expressam o interesse em cursar a pós-graduação e a participação do PAE.

Carreira acadêmica como possibilidade atraente e concreta (PFE, 31).

Buscar aprimoramento profissional e acadêmico, maior amadurecimento como pesquisadora (PFE/28).

Objetivo de obter formação sólida que permitisse atuação profissional tanto na área de ensino e pesquisa quanto na área de negócios (PPO/13).

Identificação com a área acadêmica (PPO/18).

Desenvolver competências em pesquisas, habilidade em diferentes áreas do ensino de enfermagem, conhecer metodologias de ensino e aprendizagem (PEE/6).

Ensejo de problematizar temas de interesse pessoal e ingressar na carreira docente/pesquisa (PEE/8).

⁵⁷ Para trabalhar com os dados qualitativos, optamos em utilizar as siglas PFE (Participante Faculdade de Educação), PPO (Participante Politécnica) e PEE (Participante Escola de Enfermagem) para identificar a unidade, seguido do número do questionário.

Para Cunha (2010a, p. 109), “esse tipo de formação possibilita a criação de alternativas para o enfrentamento de desafios que surgem na sala de aula, no qual há uma ressignificação da didática, vista como referência”. Independentemente da participação do PAE ocorrer pelo incentivo da Capes ou por iniciativa individual, necessariamente não se constrói um território do campo profissional e, de acordo com Fernandes (APUD CUNHA, 2010a), a experiência é interessante e necessária ao pós-graduando, mas não se tem garantia que esteja em torno de um projeto maior que englobe um currículo de formação de professores.

Reconhecemos a busca pelo PAE como um fator positivo à formação docente; porém, a busca por si só não garante que o programa atenda às demandas referentes à formação do professor universitário e voltam novamente às questões que norteiam esse trabalho. A USP proporciona a construção dos saberes pedagógicos nos programas de pós-graduação? Como as unidades organizam a etapa de preparação pedagógica (etapa 1) e o estágio supervisionado (etapa 2)? Os egressos deste programa PAE reconhecem e utilizam os saberes específicos da docência aprendidos em ambas as etapas?

Para compreendermos melhor esse cenário, buscamos identificar o tipo de formação pedagógica que esses alunos buscaram no PAE entre os anos de 2001 e 2011, dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Tipo de Preparação Pedagógica de alunos matriculados no PAE distribuído por titulação e Número e tipo no período de 2001 a 2011.

Preparação Pedagógica	Doutorado	Mestrado	Não identificado	Total de aluno por Preparação Pedagógica
Conjunto Conferências	432	357	76	865
Disciplina	215	400	30	645
Disciplina e Conjunto Conferências	11	9	1	21
Núcleo Atividades	26	37		63
Núcleo Atividades e Disciplina	4	8		12
Fará Paralelo	1	7		8
Não identificado	206	266	224	696
Total de aluno por Titulação	895	1084	331	2310

A maior parte dos alunos cuja titulação foi possível de ser identificada optou pelo conjunto de conferências, sendo os doutorandos os participantes que mais procuram

esse tipo de formação. As exigências e demandas de trabalho referentes à pesquisa para a obtenção deste título podem ter interferido nessa escolha, uma vez que as conferências ocorrem em um período menor de tempo (somente alguns encontros) e as demandas de atividades decorrentes delas resultam em um relatório final a respeito das palestras e seminários.

Por outro lado, a maioria dos mestrandos busca na disciplina a preparação pedagógica para o PAE. Diferentemente do doutorado, o mestrado acontece em menor tempo, as exigências são de outra natureza e talvez isso possa ter influenciado na escolha do tipo de preparação. Os documentos abaixo demonstram algumas das hipóteses levantadas.

As disciplinas que realizei na pós-graduação foram voltadas para auxiliar no desenvolvimento do meu projeto de pesquisa. O tempo acaba sendo curto, as demandas do projeto são grandes... portanto, a minha formação para a docência veio através do curso de licenciatura que realizei junto com a graduação (PEE/46.).

No semestre tivemos um encontro por mês, de 3h cada. Foco maior nas disciplinas de pesquisa (PEE/40).

Tomei parte em um seminário de dois dias em que diversas palestras e atividades foram desenvolvidas (PFE/74).

Foram talvez três aulas..., mas sinceramente não me lembro mais o que foi dito ali...(PFE/88).

Já tinha cumprido os créditos em disciplinas, já tinha feito ou estava próximo da qualificação e, por conta da bolsa, me encontrava novamente em sala de aula como aluno. Não era tempo mal gasto, mas parte da energia necessária para finalizar o doutorado estava sendo direcionada para uma ação não prevista (PFE/24).

O tempo para conclusão do mestrado e doutorado é hoje um dos grandes desafios dos alunos, orientadores e programas de *stricto sensu*. Spósito (2009) professora a Faculdade de Educação na palestra inaugural⁵⁸ do programa de pós-graduação da mesma faculdade, traz esses desafios e relata que seu doutorado foi realizado em sete anos, tempo que nós, os novos pós-graduandos do programa, não teríamos.

O processo de fastfoodização do ensino da graduação, relatado por Pimenta e Almeida (2009, p.17), gradativamente absorve os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, transformando os programas de pós-graduação “em uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema”.

Dentre as direções que interferem nesse aligeiramento, destacamos a intenção da Capes em aumentar o número de pós-graduandos, conduzir a comunidade científica a um patamar de excelência e incentivar a parceria dos programas com as empresas, na busca de suporte financeiro para a ampliação do número de bolsas para alavancar o desenvolvimento econômico e social conforme as proposições definidas pelo PNPG 2001-2011 (BRASIL, 2010).

Segundo Sguissard e Silva Junior (2009), esses fatores implicam a mercantilização da pós-graduação supervalorizando-a e desqualificando a graduação. Entendemos que a desvalorização da graduação reflete diretamente na visão de ensino e conseqüentemente na organização dos programas de mestrado e doutorado, no que concerne a formação pedagógica do professor universitário.

Desse modo, verificar que a procura pelo PAE se baseia em outros interesses que não a obrigatoriedade da Capes é bastante animador. O que move o pós-graduando *stricto sensu* a cursar o PAE parecem ser interesses que extrapolam o aspecto imposto pela agência de fomento. Todavia é preciso refletir sobre o tipo de formação que é oferecida pelo programa, bem como suas contribuições para o exercício da docência nas unidades investigadas e que serão apresentadas a seguir.

⁵⁸ Palestra inaugural para recepcionar os alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em agosto de 2009.

Contextualização das Unidades Integradas: Um olhar para o micro para compreender o macro.

A razão pela qual cada uma das unidades foi selecionada já foi destacada ao longo deste trabalho, no entanto, é preciso apresentar como a amostra final foi composta. A contextualização proposta tem a finalidade de fornecer informações e contribuir tanto para a análise quantitativa, quanto para a qualitativa, subsidiando assim o estudo de caso.

Como descrito anteriormente, o contato com os participantes resultou em uma amostra de 90 questionários respondidos. Separando-os por unidade, notamos a mesma quantidade de retorno obtida nas três unidades, ou seja, 30 questionários da Faculdade de Educação, da Escola de Enfermagem e da Escola Politécnica. Devido ao número de dados, uma nova seleção foi realizada com os 90 questionários, cujo propósito foi selecionar 10 questionários de cada unidade e assim compor a amostra final desse Estudo de Caso.

Procedeu-se, em seguida, a primeira fase de análise, à preparação do material e à construção de indicadores consubstanciados em recortes dos documentos analisados. Estes recortes foram selecionados das questões do questionário e que mantinham relação com o objeto da investigação.

A segunda fase refere-se à exploração do material e permitiu uma primeira codificação para transformar os dados brutos em núcleos de compreensão de texto, emergindo a categoria de análise “Profissionalização Docente”.

Para definir a categoria Profissionalização Docente, buscamos diferentes fontes teóricas como as de Alarcão (2004), Imbérnon (2006), Nóvoa (1992), Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta e Almeida (2009) e Tardif (2007, 2012), dentre outros, que pensam a formação docente enfatizando um conjunto de saberes e capacidades ligado à prática educativa, na perspectiva de elevação do desempenho profissional dos professores. Esses autores convergem no sentido de responder à demanda por competência profissional e saberes que venham garantir aos alunos aprendizagens significativas e compatíveis com as exigências da sociedade contemporânea.

Segundo Cáceres (2003), este conceito refere-se ao processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desenvolvimento da função docente. Segundo Imbernón (2006), a Profissionalização é um conceito social, complexo e multidimensional fundamentado nos valores da cooperação entre os sujeitos concretamente situados.

Pimenta e Anastasiou (2005) destacam a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na formação inicial e que serão considerados ao longo do tempo por meio da profissionalização docente inicial e continuada.

Dada a complexidade do conceito de Profissionalização e após aprofundarmos no referencial teórico e na análise mais intensa dos documentos, optamos por organizá-los e analisá-los a partir das perguntas do questionário dividindo-as em três dimensões⁵⁹ denominadas: Desenvolvimento Profissional (DP), Saberes Docentes (SD) e Identidade Docente (ID). Abaixo a divisão das perguntas do questionário entre as dimensões.

Quadro 2 – Apresentação das perguntas e dimensões investigadas.

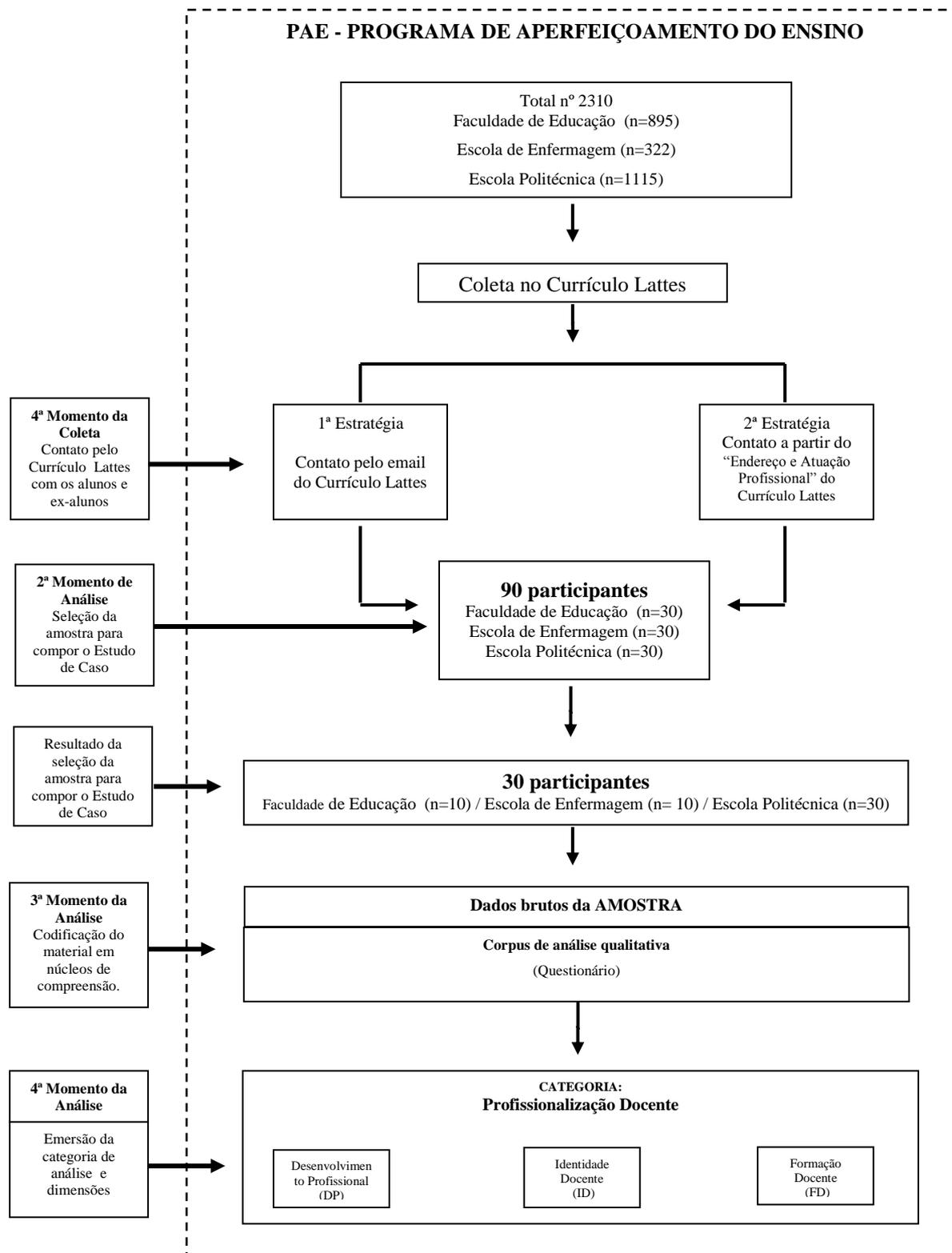
PERGUNTAS QUESTIONÁRIO	DIMENSÕES
1. Explícite as razões que o levaram a cursar a Pós-Graduação stricto sensu? 2. O Programa de Pós-graduação tem como uma de suas finalidades formar professores para o ensino superior. De acordo com sua percepção, tal finalidade foi alcançada em sua formação stricto sensu? Justifique sua resposta.	Desenvolvimento Profissional (DP)
3.1. Como você realizou a etapa de Preparação Pedagógica? Descreva como esta etapa foi desenvolvida. 3.2. Quais as contribuições desta etapa para a atuação do professor universitário? 3.3. O estágio em docência trouxe contribuições para sua formação? Justifique sua resposta.	Saberes Docentes (SD)
3.4. Quais os pontos que você destaca nesta etapa para sua identidade docente?	Identidade Docente (ID)

As dimensões selecionadas já foram descritas no capítulo 3, “A docência universitária: elementos que contornam e dão forma à atividade docente”; entretanto, no percurso deste capítulo podemos compreender melhor tais dimensões e ter uma visão mais clara e rigorosa das respostas dos pós-graduandos.

