

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

JULIA BARBOSA GENEROSO

O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade De São Paulo (USP) na perspectiva dos professores supervisores

Versão corrigida

Ribeirão Preto

2024

JULIA BARBOSA GENEROSO

O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade De São Paulo (USP) na perspectiva dos professores-supervisores.

Dissertação de mestrado apresentada para o exame de Defesa, junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas

VERSÃO CORRIGIDA

Ribeirão Preto

2024

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.

Generoso, Julia Barbosa

O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade De São Paulo (USP) na perspectiva dos professores-supervisores. GENEROSO, J. B. - Ribeirão Preto, 2024. 207p.: il. ; 30 cm

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

Orientador: Rivas, Noeli, Prestes Padilha.

The Supervised Internship in Teaching in the Teaching Improvement Program (PAE) of the University of São Paulo (USP) from the perspective of teacher-supervisors.

1.Educação Superior. 2.Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. 3.Estágio Supervisionado em Docência. 4. Professor-Supervisor. 5. Docência Universitária.

GENEROSO, J. B. O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) na perspectiva dos professores-supervisores. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: Aprovada

Profª Drª Glaucia Maria da Silva Degrève

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: Aprovada

Profª Drª Karina de Melo Conte

Instituição: Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP

Julgamento: Aprovada

Para o meu pai (*in memoriam*), que mesmo não tendo a oportunidade de estudar, foi um dos homens mais inteligentes que tive o prazer de conhecer. Ele, sábio como era, entendia a importância de ajudar e incentivar os seus filhos a sempre estudarem.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e avó, por me guiarem e incentivarem a sempre continuar estudando. Meus maiores exemplos de docência e inspiração. Com vocês na minha vida não conseguiria me tornar outra coisa que não uma professora.

A Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas, gostaria de expressar minha sincera gratidão pelas orientações valiosas, pelo acolhimento caloroso e pelas inúmeras contribuições que enriqueceram minha jornada acadêmica. Suas contribuições foram além do âmbito acadêmico, influenciando positivamente minha trajetória profissional e minha visão de mundo.

Meus sinceros agradecimentos ao meu namorado, Samuel, e ao meu irmão, Sandro. Apesar de não estarem diretamente envolvidos no mundo da educação, eles sempre estiveram presentes e dispostos a me ouvir. Seu apoio incondicional e interesse genuíno foram fundamentais para mim, proporcionando um suporte emocional valioso durante todo o processo de pesquisa e estudo. Sou imensamente grata por ter essas pessoas incríveis ao meu lado.

Aos meus companheiros do GEPEFOR, por proporcionarem discussões enriquecedoras e muitos aprendizados.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento deste estudo, especialmente às minhas colegas professoras. Seu apoio e colaboração foram fundamentais para o progresso e a realização deste trabalho.

A Profª Drª Elaine Assoline e a Profª Drª Luciane por comporem a banca do exame de qualificação e trazerem contribuições fundamentais para construção dessa pesquisa.

A banca examinadora, Profª Drª Karina de Melo Conte e Profª Drª Gláucia Maria da Silva Degrève, pelos ensinamentos e disponibilidade

Expresso minha profunda gratidão aos professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Sua dedicação e comprometimento durante minha jornada acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, foram essenciais para

minha formação e crescimento profissional. Sou imensamente grata por todo o conhecimento e apoio que me proporcionaram ao longo desse período.

Aos professores-supervisores entrevistados, por se disponibilizarem a participarem desta pesquisa mesmo diante de suas rotinas com várias demandas da Universidade, meus agradecimentos por contribuírem e me permitirem a construção de um diálogo acerca do Estágio Docente e a Docência Universitária.

RESUMO

GENEROSO, J. B. **O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) na perspectiva dos professores-supervisores.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

O presente estudo tem por objetivo compreender o espaço/lugar da formação do professor universitário nos Programas de Pós-Graduação e a mediação do professor supervisor na Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Universidade de São Paulo - campus de Ribeirão Preto. A problemática desta investigação justifica-se diante da ênfase dada aos programas de pós-graduação na formação do pesquisador. Tendo em vista os limites da formação do professor universitário, indaga-se a respeito da preocupação que o professor-supervisor do PAE possui em relação à formação pedagógica do pós-graduando, considerando o papel de mediação e orientação que este exerce durante a atividade de estágio de docência e sua relação com o trabalho do professor universitário no contexto da sociedade atual. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com instrumentos de coletas de dados: as normativas do PAE/USP, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e as entrevistas com os professores-supervisores das oito Unidades pertencentes da USP – campus de Ribeirão Preto. Os dados foram trabalhados por meio da análise documental e análise de conteúdo temática. Os resultados apontam que o estágio pode contribuir para formação de todos os sujeitos envolvidos, quais sejam: os alunos do curso de graduação estagiado, os pós-graduandos e os professores-supervisores. As entrevistas ofereceram uma visão abrangente sobre como o PAE influencia a formação continuada desses docentes e como o Programa não é apenas uma via de mão única, mas uma oportunidade de construir conhecimentos coletivamente. Além disso, reitera-se a necessidade e importância de mais espaços e programas institucionalizados voltados para formação docente para o ensino superior, uma vez que a formação do professor universitário deve ser um processo contínuo, iniciado nos cursos de pós-graduação e estendido ao longo de toda sua carreira profissional.

Palavras-chave: Educação Superior, Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, Estágio Supervisionado em Docência, Professor-Supervisor, Docência Universitária.

ABSTRACT

GENEROSO, J. B. **The Supervised Internship in Teaching in the Teaching Improvement Program (PAE) of the University of São Paulo (USP) from the perspective of teacher-supervisors.** Master Thesis – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

This study aims to analyze the Stage of Supervised Internship in Teaching of the Teaching Improvement Program (PAE) for the pedagogical training of graduate students at the University of São Paulo (USP) - Ribeirão Preto campus from the perspective of teachers' supervisors. The problem of this investigation is justified by the emphasis given to graduate programs in researcher training. Bearing in mind the limits of university professors' education, we ask about the concern that the PAE professor-supervisor has concerning the postgraduate student's pedagogical education, considering the role of mediation and guidance that he/she exercises during the activity of teaching internship and its relationship with the work of university professors in the context of today's society. The methodology used is of a qualitative approach, of an exploratory nature, with data collection instruments: the PAE/USP regulations, the National Postgraduate Plans (PNPG), and interviews with professors-supervisors of the eight Units belonging to USP – Ribeirão Preto campus. The document analysis and thematic content analysis. The results point out that the internship can contribute to the formation of all the subjects involved: the students of the undergraduate course internship, the postgraduate students, and the professors-supervisors. The interviews provided a comprehensive view of how the PAE influences the continuing education of these teachers and how the Program is not just a one-way street, but an opportunity to collectively build knowledge. In addition, the need and importance of more spaces and institutionalized programs aimed at teacher training for higher education are reiterated since the training of university professors should be a continuous process, starting in postgraduate courses and extending throughout their professional careers.

Keywords: Higher Education, Teaching Improvement Program, Supervised Internship in Teaching, Professor-Supervisor, University Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Segmentos das análises das entrevistas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de ingressos na rede pública e privada em cursos de graduação.....	118
Gráfico 2: Oferta de disciplinas da EPP.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).....	36
Quadro 2 - Marcos Históricos e Regulatórios do PAE.....	46
Quadro 3: Tipologia de textos - Estágio Docente.....	70
Quadro 4- <i>Corpus</i> da pesquisa.....	84
Quadro 5: Unidades participantes.....	87
Quadro 6: Síntese do perfil dos participantes da pesquisa.....	89
Quadro 7: Categorias e dimensões usadas para análise das entrevistas com os professores-supervisores do PAE-USP-RP.....	94
Quadro 8: Categoria 1.....	98
Quadro 9: Categoria 2.....	99
Quadro 10: Categoria 3.....	100
Quadro 11: Categoria 4.....	100
Quadro 12: Síntese do envolvimento dos monitores no estágio docente.....	125
Quadro 13: Principais sugestões dos professores-supervisores.....	158
Quadro 14: Impactos da pandemia de COVID-19 nas atividades de estágio docente do PAE.....	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EEFERP	Escola de Educação Física e Esporte Ribeirão Preto
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
ESD	Estágio Supervisionado em Docência
EPP	Etapa de Preparação Pedagógica
FCFRP	Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto
FDRP	Faculdade de Direito de Ribeirão Preto
FEARP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FMRP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
FORP	Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto
GEPEFOR	Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PUB	Programa Unificado de Bolsas
RDIDP	Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
SciELO	Scientific Electronic Library On-line
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Contexto	16
1.2. Objetivos	22
1.2.1. Objetivo geral	22
1.2.2. Objetivos específicos	22
1.3. Organização da Dissertação	22
2. A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA DO PÓS-GRADUANDO NA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR.	24
2.1. A formação de professores nos Planos Nacionais de Pós-Graduação: discutindo intencionalidades	33
2.2. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino: análise dos seus marcos históricos e regulatórios	47
3. O PROFESSOR-SUPERVISOR E O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	54
3.1. Formação Pedagógica: um olhar a partir do Estágio Docente na Universidade de São Paulo	54
3.1.1. Revisão Sistemática da Literatura: o que os estudos apontam sobre o estágio docente	70
3.2. Formação do professor da Educação Superior: professor-supervisor ou formador?	75
4. TESSITURAS METODOLÓGICAS: CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS E SABERES	84
4.1. Análise documental	86
4.2. Entrevistas	87
4.3. Aspectos Éticos	89
4.4. Participantes da pesquisa	90
4.5. Análise dos Dados	93
5. O QUE OS DADOS REVELAM	99
5.1. Categoria 1: Experiências dos professores-supervisores enquanto alunos	102
5.2. Categoria 2: Relação e lugar do professor-supervisor com o PAE	113
5.3. Categoria 3: Papel do professor-supervisor	129
5.4. Categoria 4: Limites e possibilidades do PAE	146
6. PERCURSOS EM MOVIMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	168
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	194
APÊNDICE A – Descritores e resultados das pesquisas nas bases de dados utilizadas para realização da revisão da literatura	195
APÊNDICE B – Critérios de inclusão e exclusão da revisão sistemática da literatura.	196
APÊNDICE C – Textos usados na revisão sistemática da literatura	197
APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas com os professores-supervisores	201
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	204

APÊNDICE F – Termo de Anuência Institucional	205
ANEXOS	206
ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÈTICA	207

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contexto

O presente trabalho constitui uma dissertação de mestrado, da linha de pesquisa “Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, intitulado “O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) na perspectiva dos professores supervisores”, orientado pela Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas.

A temática central deste estudo é a formação docente para o Ensino Superior, no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). O interesse por essa temática surgiu durante a graduação em Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), da USP. Concomitantemente ao desenvolvimento da graduação, oportunizou-se, também, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), além dos projetos de iniciação científica com o apoio do Programa Unificado de Bolsas (PUB). A docência universitária destacou-se como uma das áreas de maior interesse durante esse processo formativo.

Salienta-se a participação do GEPEFOR na construção desta dissertação, tendo em vista que as discussões e problematizações realizadas no grupo possibilitaram uma melhor compreensão da temática investigada. Além disso, as discussões teóricas e metodológicas dos trabalhos desenvolvidos pelos membros do grupo, seja no âmbito das pesquisas individuais ou coletivas, também agregaram significativamente, visto que proporcionaram uma ampliação de análises no que diz respeito à atividade de pesquisa.

Atualmente, o GEPEFOR é constituído por professores pesquisadores da USP, estudantes de pós-graduação e graduação da FFCLRP/USP e demais pesquisadores oriundos de outras Instituições de Ensino Superior de Ribeirão Preto e região. O grupo tem por objetivo investigar os processos de formação para a docência na Educação Superior sob a ótica dos saberes curriculares e pedagógicos, no âmbito da didática e do currículo, nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação.

Além da participação no GEPEFOR, os quatro projetos de iniciação científica desenvolvidos com o apoio do Programa Unificado de Bolsas (PUB) contribuíram significativamente para a consolidação das bases teóricas e metodológicas desta pesquisa. Os três primeiros projetos abordaram a formação pedagógica de professores para o ensino superior no âmbito do PAE/USP, consubstanciado no campo do currículo e da formação de professores para o ensino superior. O último tratou da formação do pós-graduando, egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da FFCLRP/USP e a formação de professores no âmbito universitário. Os resultados destas investigações instigaram o desenvolvimento desta pesquisa, no sentido de dar continuidade aos estudos que abrangem a formação dos pós-graduandos para a docência universitária.

Este estudo investiga a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do PAE da USP, com foco na formação pedagógica de pós-graduandos sob a perspectiva de professores-supervisores. Ao longo do trabalho, é discutida a relevância dos programas de pós-graduação na formação do docente universitário, enfatizando a necessidade de espaços institucionalizados para tal formação. Além disso, aborda a contribuição do estágio para todos os envolvidos e destaca a importância de programas voltados para a formação docente continuada no ensino superior.

A partir da análise dos dados, é possível notar que o PAE é um espaço para superar a desvalorização dos saberes pedagógicos e se aproximar das discussões sobre a pedagogia universitária. Haja vista os limites do Programa, materializados na fragmentação das atividades desenvolvidas nos cursos de formação dos futuros docentes do ensino superior e o papel que o professor-supervisor possui na mediação desta formação pedagógica, surge a incerteza sobre se o PAE, mais especificamente a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, efetivamente se configura enquanto um lugar de formação pedagógica.

A discussão sobre a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do PAE da USP envolve uma reflexão mais ampla sobre o papel dos programas de pós-graduação na formação do docente universitário e a importância de espaços institucionalizados para essa formação, pois é fundamental considerar que a formação pedagógica dos futuros professores do ensino superior não se limita apenas à transmissão de conhecimentos específicos da área de atuação, mas também requer habilidades pedagógicas sólidas para promover uma efetiva aprendizagem dos estudantes.

O professor universitário deve ter a pesquisa e o ensino como referências para sua atuação. No entanto, as questões referentes ao ensino têm sido secundarizadas nos programas de pós-graduação. Conte (2013), Cunha (2019), Krasilchik (2008), Pimenta e Almeida (2011),

Pimenta e Anastasiou (2017), Rivas (2013), Rivas *et al* (2016) e Rivas e Silva (2020) apontam carências de reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das instituições de ensino superior brasileiras. Ademais, os trabalhos indicam que a pós-graduação, mesmo sendo um *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. Mesmo que não intencionalmente, a crença de que para ser um bom professor basta saber os conteúdos de sua disciplina tem sido reproduzida e perpetuada nos programas de pós-graduação. Para Pimenta e Anastasiou (2017, p.37), mesmo diante da formação na área de conhecimento específica adquirida pelos professores universitários no decorrer de sua trajetória acadêmica, é comum que estes profissionais estejam despreparados e desconheçam o “processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 9394/96, Art. 66 (BRASIL, 1996), determina que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Sendo assim, o requisito para atuar como docente na educação superior brasileira está consubstanciado no artigo 52 da referida Lei, o qual aponta a titulação em um curso de pós-graduação a única exigência para exercer esta função. Isso pode gerar uma fragilidade epistemológica e cultural no âmbito da pedagogia universitária, porque ocasiona o não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência na educação superior (CONTE; 2013; RIVAS; SILVA, 2020). No entanto, cabe demarcar que o artigo 65 retira a obrigatoriedade da prática para a educação superior, como pode ser observado no trecho: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Os programas de pós-graduação, responsáveis pela formação dos futuros professores universitários, têm priorizado a pesquisas e elaboração de dissertações ou teses em detrimento dos aspectos norteadores da docência, já que a maioria dos programas não inserem nos seus currículos os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da docência (ARIOVALDO; SILVA, 2017). Dessa forma, a pesquisa assume uma atividade central, de forma a atribuir à pós-graduação um “lugar” da formação do pesquisador, sem necessariamente reconhecê-lo como “espaço” de formação pedagógica de professores (CUNHA; 2019; RIVAS; 2013).

Cunha (2008) discute o conceito de lugar, espaço e território. A autora aponta que o espaço se transforma em lugar quando atribuímos significado a ele e reconhecemos sua

legitimidade para abrigar ações, expectativas e possibilidades. Enquanto o espaço é uma entidade física, o lugar transcende essa condição, pois torna-se cultural, subjetivo e pessoal, é quando atribuímos sentidos aos espaços que estes se transformam em lugares, refletindo uma dimensão política e cultural. Por sua vez, o lugar constitui-se como território quando há a explicitação dos valores e dispositivos de poder daqueles que atribuem significados a ele. O território é, portanto, um espaço mediado por representações construídas por determinados grupos para expressar e projetar seu poder.

A Universidade de São Paulo (USP), buscando minimizar a falta de preparação pedagógica dos professores universitários, criou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) (KRASILCHIK, 2009). O Programa ocupa um espaço institucional importante na formação dos pós-graduandos. Na USP, a formação para a docência nos cursos de pós-graduação fundamenta-se, institucionalmente, no âmbito do PAE e da Comissão de Formação Didático Pedagógica¹.