A seguir na Figura 3 apresentaremos o percurso metodológico ilustrado e logo depois iniciaremos a apresentação das unidades estudadas e a análise das dimensões.

⁵⁹ Entendemos por dimensão cada um dos elementos ou fatores que constituem uma personalidade ou entidade completa. Enciclopédia Pedagógica Universitária, p. 375.

Figura 3: Momentos da coleta e análise de dados no Estudo de Caso Único Integrado do PAE/USP.



Na sequência, serão apresentadas as unidades integradas e logo depois a análise das dimensões coletados com a amostra do PAE.

Faculdade de Educação e o PAE

O Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação USP foi criado em 1971 e atualmente tem como finalidades desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação. Abrange temas relativos aos sistemas de ensino, seus diversos níveis e modalidades, e às múltiplas esferas sociais nas quais a educação se faz presente, além de formar professores-pesquisadores para o ensino superior.

A etapa de Preparação Pedagógica na Faculdade de Educação está disponível nas três opções apresentadas pelas diretrizes do PAE: disciplinas, conjunto de conferências e núcleos de atividades. O programa na época da coleta possuía três disciplinas, cuja participação nelas dá direito a créditos em disciplinas.

Quanto ao conjunto de conferências, o *site* da unidade não disponibiliza as informações sobre esse tipo de Preparação Pedagógica, e, em contato com a secretaria da pós-graduação, percebemos que não há um padrão de conferências.

De acordo com as informações obtidas, a cada semestre há uma programação diferente com especialistas da área de Educação que tratam de questões sobre o Ensino Superior condensadas num tempo menor e, por fim, o núcleo de atividades de preparo de material didático, discussões de *curriculum*, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenado por professores.

A etapa do Estágio Supervisionado em Docência caracteriza-se por participação em seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organização e participação em plantões para elucidar dúvidas e aplicação de provas e exercícios. Este estágio deve ser desenvolvido exclusivamente em disciplina de graduação.

Escola de Enfermagem e o PAE

A Escola de Enfermagem de São Paulo foi criada em 31 de outubro de 1942, pelo Decreto-Lei Estadual N.º13.040, durante o Estado Novo. As atividades foram

iniciadas em 2 de janeiro de 1943, sob a direção de Edith de Magalhães Fraenkel, que ocupava na ocasião o cargo de Chefe do Serviço de Enfermagem do Hospital das Clínicas.

O Programa de Pós-Graduação “*stricto sensu*” em Enfermagem da Escola iniciou-se em 1973, com o curso de mestrado. Eram cinco as áreas de concentração: Fundamentos de Enfermagem, Administração de Serviços de Enfermagem, Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem Obstétrica e Neonatal e Enfermagem Pediátrica.

No ano de 1988, o programa de pós-graduação passa a ofertar o nível de doutorado. Na década de 1990, ampliam-se as áreas de concentração, com a Enfermagem em Saúde Coletiva e Enfermagem na Saúde do Adulto Institucionalizado, totalizando assim sete áreas. Em 2002, o programa de Pós-Graduação “*strictu sensu*” em Enfermagem na Saúde do Adulto, aberto para os níveis de mestrado e doutorado, foi então criado.

Atualmente há o Programa Interunidades de Doutoramento em Enfermagem, do campus da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP) e da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERPUSP).

Considerado o conjunto dos três programas, atualmente a Pós-Graduação “*stricto sensu*” da Escola tem potencial para absorção de 840 pós-graduandos em Mestrado Acadêmico e Doutorado.

O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da Escola de Enfermagem da USP destina-se a aprimorar a formação de alunos de Pós-Graduação para desenvolver atividades didáticas de graduação, dividindo-se em duas etapas.

A Preparação Pedagógica é pré-requisito para a realização do Estágio supervisionado em Docência. Essa etapa possui duas atividades, o aluno pode escolher uma delas ou fazer as duas, caso deseje.

A primeira atividade da Preparação Pedagógica refere-se às disciplinas, a segunda atividade é Ciclo de Seminários proposto pela Comissão PAE-EEUSP e, acontece, regularmente, no 1º e 2º semestres.

Diferentemente das disciplinas, as inscrições são realizadas no dia e local do seminário. Os ciclos de palestras têm a mesma validade da disciplina, caráter gratuito e com certificado de participação.

Na Escola de Enfermagem também não há uma organização sistemática como nas disciplinas. De acordo com a secretaria do programa a organização do conjunto de conferências é realizada durante o semestre.

O Estágio Supervisionado em Docência (ESD) caracteriza-se pela participação do aluno em atividades desenvolvidas nas disciplinas de Graduação, com carga horária de 6 horas semanais.

Escola Politécnica e o PAE

A Escola Politécnica da Universidade de São Paulo foi criada em 1893 e tornou-se parte da USP em 1934. Foram implantados os programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, na década de 1970, tendo como objetivos principais: formação de professores universitários e pesquisadores, formação de profissionais de alto nível, realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento tecnológico. Já nas décadas de 1980 e 1990, as atividades de pesquisa na Escola Politécnica já eram marcadas pela intensa e variada produção científica. Possui mais de 400 docentes, 93% têm o título mínimo de doutor e 71% trabalham em regime de dedicação integral à Escola – ou seja, têm a atuação em pesquisa como rotina de trabalho.

A Escola Politécnica possui 11 programas de pós-graduação. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvidos pela Poli são divididos em três níveis: Mestrado acadêmico, mestrado profissionalizante e, por fim, o doutorado.

A Escola politécnica promove aos alunos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, o PAE, com o objetivo de aprimorar sua formação para atuar em atividades didáticas de graduação.

Na primeira etapa (Preparação Pedagógica), a Escola Politécnica oferece uma disciplina voltada para questões do ensino superior, com aproveitamento de crédito. Pode ainda participar do ciclo de palestras com especialistas na área de educação. Há também algumas disciplinas quadrimestrais, cuja participação nelas antecede o início da disciplina, com preparação de aulas, laboratório, nas quais os alunos também se inscrevem. No entanto, não foi possível obter informações sobre tais disciplinas.

Os ciclos de palestras têm a mesma validade da disciplina desde que o aluno possua 80% de presença. Como as demais unidades, o conjunto de conferências também é organizado de acordo com o semestre e o número de alunos.

Já na segunda etapa do PAE, o aluno faz o estágio em uma disciplina de graduação, devendo inscrever-se na área de conhecimento pertinente a seu curso.

Uma conclusão sobre as Unidades investigadas

As informações levantadas sobre cada unidade são referentes aos aspectos administrativos. Em nenhum momento da coleta de dados, obtivemos informações de como cada uma das unidades pensava e organizava o PAE, a organização e seleção de disciplinas oferecidas na etapa de preparação pedagógica, bem como, os pressupostos teóricos pelos quais irão se fundamentar o conjunto de conferências e o núcleo de atividades. O mesmo acontece com as informações a respeito do Estágio Supervisionada da Docência. Não encontramos nenhum documento que regule ou mesmo oriente as ações do professor responsável.

A ausência de um momento específico ou ações conjuntas para organizar a formação do professor universitário, leva-nos a perceber que, a tradição de formar o pesquisador, ainda é o principal objetivo dos programas de pós-graduação stricto sensu. Nesse sentido, concordamos com Cunha M. (2010a, p. 34) ao analisar os espaços de formação do professor universitário.

O fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes.

Para reverter essa tradição, é necessário que haja um processo reflexivo abrangente, que seja referência para a formação do professor universitário e que responsabilize todos os envolvidos com o compromisso da formação do pesquisador e professor.

Entendemos que a universidade não deve se esquivar ou delegar a formação pedagógica do professor universitário nos programas de mestrado e doutorado, de modo que possa cumprir consubstanciar seus objetivos. O primeiro é preparar o pós-graduando para lidar com o campo da investigação científica, e o segundo é a formação pedagógica do professor que atuará no ensino da graduação, cujo papel será o de preparar os alunos para sua incorporação no mundo do trabalho, e ainda, formar o cidadão para viver e atuar em sociedade.

Esses objetivos não podem ser tratados de maneira isolada, fazendo-o com que seus princípios sejam destinados “à sorte” de iniciativas individuais. É fundamental e urgente, que a universidade assuma a responsabilidade sua parte e reconheça que a

docência, enquanto ação complexa exige uma preparação cuidadosa e organizada enquanto política institucional, de modo que possa superar com o modelo atual.

A partir dessa compreensão, o próximo capítulo traz os resultados dos dados encontrados em dimensões que envolvem a formação docente - Desenvolvimento Profissional, Saberes Docentes e Identidade Docente – e que irão subsidiar a análise dos dados.

As Dimensões de análise

A leitura dos documentos e sua organização por dimensão trouxe novos olhares para a questão da docência, que de alguma forma expressam concepções e representações nos questionários respondidos pelos pós-graduandos.

A seguir, discutem-se as dimensões: Desenvolvimento Profissional, Formação Pedagógica e Identidade Docente, ilustrando com base nos fragmentos oriundos dos documentos investigados.

Dimensão Desenvolvimento Profissional (DP)

O Desenvolvimento Profissional do professor universitário pode definir-se como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos do docente universitário, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui um diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma instituição ou organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades que atendam essa necessidade.

O Desenvolvimento Profissional refere-se a qualquer situação, programa, atividade que contribua para o conhecimento profissional. Para Krasilchik (2009), no Desenvolvimento Profissional o docente precisa rever seus cursos estruturados muitas vezes há muitos anos e isso, conseqüentemente, exige constante estudo.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 131) entendem “o conceito de Desenvolvimento Profissional vai mais além da formação inicial e permanente (...) o Desenvolvimento Profissional e Pessoal significa crescimento, desenvolvimento, mudança, melhora, adequação, em relação ao próprio conhecimento, às atitudes no e sobre o

trabalho, à instituição ou departamento, buscando a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional do indivíduo e as necessidades de desenvolvimento organizacional, institucional e social do contexto”.

A perspectiva do *Desenvolvimento Profissional Docente* é adotada também por Maciel (2009) como (trans)formação no exercício da docência, ampliando o significado das aprendizagens já construídas. Entre os desafios que recaem sobre o docente está a análise crítica do que já foi vivenciado, ou dos saberes da experiência confrontando-os e ampliando-os a partir do campo da educação, da pedagogia e do ensino como afirmam Pimenta e Anastasiou (2005).

Para as autoras, o Desenvolvimento Profissional envolve tanto a formação inicial quanto a continuada, ambas estão articuladas a um processo de valorização identitária e profissional do professor.

O percurso de formação do professor é caracterizado como um processo contínuo de *Desenvolvimento Profissional*, que combina a formação básica prévia ao desempenho, tal como a que resulta de outras situações formais de aquisição de conhecimento específico, com a construção e reconstrução cotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto de trabalho (CANÁRIO, 2005; MACIEL, 2009)

Considerando aspectos que vão além do contexto externo, Maciel (2009) enxerga o desenvolvimento profissional do professor universitário como um *continuum* de experiências significativas, cuja implicação cognitivo-emocional produz movimentos (trans)formativos e criam condições favoráveis para a autorrealização e autocrítica.

Para Nóvoa (1995), o Desenvolvimento Profissional transita por uma dimensão pessoal na qual a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, contribuindo para a emancipação profissional e consolidação de uma profissão que tem como característica a autonomia na produção de seus saberes e de seus valores.

Nessa direção. é que a didática traz contribuições relevantes ao Desenvolvimento Profissional, por agregar o conhecimento pedagógico sem o qual o exercício da docência não aconteceria.

Para Peña Calvo (2003), por meio da didática, o profissionalismo apareceria como um processo permanentemente aberto que leva à transformação da prática docente e, com isso, a uma dinâmica de mudanças na própria universidade. A maioria do professorado universitário tem sua formação centrada em uma concepção profissional centrada no domínio dos conhecimentos de sua especialidade. De acordo com o autor,

grande parte dos docentes percebe que ser professor é dominar um conhecimento de alto nível e que esse domínio é o que garante o ensino.

O Desenvolvimento Profissional, tal como defende Maciel (2009), será beneficiado somente a partir de uma postura diferenciada e transformativa da didática, ao desenvolver a autocrítica pelos saberes da docência, percebendo-os como algo que vai além do manejo da sala de aula.

Entendemos que o Desenvolvimento Profissional não se trata de algo que flui de modo linear; ao contrário, é um movimento complexo que mantém relação direta com as experiências profissionais do docente, constituindo-se gradativamente com o passar do tempo, à medida que o professor encara a docência como profissão, com especificidades e demandas específicas de saberes, buscando uma formação contínua.

A maior parte dos pós-graduandos ao responder o questionário afirma que o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* atingiu sua finalidade quanto à formação de professores para o ensino superior, conforme apontam os fragmentos abaixo:

Fiz disciplinas e estágio docente tanto durante o mestrado, quanto no doutorado e considero que a experiência foi rica e me trouxe conhecimento de literatura, técnicas e prática para realização da atividade de docência. Sem dúvida foram experiências válidas e que me auxiliaram quando atuei como professora universitária presencial e a distância (PPO2).

Sim, pois o plano inicial que foi totalmente cumprido, foi realizar mestrado em um tema ligado a duas disciplinas que lecionava e no doutorado abranger outras duas. Meus conhecimentos foram ampliados em muito e hoje como professor do IF SP aplico tudo que estudei no mestrado e doutorado (PPO11).

Sim, aprendi muito durante os anos que cursei o mestrado e doutorado e voltei para o meu trabalho de docente na universidade renovada, com novas ideias para melhorar a didática em sala de aula, com planos de coordenar uma extensão e realizar projetos de pesquisa. Contribuí de forma significativa para a minha formação, senti-me mais capacitada e preparada para o desafio da docência (PEE12).

Sim, considero que a finalidade de me formar como professor do ensino superior foi alcançada com o Programa de Pós-Graduação (PEE18).

Se não tivesse participado do PAE, essa dimensão da formação docente não teria feito parte de minha formação, pois não era obrigatória aos estudantes na época. Apenas comecei a me interessar pela docência nesse nível após o ingresso no PAE e ter começado a dar aulas (PFE31).

A pós-graduação em educação contribuiu para a melhoria da minha condição de “ser professor”. Os estudos, reflexões, questionamentos, angústias e posicionamento político sobre a importância de uma educação de qualidade foram aprofundados durante a pós, levando a, pelo menos, uma percepção ampliada do papel do professor (PFE 26).

A participação no PAE, enquanto formação inicial do professor, se enquadra na Dimensão Desenvolvimento Profissional sendo percebida pelos pós-graduandos como um importante componente, positivo e enriquecedor no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Esse tipo de formação desenvolve ou desperta segurança necessária para que os pós-graduandos possam iniciar sua trajetória docente, identificando o PAE como o único espaço ou momento em que isso acontece no curso de mestrado ou doutorado.

Por outro lado, a ideia de que esta etapa traz contribuições parciais ou nulas para a formação do professor universitário também é retratada por parte dos sujeitos.

O programa de pós-graduação tem foco estritamente voltado para as atividades de pesquisa. A formação em docência é completamente negligenciada, salvo a salutar iniciativa do PAE (PPO4).

Não, pois o conjunto de disciplinas tem foco estritamente voltado a áreas técnicas e de pesquisa. Com exceção da disciplina específica do PAE, nenhuma outra aborda questões “didáticas” (PPO7).

A finalidade foi parcialmente alcançada, os cursos de pós-graduação stricto sensu ainda deixam lacunas importantes na formação de quem deseja ministrar aulas e não teve uma base anterior, porque não

oferecem oportunidades de o aluno ministrar aulas e ter a avaliação de pares e de professores do curso, bem como não dedicam tempo de qualidade ou disciplinas para se construir espaços de reflexão sobre avaliação, propósitos e construção de planos de ensino (PEE21).

Fora a obtenção do título de mestre e doutor, necessários, na maioria dos casos, para um professor de ensino superior, o programa de pós-graduação não contribuiu em nada para minha formação como professor. O programa concentra-se em formar pesquisadores, não professores (PPO5).

Não, a formação específica para a prática docente não é assegurada, somos “treinados” em pesquisa e não em ensino. Ficando para a formação do PAE esta preparação, o que é insuficiente (PFE28).

Não. O meu mestrado se deu em torno de um projeto já concebido, onde desenvolvi atividades de coleta de dados na maior parte do tempo. Cursei o programa PAE porque era obrigatório para bolsista e não porque minha orientadora julgava importante, pelo contrário. Tive alguns embates para cursar algumas disciplinas voltadas para a docência em nível superior (PEE16).

Nota-se que as queixas se voltam para a ausência de disciplinas com caráter pedagógico oferecidas durante o tempo que cursam o mestrado e doutorado nos Programas de Pós-graduação. Essa queixa revela a necessidade apontada pelos alunos em adquirir bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. Percebe-se que, embora não se configure como uma queixa unânime, sinaliza o questionamento sobre “o ser professor” por meio do desenvolvimento profissional.

A ideia de quem sabe fazer...sabe ensinar, sustentava a lógica para a seleção do professores da educação superior, mas atualmente não atende às necessidades dos pós-graduandos. Segundo Cunha (2010a), este tipo de formação consolida-se por iniciativas pessoais e institucionais, porém estão fortemente ligadas à concepção de formação continuada, com rápida duração, inviabilizando o aprofundamento de conhecimentos próprios da profissão docente.

Entretanto, o Desenvolvimento Profissional é um processo pessoal e complexo em que “fases da vida, da profissão e da profissão docente se entrelaçam, envolvendo momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, representativos de mudanças ocorridas” (MACIEL, 2009, p. 292).

Com base nos dados analisados, inferimos que a Dimensão Desenvolvimento Profissional é percebida pelos pós-graduandos como um processo importante de acesso ao conhecimento, à inovação, atualização e discussão sobre a profissão docente e suas respectivas demandas. Reconhecem que a iniciativa não é suficiente a ponto de garantir uma sólida formação pedagógica para atuar no ensino superior e, ainda, destacam que os Programas de Pós-Graduação devem propiciar espaços nas disciplinas e nas atividades do mestrado e doutorado que promovam a formação do professor juntamente com a formação do pesquisador.

Por outro lado, tanto os pós-graduandos, os programas de pós-graduação e as diretrizes do PAE, parecem não compreender que a Dimensão do Desenvolvimento Profissional é um componente determinante na configuração da trajetória de formação docente por estar configurada pelas condições objetivas e subjetivas em que se exerce a docência. Maciel (2009, p. 289) denomina essa configuração de ambiência podendo se apresentar como “um fator que influenciará o enfrentamento das crises e conflitos da vida e da profissão, a autossuperação dos limites impostos pela realidade, à medida que a motivação inicial, que promoveu o ingresso na carreira docente, é ressignificada no percurso vital”. Cabe destacar que o desenvolvimento profissional não ocorre somente em momentos planejados como o PAE, mas começa desde a motivação inicial de ser professor e permanece ao longo da carreira.

Compreendendo a importância do desenvolvimento profissional nessa direção, concordamos com Isaia (2007), Maciel (2009) e Pimenta e Anastasiou (2005) quando afirmam que a Dimensão do Desenvolvimento Profissional transita no processo de valorização identitária e na construção interpessoal, podendo ser mediada pedagogicamente em situações interativas de formação.

Desse modo, entendemos que o PAE é um “componente de ambiência acadêmica” e como instância formativa inicial deve conduzir mestrandos e doutorandos à aprendizagem dos saberes da profissão que se propõem a ensinar.

Ao abrir mão desse papel, o PAE não promove o Desenvolvimento Profissional inicial de maneira positiva, contribuindo para o envolvimento do aluno com a realidade da

profissão docente (demandas da profissão, e aqui destacamos o ensinar) aconteça de maneira passiva e reforça a experiência como o único momento e lugar para o desenvolvimento profissional.

Para que se percebam como sujeitos ativos, é preciso envolver os pós-graduandos em atividades que lhes permitam recombinação de conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais, com base no que foi adquirido e trazido consigo, e assim desenvolver a dialética entre o novo e o antigo (ISAIA, 2007). Compreendemos que o PAE pode-se tornar o espaço em que possam viabilizar esta interlocução

Nesse sentido, o PAE pode agir como espaço de experiências significativas referentes à docência, promovendo não só o acesso aos conhecimentos, mas também o compromisso profissional resultante da reflexão do pós-graduando diante das demandas da docência, ou seja, fazê-lo encarar a docência como profissão.

Dimensão Saberes Docente (SD)

Etapa de Preparação Pedagógica

Segundo Pachane (2003, 58), a falta de formação específica para a docência universitária pode implicar, por um lado, problemas didáticos decorrentes da inexperiência do professor iniciante, e, por outro, risco de que não aconteça uma renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, *estagnação proporcionada pela imitação acrítica por parte dos novos docentes daqueles procedimentos pelos quais eles mesmos foram formados*.

Cunha M. (2009) também alerta-nos para a urgência em reconhecer a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor da Educação Superior. Saberes como das áreas de conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência devem ser trabalhados tanto na formação inicial, quanto na continuada (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Segundo Gauthier (1998), devem-se aprofundar tais saberes, de modo que eles se tornem abertos um pouco mais que os saberes da docência, ou seja, indo adiante dos saberes mobilizados pelos professores. Na sua visão, os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica,

saber experiencial e saber da ação pedagógica. E para o futuro docente universitário pode-se notar ainda em sua visão que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998 p. 27).

Tardif (2012) qualifica os saberes como rudimentos construídos ao longo da Profissionalização docente, caracterizando-os como temporais, no sentido de que os primeiros anos de atuação, na maioria dos casos, são decisivos para a estruturação da prática pedagógica. Na Dimensão dos Saberes Docentes da profissão docente pode-se dizer que são saberes plurais e heterogêneos por não formarem um repertório de conhecimentos unificados para atingir diferentes tipos de objetivos da ação e nem quais saberes devem ser mobilizados.

A diversidade de saberes possibilita que cada autor se utilize de diversos critérios para defini-los. Buscamos em Cunha (2010a) os saberes da docência que se relacionam com o campo pedagógico para refletir a respeito da dimensão “Saberes Docentes” na Etapa de Preparação Pedagógica do PAE.

Cabe ressaltar que a partir da análise realizada na Diretriz do PAE, podemos afirmar que não há nenhuma proposta ou direcionamento a respeito da formação pedagógica do professor universitário na disciplina, no conjunto de conferências ou no núcleo de atividades. Há apenas a descrição sobre esta etapa e indicação de que o conteúdo a ser trabalho nas três possibilidades da preparação pedagógica, esteja voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior.

Compreendemos que o conhecimento sobre a universidade como instituição social, as teias sociais e culturais que a definem, bem como o reconhecimento das políticas que envolvem a universidade são pontos pertinentes à formação inicial e continuada e estão relacionados com o contexto da prática pedagógica docente.

O objetivo parecer ter sido alcançado quando a maioria dos pós-graduandos que buscaram na disciplina e no conjunto de conferências da primeira etapa do PAE o contato com as questões referente à Universidade. Podemos inferir que para a maioria dos alunos há elementos positivos que contribuem com a prática no cotidiano do profissional docente, conforme os fragmentos seguintes:

A discussão promovida nos seminários sobre o papel da universidade na sociedade pós-moderna me fez refletir sobre o assunto e consolidar minha própria filosofia sobre o assunto (PPO4).

Adquirir conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, dos processos políticos pedagógicos e legislações educacionais (PEE15).

Contribuir para o aprimoramento da formação de pós-graduandos para o exercício da docência no ensino superior, com o enfoque pretendido de traçar um cenário revelando a complexidade que envolve a educação superior (PEE19).

Segundo Maseto (2003), esses saberes são imprescindíveis e devem anteceder os saberes que tratam da aula e seu planejamento. Isso porque possibilitam conhecer a instituição como algo orgânico e articulado com relação aos perfis dos profissionais que pretende formar, explicitar a missão, a visão de sociedade e de ensino superior, os projetos de ensino e extensão, professores, disciplinas, alunos, horários de disciplinas e de atividades, carga horária, políticas de ensino, de formação continuada de professores, técnicos e funcionários, promoção de carreira e tantos outros. Para o autor, é fundamental que o docente se sinta parte dessa articulação, enfim, responsável por colaborar com esses aspectos, pois sua participação irá se reverter em ações que irão reconfigurar os saberes do conhecimento e do processo de ensino, e fomentar novos saberes, como os que seguem.