O PAE é organizado em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência e a duração mínima de cada etapa é de um semestre. De acordo com Rivas *et al* (2016), as duas etapas do PAE são articuladas e interdependentes, o que permite aos pós-graduandos abordarem aspectos políticos, teóricos, didáticos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem. Tais questões os possibilitam de aproximar-se dos saberes da docência necessários para suas futuras práticas docentes (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019; RIVAS *et al*, 2016).

A Etapa de Preparação Pedagógica pode assumir diferentes características, a depender de como a Unidade de Ensino a estrutura, assim, esta etapa pode ser encontrada em três modalidades: uma disciplina de pós-graduação, conjunto de conferências ou núcleo de atividades. Em relação a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, as diretrizes do programa abordam cinco dimensões pressupostas à docência imprescindíveis de serem contemplados no desenvolvimento do estágio, sendo: dimensão organizativa, dimensão técnica, dimensão didático-pedagógica, dimensão das relações professor-aluno e dimensão avaliativa (USP, 2009).

¹ A Comissão de Formação Didático Pedagógica, dentre suas atribuições, oferece um curso intitulado: “Docência no Ensino Superior: uma primeira aproximação”. Criado em 2017 para atender uma demanda dos pós-graduandos de conhecimentos pedagógicos voltados para atuação na docência universitária, cabe ressaltar que este curso não vale como Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE. Em 2019, o curso foi reformulado e ofertado na modalidade a distância pelo ambiente e-disciplinas USP, que em linhas gerais consiste numa série de entrevistas gravadas em vídeo, textos, leituras sugeridas e participação no fórum de discussões para interação entre os participantes. A Comissão também oferece Workshops sobre metodologias, capacitação docente e outros assuntos nos diferentes Campi USP.

Neste contexto, o PAE consolidou-se como um espaço de preparar os pós-graduandos para a atuação docente, pois tem contribuído para a formação de professores universitários, bem como, opõe-se às ideias de que, para a docência, bastam apenas os conhecimentos específicos do seu campo de atuação. De acordo com Pimenta (2012), é imprescindível para a formação docente um processo que mobilize os saberes da teoria da educação necessários para a compreensão da prática docente. Tais saberes podem auxiliar os professores no processo de investigação da própria atividade docente e, conseqüentemente, em novos processos de construção de saberes.

Sendo assim, a oferta do estágio em docência nos programas de pós-graduação é uma das atividades mais importantes relacionadas à formação docente (PIMENTA; LIMA, 2017). O estágio docente constitui-se em um espaço relevante para desenvolver e apropriar-se da prática educativa, haja vista que os conhecimentos adquiridos através das atividades realizadas no estágio docente proporcionam enriquecedora fonte de aprendizagem. Essa experiência pode contribuir para a formação dos pós-graduandos, já que considera o potencial de se associar o conhecimento teórico à prática do ensino. Assim, enquanto atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, o estágio é também objeto da *práxis e locus* de formação e construção da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2017; RIVAS, 2013).

O Estágio de Docência representa, para os pós-graduandos, um espaço de construção e aproximação dos saberes pedagógicos sistematizados e organizados na realidade da sala de aula de uma disciplina no curso de graduação. Entretanto, é indispensável que essa atividade esteja amparada e subsidiada institucionalmente, no sentido de ter políticas para a educação superior as quais busquem compreender a função deste momento formativo de tal forma a levar em consideração que o estágio docente ocorre em diversas áreas do conhecimento e, portanto, as experiências vivenciadas são únicas e os vários espaços, nos quais os estágios podem vir a ser realizados, propiciam olhares diferenciados nessa formação (PIMENTA; LIMA, 2017; ZABALZA, 2014).

No que se refere ao Estágio Docente, até o momento, há poucos estudos, principalmente no que diz respeito ao papel que o professor universitário exerce na formação dos pós-graduandos². Estudos anteriores, como os de Assunção (2013), Cantano (2017),

² Realizamos uma revisão sistemática da literatura, com o intuito de identificar as pesquisas acerca do estágio docente para educação superior. Os dados apontam que, de forma geral, os trabalhos não olham exclusivamente para o supervisor do estágio docente. Os critérios desta revisão estão descritos no item 3.1.1. denominada: “Revisão Sistemática da Literatura: o que os estudos apontam sobre o estágio”.

Conte (2013), Rivas e Silva (2020) e Wille (2018), ressaltaram a importância do PAE na formação dos pós-graduandos e destacam a necessidade de investigações adicionais para uma compreensão mais aprofundada do programa e o desenvolvimento de estratégias para seu aprimoramento. Essas pesquisas apontaram para a carência de estudos que abordem especificamente o papel do professor universitário na formação dos pós-graduandos durante o estágio supervisionado em docência. Dessa forma, identificamos uma lacuna significativa na literatura quanto à mediação exercida pelos professores-supervisores e à percepção adquirida sobre o valor formativo dessa experiência para os pós-graduandos.

A ausência de trabalhos sobre essa temática ressalta a necessidade premente de investigações adicionais para preencher essa lacuna e enriquecer o entendimento sobre a formação docente no ensino superior. Nesse sentido, torna-se imprescindível questionar se os professores-supervisores percebem o valor formativo desta experiência, haja vista o papel que exercem na formação dos pós-graduandos. Portanto, essa pesquisa se justifica diante da carência de produções acerca desta área, no que se refere à formação do professor universitário e aos espaços institucionais nos programas de pós-graduação, uma vez que a atividade do estágio docente, constituinte importante da formação docente na pós-graduação, proporciona condições de aprendizagem e múltiplas possibilidades aos estudantes pós-graduandos (CUNHA, 2009).

A problemática desta investigação também se justifica diante da ênfase dada aos Programas de Pós-Graduação na formação do pesquisador, haja vista os limites da formação do professor universitário, indaga-se a respeito da preocupação que o professor supervisor do PAE possui em relação à formação pedagógica do pós-graduando, ao considerar os significados atribuídos à esta atividade docente e sua relação com o trabalho do professor universitário no contexto da sociedade atual.

Entendemos que a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência (ESD) do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) pode representar um importante espaço formativo para todos os sujeitos envolvidos em sua prática, na medida em que proporciona acesso aos saberes da docência necessários ao ensino de graduação. Dessa forma, algumas questões se fazem necessárias nesta pesquisa: como as políticas de educação superior, consubstanciadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação abordam a formação para a docência universitária? O que as normativas do PAE apontam sobre a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência? E qual o significado que o professor supervisor atribui à Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo geral

Compreender o espaço/lugar da formação do professor universitário nos Programas de Pós-Graduação e a mediação do professor supervisor na Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Universidade de São Paulo - campus de Ribeirão Preto.

1.2.2. Objetivos específicos

- A. Identificar nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) elementos que configuram a formação para a docência universitária.
- B. Investigar as ações institucionais voltadas para a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP no âmbito da Universidade de São Paulo (USP) - campus de Ribeirão Preto.
- C. Analisar a concepção que os professores supervisores possuem quanto à formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, no contexto da Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

1.3. Organização da Dissertação

A pesquisa realizada resultou no texto aqui apresentado, o qual está organizado em seis seções. Nesta parte inicial do trabalho (primeira seção), contextualizou-se a temática investigada, os objetivos e a estrutura da dissertação. Nas seções subsequentes, procurou fundamentar teoricamente.

A segunda seção, denominada “A Pós-Graduação nas Universidades brasileiras: políticas para educação superior”, explora a trajetória e as políticas da pós-graduação nas Universidades brasileiras, situando-a dentro de seu contexto histórico e social. Esta seção, conta com o subitem “Planos Nacionais de Pós-Graduação: discutindo intencionalidades”, o qual aborda os Planos como instrumentos de política educacional. Também é discutido nesta segunda seção o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Universidade de São Paulo (USP). Ao destacar seus marcos históricos e regulatórios, a discussão se concentra na essência do PAE e examina sua trajetória ao longo do tempo e seu impacto na formação pedagógica.

Na terceira seção desta dissertação, aborda-se a complexa relação entre o professor supervisor e o estágio em docência e ressalta-se os desafios enfrentados na formação pedagógica nos programas de pós-graduação. A primeira parte, intitulada "Formação

Pedagógica: um olhar a partir do Estágio Docente na Universidade de São Paulo", direciona o foco para a análise da experiência específica da Universidade de São Paulo (USP) no que se refere ao estágio docente. Já a segunda parte, denominada "Formação do Professor da Educação Superior: Professor Supervisor ou Formador?", amplia o escopo da discussão ao abordar questões mais amplas relacionadas à formação dos professores de nível superior. Ademais, são analisados os desafios enfrentados por esses professores na transmissão de conhecimentos e práticas pedagógicas.

A quarta seção do trabalho, "Tessituras Metodológicas: Construções de Sentidos e Saberes," detalha o percurso metodológico utilizado na pesquisa.

Na quinta seção, os resultados das entrevistas conduzidas com os professores-supervisores são apresentados e analisados com o apoio da análise temática, das categorias e das dimensões de análise (MINAYO, 2002; 2014) . Por meio dessa abordagem, os dados coletados são descritos, categorizados e interpretados utilizando os fundamentos teóricos discutidos ao longo deste estudo. Essa análise oferece uma visão aprofundada das percepções, experiências e desafios enfrentados pelos professores-supervisores dentro do contexto do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Para concluir, são apresentadas breves considerações finais, intituladas "Percurso em Movimento: Algumas Considerações", marcando o término deste estudo. Destaca-se que, embora este trabalho alcance sua finalização, permanece a possibilidade de futuras investigações, as quais aprofundem os temas aqui abordados. Além disso, são fornecidas as referências bibliográficas utilizadas, bem como os apêndices e anexos relevantes, que enriquecem e embasam as análises realizadas ao longo da pesquisa.

2. A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA DO PÓS-GRADUANDO NA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1997, p. 85-86).

Os estudos sobre a história da universidade brasileira são importantes para compreender a formação dos cidadãos éticos e cômicos de sua responsabilidade social, política e profissional, bem como a intencionalidade desta instituição. Fávero (2006), ao discutir sobre este tema, afirma que:

Muito já se falou nestes últimos anos sobre a universidade no país. Diferentes interpretações foram apresentadas sobre a história dessa instituição e seus impasses, mas o desafio maior é transformá-la. Para tanto, faz-se necessário ter conhecimento de sua realidade, criação e organização, como funciona e se desenvolve, quais as forças que podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas. Todavia, tal empreendimento não se faz sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão política (FÁVERO, 2006, p. 18).

A universidade brasileira possui uma história recente a qual trouxe consequências para o ensino superior no Brasil, como a separação entre o ensino básico e o superior, bem como a expansão das instituições de ensino superior privadas em paralelo com o setor público. Saviani (2000) discute que a educação superior pública no Brasil mantém certas características desde a sua implementação, uma vez que foi pensada pelo governo para servir à elite e aos interesses do Estado.

A formação universitária tem sido vinculada às necessidades da sociedade globalizada e informatizada, com o intuito de estar comprometida com o mercado. Tal fenômeno acarreta em tensões e contradições no sistema de ensino superior (CHAUÍ, 2001; 2003; DIAS SOBRINHO, 2015; 2018; SAVIANI, 2000; SOUSA SANTOS, 2005). Isso envolve, de forma direta, o currículo como um dos instrumentos desse processo.

Conseqüentemente, a formação mais ampla da educação superior se encontra aligeirada e fragmentada em função dos interesses da sociedade do conhecimento e do mercado. Dias Sobrinho (2015, p.165) corrobora com essa ideia ao afirmar:

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

Sendo assim, as demandas do mercado, por meio da lógica produtivista, possuem foco na eficiência e competitividade. Contraditoriamente, esse contexto acarreta na ampliação de discussões acerca do espaço social da universidade enquanto ambiente de construção do conhecimento e formação de sujeitos críticos. As transformações ocorridas na economia impulsionaram as políticas educacionais e, conseqüentemente, o desenvolvimento científico e tecnológico, as quais alteram as relações da Universidade com a sociedade. Tais transformações demandam novos valores para a Universidade (SOBRINHO, 2015; SOUSA SANTOS, 2002). Sousa Santos (2005) contribui com essa reflexão ao apontar as assimetrias que existem na relação da Universidade com a sociedade. A Universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento.

Chauí (2001; 2003) e Sousa Santos (2005) abordam o papel da universidade e suas demandas, transformações sociais e conseqüências do mercado. Ambos os autores evidenciam uma crise que vem deslocando o foco do princípio que deveria nortear a Universidade: a formação. Na perspectiva de Sousa Santos (2005), a Universidade vive uma tríplice crise: hegemônica, de legitimidade e institucional. Tal tríplice está ancorada em uma crise financeira, a qual altera o desempenho do papel e função social da universidade. Sousa Santos (2005) ainda afirma que a Universidade enfrenta um quadro de crise e desconexão com os valores humanísticos da formação e da construção social do conhecimento, pois a perda de legitimidade e identidade com o conhecimento que produz, além da formação como conseqüência dessa orientação, coloca a Universidade numa situação de profunda fragilidade.

Nesta perspectiva, a atual configuração universitária imposta pelo cenário político e social, ancorado nos preceitos neoliberais, tornou-se uma forma de ampliar as diferenças sociais, culturais e econômicas do país e tem secundarizado a sua função social de formação integral do cidadão. Desta forma,

As políticas públicas de educação superior adquiriram novas características, no Brasil, de acordo com a racionalidade mercadológica, dentre as quais: estímulo ao desenvolvimento do setor

privado; estímulo à competitividade; ruptura com o princípio da não dissociação do trinômio ensino, pesquisa e extensão; mudanças no ethos acadêmico; fragmentação, segmentação e flexibilização para atender os diferentes nichos e as diversificadas demandas do mercado; proliferação de leis, normas e outros instrumentos normativos e modeladores; avaliação e acreditação marcadamente controladoras, produtivistas e eficientistas e a transferência da autonomia da universidade aos organismos regulatórios do governo (DIAS SOBRINHO, 2009, p.17).

O quadro universitário é definido por tensões e contradições marcadas pela globalização, racionalidade mercadológica, competitividade e, de acordo com Sousa Santos e Almeida Filho (2008, p.14), “pressão crescente para submeter a universidade a critérios de eficácia e de produtividade [...]”. Segundo Rivas (2018), essa discussão no âmbito da pós-graduação é um desafio necessário, pois considera que a dimensão política, ideológica e valorativa do conhecimento se produz nesse espaço. Contraditoriamente, é nesse espaço que se confere a formação do professor e pesquisador, que se caracteriza como um sujeito concreto e legítimo da construção crítica do conhecimento e da ação pedagógica da docência. Dessa forma, os estudos acerca da formação universitária, no âmbito da pós-graduação, determinam o que conhecer, as referências dos conteúdos curriculares específicos de cada área do conhecimento e a formação profissional para o trabalho.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil são fortemente inspirados no modelo norte-americano, sendo compostos por dois níveis: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, os níveis são relativamente independentes, pois a realização do mestrado não é condição para o ingresso no doutorado. A pós-graduação *stricto sensu* possui um objetivo próprio que difere dos cursos de graduação, pois enquanto os cursos de graduação se voltam para a formação profissional, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* objetivam a formação acadêmica de pesquisadores e professores universitários (SAVIANI, 2000). Mesmo sob a influência do modelo organizacional norte-americano, as universidades brasileiras buscaram assimilar os princípios de ensino e pesquisa do modelo alemão. Esse contexto ocorreu, principalmente, após o retorno de professores brasileiros que vivenciaram tal modelo nas instituições alemãs e buscaram implantar nas Universidades na qual trabalhavam. Tais eventos atuaram para superação do modelo napoleônico (CONTE, 2013).

O Parecer CFE n. 977/65 representa um importante marco para a Pós-Graduação brasileira ao estabelecer diretrizes e regulamentações para os cursos de mestrado e doutorado no país. Emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), esse parecer definiu critérios e padrões para a criação e funcionamento desses cursos, incluindo questões como a estrutura

curricular, a qualificação dos docentes, os requisitos para ingresso e titulação, entre outros aspectos fundamentais para a qualidade e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Dessa forma, a pós-graduação ficou sendo entendida como a “[...] cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades de treinamento avançado [...]” (BRASIL, 1965). É fundamental destacar que durante a implementação do parecer, o Brasil passava por um momento de regime militar, o qual se iniciou em 1964 e perdurou até 1985 sob comando de governos militares de caráter autoritário. Sobre este período, Cunha (1991) aponta que as mudanças seguiram uma filosofia tecnicista e se apoiaram no modelo norte-americano, pois os Estados Unidos tentavam controlar os países com menor desenvolvimento, como era o caso do Brasil. Cunha (1991) também afirma que, mesmo diante do regime repressor instaurado, ocorreu um aumento quantitativo de ingressantes nas universidades, já que induziram às demandas de pós-graduação “na medida em que direcionava a ascensão da carreira docente à obtenção de títulos de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1965, p.59). Considerando as contradições da ditadura militar brasileira, nesse período houve ampliação de recursos financeiros para as instituições de ensino superior e pesquisas científicas e tecnológicas. No entanto, mesmo diante desta ênfase dada para o desenvolvimento das atividades de pesquisas, a questão da docência foi secundarizada.