Outro saber relatado pelos pós-graduandos refere-se ao planejamento das atividades, habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica. Nesse sentido, esses saberes não devem ter apenas uma conotação burocrática. O trabalho docente exige o conhecimento da organização ou sistematização das ações do professor e aluno tendo em vista o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

Maseto (2003) adverte-nos que além do desenvolvimento da prática pedagógica e do processo de ensino, esses saberes atendem a outra necessidade, ao registro e à comunicação entre professor e alunos, professor responsável pela disciplina e seus pares e, por fim, entre os docentes de outras disciplinas.

Segundo Cunha (2010 a), esses saberes relacionam-se com a condição do aluno e pressupõem o domínio dos saberes do conhecimento do que se ensina, sua estrutura e relações, ou então, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), tais saberes configuram-se como o conhecimento que o professor precisa saber para ensinar, afinal, só ensinamos o que de fato dominamos e mantemos sempre atualizado.

Considerando como a essência da docência, o ensino assim entendido, com planejamento, alicerçará a aula concretizando o trabalho docente em uma relação dialógica entre docente e aluno. Entretanto, os fragmentos encontrados parecem não redimensionar o ensino como construção do conhecimento e nem dar lugar para professor e aluno serem co-responsáveis pelo aprendizado na construção em conjunto dos conhecimentos.

Deu uma visão sobre a organização de uma matéria, até então desconhecida (PPO1).

Disciplina que apresentou alguns conceitos pedagógicos e deu um enfoque maior na organização e preparação de uma matéria para a graduação (PPO2).

As dicas de oratória, didática, elaboração de conteúdo expositivo e comportamento em sala de aula foram interessantes e possíveis de serem aplicadas (PPO5).

Melhorei o planejamento de aula, acrescentei outras estratégias de aulas e abordagem de alunos (PPO10).

As contribuições são muitas, principalmente no que tange às estratégias de ensino e avaliação (PEE14).

Foi importante para refletir sobre métodos utilizados na formação do aluno de ensino superior e pensar em novas estratégias de ensino-aprendizagem (PEE16).

A principal contribuição foi: a metodologia utilizada para lecionar em curso superior (PFE21).

É possível observar que os pós-graduandos destacam os métodos de ensino e as estratégias como uma das principais contribuições da Preparação Pedagógica do PAE. Embora importantes, não são suficientes para atender o contexto universitário, defendemos então a ação conjunta de “fazer aula” como proposta por Anastasiou e Alves (2006).

Anastasiou e Alves (2006, p.15) utilizam o termo “ensinagem” para indicar “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para a construção do conhecimento escolar”. Trata-se de uma ação de ensino que exige um preparo diferenciado, visto que alicerçará o planejamento da aula, ultrapassando a lógica tradicional, rumo a uma lógica dialética.

Ao relacionarmos essa nova maneira de pensar o ensino, reconhecemos nos “saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” de modo que as estratégias favoreçam a aprendizagem significativa, pautada em dimensões culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes (CUNHA, 2010a, PACHANE, 2009; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Nesse sentido, o grande desafio docente reside em conseguir se colocar no papel de facilitador das aprendizagens dos alunos, auxiliando na decodificação, assimilação do conhecimento, numa dimensão formativa. Programar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário é, portanto, fundamental; todavia é essencial proporcionar aos futuros docentes o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A Etapa de Preparação Pedagógica demonstra priorizar elementos que valorizam alguns dos saberes didáticos propostos por Pimenta e Anastasiou (2005) e não incorpora a seu currículo a mudança do eixo do ensino para a aprendizagem autônoma do estudante e o desenvolvimento de competências de formação global (ANASTASIOU E ALVES, 2006; CUNHA, 2010a; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; TARDIF, 2012; VEIGA, 2007; ZABALZA, 2004).

A ausência desses aspectos é percebida e mencionada pelos participantes do Conjunto de Conferências e frisam que este tipo de atividade contribui parcialmente para sua formação. Os relatos abaixo sinalizam algumas das preocupações citadas pelos alunos.

Foi positiva sem dúvida, mas não há como dizer que foi algo que me “ensinou” a preparar ou dar aula, pois 15 minutos de aula teórica ou auxiliar em experimentos de laboratório definitivamente são insuficientes para adquirir experiência (PPO6).

Tal finalidade foi parcialmente alcançada, visto que me instrumentalizou em várias áreas do conhecimento para um melhor desempenho na função docente, contudo não foi a única experiência/estratégia (PEE 12).

Foram algumas palestras, (não me lembro exatamente quantas) no auditório da Escola de Aplicação da USP-SP, com um número grande de participantes (mais de 150). Algumas palestras tomavam o tempo todo do encontro e incluía participação dos pós-graduandos presentes fazendo perguntas. Outras eram constituídas de uma apresentação inicial pelo palestrante ou por quem coordenava os encontros, seguida de um trabalho em grupo. Outras vezes retornávamos ao auditório e um componente apresentava a síntese das discussões no grupo. Às vezes estas apresentações eram enriquecidas pelo coordenador do encontro naquele dia, outras vezes não (PFE23).

Quatro encontros distribuídos em dois períodos de dois dias. Tivemos uma palestra inicial discutindo a docência no ensino superior, seguida por encontros coletivos em pequenos grupos nos quais os participantes compartilhavam suas experiências como docentes e como estudantes, norteados por uma sequência de temas a serem discutidos. Ao final, uma plenária coletiva sobre a formação para a docência no Ensino Superior (PFE30).

Os fragmentos dos pós-graduandos ganham sentido ao considerarmos que o processo formativo necessita de uma orientação sistemática e organizada, que acompanhe a trajetória do professor, desde a sua formação até o exercício da docência para que de fato repercuta em transformações. Os relatos salientam a necessidade de que a formação dos mestrandos e doutorandos promova a análise e construção de saberes pedagógicos específicos à docência e que julgamos ter relação com o desenvolvimento profissional.

Analisando os relatos dos alunos PAE, foi possível verificar maior incidência em aspectos voltados ao planejamento e técnicas de ensino, o que nos leva a crer que os benefícios trazidos pela Etapa de Preparação Pedagógica priorizam determinado tipo de conhecimento.

Sabendo que os Programas investigados oferecem as duas modalidades de formação, optamos por analisar as propostas pedagógicas (ementa e conteúdo das conferências) a fim de identificar os tipos de saberes propostos nas diferentes etapas.

Foram encontradas apenas seis disciplinas⁶⁰, com as seguintes denominações: Preparação Pedagógica - PAE, Metodologia do Ensino Superior, Professor Universitário: Vida, Perfil e Formação, Prática Pedagógica no Ensino Superior, Perspectivas Teórico- Metodológicas do Processo Ensino-Aprendizagem e Tecnologia de Ensino de Engenharia.

Os temas encontrados nas conferências foram: Ensino Superior de Enfermagem, Correntes Pedagógicas no Ensino, Tecnologias como espaços de conhecimento e comunicação, Avaliação do Aluno de Graduação, A Formação Pedagógica do Professor Universitário: Desafios e Perspectivas, Ensino a distância - a experiência do PECE/EPUSP" e Segurança, Educação e Pesquisa em Engenharia: Inovações na busca e uso da informação, Estratégias de Educação em Engenharia e Experiências na Escola Politécnica da USP, A Escola Politécnica e o Ensino Paulista no Século XX: Ensino e Pesquisa e As Múltiplas Inteligências e sua Importância na Escolha de Atividades para Elaborar uma Aula.

As ementas das disciplinas, assim como os relatos dos alunos foram analisados de acordo com as categorias propostas por Cunha (2010a) para tratar a Dimensão de Saberes Docentes. Examinando a quantidade e os tipos de conteúdo trazidos em cada ementa, notou-se a variação de 4 até 12 itens por disciplina e, assim como os relatos dos pós-graduandos, os “saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino” são os mais tratados nas disciplinas, seguidos dos “saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica” e “saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades.

Quanto às conferências, podemos inferir que os saberes “relacionados com o contexto da prática pedagógica” têm prioridade quando pensada a formação do professor universitário, isso porque não tivemos acesso a nenhum tipo de material decorrente das

⁶⁰ Dados coletados em dezembro de 2011.

conferências. Embora se trate de uma inferência ao conteúdo, os relatos dos alunos parecem ser condizentes ao tipo de preparação pedagógica oferecida, conforme relatos a seguir.

A discussão promovida nos seminários sobre o papel da universidade na sociedade pós-moderna me fez refletir sobre o assunto e consolidar minha própria filosofia sobre o assunto (PPO4).

Adquirir conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, bem como dos processos políticos pedagógicos e legislações educacionais (PEE14).

Dentro das unidades, não há a articulação entre as disciplinas oferecidas. A situação agrava-se quando olhamos para as conferências que, embora ocorram dentro de um bloco único de atividades, trazem em seus temas, na maioria dos casos, especificidades da área, o que não garante que há a articulação entre os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos e didáticos, conforme os relatos abaixo:

Estes grupos foram constituídos no primeiro encontro. Os trabalhos em grupo consistiam em discutir algum tema ou responder a algumas questões sobre um determinado tema e realizar uma produção escrita que deveria ser encaminhada por e-mail a um coordenador do PAE. Ao final dos encontros elaboramos um Projeto de Estágio Supervisionado e encaminhamos por e-mail. No final recebemos um retorno da avaliação do projeto pelo coordenador (PFE23).

Na ocasião houve uma ou duas reuniões entre a coordenadora do PAE no programa em que eu realizava a pós-graduação, que apresentou as possibilidades de organização da etapa de preparação pedagógica, e o grupo optou por conceber seminários realizados pelos próprios discentes. Com isso, foram reservadas duas ou três datas em que, seguindo o modelo predominante para um concurso (esta foi uma questão explicitamente discutida nas reuniões preparatórias), cada um dos inscritos apresentaria uma espécie de “aula”, ou seja, prepararia

uma exposição de 45 a 50 minutos, sendo que este evento foi divulgado a toda a comunidade acadêmica da faculdade (PFE29).

Assim como Cunha (2010 a) entendemos que nem sempre as reflexões sobre as experiências vividas no contexto do exercício da docência resulta na melhor qualidade da prática do professor. Entretanto, o PAE é um lugar de formação inicial à docência e, como tal, “tem o dever” de promover a reflexão sobre os temas trazidos, bem como experiências trazidas por seus alunos, pois, como Zabalza (2004), partimos da ideia de que à medida que os professores e futuros professores (inclusão da pesquisadora) tomam consciência das suas ações, melhor será sua condição de aperfeiçoá-la em seu desenvolvimento profissional.

Em ambos os tipos de atividades na primeira etapa do PAE, há um silêncio em aspectos importantes à formação docente, entre eles destacamos os saberes propostos por Cunha, M. (2010) referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem e os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos.

Conforme as informações trazidas pelos participantes dessa pesquisa, podemos inferir que há diferentes percepções sobre a etapa de Preparação Pedagógica na formação do professor universitário, diferentemente do que observam a respeito da Etapa do Estágio em Docência e sobre o qual trataremos a seguir.

Etapa de Estágio em Docência

A análise dos dados permitiu verificar que a etapa de Estágio em Docência é considerada pelos alunos como “o momento” que proporciona maiores e melhores benefícios à formação docente, como mostram os fragmentos abaixo:

O conhecimento e a experiência adquirida auxiliaram na formação inicial como professor (PPO6).

Sim, pois mudou a minha visão de como abordar os conteúdos das disciplinas (PPO11).

O estágio em docência permitiu no aprimoramento contínuo quando se trata de Educação e o estágio em docência contribuiu, sem dúvida, para tal aprimoramento (PEE21).

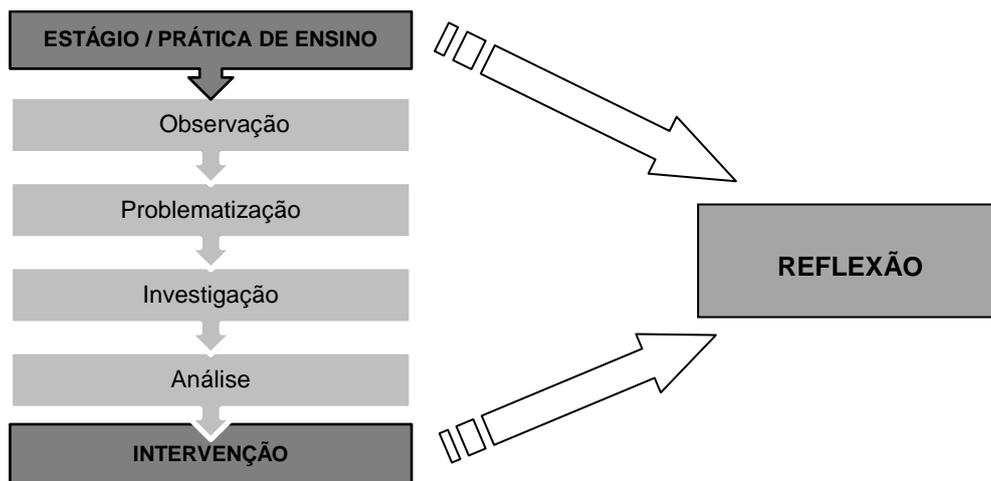
Aprimorar ações que já se fazia, mas que ainda eram mais intuitivas do que exercidas com experiência adquirida (PFE29).