Durante esse movimento de expansão e investimento das universidades, visou-se a estabilização do capitalismo por intermédio de um modelo desenvolvimentista. A pós-graduação se deu nesse modelo, cuja filosofia, no que diz respeito à política educacional, fundamentava-se na teoria do capital humano. De acordo com Santos e Azevedo (2009, p.537), “a formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento, considerando sua essencialidade para o sucesso do projeto de modernização em curso”. Essa formação deveria estar vinculada às necessidades do mercado e, conseqüentemente, com os setores produtivos.

Contraditoriamente, segundo Cury (2005), foi durante o período do regime militar brasileiro que a pós-graduação se desenvolveu como um patrimônio institucional que qualifica os docentes e como um componente fundante da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia. A consolidação da pós-graduação foi acelerada quando a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos foram incumbidos pelo decreto-lei no 464, art. 36 (BRASIL, 1969), de promover a “formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior”.

A Universidade vem sofrendo uma erosão em sua missão histórica, em grande parte devido à mudança nos conceitos ético-políticos da cidadania e do conhecimento. O aspecto

central deixa de ser a sociedade e se desloca ao mercado, pois não é mais a sociedade que organiza o mercado e sim o mercado que organiza a sociedade (DIAS SOBRINHO, 2018). A educação superior, que foi e vem sendo impulsionada por importantes órgãos internacionais e pela economia de mercado, “está tendendo a substituir as finalidades essenciais da formação humana integral pela capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 581). O objetivo principal da educação superior, a formação humana integral, desloca-se para o treinamento das competências exigidas para o desenvolvimento das empresas, assim, “do valor social se inflectem ao interesse comercial” (p. 587). A fim de impor e legitimar uma ideologia dominadora, o Estado incentiva um tipo de conhecimento que o interessa em benefício do monopólio de uma classe dominante. Esse conhecimento interessado é produzido no âmbito universitário, reproduzido na sociedade e direcionado para o mercado. Chauí (2001) aponta que quando a Universidade atua em prol do capital, fragmenta-se e torna-se competitiva, “porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada”(p. 8).

Souza Santos (2005, p. 17) afirma que os países os quais sofreram ditaduras tiveram uma crise institucional por dois motivos: (i) reduzir a autonomia das universidades; (ii) estimular o setor privado à produção do bem público. O Estado, por meio de cortes de verba das universidades públicas, “decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo isto num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado”. Dessa forma, a universidade pública entrou em crise institucional, em que a “autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas”.

Sobre a crise institucional, Sousa Santos (2005, p. 16) aponta ser “desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” e que a indução da crise institucional por meio da crise financeira se destacou no decorrer dos últimos vinte anos como um fenômeno estrutural devido a perda de prioridade da Universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado.

O caso do Brasil é representativo da tentativa de aplicar a mesma lógica na semiperiferia e, por ser bem conhecido, dispense-me de o descrever. Basta referir o relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume que não vão (isto é, que não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por

estudante (que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes) e com a eliminação da gratuidade do ensino público, tal como está agora a ocorrer em Portugal (SOUSA SANTOS, 2005, p. 24).

A respeito da Universidade, Dias Sobrinho (2015, p. 596) traz a seguinte problematização: “a universidade é instituição de formação humana integrada a projetos civilizacionais, ou é instância a serviço do mercado e dos interesses privados dos indivíduos?”. O questionamento de Dias Sobrinho (2015) é extremamente relevante e levanta questões cruciais sobre o papel e a função da Universidade na sociedade contemporânea. Essa reflexão remete a um debate fundamental sobre a natureza e a missão das instituições de ensino superior.

Por um lado, a Universidade é tradicionalmente vista como uma instituição de formação humana integrada a projetos civilizacionais. Assim, desempenha um papel essencial na educação, na pesquisa e no desenvolvimento cultural, o qual contribui para a construção de uma sociedade mais informada, crítica e inclusiva. Nesse sentido, a Universidade é vista como um espaço de produção de conhecimento, promoção da cultura e formação de cidadãos conscientes. Por outro lado, há uma crescente preocupação com a comercialização e a mercantilização da educação superior. Muitas vezes, as Universidades são pressionadas a se adaptar às demandas do mercado e dos interesses privados dos indivíduos. Isso pode resultar na priorização de cursos e programas que atendam às necessidades imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais ampla e humanística. Além disso, a busca por financiamento, muitas vezes, leva as instituições a se envolverem em parcerias comerciais que podem comprometer sua autonomia e integridade acadêmica.

Desse modo, ao transformar a educação superior de um *locus* de formação em um mercado universitário, Chauí (2001, p. 46) afirma que a crise da Universidade brasileira existe “porque a reforma do ensino superior inverteu seu sentido e finalidade - em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto”. Nessa direção, Sousa Santos (2011) alega que a pressão produtivista e a maior autonomia da Universidade objetivam criar condições para as Universidades se adequarem às exigências da economia.

Axel Didriksson (2000, p. 14) afirma não ser qualquer tipo de conhecimento que é valorizado na atual era da globalização, pois limita-se à notoriedade daqueles “conhecimentos relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, competitividade e liderança no mercado, e que se situam nas unidades produtivas mais

dinâmicas”. O autor ainda problematiza a tendência de na Universidade da atualidade se preocupar cada vez menos com a educação para a emancipação e reflexão. Por sua vez, Dias Sobrinho (2015, p.591) discute que a Universidade perdeu sua capacidade de compreender e refletir sobre os problemas que afetam a sociedade. Consequentemente, “abriu mão de criar conhecimentos e técnicas que produzam mais desenvolvimento humano em benefício de todas as pessoas e de promover ações que contribuam com os propósitos de mais coesão e justiça social”. A Universidade deixa de se impor aos objetivos da sociedade democrática, uma vez que busca servir à indústria e às suas necessidades de curto prazo, gerando perda de sua natureza de instituição de formação e adquirindo um estatuto operacional de formação de competências fragmentárias e com aplicações imediatas. Por essa razão, “o conjunto da sociedade perde seu último lugar institucional de síntese e de orientação crítica” (FREITAG, 1995, p. 30).

Para participar efetivamente de uma sociedade e colaborar com sua construção, faz-se necessário ter conhecimentos, valores e atitudes constitutivas do espaço público. Dias Sobrinho (2015, p. 591) mostra não se poder fazer da “universidade uma mera instância de prestação de serviços e, sim, de formação de cidadãos-atores aptos a influir construtivamente numa sociedade que corresponda a seus projetos e sonhos de vida”. Nesse contexto, compreende-se:

A educação não é suficiente para resolver os problemas da injustiça social e da fragilidade da democracia. Mas certamente a falta de educação de qualidade e de sentido público aprofunda a desigualdade e fragiliza a cidadania. Por essa razão, não são concebíveis o desinvestimento do Estado na educação pública e o incentivo direto e indireto à mercadorização da universidade. Em consequência, também não é apropriado chamar de universidade uma instituição que não corresponda aos compromissos públicos que lhe atribui a sociedade (DIAS SOBRINHO, 2015, p.595).

A formação constitui o objetivo central da função universitária. Porém, a formação excede o desenvolvimento social e econômico, pois também leva em consideração o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Historicamente, o ensino superior tem passado por uma série de mudanças, como a expansão e a diversidade de funções, a massificação e a heterogeneidade dos estudantes, a globalização e internacionalização.

Observa-se que, cada vez mais, a formação universitária tem sido vinculada às necessidades da sociedade globalizada e informatizada em prol da sociedade comprometida com o mercado. Isso acarreta em tensões e contradições no formato do sistema de ensino superior. Nesse contexto, a Universidade passa a refletir o modelo neoliberal, deslocando suas funções primárias para atender à demanda da produção de conhecimento orientada pelo

mercado. Essa mudança de paradigma implica em suas funções serem deslocadas para atender a demanda da produção dos conhecimentos "úteis" ao mercado. Por conseguinte, “[...]a sociedade não mais organiza a economia; é a economia quem organiza a sociedade” e determina suas prioridades (DIAS SOBRINHO, 2015, p.591). Essa transformação no papel da Universidade cria um cenário complexo, onde a formação acadêmica precisa se adequar às demandas da sociedade do conhecimento e, ao mesmo tempo, manter seu compromisso com a educação integral dos indivíduos. Essas tensões evidenciam um dos desafios enfrentados pelo ensino superior na contemporaneidade. Dias Sobrinho (2015) continua essa discussão ao assinalar que a Universidade vem abdicando de sua função de formação dos sujeitos em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Assim, a Universidade reflete o modelo neoliberal e suas funções são deslocadas para atender à demanda da produção dos conhecimentos "úteis" ao mercado.

Cunha e Leite (2009, p. 13) também discutem acerca do papel da Universidade enquanto lugar da produção da ciência e como essa se encontra sujeita ao mercado e a concepção de que a comunidade científica é heterogênea. As autoras apontam que “tanto a qualidade do ensino quanto a aprendizagem, com a mediação dos currículos e da ação do professor, são conceitos que envolvem a compreensão e o entendimento de que são produzidos no interior das relações culturais e sociais”. A formação universitária deve ir além da simples aceitação da lógica opressiva do mercado de trabalho, das relações de poder que envolvem as questões políticas, pois essas estão intrinsecamente ligadas com a sociedade. Desta forma, é fundamental que as instituições de ensino superior mantenham um compromisso com a formação integral dos indivíduos e com a promoção do conhecimento e da cultura, ao mesmo tempo em que buscam formas de se adaptar às mudanças sociais e econômicas.

Zabalza (2004) discute que mesmo as universidades possuindo um certo nível de “autonomia”, amparada na lei, vários mecanismos de controle foram sendo implantados, tendo em vista o sistema capitalista. Esses mecanismos de controle se constituíram vinculados às políticas de financiamento. “Por falta de um apoio financeiro incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram de curvar-se aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração dos recursos” (2004, p. 27).

Mais do que resistir, os professores universitários, funcionários, alunos de graduação e pós-graduação demonstram uma notável resiliência ao se adaptarem e evoluírem positivamente em face dos desafios impostos pelo contexto neoliberal. Esses desafios não se

restringem apenas ao âmbito acadêmico, mas também abrangem questões sociais, políticas, culturais e econômicas, tornando a luta pela preservação dos princípios originais da formação humanística universitária ainda mais complexa. A Universidade é um campo de muitas disputas e contradições, os atores envolvidos na Universidade travam uma luta diante das opressões e dominações enfrentadas neste cenário, e tem lutado como podem, mesmo diante das limitações encaradas (ZABALZA, 2004). Neste contexto, é fundamental que não nos fragmentemos diante dessa árdua batalha, mas sim continuemos unidos em prol da promoção de alternativas que contribuam para uma universidade mais inclusiva e comprometida com os valores fundamentais da educação superior.

As contradições enfrentadas no contexto universitário, como já mencionado, são marcadas por diversos conflitos, seja pelas diretrizes impostas, por questões institucionais ou administrativas, ou seja pelo currículo e como essas questões se relacionam e se adequam uma à outra. Nestas relações estão imbricadas muitas tensões e lutas por poder, que possuem uma teia de interesses, de todas as partes, pois esse poder não é somente repressivo, como elucidado por Foucault (2012, p.45), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceita é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz, induz o prazer, forma saber, produz discurso”.

Almeida (2012), em seus estudos sobre educação superior, contribui para esta discussão ao abordar a relação entre poder, conhecimento e educação. Ela destaca que as instituições de ensino superior são espaços onde o poder se manifesta de diversas formas, influenciando a produção e disseminação do conhecimento, bem como as práticas pedagógicas e a gestão institucional. Essas relações de poder podem criar hierarquias e influenciar a tomada de decisões, muitas vezes, em detrimento dos objetivos educacionais e da autonomia acadêmica.

As relações de poder não buscam somente castrar, são agradáveis, discursivas. Como apontado por Azevedo (2020), por mais controverso que aparente, existe uma relação de querer obedecer, mesmo que se submetendo a normas e a uma teia de interesses. Hey (2008, p. 50) retrata esta questão ao afirmar:

Os agentes que compõem o espaço de produção acadêmica passam a compor também um jogo no qual o político é o que determina suas regras. Mesmo quando não são equipados para tal empreitada, submetem-se às normas impostas pela concorrência e pelas normas de produção mais eficientes, ditos mais dotados de força política. De fato, estabeleceu-se um jogo no qual os agentes foram envolvidos, aceitando suas regras, e àqueles que são contrários a esse jogo é vetada a participação em tal espaço.

Portanto, é fundamental reconhecer essas contradições e lutas por poder no ambiente universitário, pois isso nos permite compreender melhor as dinâmicas complexas que afetam a educação superior. É um desafio constante buscar um equilíbrio entre as necessidades institucionais, as demandas da sociedade e a preservação dos valores fundamentais da educação superior, como a busca pelo conhecimento, a formação integral dos indivíduos e a promoção do pensamento crítico.

Diante deste contexto, é indispensável o alerta feito por Chauí (2003) acerca da necessidade de se adotar uma perspectiva crítica da Universidade e que seja clara tanto na ideia de sociedade do conhecimento quanto na educação permanente para uma transformação no sistema de ensino. A autora também discute a relevância de uma formação docente adequada, pois a Universidade nasce com o propósito de transmitir conhecimento, disseminar a cultura, preservar os valores e formação humanística social. O contexto apresentado evidencia a necessidade de criação ou manutenção de programas que possibilitem a construção de uma educação que supere “o treinamento para a submissão, a subserviência e para as diferentes formas de dominação operantes na sociedade” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 22). Para todos esses aspectos acontecerem, é necessário uma preparação dos futuros docentes em conjunto com legislações que assegurem essas condições, todavia, cabe ressaltar que as referências legais, por si só, não alteram a realidade, mas predispõe um processo formativo, garantindo este espaço de formação (RIVAS, 2018; RIVAS; SILVA, 2020). Por conseguinte, no próximo item desta seção são discutidos os Planos Nacionais de Pós-Graduação para se compreender como os contextos que determinam a formação do pós-graduando no Brasil influenciam a formação dos professores.

2.1. A formação de professores nos Planos Nacionais de Pós-Graduação: discutindo intencionalidades

Segundo Velloso (2004), o Brasil, na década de 1960, contava com 38 cursos de Pós-Graduação, sendo que 11 eram de doutorado e 27 de mestrado, entretanto não havia uma definição bem estabelecida acerca dos fins e objetivos da Pós-Graduação, nem de sua estrutura, o que levou a necessidade de elaborar um parecer, que cortejasse toda a estrutura e organização dos referidos cursos. O Parecer CFE n. 977/65 representa um importante marco para a Pós-Graduação brasileira, elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1965. Esse documento estabeleceu as diretrizes e a estrutura da Pós-Graduação no país, uma vez que definiu a criação de cursos de mestrado e doutorado, estabelecendo critérios para a sua organização e funcionamento.

Na década de 1960, as principais motivações e finalidades da pós-graduação no Brasil ocorreram devido a uma expansão quantitativa do ensino superior e ao incentivo à pesquisa científica voltado para a formação de docentes e de pesquisadores no intuito de atenderem às necessidades do desenvolvimento nacional. A pós-graduação brasileira foi institucionalmente sistematizada pelo Parecer 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965, pela Câmara Federal de Ensino Superior (CES) do então Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1965; SANTOS; AZEVEDO, 2009; SOARES; CUNHA, 2010). O Parecer 977/65 regulamenta os cursos de pós-graduação originados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 4.024/61. O Parecer foi elaborado porque, mesmo já existindo cursos de pós-graduação no território brasileiro, principalmente na região Sudeste, não havia uma definição dos objetivos e estrutura desses cursos (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Segundo Cury (2005), o parecer continua sendo referência para estruturação e implementação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Para Moreira e Velho (2012, p.259), o Parecer 977/65 regulamenta as seguintes questões fundamentais para a criação de cursos de pós-graduação:

- 1) formar professorado competente para atender à expansão quantitativa do ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Sobre o Parecer, Santos e Azevedo (2009) também pontuam:

Institucionalmente, nossa pós-graduação data da década de 1960, quando foi aprovado o Parecer n. 977, em 3 de dezembro de 1965, pela Câmara do Ensino Superior (CES) do então Conselho Federal de Educação (CFE). Esse documento teve como objetivo esclarecer a natureza e os objetivos desse ramo da educação e, segundo Cury (2005), foi e ainda continua sendo a referência sistemática para a organização e implementação da pós-graduação brasileira (, p.535).