Entre os benefícios apontados pelos alunos, destacamos o contato com a realidade da sala de aula da graduação, a troca de experiência com o orientador do estágio, as discussões sobre a organização e ações da disciplina, trabalhar no planejamento de uma disciplina de graduação, repensar a formação e a própria prática (alunos que já atuavam no ensino superior), aprofundar conhecimentos relativos à docência no ensino superior, interação com o supervisor do estágio, poder contribuir para a melhoria da disciplina.

Esta percepção não é diferente da observada por Pachane (2003) ao analisar os benefícios do estágio nos programas de pós-graduação da Universidade de Campinas. A pesquisadora aponta o estágio como um dos pontos mais importante formação e que participar somente de uma disciplina com o intuito de “alertar” para alguns pontos relativos à educação superior, a contribuição à formação docente seria limitada.

O estágio em docência passa a ser um retrato vivo da prática docente e por se tornar o lugar de reflexão que propicie de maneira positiva a construção e fortalecimento da identidade do futuro professor. Destacamos ainda, o quanto o estágio precisa ser cercado de intencionalidade e buscar na teoria o alicerce para investigar a prática, alimentando-a. Para ilustrar a ideia que defendemos de estágio nesse estudo, buscamos a ilustração gráfica proposta por Pimenta e Lima (2010, p. 117).

Figura 4: Caminho do Estágio proposto por Pimenta e Lima (2010).



Fonte: Pimenta e Lima (2010).

Nessa mesma direção, Cunha (2010 a, p.109) entende o estágio como, “a prática é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é sua fonte”.

A ideia de estágio, enquanto, momento de conciliação entre teoria e prática, de construção e aprendizagem com o professor orientador forma encontradas em alguns fragmentos.

Eu tive dois encontros semanais com o docente (um de três horas na antevéspera da aula e outro de uma hora logo antes da aula). Em cada encontro, pude debater a temática, levantar questões, discutir os assuntos das bibliografias, opinar a respeito do modo como a aula poderia ser dada etc. Mas isso não significou, em nenhum momento, que eu tenha assumido o curso no lugar do professor. Pelo contrário, ele sempre teve a palavra final, deu todas as aulas e assumiu a avaliação final de cada aluno (PFE30).

O estágio é uma atividade prática que permite unir o lado teórico. Portanto serviu de base para eu ingressar em uma faculdade com segurança, pois adquiri como planejar uma disciplina, administrar o tempo para executá-la e a maneira didática de transmiti-la aos alunos (PPO8).

No PAE o estágio é percebido pelos alunos como o momento que possibilita a experiência concreta e direta da docência na graduação e extrapola um mero ritual. Trata-se, portanto de um momento de criação de alternativas para lidar com os desafios da sala de aula. Entendemos, assim como Pimenta e Lima (2010), que o estágio se configura como um espaço de reflexão e no caso da maioria dos alunos dos programas PAE, a formação inicial, o primeiro contato com o universo da sala de aula. Daí a necessidade de fazer com que este momento ultrapasse a mera observação, ou ainda, que tenha como finalidade a coleta de dados para denunciar as falhas.

Os relatos dos alunos apontam que o PAE tem proporcionado a reflexão sobre diferentes saberes referente ao campo pedagógico, como é possível observar nos fragmentos descritos a seguir. Vale mencionar que, assim como na Etapa de Preparação Pedagógica, buscamos em Cunha M. (2010a) os saberes do professor referentes ao campo pedagógico.

a) “Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino”, “saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” e “saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem”.

Sim, pois me aproximei da realidade das condições de vida de uma parcela da população, ao mesmo tempo em que estava com os alunos de graduação, mediando o conhecimento deles e o conhecimento planejado para aquela disciplina, além da marcante aproximação a essa realidade (PEE11).

Contribuiu para o conhecimento dos temas relevantes que devem ser contemplados na formação de professores, das estratégias de ensino, da atuação dos alunos nas escolas (as disciplinas eram com estágio supervisionado) e das formas de avaliação. A discussão dos temas alinhavados aos estágios que os alunos cursavam nas escolas de Educação Básica também permitiram a desenvolvimento de estratégias específicas para a atuação dos futuros professores nas escolas (PEE13).

Sim, foi importante para a minha compreensão das atividades desenvolvidas pelo docente na preparação das aulas e preparação das avaliações (PEE16).

(...) contato com uma proposta de disciplina que trouxe outros referenciais além daqueles que eu já trabalhava como professora; conhecimento de novas metodologias de trabalho; vivência com uma professora experiente na área de didática (PFE22).

Notadamente, penso que a necessidade de refletir tanto acerca da organização de uma disciplina inteira, de modo abrangente, quanto pensar a sua “implementação”, aula a aula, constitui um tipo de atividade que raramente é feito de maneira espontânea (notei isso tanto pela minha experiência quanto a partir de conversas com colegas), e, assim, o fato de em todas as oportunidades as e os docentes responsáveis pela disciplina terem colocado isso em pauta, mesmo a partir de uma proposta prévia de programa, foi decisivo para minha formação (PFE29).

b) Relacionados à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação.

Aprendi muito com os professores das disciplinas, houve troca de experiências, visualizei as metodologias realizadas, os planos de curso e aula de professores que já possuíam muita experiência (PEE11).

Sim, pois como eu era recém-admitida na universidade (2 anos) e tinha pouca experiência em docência no ensino superior, o estágio me fortaleceu muito. Aprendi muito com os professores das disciplinas, houve troca de experiências, visualizei as metodologias realizadas, os planos de curso e aula de professores que já possuíam muita experiência (PEE12).

Troca de experiência com professores especializados (PEE15).

O estágio em docência permitiu novas trocas de experiências de vida com professores seniores e com os alunos, algo que é de uma riqueza incomensurável (PEE19).

O estágio em docência permitiu no aprimoramento contínuo quando se trata de Educação e o estágio em docência contribuiu, sem dúvida, para tal aprimoramento (PEE21).

Partilhar a prática com um professor mais experiente possibilita que a gente possa olhar a própria prática com outro olhar, e principalmente, com mais segurança de poder inovar onde há espaço para isto, bem como de aprimorar ações que já se fazia, mas que ainda eram mais intuitivas do que exercidas com experiência adquirida (PFE29).

Vivenciei uma excelente experiência no PAE. O professor esteve muito aberto para que eu participasse da preparação do programa, da escolha da bibliografia, da preparação das aulas e da avaliação (PFE30).

Certamente, as contribuições foram diversas (...)inclusive para a aproximação afetiva com o meu orientador e com alunos do curso de graduação, promovendo mais integração social, especialmente por eu ter vindo de outra região do país sofrendo forte choque cultural com a vida agitada e solitária da grande metrópole (PFE21).

c) Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos.

Houve contato com os alunos e podem-se perceber as suas principais dificuldades e dúvidas (PPO3).

Tive oportunidade de acompanhar alunos na prática e vivenciar as facilidades e dificuldades da mesma (PEE14).

Experiência com uma turma que tinha alunos de diversos cursos de graduação (PFE24).

Diferentemente do que ocorre na preparação pedagógica, todos os saberes foram mencionados pelos alunos. Esses saberes estão articulados entre si e dependem

mutuamente um do outro para que o processo de ensinar ocorra e precisam levar em conta a reflexão da prática como ponto de partida e chegada. É nesse sentido que o estágio por meio da orientação do professor deve priorizar o ensinar e o aprender a profissão docente, através da interação entre o estagiário e o professor.

Entretanto, em nenhum dos relatos encontrados propostas ou relatos do estágio enquanto investigação da docência, isto porque, consideramos que a vivência dos alunos no estágio PAE traz elementos da realidade (problemas são sempre atuais, reais e muitas vezes repetidos) para análise e reflexão.

A pesquisa tornar-se, portanto, a possibilidade de ensinar e aprender a profissão docente, uma vez que instiga-nos a rever as certezas, concepções do ensinar e aprender e o modo como compreendemos, analisamos e interpretamos os fenômenos percebidos (PIMENTA E LIMA, 2010).

Para Chauí, a pesquisa como investigação de algo lança-nos na interrogação, exige reflexão, análise crítica a partir das teorias, enfrentamento, descoberta, invenção e criação. Exige um trabalho de pensamento (para pensar) e da linguagem (para dizer o que ainda não foi dito). Segundo a pesquisadora, a pesquisa desperta uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política, em que a reflexão, a crítica e o exame de conhecimentos instituídos possibilitam sua mudança e sua superação.

A partir das indagações, reflexões e estudo, pode produzir conhecimentos sobre os elementos da realidade. Este movimento que a pesquisa suscita e que o estágio permite, possibilita que este momento seja ao mesmo tempo teórico e prático. Assim, o professor orientador do estágio, tem um papel crucial no desenvolvimento do aluno PAE, tanto para o conhecimento no campo do ensino de graduação, quanto na aprendizagem de saberes no campo do ensino e da pesquisa.

Para Pimenta e Lima (2010, p. 127) a função do professor orientador será:

À luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas pelos alunos.

Além de ressignificar o momento do estágio, tendo como base o princípio de emancipação humana, de auxiliar o estagiário a perceber e reconhecer seu papel nesse

momento de formação e transição, o professor orientador deve desenvolver nos estagiários as habilidades de pesquisar e questionar o ensinar, as possibilidades e aspectos da sala de aula, de modo a ampliar o conhecimento sobre o campo da pedagogia universitária.

Ao não desenvolver os aspectos que citamos acima, corre-se o risco do estágio ser uma mera atividade burocrática e fazendo com que o estágio deixe de ser pensado com prática social. Isso faz com que o aluno não consiga perceber-lo como momento de questionamento, investigação, formação e construção de uma identidade docente. Quando perguntado “Quais os pontos que você destaca nesta etapa para sua identidade docente?” encontramos respostas como:

Um pouco, uma vez que os estagiários PAE não conduzem a matéria; auxiliam o professor (PPO01).

A experiência como auxiliar docente na USP tem grande valor tanto em termos de conhecimento como em termos de currículo, para fins de concursos públicos (PPO04).

Não sei responder (PPO06).

Não respondeu (PPO09).

Não sei avaliar o papel específico deste estágio, pois estive inserido em todo um continuum de experiências que impactou na minha identidade profissional (PFE26).

É interessante notar o desconhecimento sobre a essência da proposta de estágio, como observar, problematizar, investigar e analisar a realidade, e não como o momento de conduzir e assumir uma disciplina. A falta de informação também ocorre com as próprias normas do PAE que permite a regência de algumas aulas, sob a orientação e presença física do professor responsável.

Novamente destacamos o papel do professor orientador do estágio e acreditamos que muitas das distorções sobre o papel do estágio possa estar relacionada à postura adotada pelo professor orientador. Nossa preocupação com a postura do professor orientador não é algo que parte do vazio.

O estágio PAE contribuiu para a formação como docente, pois foi uma oportunidade para conhecer a dinâmica de uma disciplina pela óptica do professor. Houve contato com os alunos e podem-se perceber as suas principais dificuldades e dúvidas (PPO3).

Para Cunha M. (2010a), Pimenta e Lima (2010), Pinto (2011), Tardif (2012, 2008), Zabala (1998) entendem o estágio como campo de conhecimento e apontam a importância do *habitus* desenvolvido por Bourdieu.

Por *habitus*, estamos nos referindo:

O conceito de habitus seria assim, a ponte, a mediação, entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais (NOGUEIRA, 2006).

Assim, entendido, o aluno PAE, em função de sua posição (estagiário), vivenciará uma série de experiências que estruturará internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz” (*habitus*) que orientará e irá estruturar suas ações em todas as situações vividas posteriormente. Entendemos que esse “*habitus*” não é imutável ou inflexível, mas, constitui-se no que Bourdieu (1983, 2008) definiu como “um princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas”.

Nesse sentido, fica evidente a importância que o professor orientador assume ao orientar o estágio PAE de um pós-graduando, isto porque, atrás da proposta de orientação estão valores e concepções em relação ao ensinar e o aprender que norteiam a prática pedagógica desse professor.