Durante o regime militar (1964-1985), a Pós-Graduação seguiu uma filosofia de ação tecnicista, amparada em um tipo próprio de regulação dos regimes de exceção, além de serem guiados pelo modelo norte-americano que procurava estabelecer controles nos países periféricos, como era o caso do Brasil. Cunha (1991, p.59) aponta ser inegável que após o golpe de 1964 houve um grande impulso para o sistema de Pós-Graduação, pois o Estatuto do Magistério Superior, promulgado em 1965, “induzia a demanda de pós-graduação, na medida em que direcionava a ascensão da carreira docente à obtenção de títulos de mestrado e doutorado”.

No entanto, dada a dinâmica da realidade, aos poucos esse nível de ensino foi tomando contornos particulares às nossas necessidades, na medida em que o sistema foi se tornando mais complexo, mas também na medida em que outras influências se fizeram perceber. A formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior, assim como os acordos de intercâmbio cultural-científico que traziam pesquisadores de vários países para cá, também influenciou a constituição e o padrão assumido pela nossa pós-graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.536).

Cabe ressaltar que a pós-graduação e o ensino superior como um todo foram marcados pelas influências externas, para além do modelo norte-americano, o modelo francês influenciou o ensino superior, “na institucionalização da pós-graduação, tal como na constituição/criação autônoma das universidades brasileiras, que se serviam de intelectuais estrangeiros para implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.536). Ludke (2005, p. 121) também discute esta questão ao afirmar que o Brasil sofreu influência dos modelos citados, “com base em nossas necessidades e em nossos recursos, foi-se constituindo um sistema novo, próprio, com características originais, embora mostrando marcas daquelas influências”. Desta forma, as influências externas, tanto norte-americanas quanto francesas, desempenharam um papel importante na configuração inicial do sistema de pós-graduação brasileiro. No entanto, ao longo do tempo, o Brasil soube adaptar essas influências e desenvolver um sistema próprio, com características originais que atendessem às suas necessidades específicas.

O Parecer CFE n. 977/65 institucionalizou o padrão norte-americano na pós-graduação, organizado em cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Os cursos de mestrado e doutorado possuem níveis autônomos entre si, sem pré-requisitos entre eles (BRASIL, 1965). Em resumo, o Parecer teve um impacto profundo no sistema de pós-graduação brasileiro, moldando a estrutura e a organização deste sistema de acordo com princípios norte-americanos. Essa decisão desempenhou um papel importante na expansão da pesquisa e da educação da pós-graduação no Brasil.

Durante esse movimento de expansão e investimento das universidades, o Brasil estava vivendo sob uma ditadura militar que procurava viabilizar um projeto de sociedade, voltado para a estabilização do capitalismo, por intermédio de um modelo desenvolvimentista. A pós-graduação se deu nesse modelo, cuja filosofia, no que diz respeito à política educacional, fundamentava-se na teoria do capital humano. A formação de recursos humanos capacitados foi considerada de suma importância, haja vista o projeto de “modernização” que estávamos vivendo. Essa formação, entretanto, tinha que estar vinculada com as necessidades do mercado e, conseqüentemente, dos setores produtivos (MARAFON, 2001; MARTINS, 1991; MOREIRA; VELHO, 2012; SANTOS; AZEVEDO, 2009; SOARES; CUNHA, 2010).

Martins (1991) discute que durante esse período se acentuaram as estratégias dos organismos governamentais diretamente ligada à pós-graduação, os quais possuíam investimentos financeiros para o seu desenvolvimento. Ao compararmos a expansão do ensino de graduação e pós-graduação, constata-se que a pós-graduação expandiu e consolidou-se em pouco tempo, amparada pelas universidades públicas, enquanto a graduação teve sua expansão sem a assistência de uma política educacional sistemática.

Em 1970, foi estabelecido o Programa Intensivo de pós-graduação, sob o Decreto n. 67.358. Em 1973, criou-se um grupo com o intuito de propor ações voltadas a definir políticas para a pós-graduação; e, em 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação cujas obrigações estavam voltadas para a criação e execução da política de pós-graduação, as quais foram consubstanciadas na formulação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG). (SANTOS; AZEVEDO, 2009; SOARES; CUNHA, 2010). O Quadro 1 sintetiza as informações trazidas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (I, II, III, IV, V, VI e VII).

Quadro 1: Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)

PNPG	Ano de referência	Principais elementos abordados
PNPG I	1975-1979	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacitação dos professores universitários em formação e dos que já estavam atuando nas universidades, todavia o plano não evidencia as questões pedagógicas dessa formação; ● O PNPG I ressalta a preocupação com as disparidades regionais dos cursos de pós-graduação.

PNPG II	1982-1985	<ul style="list-style-type: none"> ● Racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento; ● Avaliação dos programas; ● Formação de um corpo docente atualizado e competente com suas funções, incentivando uma atualização permanente; ● A pesquisa e publicações assumem um destaque em relação à formação docente.
PNPG III	1986-1989	<ul style="list-style-type: none"> ● Expansão e institucionalização da pesquisa como componente indissociável da pós-graduação; ● Integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia e com o setor produtivo; ● A formação para a docência universitária não é referida neste plano.
PNPG IV	* ³	<ul style="list-style-type: none"> ● O período deste documento abarca o governo de oito anos de Fernando Henrique Cardoso, no qual procura diminuir as responsabilidades da União com as políticas sociais, notadamente a educação; ● Tem como princípio autonomia institucional e flexibilização dos cursos de pós-graduação. ● Portaria CAPES nº 47/1995 - implementação de procedimentos para a recomendação, monitoramento e avaliação de cursos de mestrado voltados para a formação profissional.
PNPG V	2005-2010	<ul style="list-style-type: none"> ● Expansão do sistema de pós-graduação e pós-graduandos matriculados; ● Assimetrias regionais: a distribuição continua desigual dos cursos de pós-graduação entre as regiões do país; ● Valorização da interação da pós-graduação com o setor empresarial para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado;

³ Existe um documento que contempla discussões nacionais, mas não foi formalizado

		<ul style="list-style-type: none"> • Formação do professor universitário voltada para a pesquisa.
PNPG VI	2011-2020	<ul style="list-style-type: none"> • O documento ressalta a importância de integrar o ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade; • Pós-graduação enquanto recursos humanos; • Mantém seu interesse com as assimetrias na distribuição dos Programas de pós-graduação; • Demonstra atenção com o sistema de avaliação no país.
PNPG VII	2021-2030	<ul style="list-style-type: none"> • O documento ainda não foi publicado; • A última atualização se refere a Portaria nº113, publicada em 24 de junho de 2022, com o propósito de instituir uma comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação, relativo ao decênio 2021-2030.
PNPG 2024 - 2028	2024-2028	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto da Pandemia de COVID-19 • Enfoque na inovação, internacionalização e integração com o setor produtivo • Necessidade de garantir recursos estáveis e suficientes para a implementação das metas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos PNPG, 2024.

Cabe demarcar que os “principais elementos abordados”, presentes no Quadro 1, buscam sintetizar o que cada plano traz ao longo de seu documento. No entanto, esses elementos são influenciados pelo contexto político, social e econômico que o Brasil estava vivenciando, como por exemplo: a ditadura militar e a nova república impactaram nos princípios da pós-graduação e no financiamento destinado para este espaço de formação.

De forma geral, o PNPG I – Enfatiza a capacitação de professores universitários, todavia o plano não evidencia as questões pedagógicas dessa formação; II – Ressalta o desempenho e a qualidade docente na universidade; III – Evidencia a integração da pesquisa

com o setor produtivo, haja vista o desenvolvimento nacional; IV – Aperfeiçoa o sistema de avaliação e busca flexibilizar o modelo de pós-graduação; V – Introduz o princípio de indução estratégica o qual busca combater "as assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação” (BRASIL, 2010, p. 16).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) contempla um conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior que possuem o nível de pós-graduação. Também apresenta estratégias a serem seguidas como referência para as “medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante 5 anos, a partir de 1975” (BRASIL, 1975, p. 12).

Portanto, nos seus objetivos, o I PNPG aborda fortemente a capacitação dos professores universitários em formação e dos já atuantes nas Universidades, bem como declara que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* “devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior” (BRASIL, 1974, p. 120). O Plano também ressalta o desenvolvimento da pesquisa na Universidade, com a integração e articulação de todos os níveis de ensino. Essa perspectiva é reforçada quando o documento afirma que “os docentes qualificados para o ensino de pós-graduação participem do ensino de graduação; e, que os alunos de pós-graduação, sempre que possível e oportuno, apoiam estas tarefas na qualidade de monitores” (BRASIL, 1974, p. 131).

Logo, os principais destaques deste I PNPG são a formação dos professores universitários, a importância de integração da pós-graduação ao sistema universitário e evidencia sua preocupação com as disparidades regionais dos cursos de pós-graduação, as quais devem ser evitadas. Cabe ressaltar que, em relação à formação de professores no âmbito universitário, o propósito se volta a: “atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.537). Todavia, Soares e Cunha (2010) discutem que esse plano não evidencia as questões pedagógicas necessárias para atuação docente, considerando a habilitação para docência no contexto da formação para pesquisa.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985) é implementado nos últimos anos do regime ditatorial. O país passava por uma crise econômica a qual gerou escassez de recursos para as políticas educacionais, sendo assim, “as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhorias de sua qualidade” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.538). O II PNPG manteve ao longo de seu texto a preocupação presente no I PNPG com as disparidades regionais, dando destaque a qualidade do ensino superior.

O II Plano tem como objetivo central a “formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (BRASIL, 1982, p.177). O documento também aborda que a formação de um corpo docente atualizado e competente com suas funções deve se dar por meio de uma permanente atualização, ancorada no acompanhamento das especializações mais recentes, participação de congressos, intercâmbios e publicações acadêmicas.

Entretanto, a formação docente parece ter uma importância muito menor do que no plano anterior, pois a pesquisa e as publicações assumem um destaque no texto, em comparação a outros saberes desejáveis e imprescindíveis aos professores universitários. Soares e Cunha (2010, p.45) problematizam a questão ao ressaltar: “essa visão não tem como pressuposto uma concepção mais ampla da docência universitária, mas o seu oposto, na medida em que subestima a pesquisa como um princípio educativo no exercício da docência na graduação”. Para os formuladores do II PNPG era essencial a participação ativa dos profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados nos setores da vida nacional, cabendo aos cursos de pós-graduação a sua formação e o seu aperfeiçoamento, de forma qualificada e em número suficiente às necessidades do País (BRASIL, 1982).

Como já mencionado, durante o período histórico do II Plano Nacional de Pós-Graduação na década de 1980, aprofunda-se a crise nas Universidades, ocasionada em grande parte pela limitação dos recursos para educação, advinda especialmente pela crise do capitalismo contemporâneo e multifacetado. Contudo, a década também se caracteriza pela retomada do regime democrático em que ocorre uma abertura para tomada de decisões nas Universidades.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989), produzido na fase inicial da Nova República, realça a expansão e institucionalização da pesquisa, que passa a ser entendida como componente indissociável da pós-graduação para o desenvolvimento científico, social, cultural, econômico e tecnológico. A Universidade é vista como um ambiente privilegiado para a produção do conhecimento, enquanto o foco da pós-graduação é a formação do “cientista”, do pesquisador. Assim, esse plano estabelece como principal objetivo a “transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisas e de formação de docentes/pesquisadores” (FERREIRA, 1999, p. 95). Para isso, procuram estabelecer a “efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento das pesquisas e na definição de diretrizes de distribuição de recursos” (Idem, p.95).

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG), ao contrário dos dois planos anteriores, apresenta um olhar democratizante para sua realização, porém continua a apresentar uma visão de formação voltada ao mercado, pois o documento procura priorizar a “necessidade de estreitamento das relações entre universidade, pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.538). A formação para a docência universitária não é referida neste plano. Seus objetivos são:

- 1) consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2) institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3) integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia e com o setor produtivo (BRASIL, 1986, p. 195).

O Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) contempla discussões nacionais, mas não foi formalizado. Assim, “embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um IV PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74). Ramalho e Madeira (2005) também apontam que os debates acerca da formulação do IV PNPG sugerem apresentar a autonomia institucional e flexibilização como seus princípios básicos, responsabilidade de cada Universidade na gestão do seu sistema de pós-graduação e atendimentos aos seus objetivos específicos. Este período abarca o governo de oito anos de Fernando Henrique Cardoso, no qual procura diminuir as responsabilidades da União com as políticas sociais, notadamente a educação. Diante disso, Azevedo (2004) afirma que houve restrição ao número de bolsas de estudos para os pós-graduandos, diminuição dos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior, controle, implementação e expansão dos programas de pós-graduação.

Durante o período que contemplava o IV PNPG, foi publicada a Portaria CAPES nº 47, de 17 de outubro de 1995, que visava regulamentar os cursos de mestrado profissional no Brasil, oferecendo uma formação mais prática e direcionada às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa normativa apresenta diversas limitações que comprometem sua implementação. A falta de clareza nos critérios de avaliação e a ausência de diretrizes detalhadas resultaram em incertezas e variação na qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino. Além disso, muitas universidades enfrentaram desafios substanciais para ajustar suas estruturas organizacionais e currículos às novas exigências, frequentemente sem o apoio e os recursos financeiros necessários (CAPES, 1995).

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), traz como um dos seus objetivos fundantes a “expansão do sistema de pós-graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos” (BRASIL, 2004, p. 9). O documento apresenta a situação atual da pós-graduação no Brasil de modo a recapitular sua história e, além disso, procura evidenciar, por meio de dados estatísticos, o seu crescimento ao longo dos anos.

O V PNPG também aborda a imprescindibilidade de redefinir os recursos para a pós-graduação e do modelo organizacional em vigência. Para Santos e Azevedo (2009), a análise do modelo organizacional é feita a partir do parâmetro de sucesso da pós-graduação, que advém dos números e estatísticas decorrentes do processo de avaliação criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Mesmo diante dos avanços quantitativos apresentados, é assinalado que, assim como nos demais planos, um dos principais problemas se mantém: a distribuição desigual dos cursos entre as regiões do país. Em relação às assimetrias regionais, o V PNPG conclui que, apesar de os planos anteriores se interessarem por essa questão e buscarem sugerir ações para resolver o problema, os cursos de pós-graduação ainda se mantêm concentrados na região Sudeste. Isso ocorre, pois,

Os dados indicam uma correlação entre as variáveis PIB, número de docentes na pós-graduação e valor nos investimentos efetuados em bolsas pelas agências de fomento, de forma que o investimento por docente da pós-graduação seja comparativamente semelhante de uma região para outra. Observa-se uma maior concentração de investimentos públicos onde existe maior capacidade instalada de recursos humanos qualificados e infraestrutura. O crescimento de grupos emergentes e da tendência de políticas de canalizar parte significativa dos investimentos nos grupos mais consolidados (BRASIL, 2004, p. 47).

Entretanto, é fundamental destacar que enquanto não houver políticas com a missão de alterar esse quadro, não será possível alcançar o principal objetivo do Plano: “o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade às diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (BRASIL, 2004, p. 54).

O Plano também aborda, entre seus objetivos, o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e a formação para o mercado não acadêmico. Acerca dessa questão, o documento ressalta as empresas estatais brasileiras precisarem se modernizar, por meio de recursos humanos capacitados, e sugerem que a pós-graduação pode ajudar a “realimentar” tais empresas, seja no âmbito dos recursos humanos, seja no âmbito do financiamento. O Plano observa que a “interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade” (BRASIL, 2004, p. 63).

Segundo Soares e Cunha (2010), o V PNPG apresenta uma concepção de formação do professor universitário voltada para a pesquisa. Nesse sentido, corroboram para estas formulações:

A redefinição do papel do mestrado reforça a iniciação científica na formação de pesquisador, sugerindo-se a atribuição de créditos às atividades que resultem em produção científica ou tecnológica. Para a consolidação de determinadas áreas do conhecimento deve-se atribuir créditos às atividades de pesquisa, além daqueles das disciplinas formais. A forma e o elenco das disciplinas deverão ser dimensionados de acordo com as necessidades do estudante e da área de formação (BRASIL, 2004, p.59).

A pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. O número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação (BRASIL, 2004, p. 63).

A partir da análise do V PNPG, com ênfase nos fragmentos citados, é possível notar uma concepção de docência universitária voltada para o domínio da pesquisa. Entretanto, é fundamental levar em consideração os desafios do processo político-pedagógico, porém esses não são objetos que se apresentam como uma preocupação nesse plano. Apesar disso, a docência e a pesquisa são atividades diferentes, todavia podem se articular e auxiliar na formação de profissionais críticos e comprometidos com a transformação social (SOARES; CUNHA, 2010).

O VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) destaca o contexto histórico mundial e o lugar do Brasil como uma nova potência emergente evidenciando que “o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído o ensino superior.” (BRASIL, 2010, p. 16). Portanto, o documento ressalta a importância de integrar o ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade.

O VI PNPG mantém sua preocupação com as assimetrias na distribuição dos Programas de pós-graduação e seus correlatos sistemas de avaliação no país. Aborda ao longo do documento a importância da inter(multi)disciplinaridade e a internacionalização da pós-graduação. Além disso, discute o papel da pós-graduação enquanto recursos humanos para as empresas e aponta essa questão também precisar ser discutida no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Cabe ressaltar que o prazo de vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação VI se esgotou, tendo em vista possuir um recorte temporal de 2011 a 2020. Em 24 de junho de 2022, foi postada a Portaria nº113 com o propósito de instituir uma comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação, relativo ao decênio 2021-2030. No entanto, até o presente momento não há informações sobre os trabalhos dessa Comissão. Segundo o PNPG (2024-2028) a ausência de um plano abrangente para a década 2021-2023 reflete os desafios e atrasos gerados pela crise sanitária global

O PNPG 2024-2028 surge em um contexto pós-pandemia, buscando direcionar e reestruturar as políticas de pós-graduação no Brasil. Este plano, diferentemente de seus predecessores, não abrange a década de 2021-2023, refletindo os desafios e atrasos provocados pela crise sanitária global. A elaboração condensada do plano, que se restringe ao período de 2024 a 2028, indica uma tentativa de resposta rápida às mudanças urgentes e necessidades emergentes que se tornaram evidentes durante a pandemia.

Embora o plano enfatize a expansão e a qualidade da pós-graduação, faltam estratégias concretas e detalhadas para superar as disparidades regionais, assim como um roteiro claro para integrar inovação e internacionalização com as realidades locais. A questão do financiamento é reconhecida como crucial, mas o plano carece de detalhes sobre como obter e distribuir os recursos necessários, comprometendo a viabilidade das metas propostas. Além disso, a formação de professores é mencionada como um objetivo central, mas o documento não aborda profundamente as questões pedagógicas e as especificidades da formação docente na pós-graduação. Diretrizes para avaliação e monitoramento são estabelecidas, mas sem uma estrutura clara.

Em resumo, o PNPG 2024-2028 representa um esforço necessário para reorientar a pós-graduação no Brasil, mas apresenta várias falhas que comprometem seu desempenho. A falta de análise das lacunas geradas pela pandemia, a insuficiência de um planejamento detalhado para expansão regional, a superficialidade na abordagem da inovação e internacionalização, a indefinição sobre o financiamento e a falta de profundidade nas diretrizes para formação de professores e avaliação refletem um plano que, embora bem-intencionado, carece de clareza e detalhamento para enfrentar os desafios complexos da pós-graduação no país.

É fundamental demarcar a influência que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possui uma estruturação dos programas de pós-graduação, uma vez que é responsável por redacionar os textos dos PNPG, além de cuidar do financiamento e avaliação dos programas de pós-graduação. As alterações realizadas pela CAPES, na década de 1990, modificaram a prioridade da pós-graduação brasileira, que passou a privilegiar as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores, pois :

a ênfase das políticas dos governos federais foi promover a expansão do sistema; ao passo que a ênfase da CAPES, **responsável ao mesmo tempo pelo financiamento do sistema e pela avaliação do desempenho das universidades coligadas, recaiu sobre a combinação de parâmetros acadêmicos** (produção de livros e papers, dissertações e teses de teor acadêmico, etc) e critérios quantitativos (CAPES, 2010, p. 126 grifo nosso).

Desta forma, é relevante destacar o “poder” que a CAPES possui em relação aos programas de pós-graduação, uma vez que é responsável por várias dinâmicas que controlam este espaço, como o financiamento e avaliação do desempenho, sendo assim, a consequência se tornou seguir as orientações impostas por eles. Os PNPGs representam uma destas orientações.

A partir da análise dos Planos e do contexto no qual estão inseridos é possível observar que eles exteriorizam a dinâmica do capitalismo, uma vez que transformam o conhecimento em um mercado, pressionando todos a lógica da competitividade e produtividade, como modo de lidar com o conhecimento do mundo globalizado. Os planos ressaltam a importância da “[...] interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade” (BRASIL, 2004, p. 63). Essa dinâmica interfere na estrutura e organização dos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, na forma como a docência no ensino superior é vista nos documentos.

Evidencia-se, na quase totalidade dos Planos Nacionais de Pós-Graduação analisados, que apesar da formação para a docência no ensino superior ser discutida e representar um objetivo em alguns dos planos, ela foi historicamente secundarizada ou interpretada como condição do pesquisador, enfatizando atividades voltadas ao desenvolvimento das pesquisas científicas nos Programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os planos não apresentam subsídios que atestem as especificidades pedagógicas, interpretando a formação para a docência como a formação para a pesquisa, em um processo de negação da profissão docente e de seus saberes constitutivos.

Historicamente, a formação pedagógica no âmbito universitário, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), prepondera um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem. Portanto, fica evidente que a ausência dessa formação pedagógica carrega um peso enorme a esses professores considerando as condições singulares da docência (RIVAS et al 2016; CUNHA, 2019).

Diante deste contexto, entendemos existir um silenciamento no que diz respeito à formação de professores para atuarem no magistério superior, mesmo diante da política da Capes⁴, já que as Universidades têm privilegiado a atividade de pesquisa, aumentando a dissociação do ensino da pesquisa, conseqüentemente, desvalorizando e ampliando a inexistência da formação pedagógica para o corpo docente (CUNHA, 2010; DIAS SOBRINHO, 2015; PIMENTA ; ANASTASIOU, 2015).

Na Universidade de São Paulo (USP), a formação para a docência na pós-graduação tem se fundamentado, institucionalmente, no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de

⁴ Portaria no 76, de 14 de abril de 2010 - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES - Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. OBJETIVOS DO PROGRAMA E CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO DE BOLSAS: Art. 1o. O Programa de Demanda Social - DS.

Ensino (PAE). O programa foi criado com intuito de manter os níveis de qualidade do ensino ofertado pela instituição e minimizar os impactos da falta de preparação pedagógica e oportunizar uma aproximação dos pós-graduandos com as questões referentes ao ensino. Desta forma, no próximo item desta seção, discorre-se sobre a proposta do PAE, com ênfase na discussão acerca da sua história e impacto na formação pedagógica dos pós-graduandos e professores universitários.

2.2. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino: análise dos seus marcos históricos e regulatórios

Os programas de aperfeiçoamento pedagógico têm um efeito essencial para que o ensino de graduação e pós-graduação passe a ser componente dinâmico e inovador do ensino superior (KRASILCHIK, 2008, p. 33).

O PAE derivou-se do projeto “Iniciação ao Ensino Superior”, criado na USP em 1992, cujo propósito era suprir a necessidade de se investir na formação docente dos pós-graduandos para o ensino superior. Em um primeiro momento,

Esse estágio, teria uma carga horária de 6 horas, daria direito a créditos, remuneração e certificado de participação. Em 1994, o Programa, que atendia apenas 60 estudantes, sofreu reformulação e significativa expansão, atingindo em torno de 400 estudantes, e passando a ser denominado Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Um ano depois, foi aberto à participação de mestrandos (CANTANO, 2017, p. 37).

O quadro 2 sintetiza os marcos históricos e regulatórios do PAE, de maneira a ressaltar os principais elementos que são abordados pelos documentos.

Quadro 2 - Marcos Históricos e Regulatórios do PAE

Ano	Documento	Principais elementos abordados
1992	Portaria GR N° 2794	Criado o Programa de Iniciação ao Ensino Superior na USP, voltado aos doutorandos
1994	Portaria GR 2906/1994	O Programa sofre significativa expansão e muda o nome para Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE

1999	Ofício Circular nº 028/99/PR/Capes	A CAPES solicita a todas as IES integrantes do Programa de Demanda Social que instituisse um Estágio em Docência
1999	Portaria 3190	Regulamenta o PAE
2000	Portaria nº 052/2000	Estágio para bolsistas CAPES (Demanda Social) passou a ser obrigatório
2002	A portaria nº 52/2002	A CAPES, entre outras medidas, acrescenta um novo artigo ao texto com o objetivo de evoluir na sistemática do Programa de Demanda Social, tendo em vista as vantagens que a prática apresentou com a intenção de aperfeiçoar a orientação dos programas de pós-graduação
2005	Portaria GR 3588	Regulamenta o PAE
2008	Portaria GR 4391	Obriga a EPP ser realizada anteriormente ao ESD. Antes desta portaria, poderia ser feita em paralelo
2008	Portaria GR 4601	A respeito da representação discente nas decisões do Programa
2010	Portaria Nº 76	Revoga a Portaria nº 052/2002. Mantém-se muito semelhante à portaria de 2002, adicionando alguns parágrafos acerca de: cancelamento de bolsa, mudança de nível, etc
2010	Diretrizes PAE	Publicadas as primeiras diretrizes para o PAE
2016	Diretrizes EPP-PAE	Diretrizes para a proposição das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica
2019	Diretrizes PAE	Atualiza as diretrizes de 2010 e adiciona que a EPP não pode ser feita em outra universidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, Ribeirão Preto, 2023.

Em 1999, a CAPES solicitou a todas as Instituições de ensino superior as quais integravam o Programa de Demanda Social que incorporassem o Estágio em Docência. Em 1999, também foi regulamentado o PAE. Sobre a Portaria GR 3190 (USP, 1999), Rivas *et al* (2016) destaca que o artigo 5º permite aos pós-graduandos ministrarem aulas teóricas, acompanhados dos professores-supervisores, com limite máximo de 20% da carga horária da disciplina. A Portaria GR 3588/2005 (USP, 2005), reformulou este artigo, de modo a permitir ao estagiário, sob a supervisão do docente responsável, participar de seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organizar e participar de plantões para elucidar dúvidas e aplicar provas e exercícios. Além disso, ficou proibido substituir o docente nas aulas teóricas (USP, 2005).

Em 1999, foi regulamentado pela portaria GR nº 3190 (USP, 1999), o novo formato do PAE, tornando obrigatória a Etapa de Preparação Pedagógica. A partir de então, o Programa passou por outras alterações com novas portarias, porém sem modificar a estrutura de duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência, com duração mínima de um semestre cada. De acordo com Rivas *et al* (2016), as duas etapas do PAE são articuladas e interdependentes, permitindo que os pós-graduandos abordem aspectos políticos, teóricos, didáticos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem. Tais questões possibilitam aos pós-graduandos aproximar-se dos saberes da docência necessários para suas futuras práticas docentes (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019; RIVAS *et al*, 2016).

A Portaria nº 052/2000 (USP, 2000) determinou que o estágio docente passaria a ser obrigatório. Segundo Silva, Rivas e Cantano (2022), seguindo a iniciativa da USP, a CAPES instituiu em 2000 a obrigatoriedade de realização do Estágio de Docência na graduação, articulado à formação dos pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social. A Portaria nº 52/2002 ampliou a de 2000, com o acréscimo de um novo artigo ao texto, visando evoluir na sistemática do Programa de Demanda Social com o objetivo de aperfeiçoar a orientação aos programas de pós-graduação.

A Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005 (USP, 2005), regulamenta o Programa por meio de diretrizes para as Etapas do PAE. O documento aponta que a Etapa de Preparação Pedagógica pode assumir diferentes características, a depender de como a Unidade de Ensino a estrutura. Assim, esta etapa pode ser encontrada em três modalidades: uma disciplina de Pós-Graduação a qual oferece créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do ensino superior; conjunto de conferências, com especialistas da área de educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior;

núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de *curriculum*, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010). De acordo com a mesma portaria, os pós-graduandos encontram no PAE um espaço de formação direcionado à docência, sendo posto no Artigo 1º que o "Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, da Universidade de São Paulo, destina-se a aprimorar a formação de alunos de Pós-Graduação para a atividade didática de graduação". Desta forma, o PAE auxilia os alunos no movimento de construção e apropriação de metodologias de ensino, servindo como base na sua futura atuação enquanto docentes do ensino superior.

A Portaria GR 4391 de 2008 (USP, 2008) complementa as informações da Etapa de Preparação Pedagógica, o qual aponta esta etapa dever ser realizada antes do estágio supervisionado em docência. A Portaria GR 4601 (USP, 2008) também de 2008 diz respeito às representações discentes nas decisões do PAE.

Quanto à Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, as diretrizes abordam cinco dimensões pressupostas à docência (USP, 2005): Dimensão organizativa: refere-se à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio; Dimensão técnica: compete à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas e participação das atividades teóricas e práticas; Dimensão didático-pedagógica: refere-se à organização e desenvolvimento das aulas, a utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros; Dimensão das relações professor-aluno: refere-se ao favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes; Dimensão avaliativa: prevê seleções de tipos de avaliações, definição de critérios avaliativos, etc.

A Portaria Nº 76 revoga a Portaria nº 052/2002 (USP, 2002), no entanto, mantém-se muito semelhante à portaria de 2002, adicionando alguns parágrafos acerca de: cancelamento de bolsa, mudança de nível, etc. Em 2010, foram criadas as primeiras diretrizes para o PAE, o qual apontam que o programa deve propiciar aos pós-graduandos “o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010, p.2). Em 2016, foram formuladas diretrizes específicas para a proposição das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica.

Em 2019, foram atualizadas as diretrizes do PAE, mantendo-se muito semelhante ao documento de 2010 no que diz respeito à estruturação das etapas do Programa. Em

contraponto, foram adicionadas novas informações, como: não equivalência da EPP com atividades ou disciplinas realizadas em outras Instituições de ensino superior; foi terminantemente vedado substituir o docente nas aulas teóricas, (as diretrizes anteriores permitiam que até 10% das aulas poderiam ser ministradas pelos estágios, desde que o professor-supervisor estivesse presente); também apontaram que a estruturação, acompanhamento e avaliação da EPP são de competência da Comissão Coordenadora do PAE na Unidade e devem ser aprovadas pela Comissão Central anteriormente ao seu oferecimento.

As diretrizes do PAE (2019) afirmam que os pós-graduandos encontram no programa um espaço direcionado à formação de professores para o ensino superior, auxiliando-os na construção e apropriação de metodologias de ensino, acesso à disciplinas cujo foco são os processos de ensino-aprendizagem, bem como promover avanços na qualidade do ensino universitário, instituindo um espaço de formação pedagógica e reflexão sobre a prática docente. O PAE representa um espaço de formação direcionado à docência na pós-graduação, auxiliando os alunos no movimento de construção e apropriação de metodologias de ensino, servindo como base na sua futura atuação enquanto docentes do ensino superior (CONTE, 2013; CUNHA, 2008; RIVAS, 2013).

O PAE é desenvolvido em todas as Unidades da USP que possuem Programas de Pós-Graduação, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por uma Comissão Interna nas Unidades. Segundo Conte (2013, p.101), mesmo que a Comissão Central do PAE seja fundamental para organização do programa em cada Unidade, isso não é discutido em nenhum dos seus documentos oficiais, pois não “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”. A autora ainda discute a mesma ocorrência com as Comissões Internas do PAE, as quais ficam livres para planejar o Programa da forma que lhes for mais conveniente. No entanto, é importante questionar e investigar se estas comissões têm como principal preocupação a formação pedagógica do professor universitário.

Os programas de pós-graduação recebem uma cota de bolsas para serem atribuídas aos alunos inscritos na etapa do Estágio Supervisionado de Docência. Segundo Conte (2013), os documentos não trazem nenhum critério ou orientação de como seria feita a distribuição dessas bolsas, sendo assim, caberia à Comissão Coordenadora Interna da Unidade estabelecer seus próprios critérios. É importante destacar que o PAE é opcional para os alunos de Pós-Graduação da USP, exceto para aqueles que são contemplados pela bolsa de demanda

social da CAPES, cujo regulamento obriga a realização de estágio. Conseqüentemente, não são todos os pós-graduandos que passaram pelo programa.

Instalado na gestão da vice-reitoria da USP de Myriam Krasilchik, o PAE é uma iniciativa que visa contribuir com a formação do professor universitário, mas a princípio temia-se os alunos lecionarem no lugar dos professores, como os “teaching assistant” presentes em alguns países, mesmo diante do cerceamento determinado pela CAPES. Krasilchik (2008) ainda aponta que os programas de aperfeiçoamento pedagógico tiveram um efeito essencial para o ensino de graduação e pós-graduação passar a ser componente dinâmico e inovador do ensino superior. Além disso, cabe ressaltar que uma das intenções básicas do programa consiste em fazer professores onde o professor-supervisor e o pós-graduando em formação, que possuem experiências diversas, trocarem informações e ideias acerca do planejamento de uma disciplina de graduação. Portanto, essa relação ajudaria a facilitar o contato e auxiliaria os alunos da graduação a “tirar dúvidas, expor ideias, propor mudanças, discordar das avaliações, criando um clima de diálogo benéfico para todos os envolvidos” (KRASILCHIK, 2008, p.33).

Wille (2018) em sua tese traz uma entrevista realizada com a Professora Dr^a Myriam Krasilchik, no qual a entrevistada aponta que a ideia inicial do PAE estava voltada ao trabalho coletivo de um professor mais experiente e um jovem professor, o pós-graduando. Desta forma, busca a melhoria da qualidade dos cursos de graduação e, assim, traz uma contribuição para a formação dos pós-graduandos, além de contribuir para a formação continuada dos professores para os cursos de graduação da USP. Assim, o PAE foi proposto como uma ação de desenvolvimento docente. À vista disso, Wille (2018) discute que se o pós-graduando e o professor-supervisor refletirem e dialogarem sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, ambos podem melhorar profissionalmente. É destacado a importância de se ter um diálogo e reflexão de como o PAE irá servir para as formações, a partir de ações que buscam estimular o futuro professor a dar início a um processo de reflexão sobre a sua prática docente a qual poderá acompanhá-lo pelo restante de sua carreira. Wille (2018) também aponta existirem poucas pesquisas que se propõem a analisar o PAE, logo faz-se necessário um maior aprofundamento sobre a temática, em razão de que somente assim será possível compreendermos o valor formativo do Programa e sua relevância para a formação de todos os sujeitos envolvidos no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhorá-lo.

Para pensarmos no acompanhamento do Estágio Supervisionado em Docência, é fundamental olharmos para a formação dos supervisores da segunda etapa do PAE e quem estes profissionais estão ajudando a formar, já que para Rivas (2013), cada docente pode

elaborar sua disciplina ou conduzir o estágio sem necessariamente estabelecer uma relação um com o outro.

O Estágio de Docência realizado pelos professores e alunos dos Programas de Pós-Graduação representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o ensinar e o aprender na educação superior, pois 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” (CONTE, 2013, p. 93). Sendo assim, identificar a importância formativa dos Estágios de Docência, implica, entre outras questões: “na valorização deste componente curricular, traduzida em elementos como o planejamento, a reflexão sobre a prática e a responsabilidade com o processo de construção identitária dos (futuros) docentes universitários” (Idem, p.94).

Pimenta e Anastasiou (2017) demarcam ser imprescindível para a formação docente um processo que mobiliza os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, em um processo contínuo de construção de novos saberes.

Diante do cenário apresentado, é questionado se os professores-supervisores percebem o valor formativo da experiência do estágio docente, tendo em vista o papel que exercem na formação dos pós-graduandos. Na próxima seção, analisaremos a Etapa do Estágio em Docência. Além disso, o capítulo também contempla uma discussão sobre a atuação do professor-supervisor no processo de formação do pós-graduando, bem como os elementos que compõem a identidade e profissionalidade docente.

3. O PROFESSOR-SUPERVISOR E O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A presente seção está organizada em dois eixos: primeiro, aborda-se o conceito de *locus* formativo do Estágio Docente no contexto do PAE e, em seguida, discute-se a atuação do professor-supervisor no processo de formação do pós-graduando, bem como os elementos que compõem a identidade e profissionalidade docente.

3.1. Formação Pedagógica: um olhar a partir do Estágio Docente na Universidade de São Paulo

Um estágio rico é um estágio que oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto (ZABALZA, 2014, p.83).

O estágio supervisionado foi estabelecido nos institutos de ensino brasileiro como uma forma de complementar a formação teórica dos alunos (JOAQUIM et al, 2012). Algumas orientações rudimentares a respeito do estágio surgiram com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942). O decorrente Decreto-Lei nº 4.073, no artigo 47, traz a seguinte recomendação: “Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial”. Mesmo diante da menção ao estágio no decreto-lei, não se considera que o estágio foi regulamentado.

Historicamente, o estágio sempre foi apontado como um momento prático na formação dos profissionais, pois se contrapõe à teoria. Mesmo que o estágio seja considerado um importante componente curricular que visa à inter-relação entre teoria e prática pedagógica, acaba sendo tratado como uma peça isolada e desterritorializada do curso, pois se constitui distante das outras disciplinas ou atividades dos cursos (PIMENTA; LIMA, 2017; SOARES; CUNHA, 2010; ZABALZA, 2014).

Existe uma dificuldade para definir o significado da atividade do estágio, uma vez que existem diversas variações e modelos os quais dependem da profissão e do momento histórico. No entanto, todos os modelos possuem em comum a definição básica do estágio enquanto “alternância ou complementação dos estudos acadêmicos com a formação em

centros de trabalho”. Então, o estágio é entendido como uma oportunidade de aprendizagem assentada no trabalho, independente da modalidade organizacional (ZABALZA, 2014, p. 39).

A LDB de 1971, nº 5.692, fixou as diretrizes e bases da educação e decretou a profissionalização de toda escola secundária ao apontar o estágio como um aspecto complementar à formação dos alunos. No entanto, o estágio continuou sendo tratado de forma antidemocrática e burocratizada, o que resultou em um trabalho precário, pois a ênfase da oferta competia “à unidade interessada no estágio, em articulação com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas)” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.175).

O Decreto nº 75.778, de 1975, regulamentou o estágio de estudantes do ensino profissionalizante de 2º Grau e superior. Com exceção à LDB, a primeira lei que trata de forma específica e exclusivamente do estágio foi promulgada no final da década de 1970, sendo publicada em 7 de dezembro de 1977, Lei nº 6.494/77, regulamentada em 1982 por meio do Decreto nº 87.497, bem como mantida sem alteração por mais de uma década. Assim sendo, o estágio curricular foi regulamentado somente em 1977 por uma legislação federal. A Lei possui oito artigos e passou a exigir um compromisso entre a empresa e o estudante, sendo que, obrigatoriamente, a instituição de ensino deve intermediar esta relação. Em 1994, a Lei Federal nº 8859/94 alterou a Lei nº 6494 de 1977, para que os alunos da educação especial pudessem participar das atividades de estágio.

Depois de trinta anos de vigência da Lei 6.494 de 1977 e de quinze anos de vigor da Lei 8.859 de 1994, a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 foi aprovada pelo Congresso Nacional. A Lei 11.788/2008 conceitua o estágio e cria diretrizes para seu funcionamento:

Art. 1º: Ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...] faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. Visa ao aprendizado de competências próprias de atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º: poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. {...} obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. {...} não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória”.

A Lei nº 11.788/2008 também determina que a instituição de ensino na qual o estagiário esteja vinculado é responsável pelo processo didático-pedagógico de maneira

formal, definindo o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, o qual é desenvolvido no ambiente de trabalho e objetiva preparar o estudante para exercer sua profissão. Além disso, a lei ressalta a importância do desenvolvimento de atividades práticas inseridas nos projetos pedagógicos dos cursos nas instituições educacionais de origem (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

A atual LDBEN (Lei 9.394/96), em seu artigo 82, amplia a abrangência do estágio supervisionado apontado na Lei Federal nº 6.497/77 (BRASIL, 1996). Embora a LDBEN trate sobre as questões acerca da educação no Brasil, ainda não há nenhuma menção ao estágio na pós-graduação *stricto sensu*. No que diz respeito à legislação da Educação Brasileira, existe uma ausência de obrigatoriedade da formação docente para atuar como docente na educação superior. A Lei não assume o comprometimento legal de formar os professores para atuarem na Educação Superior, pois apenas define que os docentes devam se preparar para o magistério superior em nível de pós-graduação. O Art. 66 da referida Lei utiliza o termo *preparação* ao invés de formação para o ensino na Educação Superior, ou seja, “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Todavia, o artigo 65 retira a obrigatoriedade da prática para a educação superior, como pode ser observado no trecho: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Anselmo (2015, p. 25) discute que a legislação brasileira não determina que “tipo de programa de mestrado e doutorado deve ser prioridade para formar professores da Educação Superior, omitindo assim a necessidade de uma formação que abranja as singularidades da docência no nível superior”. Essa situação acarreta a desconsideração da indispensabilidade de uma formação que contemple as questões norteadoras da docência neste nível de ensino.

No final da década de 1960 e no início da década de 1970, houve um investimento do governo federal para expandir o número de cursos e vagas nas universidades públicas. A partir de 1968, tendo em vista a reforma universitária, os investimentos públicos foram conduzidos à pesquisa, de modo a contribuir para implementar os programas de pós-graduação. O princípio da reforma universitária é a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Chamlian (2003) aponta que essa questão transformou os professores universitários em pesquisadores. Desta forma, caberia aos cursos de pós-graduação a formação dos professores universitários e o desenvolvimento da pesquisa. Salienta-se que de 1960 até o final de 1990 não era exigido nenhum tipo de estágio para a formação destes professores (JOAQUIM *et al*, 2013).

O Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de 3 de dezembro de 1965 (CFE 2005) determina que a formação dos docentes para a educação superior é um dos requisitos dos cursos de pós-graduação. Assim, os programas de pós-graduação são os responsáveis pela formação dos docentes universitários. Entretanto, não delineiam a concepção de docência e os saberes necessários para esse nível de ensino. Desta forma, Pacheco (2003) relata a omissão da legislação educacional brasileira pela carência de suporte legal acerca da formação pedagógica para a docência na educação superior.

A Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação determinou que os cursos de especialização devem destinar, no mínimo, um sexto da carga horária para disciplinas que abordem conteúdos pedagógicos. Veiga (2006) afirma que a Resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina que aborda metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, enquanto, para a formação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* não é feita nenhuma exigência. A formação docente para a educação superior fica à mercê das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. Sendo assim, nenhuma orientação para formação pedagógica dos pós-graduandos *stricto sensu* é estabelecida diretamente pelas políticas públicas, pois a exigência da disciplina pedagógica contempla somente a formação pós-graduada em nível de especialização.

Fischer (2006) ressalta que a formação de pesquisadores foi uma prioridade na formação dos pós-graduandos até o início dos anos 2000. A autora faz um alerta para o fato de que todos os programas de pós-graduação possuem disciplinas voltadas à formação do pesquisador, porém são poucos os que ofertam disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor em sua grade curricular. Joaquim *et al* (2013) afirma que esse contexto seria um reflexo da proposta da LDB nº 9.394/96.

Em 1970, o Programa Nacional de Pós-graduação (PNPG) vinculou os títulos de mestre e doutor à realização de atividades de pesquisa em Universidades e ao exercício da docência no nível superior, de maneira a proporcionar o início da pressão para formação quantitativa de profissionais capacitados. Inicialmente, a política de pós-graduação brasileira enfatizou a capacitação dos docentes, porém, com o decorrer do tempo, houve um aumento gradual da importância do desenvolvimento da atividade científica. Na década de 1980, o III Plano Nacional de Pós-Graduação focou no desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista o contexto de preocupação com a autonomia científica. Cabe destacar, que até o final da década de 1990, não era exigido nenhum tipo de estágio para a formação dos pós-graduandos.

No ano de 1999, a Capes estabeleceu a obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de pós-graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS). A Portaria nº 52/2002 da Capes acrescenta um novo artigo ao texto, com o objetivo de evoluir na sistemática do Programa de Demanda Social, tendo em vista as vantagens que a práxis apresentou com a intenção de aperfeiçoar a orientação dos programas de pós-graduação durante a implementação do estágio de docência (BRASIL, 2002).

A Portaria nº 76/2010 da CAPES coloca o estágio de docência como “(...) parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010, p. 32). Além disso, compreende que o estágio de docência representa um componente importante na formação do pós-graduando. Amorim *et al* (2020) conclui que o estágio de docência é uma ferramenta que visa garantir o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação através da aprendizagem da atividade de ensino e auxiliando na formação do corpo docente universitário.

A CAPES considera o estágio docente como um meio para minimizar a falta de preparação dos pós-graduandos para atuar no ensino superior, uma vez que titulados, como mestre ou doutor, encontram-se aptos para se tornarem docentes no ensino superior segundo a legislação brasileira, mesmo não possuindo em suas formações nenhum caráter pedagógico. Chamlian (2003, p. 59) afirma que “[...] mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino”. Ressalta-se que uma única disciplina voltada para a formação pedagógica provavelmente não é suficiente para compreender as necessidades e especificidades que compõem o campo da docência, porém entende-se que a Universidade deve propiciar espaços para esta formação.

Na USP, antes mesmo da normatização da CAPES, instituiu-se por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, o projeto piloto Programa de Iniciação ao Ensino Superior no intuito de aprimorar a formação dos alunos de doutorado por meio de estágio supervisionado em atividades didáticas junto à graduação, com carga horária máxima de 6 horas semanais (USP, 1992; RIVAS et al, 2016). A reformulação dessa proposta, em 1994, culminou com a criação do PAE que foi estruturado como um sistema de estágio em docência a ser realizado por mestrandos ou doutorandos em uma disciplina da graduação, com o objetivo de oferecer-lhes apoio na preparação pedagógica no ensino de graduação (USP, 1994).

O PAE foi regulamentado pela Portaria GR 3588 com o objetivo de contribuir para o aprimoramento e a formação de alunos da pós-graduação em atividades de ensino de graduação para possibilitar uma aproximação inicial com aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem. Chamlian (2003) aponta

que o PAE busca aliar o processo de formação de professores ao processo de preparação pedagógica sem um se sobrepor ao outro.

Não existe uma obrigatoriedade nos currículos dos pós-graduandos que abordam os conhecimentos indispensáveis para o magistério no ensino superior, pois o estágio é indispensável somente para bolsistas da Capes da Demanda Social. Nesta perspectiva formativa, Pimenta e Almeida (2011, p.25) apontam que a formação docente do professor universitário apresenta um paradoxo em relação à formação dos professores da educação básica. Haja vista a formação dos licenciados exigir a comprovação de horas destinadas tanto à teoria quanto às práticas, enquanto na formação dos pós-graduandos “não é exigida competência acadêmica para ensinar” (Idem, p.26). Em decorrência dessas circunstâncias, pontua-se que a preparação dos docentes acaba, prioritariamente, voltada à pesquisa, e o ensino é secundarizado, voltado às demais atividades decorrentes neste universo. Para a formação do professor universitário, poucas horas são destinadas ao ensino, principalmente quando se compara com a graduação que exige diversas horas de estágio no “chão da escola”.

Cunha (2004) salienta uma característica peculiar da formação do docente atuante no nível superior, pois, diferentemente dos demais docentes, este toma como base profissional sua formação inicial, tendo em vista que historicamente “a ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior” (p.526). Nesse sentido, evidencia-se a desvalorização dos saberes pedagógicos, pois estes acabam sendo relegados a um segundo plano e o conteúdo específico assume uma posição superior ao conhecimento pedagógico na formação dos professores. Este contexto está alinhado com as políticas de pós-graduação, bem como os processos de avaliação dos programas. Cunha, (2008), Cunha e Soares (2010), Severino (2009), Oliveira *et al*, (2011), Patrus e Lima (2014) e Veiga (2006) alegam que os cursos de pós-graduação têm se concentrado na formação para atividade de pesquisa, sem necessariamente proporcionar momentos de formação para o exercício da pedagogia universitária.

Patrus e Lima (2014) afirmam que a ênfase dada na pesquisa pelos programas de pós-graduação é perceptível em razão da obrigatoriedade com que a dissertação e tese é exigida. Os pós-graduandos também são pressionados para terem uma produtividade alta em relação ao número de publicações em periódicos. Como consequência, vários egressos da pós-graduação e aspirantes a docentes universitários “serão grandes pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores” (OLIVEIRA *et al*, 2011, p. 7).

A atividade mais diretamente relacionada à formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* tem sido a oferta do estágio de docência. Isso se constituiu como um importante espaço para desenvolver ou aprimorar a prática educativa, na qual “o professor precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetiva” (CUNHA *et al*, 2015, p. 6).

Marcelo Garcia (1999) e Pimenta e Anastasiou (2017) afirmam que a relevância concedida à formação voltada para as atividades de pesquisa nos programas de pós-graduação gerou uma carência de uma formação voltada para a docência no Ensino Superior. Os trabalhos apontam isso poder ser compreendido diante do contexto histórico da universidade, que mesmo sendo um espaço que tem por objetivo integrar o ensino, pesquisa e extensão, ainda é o responsável por grande parte das pesquisas desenvolvidas no país. Evidencia-se que grande parte dos professores universitários acaba por não conseguir conceder muita atenção à atividade docente, havendo a possibilidade de ser entendido tendo em consideração a pressão exercida pela atividade de pesquisa e as influências que advêm da sua formação e do sistema avaliativo do Ensino Superior (QUADROS, 2010).