Entendemos, portanto, que os saberes definidos por Cunha, M. (2006a) e a nova visão de estágio proposta por Pimenta e Lima (2010), deveriam ser contemplados em um Projeto Político Pedagógico (PPP) que tratasse da formação pedagógica do professor PAE.

Pinto (2011) em sua tese de doutorado ao analisar a Atuação do Pedagogo via Projeto Político Pedagógico, destaca a importância do PPP nas instituições escolares. Compartilhamos da ideia do autor ao afirmar que, “o PPP é um instrumento pelo qual a escola garante o exercício de sua autonomia. Ele obriga o enraizamento da cultura local,

fortalecendo-a frente às ingerências das instancias administrativas superiores” (PINTO, 2011, p. 138).

A ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple a formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu, diminui consideravelmente as chances do mestrando ou doutorando perceber o sentido da profissão docente, compreender a realidade da universidade e da sala de aula e transcender aspectos da prática a partir da teoria e vice versa.

À medida que as ações do Estágio em Docência do PAE torna-se iniciativas individuais e isoladas, cabe ao aluno ter a “sorte” de ter um professor orientador que vislumbre no estágio o momento de formação, mediando a aprendizagem de quem está aprendendo a ser professor. Os fragmentos podem exemplificar nossa pensamento.

É difícil responder esta questão, mesmo porque já faz algum tempo que concluí minha formação. Mas entre “sim e não”, fico com a segunda opção, pois considero, em meu caso, que o exercício efetivo das atividades de professor em uma instituição particular foram muito mais proveitosos em relação ao oferecido pelo programa PAE (PPO07)

Em partes sim. Entrei em sala de aula apenas uma vez para acompanhar a aula de um docente. Tive mais atuação nas reuniões de planejamento de disciplina e no acompanhamento de práticas clínicas dos alunos (PEE20)

Por considerarmos a docência uma atividade complexa que exige e mobiliza diversos saberes, concordamos quando, Pimenta e Lima (2010, p. 121) apresentam alguns indicativos que podem contribuir para o projeto de estágio seja efetivo destacamos:

Aprendizagem sobre a sala de aula: o movimento da sala, seus conflitos, contradições e possibilidades. O que se aprende, o que não se aprende, o que se ensina, a interação, os conflitos e contradições entre alunos e professores;

Aprendizagem sobre os níveis, turnos: educação de adultos, alunos com necessidades especiais, programas de educação inclusiva;

Aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem: currículo, gestão pedagógica, planejamento, avaliação, eventos culturais, sociais e esportivos e suas vinculações com o projeto pedagógico;

Aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas.

A partir dos dados e considerações sobre as Etapas do PAE, penso que ambas, Etapa de Preparação Pedagógica e Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, contribuem timidamente para a formação dos alunos que buscam nos programas de pós-graduação a preparação pedagógica para o exercício da docência. No, entanto, enquanto lugar de formação ainda há um longo e árduo caminho a percorrer. Caminhos este que exige o compromisso verdadeiramente político e pedagógico com a formação do professor universitário na Universidade de São Paulo.

Considerações, mas não finais!

“Enquanto escrevemos, não podemos nos eximir à condição de seres históricos que somos”. Paulo Freire, 2013

O desenvolvimento desse trabalho reforça o que consideramos como fator importante para a docência, a “formação pedagógica do professor universitário”. Ainda recente na vida institucional dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, esse tipo de formação muitas vezes é confundido como um receituário de normas e ações para resolver os problemas do dia a dia da sala de aula.

A USP, ao contrário da maioria das instituições de ensino superior, instituiu o PAE há 15 anos, cujos, avanços e propostas desenvolvidos ao longo dos anos foram citados nesse trabalho. Consideramos o PAE um espaço privilegiado que tem como objetivo realizar um trabalho diretamente ligado com as questões pedagógicas na formação do pós-graduando que atuará como professor no ensino superior.

Cabe destacar que a formação pedagógica que aqui advogamos tem como base a Didática apresentada por Pimenta (1997, p. 53)

“prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades — estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva”

Constituindo-se um processo permanente do desenvolvimento profissional, a formação pedagógica há de ter um início e é sobre esse momento que voltamos nossa atenção ao pesquisador PAE.

Como apresentado no decorrer deste trabalho, faz-se necessário pensar a prática docente como uma ação intencional, fundamentada em uma concepção de práxis educativa e como uma atividade complexa, exige do professor mais do que conhecimentos específicos de determinada área, a reprodução do saber e o uso de técnicas.

Assim como Vasconcelos (1998) entendemos que a formação pedagógica proporciona ao professor o tempo/espaço fundamental para pensar a educação, os objetivos, meios, fins, influência, relação com a sociedade e compromisso com os alunos.

Nesse sentido, a crença de que para ser um bom professor, basta ser um bom pesquisador, ou ainda, dominar o conteúdo e transmiti-lo, não garante a eficácia da prática educativa do professor. Para atender às demandas da profissão docente há a exigência da formação pedagógica (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; PIMENTA, 2012; PACHANE, 2009; TARDIF, 2012; CUNHA, 2010 a, 2010B, 2009; ZABALZA, 2007; ALMEIDA, 2012; MACIEL, 2009; ISAIA, 2007; LEITE E RAMOS, 2010; MASETTO, 2003, 2010).

Essa formação não se constrói por acúmulo de conhecimentos, mas pela reflexividade de cunho crítico e emancipatório, ou seja, pela tomada de consciência da ação, tornando-a inteligível (LIBÊNEO, 2006).

Por se tratar de algo que não ocorrer no vazio, principalmente quando se trata da formação inicial, é imprescindível que haja vivências que promovam experiências e reflexão crítica sobre as práticas, de maneira que o pós-graduando se perceba como parte integrante do processo de ensino, e não um mero expectador da própria prática. Para que o aluno entenda a necessidade da formação pedagógica e a relação que existe entre teoria e prática, destacamos papel do estagiário.

O acesso aos conhecimentos inerentes à docência, o contato com a prática e a teoria, contribui para a construção da Identidade Docente, enquanto conjunto de representações típicas da docência que são edificadas ao longo da trajetória do sujeito. Por essa razão, investigar “espaços” de formação inicial do professor universitário e as condições dadas, para que se tornem “lugares” efetivos da formação é algo de grande importância. Nessa direção, o objetivo deste trabalho foi pesquisar o PAE e verificar se de fato o programa é um espaço formativo para a docência no ensino superior.

É fundamental destacar três aspectos importantes que marcam a trajetória do PAE na Universidade de São Paulo. O primeiro refere-se à sua no início dos anos de 1990, ainda que em caráter experimental, representou uma atitude isolada de solução para os problemas que adviriam na história da formação pedagógica para os programas *stricto sensu*.

O segundo aspecto são os avanços alcançados pelo PAE/USP, tanto na Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, quanto na Etapa de Preparação Pedagógica. Elaborada posteriormente à Etapa do Estágio Supervisionado. A Etapa de Preparação

Pedagógica é um avanço significativo dentro do Programa por institucionalizar na pós-graduação, por meio de disciplina(s), subsídios teóricos que permeiam o campo pedagógico. Já a Etapa do Estágio Supervisionado em Docência possibilita o contato direto com a realidade da sala de aula.

Com relação ao terceiro e último aspecto, destacamos a influência que o PAE/USP exerceu na criação de políticas de formação para docência junto à Capes ao instituir o Estágio em Docência como um dos componentes de formação a todos os seus bolsistas de mestrando e doutorando nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país.

Entendo que os benefícios são importantes, entretanto, cabe refletirmos sobre esses benefícios e o que esta pesquisa evidencia.

Pudemos constatar que o PAE representa um espaço de formação inicial pertencente ao campo pedagógico do pós-graduando da USP, entretanto, ainda não se consolida como um “lugar” na universidade e não se legitimou enquanto “território” de formação dentro da própria Universidade de São Paulo.

Talvez isto ocorra por se tratar de um campo que acentua e acrescenta na formação do pesquisador o caminho para a formação docente e atribui à docência um caráter profissional que exige saberes específicos do campo da pedagogia universitária.

Não pretendemos classificar formação do professor universitário em pesquisador ou professor, ou ainda, qualificar uma ou outra, como melhor ou pior para a formação do pós-graduando. O objetivo é refletir a respeito da formação oferecida aos mestrandos e doutorandos nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, que tem como função garantir a formação do pesquisador e do professor que atuará no ensino superior.

Os dados da pesquisa apontam que a prioridade é dada à formação do pesquisador, desde a escolha das disciplinas (voltadas quase que exclusivamente para temas que envolva os temas estudados/objeto da pesquisa) e se estende até a conclusão da pós-graduação. É unânime o relato da ausência de disciplinas que contemplem a formação pedagógica do professor universitário.

Sobre essa questão, na visão da maioria dos pós-graduandos, a participação no PAE traz benefícios tanto para formação, quanto para a trajetória docente. Ressaltam o quanto o programa foi capaz de despertá-los para a necessidade da formação pedagógica, que “naturalmente” é relegada nas demais disciplinas dos Programas de Pós-Graduação, quiçá na própria proposta dos Programas *Stricto Sensu* que tem a formação do pesquisador como eixo e princípio.

Percebe-se então a existência de uma formação fragmentada que de um lado prepara o pesquisador e seus respectivos componentes da investigação, e do outro a formação do professor do ensino superior e seus componentes da docência. A maneira como os programas de pós-graduação se organizam e estrutura à formação do professor universitário faz com que ambas as atividades se tornem concorrentes, cujo peso maior (aqui como valorização) é atribuído explicitamente à pesquisa na maioria dos programas de pós-graduação.

Não ignoramos as políticas externas à Universidade e tampouco a necessidade de atender à conjuntura internacional sobre a produção científica, por outro lado, não desconsideramos a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, já sinalizada muitas vezes por diversos pesquisadores e ao longo deste trabalho.

Embora essa valorização pareça não interferir na organização do PAE, afinal, há uma diretriz que regula o programa na USP, não é assim que a percebermos, e assim podemos afirmar: Não há o reconhecimento do PAE como espaço formativo na universidade. Isso fica claro quando observamos o desencontro de informações entre a Comissão Central do PAE, a Comissão Coordenado do PAE na Unidade e a percepção que o aluno possui sobre o programa.

Outro fato que evidencia o não reconhecimento são as ações isoladas das unidades/departamentos ou de professores que reconhecem a importância dessa formação e organizam disciplinas e tentam organizar de maneira sistêmica os conteúdos que serão trabalhados na tentativa é buscar uma formação pedagógica sólida em uma única disciplina. A formação que esses docentes buscam e se propõe a realizar nas disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica, exige tempo, precisam ser elaborados e construídos sistematicamente. No entanto, o que se vê é uma ação isolada e que, na maioria das vezes, só fará sentido para o aluno no momento do Estágio Supervisionado.

Ainda com relação à Etapa de Preparação Pedagógica, destacamos o Conjunto de Conferências como a atividade mais procurada, seguida da disciplina. Com base nesse dado, podemos inferir que a busca pelo tipo de preparação pode estar diretamente relacionada à duração da atividade do que propriamente à natureza e conteúdo tratado em cada uma delas. O Conjunto de Conferências realizado em apenas alguns encontros possibilita que o pós-graduando tenha um tempo maior para atender às demandas da pesquisa como coleta, entrega de relatórios, exames de qualificação, elaboração de relatórios para a secretaria e agência de fomento, entre outros. No meu entendimento o

Conjunto de Conferências não se configura como a proposta mais interessante de formação docente, principalmente pela maneira com que são organizados não atinge o propósito de formação. O formato de palestras e o número de alunos não coincide com os achados das pesquisas sobre formação de professor, até porque não acreditamos que aprendemos a respeito dos saberes referente a docência em três, quatro ou cinco encontros.

O conjunto de conferências, por sua vez demonstra ser uma atividade que, embora suscite diversos aspectos relativos à docência, parece surtir pouco efeito à formação do pós-graduando, razões das quais destacamos: número excessivo de alunos; pouco tempo para o aprofundamento das discussões devido ao número reduzido de encontros e a apresentação das conferências quase que exclusivamente atribuída aos próprios pós-graduandos. Esses aspectos revelam o desprestígio da Preparação Pedagógica do pós-graduando para a docência, se compararmos as disciplinas que não tenham o cunho pedagógico nos programas de pós-graduação. Qual delas possibilita a participação de 150 alunos? Quais ocorrem em apenas três ou quatro semanas de aula? Entendemos que a natureza da proposta tem o objetivo de atender um grande número de alunos, entretanto é preciso atentar que a diretriz que propõe este tipo de atividade na Etapa de Preparação Pedagógica foi elaborada no ano de 1999, período em que as políticas de acesso à pós-graduação e as demandas do ensino superior eram outras.