Anselmo (2015) destaca que diante das limitações à formação para a docência no Ensino Superior, o Estágio de Docência representa um lugar privilegiado para dialogar com as especificidades da docência no Ensino Superior. Todavia,

na medida em que as pontuações avaliativas dos docentes e discentes do Programa, não contemplam as práticas da profissão magistério, as atividades decorrentes do Estágio de Docência ficam limitadas a ações de – boa vontade de professores, que conduzem esta prática de forma particular e solitária, de acordo com a sua experiência, saberes pedagógicos, visão de mundo e de educação (ANSELMO, 2015, p.131).

Basto *et al* (2011) salienta que, atualmente, não se tem indicadores tão claros e objetivos para avaliar o sucesso de cursos para formação de docentes, principalmente quando comparamos com aqueles definidos para aferir o sucesso na formação para a pesquisa. Não obstante, cabe destacar que a educação “surge como um processo mais aberto, menos padronizável e mais orientado a afetar os aspectos pessoais dos sujeitos” (ZABALZA, 2014, p. 72).

Muitos pós-graduandos não identificam o estágio como um espaço-tempo que pode fomentar reflexões acerca da docência. Soares e Cunha (2010) relatam isso acontecer por conta da notoriedade que é dada para formação do pesquisador, mesmo que os documentos apontem a formação do docente universitário como um objetivo dos programas de

pós-graduação. Dado a limitação da formação para a docência universitária, o estágio acaba sendo visto mais como uma obrigação dos bolsistas CAPES do que um momento formativo.

Martins (2013) corrobora com esta discussão ao questionar a forma como o Estágio de Docência chegou à Universidade. Sendo uma prática obrigatória, não buscou esclarecer uma proposta de desenvolvimento para a formação pedagógica dos sujeitos envolvidos nesta atividade. Feitosa (2002) questiona a função do Estágio de Docência e expõe uma alternativa para os programas de pós-graduação oferecerem disciplinas que tenham uma discussão teórico-metodológica acerca do estágio. Somente dessa forma, o estágio será além do cumprir uma função burocrática e poderá se tornar um momento fundamental para a construção da identidade profissional docente do pós-graduando.

Para Ribeiro e Zanchet (2015), a falta de diretrizes sobre o desenvolvimento do Estágio Docente e a exclusiva obrigatoriedade para os bolsistas CAPES cumprirem o estágio pode gerar uma prática essencialmente burocrática a essa experiência formativa. Corrêa e Ribeiro (2013) apontam que o estágio é de suma importância para a formação pedagógica dos pós-graduandos, bem como ressaltam que esse aspecto formativo não precisa ser obrigatório, mas deve ser incentivado por meio das avaliações dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o ensino superior. Pimenta e Lima (2017) discutem que o estágio, no âmbito da obrigatoriedade, não é contabilizado na pontuação da CAPES. Em virtude disso, acaba por não receber o devido cuidado institucional, tendo em vista a avaliação de qualidade docente ser pautada na produção acadêmica. A afirmação de Gibbs (2004) ilustra esse contexto:

Cada hora adicional de esforço que um professor dedica à docência, provavelmente reduz uma hora de esforço que dedicaria à pesquisa e isso prejudicaria suas expectativas de carreira e sua remuneração a longo prazo. Existe quase perfeita correlação negativa entre as horas da docência e o salário. Os sistemas de reconhecimento e recompensa desanimam os professores que levarem a docência a sério (p.16-17).

Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 357) asseveram que muitos programas de pós-graduação não se dedicam à formação docente, uma vez que podem não saber como fazê-lo ou não é uma prioridade nem uma atividade considerada pelas instâncias reguladoras. Neste aspecto, questiona-se o fundamento da disciplina de Estágio em Docência, ou seja, qual o sentido do Estágio para além de apenas acompanhar um professor em suas aulas, em uma disciplina oferecida na graduação? É preciso uma formação pedagógica, pois é fundamental para entender que “a simples substituição do professor orientador, sem um preparo adequado, não constitui um estágio, mas sim a execução da docência em caráter precário”.

O estágio representa um compromisso com a formação dos docentes para o Ensino Superior. Mesmo diante da relevância e o espaço que essa atividade ocupa na formação docente dos pós-graduandos, o estágio “é entregue a cada professor, que determinará o seu rumo, de acordo com a sua visão de mundo, ensino e docência” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 71). Isso perpetua, mesmo não intencionalmente, a crença de “quem sabe, sabe ensinar”. Pimenta e Anastasiou (2017) problematizam ao afirmar que se tornar um especialista em determinada área não é garantia de se tornar um bom professor, pois a pesquisa e a docência exigem saberes específicos. Cunha (2009, p. 82) corrobora com essa perspectiva ao assegurar que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”. As pesquisas sobre formação pedagógica dos pós-graduandos demonstram a importância do estágio ser validado como um momento de práxis que supera a dicotomia entre teoria e prática (PIMENTA, LIMA, 2017; RIVAS, SILVA, 2020; ZABALZA, 2009).

O estágio de docência na pós-graduação representa uma atividade com potencial formativo para aprendizagem da pedagogia universitária, de modo a permitir uma aproximação do contexto da sala de aula. O estágio é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. Além disso, é objeto da práxis e *lócus* de formação e construção da identidade docente. Pimenta e Lima (2017) expõem a necessidade de evidenciar e explicitar o porquê do estágio docente ser teoria e prática, pois a dissociação entre esses elementos resulta em um empobrecimento das práticas. Em virtude disso, as pesquisas apontam a importância do estágio ser validado como um momento de práxis, de forma a superar a dicotomia entre teoria e prática.

Pimenta (2012) afirma que, ao contrário do discutido anteriormente, o estágio não é uma atividade prática, mas teórica e instrumentalizadora da práxis docente. O estágio em docência deve ter a finalidade de aproximar os pós-graduandos da realidade na qual atuarão, possibilitando a reflexão e preparação do que está por vir, pois a práxis, “prática e teoria (ação e intenção) não se separam; é essa característica que permite compreendê-la como interferência no e sobre o real, como possibilidade de transformação daquilo que se almeja mudar” (DAUANNY; LIMA; PIMENTA; 2019, p. 2). Pimenta e Lima (2017) observam que o estágio como um espaço para refletir acerca da docência poderá favorecer a formação do professor intelectual crítico reflexivo, ciente de sua função social.

Pimenta e Lima (2017, p. 30) asseguram que o estágio em docência deve ter a finalidade de aproximar os pós-graduandos da realidade na qual atuará, de modo a possibilitar a preparação e reflexão para o que está por vir. Entretanto, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática

sem a teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Este pensamento é corrente e usual, tanto é que, frequentemente, os alunos afirmam que “na minha prática a teoria é outra” (Idem ,p.31).

Marx (1975) pondera que a práxis é a atitude, teórica e prática, humana de transformação da sociedade. Assim, não é suficiente conhecer e interpretar a realidade em sua teoria, é necessário transformá-la (práxis). Para Fiorentini (2004), a prática em si não é formadora, é preciso que haja relações entre reflexão e investigação, uma vez que “a teoria não leva à transformação da realidade, (e) a prática (por sua vez) também não fala por si mesma (ela precisa da teoria), o que leva ao conceito de práxis entendida como ação transformadora do natural, do humano e social” (LIMA, 2012, p.104).

A concepção de práxis, segundo Frigotto (1990, p. 81), apresenta duas dimensões: a teoria e a ação. Ambas são indissolúveis, “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade”. O conhecimento ocorre na e pela práxis. A práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da sociedade. Assim, não basta entender e representar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis) (VÁZQUEZ, 1968). Segundo Konder (1992, p. 115):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Lima (2012, p.104) também ressalta que “a teoria não leva à transformação da realidade, (e) a prática (por sua vez) também não fala por si mesma (ela precisa da teoria), o que leva ao conceito de práxis entendida como ação transformadora do natural, do humano e social.” O estágio de docência equivale, em sua maioria, a uma ponte estabelecida entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nesse nível de ensino. O estágio é um momento de reflexão sobre a docência e poderá se transformar em uma oportunidade de formação do professor crítico-reflexivo, ciente de sua função social. Assim, “o estágio torna-se um espaço de produção de conhecimento sobre a profissão docente, o que envolve teoria, prática, reflexão, produção de conhecimento sobre o professor e sua profissão” (DAUANNY; LIMA; PIMENTA; 2019, p. 5).

O estágio é um espaço de formação sobre a profissão docente, além de uma atividade que envolve teoria, prática, reflexão e produção de conhecimento. Compreender o conceito de estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe a um estatuto epistemológico, que

envolve a atividade de pesquisa e que supere o restringimento tradicional do estágio como uma atividade prática instrumental. Pimenta e Lima (2017) analisam como o estágio em forma de pesquisa já se encontra presente em pequenos grupos e instituições. Todavia, acredita-se que esse movimento deveria ser assumido e conquistado por todos os cursos de formação.

A dissociação entre teoria e prática tem por consequência um empobrecimento das práticas nas instituições de ensino. Assim, é fundamental compreender o porquê do estágio ser unidade de teoria e prática e como todas as disciplinas devem ser “teóricas” e “práticas”, uma vez que em um curso com o objetivo de formar professores “todas as disciplinas, as de fundamento e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 35). Desta forma, as disciplinas precisam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo e isso só pode ocorrer se o estágio for uma preocupação de todas as disciplinas do curso e não somente aquelas denominadas como “práticas”.

Zabalza (2014, p. 118) corrobora com essa afirmação ao reiterar o “papel fundamental do período do estágio é que os estudantes possam confrontar o que aprenderam nas aulas universitárias com a experiência que estão vivendo. Mas não só isso. Também devem confrontar a experiência vivida com a teoria”. As atividades práticas contribuem muito pouco para a formação dos estudantes se não estiverem relacionadas com os conhecimentos teóricos e ressaltando a importância do movimento de confrontação das experiências vivenciadas com as teorias aprendidas. O autor ainda aponta que, às vezes, o período de estágio representa “meras vivências emocionais para os estudantes” e que pouco acrescenta à formação dos alunos quando a experiência não é contraposta com a teoria. O estágio corresponde a muito mais do que um momento prático e “sem aulas” ou uma “vivência prática”, pois é um momento de aprendizagens práticas e teóricas. É fundamental o estágio ser planejado e supervisionado para se obter efetivos momentos de aprendizado. Desta forma, torna-se essencial haver uma clara concepção a respeito do profissional que se deseja formar.

O estágio de docência nos programas de pós-graduação representa o espaço para a construção identitária do (futuro) docente da educação superior, já que esta atividade representa um importante elemento do processo de construção da identidade docente. No entanto, a construção identitária é um movimento contínuo. Para Pimenta e Lima (2004, p. 64), “[...] os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”. O

estágio de docência é um período que possibilita ao pós-graduando compreender se deseja construir a si mesmo enquanto docente. Assim, a relação entre professor-supervisor de estágio e pós-graduandos relacionados à docência é fundamental no processo de identificação crítica com a profissão.

O estágio de docência vai além de um cumprimento burocrático de uma exigência da CAPES. Costa (2014, p. 11) afirma o estágio de docência ser um “compromisso social dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* com a sociedade, pois é neste contexto que são preparados os docentes que atuarão no processo de formação profissional dos graduandos”. Identificar a importância formativa dos Estágios de Docência implica, entre outros pontos, “na valorização deste componente curricular, traduzida em elementos como o planejamento, a reflexão sobre a prática e a responsabilidade com o processo de construção identitária dos (futuros) docentes universitários”.

Para Veiga (2006, p. 90), a ideia de formar os professores universitários “[...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social”. O estágio de docência realizado pelos professores e alunos dos Programas de pós-graduação representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o ensinar e o aprender na educação superior, 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” (CONTE, 2013, p. 93).

Bazzo (2007) corrobora com esta discussão ao mostrar a fundamentalidade de uma reflexão sobre as atividades realizadas nos Estágios de Docência, uma vez que não basta exigir dos alunos a sua realização sem uma discussão do que seja essa experiência e sua função na formação dos futuros professores. O estágio precisa ser um espaço de reflexão acerca das experiências adquiridas, sendo fundamental ultrapassar a simples “prática pela prática”. O trabalho de Joaquim *et al* (2011) aponta para o papel exercido pelos orientadores ou supervisores e a necessidade desses profissionais assumirem a formação dos futuros professores universitários. O estágio docente mostra-se um processo de aprendizado e reflexão de todas as pessoas envolvidas, seja professor, estagiário ou alunos da disciplina de graduação.

O ensino é uma atividade complexa que exige dos professores uma formação além do desenvolvimento de habilidades técnicas, ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico, na medida em que a formação de professores não pode se limitar “ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém,

engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na atividade da docência” (DAUANNY; LIMA; PIMENTA, 2019, p. 5).

Para Locatelli (2007), o Estágio Curricular deve superar o praticismo para ser vivenciado como elo entre os saberes pedagógicos, considerando o contexto histórico-social no qual está inserido. Todavia, o estágio representa um recorte do curso de formação de professores, e nele “[...] encontramos as marcas do tempo que estamos vivendo, das políticas de educação, da legislação vigente, das atuais tendências pedagógicas e da ideologia” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p. 15).

Para Cunha (2019), o estágio é uma experiência interessante e necessária ao estudante. Entretanto, tende a ficar desterritorializado e não dialogando com outras disciplinas ou atividades ofertadas pelos Programas de Pós-Graduação. Frente a isso, corrobora-se o posicionamento de que o Estágio de Docência, por si só, não se constitui em um espaço genuinamente formativo ao futuro docente universitário, a não ser que se tenha um verdadeiro acompanhamento, tanto do professor/supervisor da disciplina no qual é feito o estágio, quanto do próprio Programa de Pós-Graduação. É preciso contar com um sistema de acompanhamento e preparação pedagógica que se disponha a discutir aspectos relacionados à docência no Ensino Superior.

Para pensar no acompanhamento do Estágio Supervisionado em Docência, é fundamental olhar para a formação dos supervisores da segunda etapa do PAE e quem estes profissionais estão ajudando a formar. É imprescindível questionar se estes supervisores professores universitários percebem o valor formativo desta experiência, tendo em vista o papel que exercem na formação dos pós-graduandos (PIMENTA; LIMA, 2014). Segundo Rivas (2013), às duas Etapas do PAE vem se constituindo de forma isolada. Assim, cada docente elabora sua disciplina ou conduz o estágio sem necessariamente estabelecer uma relação um com o outro. À vista disso,

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

Cunha (2009, p. 82) nessa direção, afirma que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”. Corrêa e Ribeiro (2013) apontam o estágio como um momento de suma importância para a formação pedagógica dos pós-graduandos. Além disso, ressalta que esse aspecto formativo não precisa ser obrigatório, e sim incentivado

por meio das avaliações dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o ensino superior.

Para Pimenta e Anastasiou (2017, p.37), mesmo diante da formação em sua área de conhecimento específica adquirida pelos professores universitários no decorrer de sua trajetória acadêmica, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” é comum nas diferentes instituições de ensino superior. Nesse sentido, a Universidade entra em contradição, pois apresenta documentos legais que demandam dos professores universitários a realização de atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão que demandam saberes pedagógicos. Por outro lado, determina que a formação oferecida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, espaço da formação do pesquisador, é o suficiente para atuação na educação superior.

A formação pedagógica do professor deve ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, entendendo o ensino como uma atividade complexa que exige dos professores uma formação além do desenvolvimento de habilidades técnicas, ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. A formação pedagógica “não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na atividade da docência” (RIVAS, 2013, p. 5). Por outro lado, Pimenta e Lima (2017, p.38) contribuem com esta temática e asseveram que a formação pedagógica:

É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na práxis. Ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados (PIMENTA, LIMA, 2017, p. 38).

Os Programas de Pós-Graduação, responsáveis legais pela formação dos futuros professores universitários, têm priorizado as pesquisas e a elaboração de dissertações ou teses em detrimento dos aspectos que norteiam a docência, pois a maioria dos programas não inserem nos seus currículos os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da docência. Desta forma, a pesquisa assume uma atividade central, o qual confere à pós-graduação um "lugar" de formação do pesquisador, sem necessariamente reconhecê-lo como “espaço” de formação pedagógica de professores (CUNHA; 2019; RIVAS; 2013).

Para Arroio *et al* (2006), os requisitos para titulação, os quais atestam que podem atuar como docente no nível superior, não garantem a qualidade dessa modalidade de ensino, em

razão de não haver uma formação pedagógica para a prática docente ao longo dos cursos de mestrado e doutorado. Ribeiro e Zanchet (2015) apontam que a falta de diretrizes sobre como o estágio deve acontecer, quais os conhecimentos precisam ser desenvolvidos ou a concepção de formação que o sustenta, além da prática do estágio de docência, que só é obrigatório para os bolsistas CAPES, acarreta em um sentido burocrático a esta experiência.

Haja vista o estágio representar um importante componente curricular para promover inter-relação entre teoria e prática pedagógica que visa aproximar o pós-graduando das atividades de ensino, área na qual muitos almejam atuar profissionalmente, questiona-se como o estágio docente forma os pós-graduandos para o exercício da docência no ensino superior. É de fundamental relevância questionar e investigar o papel que o professor supervisor do estágio exerce nesta formação e se esse possui uma formação a qual possibilita e auxilia o pós-graduando a refletir acerca das práticas vivenciadas no decorrer do estágio.

Alves *et al* (2019, p. 4) questiona sobre a viabilidade de uma única disciplina voltada para os aspectos da formação pedagógica conseguir preencher as lacunas da formação docente, pois “é certo que apenas cursar disciplinas preparatórias e estágio supervisionados em docência não torna o pós-graduando docente, ou seja: faz-se necessária constante atualização acerca de conhecimentos específicos”. Argumenta-se que a proposta do estágio e de disciplinas pedagógicas na pós-graduação representam um disparate. No entanto, este processo não pode se encerrar na pós-graduação, mas tornar-se um processo contínuo, considerando o processo de formação docente como algo complexo, dinâmico, amplo e duradouro.

Chamlian (2003, p.59) assegura: “[...] mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino”. Ressalta-se que uma única disciplina para abordar os conhecimentos pedagógicos, de forma estrita, provavelmente não consegue ser capaz de suprir as necessidades que cada curso ou professor possuem.

As discussões sobre esse tema demonstram caráter atual, haja vista que pós-graduandos de *stricto sensu* recebem a oportunidade para atuar no ensino superior. O estágio de docência equivale, em sua maioria, a uma ponte estabelecida entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nesse nível de ensino. Apesar dessas circunstâncias, não existe uma exigência para fazer o pós-graduando se apropriar de “conhecimentos básicos fundamentais ao exercício de lecionar, na mesma medida, percebe-se a ausência de incentivos para participar de processos de formação sistemática, sendo estes capazes de auxiliar na construção de uma identidade docente” (LIMA; LEITE, 2020, p. 759).

Paulo Freire (2011, p.40) já afirmava a necessidade de olharmos para a formação permanente dos professores, considerando como o momento é fundamental para uma reflexão crítica sobre a prática e “é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Pimenta e Almeida (2011, p.32) pontuam como essa formação precisa “ir além das ações pontuais [seminários, simpósios, palestras], que promovem mudanças modestas e localizadas, para que as possíveis respostas ou propostas pedagógicas possuam profundidade e abrangência”. Pimenta (2005, p. 15) demarca como a formação docente deve ir além do domínio dos conhecimentos específicos da área de pesquisa do docente. Para a autora, a formação deve necessariamente “mobilizar os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente” e, fundamentada nela, componham-se os seus saberes-fazer docentes em um processo constante de construção de novos saberes.

Diante do contexto apresentado, entende-se que o papel de supervisionar o pós-graduando no decorrer do seu estágio docente pode ser uma atividade muito formativa. Isso permite ao docente supervisor poder rever sua própria prática e se colocar em um constante movimento de (re)construção. A partir de uma ação-reflexão-ação, embasa-se nos referenciais pedagógicos e científicos de modo a favorecer sua ação docente. Alves *et al*, (2019) aponta que, durante esse processo formativo, pode haver aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

Acredita-se ser fundamental os Estágios de Docência buscarem trazer uma discussão sobre o que seja essa experiência de forma institucionalizada. Busca-se, assim, compreender a função deste momento formativo. Cabe ressaltar que o estágio docente ocorre em diversas áreas do conhecimento. As experiências vivenciadas são únicas e os vários espaços nos quais os estágios podem vir a ser realizados propiciam olhares diferenciados deste espaço formativo (CUNHA, 2008). O estágio docente na pós-graduação não pode ser reduzido a uma atividade técnica, pois exige a articulação entre teoria e prática. O estágio, quando realizado sob supervisão e orientação, caracterizando momentos simultâneos de ação-reflexão-ação, poderá ser muito formativo para os pós-graduandos.

Discutir e analisar formação e estágio docente na Pós-Graduação é algo complexo, em razão de envolver autoformação, educar e formar-se, fato remetente a Paulo Freire (1998, p. 12), ao afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em última instância,

vale afirmar que o processo de estágio, desde que constituído numa relação dialética, contribui para todos os atores envolvidos, os quais podem ser os alunos do curso de graduação estagiado, pós-graduandos ou professores-supervisores.

3.1.1. *Revisão Sistemática da Literatura: o que os estudos apontam sobre o estágio docente*

Os estudos da revisão sistemática da literatura também compõem os referenciais deste trabalho no que diz respeito à discussão acerca do estágio docente. A revisão foi feita no intuito de identificar as pesquisas no tocante ao estágio docente para educação superior. Tais esforços se justificam diante da necessidade de se conhecer o que vem sendo pesquisado na área, de forma a mapear as produções de conhecimento e compreender o papel que os supervisores do estágio possuem nestes estudos.

Iniciamos pelo levantamento científico nas seguintes fontes: banco de teses e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além das bibliotecas digitais e indexadores de literatura científica *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), Google acadêmico e Águia. Para os critérios de busca⁵, foram definidas palavras-chave para identificar os estudos sobre o estágio docente na pós-graduação, assim procurou-se trabalhos que abordassem especificamente o estágio docente na pós-graduação.

A revisão iniciou com 121.313 trabalhos e, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, resultaram em 42 trabalhos⁶ para comporem esta revisão os quais foram divididos da seguinte forma: 15 artigos publicados em revistas acadêmicas, 9 Artigos publicados com revisão da literatura, 11 relatos de experiências, 6 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. A respeito da distribuição por ano dos trabalhos encontrados, o mais antigo é do ano de 2002, enquanto o mais novo é de 2022, logo o recorte temporal desta revisão da literatura possui 20 anos. Os dados estão sintetizados no quadro 3. Ressaltamos também que a busca nas bases ocorreu até março de 2022 e com o Virtual Private Network (VPN) conectado, pois esse permite ter acesso a comunicações privadas construídas sobre uma rede de comunicações pública.

⁵ Os critérios de busca foram definidos por meio de palavras-chave. também foram elencados critérios de inclusão e exclusão dos materiais encontrados. Ambos estão descritos nos apêndices A e B, respectivamente.

⁶ Os títulos, autores e anos de publicações dos trabalhos selecionados estão descritos no apêndice C.

Quadro 3: Tipologia de textos - Estágio Docente

Tipo de trabalho	Quantidade	Trabalhos
Artigos publicados em revistas acadêmicas	16	Joaquim <i>et al</i> , 2011, 2012 e 2013; Pereira <i>et al</i> , 2018; Araújo <i>et al</i> , 2014; Hoffmann; Neto, 2017; Ferreira; Leal, 2018; Ferraz; Lopes, 2019; Friestino <i>et al</i> , 2015; Kreuz; Leite, 2022; Leal <i>et al</i> , 2020; Araújo <i>et al</i> , 2021; Santos, 2015; Gonçalves <i>et al</i> , 2016; Feitosa, 2002; Rodrigues <i>et al</i> , 2018.
Revisão da literatura	9	Alves <i>et al</i> , 2019; Junior; Braúna, 2020; Souza <i>et al</i> , 2021; Teo, 2021; Matos; Iaochite, 2014; Lima <i>et al</i> , 2015; Basto <i>et al</i> , 2011; Joaquim <i>et al</i> , 2011; Basto <i>et al</i> , 2011.
Relatos de experiências	10	Lima; Leite, 2019; Assad; Fiorati, 2013; Deluca, 2017; Aragão <i>et al</i> , 2019; Amorim <i>et al</i> , 2020; Ariovaldo; Silva, 2017; Kállita; Iori, 2019; Castro <i>et al</i> , 2019; Inácio <i>et al</i> , 2020; Holanda, 2020.
Dissertações	6	Cantano, 2017; Martin-Franchi, 2017; Santos, 2013; Martins, 2013; Santos, 2011; Anselmo, 2015.
Teses	1	Wille, 2018.
Total	42	

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Ao analisar os resultados dessa revisão, observa-se uma lacuna significativa nas pesquisas sobre estágio docente na pós-graduação, apesar de sua obrigatoriedade para os bolsistas Capes do Programa de Demanda Social (DS) desde 1999, uma vez que essa revisão da literatura mostra que, nos últimos 23 anos, desde o início da atividade de estágio docente para os pós-graduandos no Brasil, somente 42 pesquisas foram identificados dentro da temática e nas bases de dados investigadas.

Esses trabalhos investigados sobre o estágio de docência revela uma série de pontos cruciais, que abrangem várias temáticas, tais como a importância do estágio de docência na formação de docentes, variedade de abordagens e perspectivas, desafios e potencialidades enfrentados com o estágio docente, impacto na qualidade do ensino superior, reflexão e autoavaliação, experiências em tempos de pandemia, diversidade de disciplinas e áreas de conhecimento, formação pedagógica, desafios futuros e contribuições para a área científica.

Esses tópicos destacam a relevância do estágio de docência na formação de docentes para o ensino superior e abordam as principais questões discutidas na literatura sobre o tema. Através de uma análise abrangente e crítica, é possível compreender melhor os desafios e oportunidades associados a essa prática formativa e identificar áreas para futuras pesquisas e aprimoramento dos programas de pós-graduação.

A importância do estágio de docência na formação de docentes para o ensino superior é amplamente reconhecida na literatura acadêmica. Diversos estudos destacam que essa experiência prática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades pedagógicas e didáticas dos futuros professores universitários. Autores como Feitosa (2002) e Bastos et al. (2011) ressaltam que o estágio de docência proporciona uma oportunidade única para os pós-graduandos aplicarem os conhecimentos adquiridos em suas pesquisas e se familiarizarem com a dinâmica do ensino superior.

A literatura sobre o estágio de docência aborda o tema sob diversas perspectivas, proporcionando uma visão abrangente e multifacetada. A partir das análises dos estudantes de pós-graduação, supervisores acadêmicos e instituições de ensino, é possível compreender melhor os desafios e benefícios associados a essa prática. Trabalhos como os de Joaquim e Vilas Boas (2011) exploram essa variedade de abordagens e enriquecem o debate sobre o assunto.

Desafios e potencialidades do estágio de docência são frequentemente discutidos na literatura acadêmica e refletem sobre aspectos como a qualidade da supervisão, a preparação dos estudantes e a estruturação dos programas. Santos (2013), por exemplo, analisa os desafios enfrentados pelos pós-graduandos e instituições no processo de estágio de docência, ao passo que também destaca as oportunidades e potencialidades dessa prática.

O impacto do estágio de docência na qualidade do ensino superior é um tema recorrente na pesquisa acadêmica. Autores como Friestino et al. (2015) evidenciam como essa experiência contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e prepara os futuros docentes para uma atuação mais eficaz e comprometida com o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Reflexão e autoavaliação são aspectos fundamentais do estágio de docência, em razão de permitirem aos pós-graduandos analisarem criticamente suas práticas de ensino e promovam seu aprimoramento contínuo. Autores como Araújo *et al.* (2014) ressaltam a importância dessa reflexão metacognitiva para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

A adaptação do estágio de docência para o ambiente virtual durante a pandemia da COVID-19 trouxe novos desafios e oportunidades para os programas de pós-graduação. Autores, como Inácio et al. (2020), discutem as estratégias adotadas para garantir a eficácia do ensino remoto e destacam a necessidade de inovação e flexibilidade por parte dos envolvidos.

A diversidade de disciplinas e áreas de conhecimento abordadas nos estudos sobre o estágio de docência demonstra sua relevância em diferentes contextos acadêmicos. Essa variedade de perspectivas enriquece o debate sobre o tema e evidencia a importância dessa prática para a formação de docentes em diferentes campos do conhecimento.

A necessidade de uma formação pedagógica mais sólida nos programas de pós-graduação é um tema frequentemente discutido na literatura acadêmica. Autores, como Leal e Ferreira (2018), ressaltam a importância de preparar os futuros docentes não apenas para a pesquisa, mas também para o exercício eficaz da docência no ensino superior.

Tendências e desafios futuros relacionados ao estágio de docência também são objeto de investigação em diversos estudos. Autores, como Junior e Braúna (2020), discutem a importância da avaliação contínua dos programas de estágio de docência e a promoção de boas práticas de ensino que visem garantir a qualidade e eficácia dessa prática formativa.

Além de preparar os futuros docentes, o estágio de docência também contribui para a formação de pesquisadores mais completos, capazes de integrar pesquisa e ensino de forma eficaz. Autores, como Ferraz e Lopes (2019), exploram essa contribuição para a formação acadêmica e destacam a importância dessa integração para o avanço do conhecimento científico.

Dos 42 trabalhos identificados nesta revisão sistemática da literatura, apenas 3 deles investigaram especificamente o papel do supervisor do estágio. No entanto, é importante notar que esses estudos não se concentraram exclusivamente no supervisor do estágio, mas sim em sua participação no contexto mais amplo do estágio docente.

Um destes trabalhos é o de Rodrigues *et al.* (2018), no qual investigou-se as percepções dos docentes e dos discentes em um programa de pós-graduação na área de botânica sobre as contribuições do estágio docente. Foram utilizados questionários como instrumento de coleta de dados e o estudo revelou uma visão positiva do estágio docente, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, destacando a importância da prática pedagógica na formação do pesquisador. Os resultados indicaram que o estágio proporciona uma experiência valiosa de ensino e aprendizado, além de fomentar habilidades de comunicação e didática. No entanto, o papel do supervisor do estágio, embora reconhecido

como crucial, não foi profundamente explorado e, portanto, aponta para a necessidade de mais estudos focados na supervisão pedagógica e no seu impacto no processo de formação docente.

Wille (2018), em sua tese, realizou uma análise documental dos relatórios de estágio enviados pelos pós-graduandos envolvidos no PAE e conduziu entrevistas com professores da área de educação e/ou relacionados à gestão do PAE, além de estagiários do Programa e professores que atuaram como estagiários. O objetivo era compreender como o PAE e a Monitoria Didática podem fomentar a reflexão sobre a prática docente. Wille encontrou evidências de que o PAE desempenha um papel significativo na promoção da autoavaliação e reflexão crítica entre os estagiários e incentiva uma abordagem mais reflexiva à prática docente. Contudo, o estudo também sugere o sucesso dessa reflexão depender em grande medida da qualidade da orientação fornecida pelos supervisores e destaca a importância de uma supervisão ativa e engajada.

Já a pesquisa de Ferraz e Lopes (2019) foca em como o estágio docente contribui para a formação docente dos pós-graduandos e de que maneira os professores universitários podem apoiar essa formação. Através do uso de questionários e um grupo focal, os autores identificaram que o estágio docente é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos, permitindo-lhes aplicar teorias pedagógicas na prática e receber feedback construtivo. Este estudo enfatizou a importância do diálogo contínuo entre os estagiários e seus supervisores, o qual considera este relacionamento como fundamental para uma experiência de estágio produtiva e enriquecedora.

Essas obras, ao focar no contexto mais amplo do estágio de docência e na participação dos supervisores, oferecem contribuições valiosas sobre a complexidade da formação docente em nível de pós-graduação. Elas apontam para a necessidade de uma supervisão pedagógica mais estruturada e atenta a qual possa guiar os estagiários não apenas na aplicação prática do conhecimento, mas também no desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre sua prática docente. A inclusão de mais estudos focados na supervisão pode ajudar a esclarecer como maximizar os benefícios do estágio docente para os pós-graduandos e, assim, contribuir para a formação de docentes mais preparados e reflexivos para o ensino superior.

Diante da carência de produções a respeito da mediação do professor-supervisor do estágio, torna-se imprescindível questionar se estes profissionais universitários percebem o valor formativo desta experiência, haja vista o papel que exercem na formação dos pós-graduandos. Também indaga-se a respeito da preocupação que o supervisor do estágio possui em relação a formação pedagógica do pós-graduando e considera os significados

atribuídos a esta atividade docente e sua relação com o trabalho do professor universitário no contexto da sociedade atual.

Desta forma, no próximo item desta seção, discutiremos acerca da formação do professor universitário e pesquisador, haja vista os limites da formação do professor universitário e sua atuação enquanto professor-supervisor do estágio docente.

3.2. Formação do professor da Educação Superior: professor-supervisor ou formador?

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Para Pimenta e Almeida (2011), Masetto (2013) e Cunha (2008), a formação pedagógica é o ponto mais frágil dos professores universitários, pois não possuem formação voltada aos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, este fato tem gerado despreparo e desconhecimento dos processos norteadores da docência, seja por não dispor da oportunidade de ter contato com a área da pedagogia universitária ou porque a enxergam como algo desnecessário para exercerem suas funções enquanto docentes.

Historicamente, o professor universitário baseava-se no pressuposto de que o conhecimento do conteúdo seria condição suficiente para exercer a sua função e ter um bom desempenho como professor. Os saberes pedagógicos eram vistos como componentes desnecessários para a formação docente. Desta forma, os professores