Entendemos que além de buscar meios para oferecer a formação pedagógica é preciso, fazer a leitura crítica da realidade educacional, de modo que possibilite ao pós-graduando a atividade pensada de aprender, e isso, certamente o Conjunto de Conferências não proporciona, por se tratar de uma formação aligeirada desprezando o que é vital para a aprendizagem, o tempo de mediação para que frutifique a aprendizagem e a mudança das crenças anteriores sobre a docência seja modificada.

Quanto ao Núcleo de Atividades, podemos concluir que esta não é a atividade mais procurada. Talvez pela proposta que busca desenvolver que muitas vezes parece ser confusa ao aluno. De tem o cunho quase que exclusivamente técnico de formação o núcleo de atividades para ser o misto da etapa de preparação pedagógica com a etapa de estágio supervisionado.

Outro ponto a ser destacado na Etapa de Preparação Pedagógica são os temas tratados tanto nas disciplinas, quanto nas conferências. Entre as ementas analisadas, destacamos o conteúdo de planejamento e o contexto da prática pedagógica como os temas que mais aparecem. Temas que tratam da dimensão relacional e coletiva do trabalho

docente, bem como o contexto sócio-histórico dos alunos foram praticamente silenciados nas propostas dos cursos e conferências. Não julgamos esses conhecimentos como menos importantes ou desnecessários à aprendizagem docente; ao contrário, reconhecemo-los como parte de saberes essenciais ao fazer docente; todavia, é preciso admitir que a formação não deve se limitar a eles. Concordamos com os autores referenciados neste trabalho que, ao tratar da formação do professor universitário, caracterizam-na como uma atividade complexa e, como tal, exige diferentes conhecimentos.

O Estágio Supervisionado em Docência no PAE é tido como o momento de estabelecer o contato com prática, com a realidade da sala de aula e instituição, mas principalmente por integrar a aluno a esta prática, a ponto de levá-lo a perceber-se como parte dessa realidade. Esse olhar concebe o estágio como uma prática social, no qual o pensar, o sentir e o fazer estão associados, e tem na teoria a fonte para essas ações.

Identificamos nessa Etapa aspectos positivos como: o contato com a realidade da sala de aula da graduação, na organização da disciplina, na troca de experiência com um professor da área, repensar a formação e a própria prática (alunos que já atuavam no ensino superior), aprofundamento dos conhecimentos relativos à docência no ensino superior e o despertar o interesse pela docência.

Compreendemos que o estágio em docência constitui um espaço de ambiência da formação docente dos pós-graduandos por proporcionar condições de aprendizagem e múltiplas possibilidades. Isso porque, a partir da vivência do Estágio, os participantes do PAE apontam a necessidade de ampliar conteúdos formativos na Etapa de Preparação pedagógica. Também reconhecem que o docente universitário deve dominar os conteúdos relacionados à sua área de atuação, bem como os saberes pedagógicos que contribuem para que o aluno da graduação tenha acesso a uma aprendizagem efetiva. Reconhecemos que a aproximação com as práticas dos professores orientadores, o contato com o cotidiano da sala de aula, é sem dúvida uma oportunidade singular para que o pós-graduando possa sentir, perceber, pensar e aprender a respeito da atuação docente.

De caráter obrigatório aos bolsistas Capes, o estágio em docência, etapa procurada também por bolsistas de outras agências de fomento e pelos não bolsistas - que no caso desse estudo representou o maior número de participantes do PAE - transcende a obrigatoriedade imposta ao bolsista Capes. Em ambos os casos, bolsistas e não bolsistas, há o relato de satisfação e descobertas positivas com a experiência, tanto pela aprendizagem decorrente do contato com a sala de aula da graduação, quanto para

enriquecer o currículo, ou, ainda, auxiliar em futuros concursos. O estágio parece trazer à tona maior reflexão sobre os saberes do campo pedagógico definidos por Cunha (2010 a), saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, saberes relacionados à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação e saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos.

O Estágio no caso do PAE pode ser encarado como um espaço formativo que demonstra repercutir na percepção do pós-graduando a respeito da docência, principalmente por se configurar em um processo cuja orientação é sistemática e organizada. Percebe-se que há, portanto, aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional do pós-graduando no que poderíamos caracterizar em três dimensões, conforme define Isaia (2007). A dimensão pessoal pelo fato de o aluno tomar consciência sobre o papel do professor na docência; a segunda dimensão, a pedagógica, devido ao contato que o aluno estabelece com a realidade da sala de aula que integra o saber e o saber-fazer, e, por fim, os saberes próprios da profissão que se referem às atividades pertinentes à docência tanto na área específica de atuação, quanto na área pedagógica e na experiência.

Essas dimensões denotam o caráter intrapessoal da formação docente, mas consideramos que não se resume somente a ele, considerando que há as relações interpessoais no processo formativo que ocorrem na interação como o outro, seja ele orientador do estágio ou aluno de graduação e que ao longo da profissão se estenderá aos pares e nas interações com os alunos, pois, afinal como afirma Tardif (2012, p. 222), “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro”. Desse modo, entendemos que esta relação ultrapasse o domínio de técnicas e que faz parte da competência profissional tida e defendida nesse trabalho como

fruto de uma construção social que envolve, sem dúvida um movimento interior do sujeito, mas que depende também de outros elementos que intervêm na qualidade do desempenho profissional (...). É uma competência construída de modo compartilhado e enraizado socialmente, já que depende da relação com os outros e com as circunstâncias (ALMEIDA, 2009, p. 109-110).

Entretanto, essa dimensão parece não ser considerada como importante na formação inicial do aluno PAE em nenhuma das etapas. Por outro lado, com relação ao saber didático pedagógico, a importância é dada, ora ao domínio de técnicas para o exercício docente, ora ao despertar no pós-graduando a responsabilidade que este possui, enquanto profissional-autor na busca de propostas que contemplem em sua ação docente a prática social.

Por fim, a conclusão deste estudo revela que o PAE representa na Universidade de São Paulo, um espaço de formação para a docência, entretanto, não explora todo seu potencial formativo. É preciso destacar que temos consciência de que não é somente o PAE, enquanto espaço formativo instituído pela Universidade de São Paulo em suas unidades, que poderá por si só promover a formação para a docência. Não ignoramos os desafios que precisam ser enfrentados no campo das políticas públicas que tratem da formação do professor universitário.

Faz-se necessário uma revisão das políticas institucionais da USP na valorização da docência, uma vez que ao atribuir valores diferentes às ações da pesquisa e da docência, isso faz com que a ação com menor representatividade na carreira docente seja depreciada. Isso refletirá na interpretação que o aluno ao longo de sua trajetória na graduação fará sobre a docência, e ao optar pela pós-graduação trará consigo as consequências desta imagem.

O que defendemos, é que a USP institua um Projeto Político Pedagógico que contemple essa formação como proposta política pedagógica dos programas de pós-graduação. Em vez de ações isoladas, propostas elaboradas para cumprir um requisito exigido pelo programa ou para atender a uma solicitação da Capes e ações dispersas, passaríamos a ter uma nova cultura de formação na universidade num processo contínuo cujas propostas se fundamentam em um projeto específico.

A ideia é que a nova cultura de formação possa alterar desde o ensino na graduação até a contratação de professores que vêm no ensino e na pesquisa aspectos inerentes à ação docente a ponto de reconhecer a preparação pedagógica do pós-graduando um componente essencial e que naturalmente deve ser incorporado a este momento de formação.

Não acreditamos que deva ocorrer a obrigatoriedade da participação no PAE, todavia, deve ser garantido a todos que optam em participar do PAE, a formação inicial

institucionalizada cujo compromisso e responsabilidade para com esse processo deve existir. E, além disso, deve garantir que a formação pedagógica do pós-graduando permita ampliar a compreensão do ensino, como prática social e ultrapassando a visão técnica do ensino. Nessa direção, concordamos com Pimenta (2009, p.52) que ao estudar o PAE propõe que as etapas “sejam adotadas como simultâneas e complementares e que contemplem a temática da docência nos múltiplos aspectos que envolvem e ultrapassam a sala de aula”.

Essa mudança avança no sentido de que as reflexões sobre os conhecimentos próprios da prática pedagógica não podem se limitar tão-somente à reflexão, é preciso concretizá-la, dar-lhes corpo na realidade, possibilitando que o aluno problematize e reflita sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar do professor e o de aprender do aluno, munidos do referencial teórico necessário.

Entendemos que essas reflexões terão maior significado se forem feitas coletivamente entre docente e pós-graduando, mas também e porque não, em uma disciplina voltada à preparação pedagógica a fim de promover a aprendizagem docente e a construção da identidade profissional.

Por fim, é importante destacar que nossa preocupação é em contribuir para a melhoria do PAE e não depreciá-lo. Nossa preocupação durante todo o desenvolvimento deste trabalho foi no sentido de fortalecer o espaço ocupado pelo programa na USP, bem como, as pessoas que acreditam e vêem no PAE a possibilidade de revitalização da profissão docente, o compromisso com a formação pedagógica e com o ensino.

Contudo, as análises realizadas revelam-nos outros questionamentos, colaborando, de certa forma, com a continuidade da discussão a respeito da formação do professor universitário e a valorização da docência na educação superior em pesquisas futuras neste espaço que julgamos ser privilegiado para a formação, o PAE. Assim, despontam questões como: Como o docente que atua na Etapa de Preparação Pedagógica concebe o PAE e a formação do futuro professor? Qual a contribuição do coordenador do PAE das unidades/departamento para que de fato esta formação pedagógica se consolide como lugar na pós-graduação? Quais as ações e contribuições da Comissão Central do PAE no desenvolvimento e aprimoramento do Programar nas unidades? Até que ponto essas ações contribuem para a formação do futuro professor universitário?

Por fim, esperamos que a tese possa trazer a devida contribuição ao PAE enquanto iniciativa de formação pedagógica do professor universitário, a ressignificação

das etapas desenvolvidas no Programa e oferecidas ao pós-graduando e principalmente suscitar nas unidades e na própria USP propósitos de uma institucionalização da cultura da docência. Que as questões reveladas tenham de fato o alcance que esperamos ter, sejam de fato ouvidas, possam ganhar força e que não sejam silenciadas pelos que advogam a pesquisa como única e fundamental atividade docente.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, M. I. *Experiências Institucionais do docente universitário – possibilidades do contexto Espanhol*. FAPESP, 2009

ALMEIDA, M. I. *Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. Tese apresentada ao Concurso de Livre-Docência junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação. 2011a .

ALMEIDA, M. I. *Formação do Professor do Ensino superior desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. *Professores e competência – revelando a qualidade do trabalho docente*. In: *Educação e competências: pontos e contrapontos*, RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A (org.). São Paulo: Summus, 2009.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo*. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ARAÚJO, J. C. S. *Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 17, maio/ago, 2008.

ARROIO, A.; RODRIGUES FILHO, U. P.; SILVA, A. B. F. *A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior*. *Quim. Nova*, Vol. 29, No. 6, 1387-1392, 2006.

AZZI, S. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: PIMENTA, S. G. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2012.

BAICICHI-FARIA, T. M.; EMANEGHETTI, F. K. *Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor?* GT: Didática, n 4, 2006.

BANCO MUNDIAL. D. B. J. (coll. Alka Arora and William Experton). *The Financing and Management of higher education: a status report on worldwide reforms*, 1998.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo em la práctica)*. Washington, D.C.: BIRD/ Banco Mundial, 1994. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso: setembro de 2011

- BARDIN, L.; Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. O mundo é inóspito à educação?. In: 44 cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. La Formación universitária a debate. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BRZEZINSKI, I. *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente*. Brasília:Plano, 2002.
- BOGDAN, R. & BICKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto, 1997.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BOZU, Z. Los jóvenes profesores universitários en el contexto actual de la enseñanza universitária. Claves y controversias. Revista Iberoamericana de Educación, n. 51/3, 2010
- BRASIL. Capes 60 anos – seis décadas de evolução da pós-graduação. Revista Comemorativa, julho, 2011.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 10172, 9 de jan. 2001.
- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.
- CÁCERES, M. et. al. *La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. In: Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/novedades.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2009.
- CANDAU, V. M.. A didática e a formação de educadores. Da exaltações à negação: a busca da relevância. In: A didática em questão. CANDAU, V. M. (org.). 26º edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.
- CARDOSO, F. H. Mãos à obra Brasil: proposta de governo. Brasília, 1994.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CEPEDA, V. A. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo : um balanço histórico. Estud. av. vol.26 no.75 São Paulo May/Aug. 2012

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et.al. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 2003. 1 CD ROM.

COELHO, IL. M. A gênese da docência universitária. Linhas Críticas. UNB, Faculdade de Educação. V.1, n.1. Brasília: UnB, 2008.

CONTE, K. M. Autopercepção, desempenho escolar e problemas de comportamento de crianças atendidas no programa de habilidades de solução de problemas interpessoais. Ribeirão Preto: FFCLRP – USP (dissertação de mestrado).

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

CORRÊA, G. T.; Ribeiro, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, M. I. *Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários*. In: Docência na universidade. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA & ALMEIDA. Pedagogia Universitária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009a.

_____. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (orgs). Pedagogia Univesitária e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b.

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

_____. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil – implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: Leite, C. (org.) Sentidos da pedagogia no ensino superior. Porto: Livpsic, 2010b.

CUNHA, A. M. O.; BRITO T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. GT: Políticas de Educação Superior, n. 11, 2006.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189 -197, 2010.

CUNHA, L. A. A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª Ed. São Paulo: Editora: UNESP, 2007a.

CUNHA, L. A. A universidade crítica – O ensino superior na República Populista. 3ª Ed. São Paulo: Editora: UNESP, 2007b.

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

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº977/65. Revista Brasileira de Educação. Set-Dez, nº30, 2005.

DESLAURIERS, J. P. E KÉRIST, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et.al. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. SOARES, RIBEIRO. Docência universitária: profissionalização e prática educativa. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. DEMOCRATIZAÇÃO, QUALIDADE E CRISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FACES DA EXCLUSÃO E LIMITES DA INCLUSÃO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

Diretrizes PAE/USP. Disponibilizadas no site: http://www.prgg.usp.br/pt/pdf-formularios/diretrizes_PAE_%20de_09.12.10.pdf

DUBAR, C. A crise das identidades profissionais. In: A crise das identidades: A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ESPERANZA, B. H. Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8 (6), 3 – 7, 2005.

EZCURRA, A. M. Los Estudiantes de nuevo ingreso: democratización e responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. Cadernos de Pedagogia Universitária, nº 2. Novembro, 2007.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. *Quim. Nova*, v. 25, n 1, p. 153 – 158, 2002.

FERENC, A. V. F; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: *Formação docente para o Ensino Superior*. VIII

Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores – UNESP/Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação, 2005.

FERREIRA, A. B. H. Minidicionário: o minidicionário da língua portuguesa. 7ª edição. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FILHO, A. L. S.; LOPES, F. M. N.; CAVALCANTE, M. M. D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. GOMES, M. O. (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FILHO, A. L. S.; LOPES, F. M. N.; CAVALCANTE, M. M. D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, M. O. (org.). Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRANCO, M. A. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. R. S.. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GARCIA SANZ, M. P.; MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J. El futuro de la formación del profesorado universitario. REIFOP, 14 (1), p. 17 -26, 2010.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p.11-30, jan/abr, 2004.

GAUTHIER, C. . Por uma teoria da pedagogia. Ijuí: Unijui, 1998.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. Questões de métodos na construção da pesquisa em educação. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

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

GIMENO SACRISTAN, J. Poderes inestables en educación. Madrid: Morata, 1998.

GOODSON, I. F. Introdução: formas de conhecimento profissional. In: Conhecimento e vida profissional – estudos sobre educação e mudança. Porto: Editora Porto, 2008.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário. Brasília: INEP, 2006.

ISAIA, S. M. A. aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação superior. In: Engers e Amaral (orgs). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, M. A. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E APRENDIZAGEM DOCENTE: relações e novos sentidos da professoralidade. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

ISAIA, S. M. A.; MACIAEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011

ISAIA, S. Professores de licenciatura: Concepções possíveis de docência. Relatório CNPq. In: MOROSINI, M. C. (org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, Vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, 2008.

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

LEÓN DEL BARCO, B.; LATAS PÉREZ, C. Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del professor universitario en el contexto de la convergência europea: La formación em técnicas de aprendizaje cooperativo. *REIFOP*, 8 (6), 2005.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: *Concepções e práticas do ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). Goiânia: CEPED / Editora PUC Goiás, 2011.

LIBÂNEO, J. C.. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos de Pedagogia Universitária da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Pró-Reitoria de graduação da Universidade de São Paulo, 2009.

LIMA, K. *Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: *Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. GOMES, M. O. (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LUCARELLI, E. *Pedagogia universitária e inovação*. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.

MACIEL, A. M. R. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA E BOLZAN (orgs).

Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MARCELO GARCIA, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1995.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. Ed. São Paulo:Atlas, 1999.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, nº 106, p. 15-35, jan/abr.2009.

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

MASETTO, M. (org). *Inovações do Ensino Superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MAURA, V. G. El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1 – 11, 2004.

MINGUILI, Maria da Glória; CHAVEZ, Adriana Josefa; FORESTI, Miriam Celi Pimentel. *Universidade Brasileira: Visão Histórica e Papel Social*. 2006. Disponível em: www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf. Acessado em: 13 de julho de 2009.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade – a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.

MOYA, J. L. M.; BORRACA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005.

NADAI, A. C.; CONTE, K. M.; RIVAS, N. P. P. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e perspectivas para reconfiguração dos saberes docentes. *Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação*. Vol 13, nº 1-2, 2009, p.51-62.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). In: Bourdieu e a educação. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

NUNEZ, J. A. S. Formación inicial para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007.

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

_____. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. GT: Políticas de Educação Superior, n. 11, 2004.

_____. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PARECER, CFE Nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. Nº 30, p.162-173, 2005.

PAULA, M. F. C. USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 14, n.2, p. 147-161, 2002.

PEÑA CALVO, J. V. *Desarrollo Profesional del docente universitário*. Monografias virtuales, nº 3 – octubre – noviembre, 2003.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Introdução. In: *Pesquisa em Educação – possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 11ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.) *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. *Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, U. A. *Pedagogia e pedagogos escolares*. Umberto de Andrade Pinto; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo : s.n., 2011. 184 p. : Tese

Portaria GR Nº 3347/2002. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/pgr4391.htm>. Acessado em: 06/05/2011.

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: 06/05/2011.

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: 06/05/2011.

POUPART, J. et.al. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B., e GAUTHIER, C. Formar professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina. 2004.

RAMOS, K. M. C. Um lugar para o conhecimento pedagógico-didático na docência universitária. In: Reconfigurara a profissionalidade docente universitária – um olhar sobre ações de atualizações pedagógico-didática. Porto: U. Porto editorial, 2010.

RIOLFI, C. R.; Alaminos, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. Educ. Pesqui. vol.33 no.2 São Paulo May/Aug. 2007

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. In: Competência e competências: contribuição crítica ao debate. ROVAI, E. (org.) São Paulo: Cortez Editora, 2010

RIVAS, N. P. P.; CONTE, K. M. A formação pedagógica do docente para a educação superior: delineando caminhos e aproximações. In: 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2008.

RODRIGUES, M. V.; MARTINS, L. G. A. Ensino superior na América Latina e a globalização da racionalidade capitalista. In: Políticas educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional. ALMEIDA, M. L. P; PEREIRA, E. M. A. (org). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ROLDÃO, M. C. função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, nº12. 2007.

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

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. Educação e Filosofia. Jan-jun e jul- dez. 1997.

_____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação Brasileira. In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. Vol. 14. nº 40. Rio de Janeiro. Jan. /Apr. 2009.

SEGRERA, Francisco López. Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior. In La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008. Disponível em http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf

SCALCON, Suze. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (orgs). Universidade – Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, J. R. Universidade e mundo do trabalho: aproximações para uma discussão teórica. In: Universidade e mundo do trabalho: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (orgs). Docência universitária: profissionalização e prática educativa. Feira de Santana: EFFF Editora, 2009.

SOUSA FILHO, A. O ideal de universidade e sua missão. In: Universidade e mundo do trabalho: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

TARDIF M. & LESSARD, C. O trabalho docente. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. & CASTANHO, M. E. L. (orgs) *Pedagogia Universitária – a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2006.

VEIGA, I. P. A.; DA SILVA, E. F.; XAVIER, O. S.; FERNANDES, R. C. A. *Formação pedagógica no âmbito da pós graduação*. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 61 – 67, 2008.

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

ZABALA, A.. *As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos*. In: *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

ZANCHET, B. M. B. A.; GHIGGI, M. P. *Docencia Universitaria: Formación y aprendizaje en el posgrado en educación*. *Revista de la Educación Superior*, v. XXXVIII, n. 151, p. 163 – 170, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Parecer de orientação limitado à FEUSP 017/2012

Projeto: Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo

Interessadas: Karina de Melo Conte e Selma Garrido Pimenta

O Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP analisou a proposta da pesquisa em questão e, no que diz respeito aos aspectos éticos aí implicados, nada tem a opor aos procedimentos a serem adotados.

São Paulo, 11 de setembro de 2012

Profa. Dra. Flávia Inês Schilling

Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

ANEXO 2



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM
Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 419 - CEP 05403-000
Fone: 3061-7548
e-mail: edipesq@usp.br

São Paulo, 02 de julho de 2013.

Ilm.^a Sr.^a
Karina de Melo Conte

Prezada Senhora,

Nos termos da documentação contida no processo nº 168/2013/CPq/EEUSP, informamos que V.S.^a foi autorizada a realizar, nesta Unidade, a coleta de dados relativa ao projeto de pesquisa "*Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo*".

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em azul da Prof.^a Dr.^a Diná de Almeida Lopes Monteiro da Cruz.

Prof.^a Dr.^a Diná de Almeida Lopes Monteiro da Cruz
Diretora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Aluno ou Ex-aluno

Fui convidado e concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da (PAE) da Universidade de São Paulo”**, que tem como pesquisadora responsável Karina de Melo Conte, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, as quais podem ser contatados pelos e-mails karinaconte@usp.br, pesquisapaeusp@gmail.com ou pelo telefone. O presente trabalho tem como objetivos: a) Levantar em três diferentes unidades da Universidade de São Paulo junto aos ex-alunos que participaram tanto da etapa de preparação pedagógica, quanto do estágio supervisionado em docência, as possibilidades do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino funcionar como formação inicial à docência superior; b) Analisar as concepções e modelos curriculares que permeiam os programas de disciplina e as propostas de atividades relacionadas à Etapa de Preparação Pedagógica nas três unidades investigadas; c) Fornecer possíveis contribuições para a formação inicial, no que concerne à preparação pedagógica do professor universitário. Minha participação consistirá em realizar uma entrevista sobre o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino de minha unidade/departamento. Compreendo que esse estudo possui finalidades de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, meu anonimato assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Tenho conhecimento que este Termo será elaborado em 2 duas vias e que uma delas ficará com o sujeito e outra com o pesquisador.

Nome completo do participante

Assinatura do participante

Nome completo do pesquisador

Assinatura do pesquisador

São Paulo, _____ de _____ de 201_____

QUESTIONÁRIO: EX-ALUNO DO PROGRAMA PAE

Observação: As respostas podem ser digitadas no próprio questionário

IDENTIFICAÇÃO				
1. Nome:				
2. Data de nascimento:				
FORMAÇÃO GRADUAÇÃO				
3. Graduação:				
4. Curso:				
5. Instituição:				
6. Ano de conclusão:				
7. Fez iniciação científica: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
8. Teve bolsa: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
9. Se sim, qual tipo: <input type="checkbox"/> Fapesp <input type="checkbox"/> Capes <input type="checkbox"/> CNPq <input type="checkbox"/> Outros. Qual?				
FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO				
<u>Mestrado</u>				
10.. Programa de Pós-Graduação:				
11. Instituição:				
12. Ano de conclusão:				
13. Teve bolsa: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
14. Se sim, qual tipo: <input type="checkbox"/> Fapesp <input type="checkbox"/> Capes <input type="checkbox"/> CNPq <input type="checkbox"/> Outros. Qual?				
<u>Doutorado</u>				
15. Programa de Pós-Graduação:				
16. Instituição:				
17. Tema da tese:				
18. Ano de conclusão:				
19. Teve bolsa: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
20. Se sim, qual tipo:	<input type="checkbox"/> Fapesp	<input type="checkbox"/> Capes	<input type="checkbox"/> CNPq	<input type="checkbox"/> Outros. Qual?

EX-ALUNOS DO PROGRAMA PAE

1. Explícite as razões que o levaram a cursar a Pós-Graduação stricto sensu?

Resposta:

2. O Programa de Pós-graduação tem como uma de suas finalidades formar professores para o ensino superior. De acordo com sua percepção, tal finalidade foi alcançada em sua formação stricto sensu? Justifique sua resposta.

Resposta:

3. O PAE é desenvolvido na USP em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência.

3.1. Como você realizou a etapa de Preparação Pedagógica?

Disciplina

Seminários

Núcleo de Atividades

Descreva como esta etapa foi desenvolvida:

3.2. Quais as contribuições desta etapa para a atuação do professor universitário?

Resposta:

3.3. O estágio em docência trouxe contribuições para sua formação? Justifique sua resposta.

Resposta:

3.4. Quais os pontos que você destaca nesta etapa para sua identidade docente?

Resposta: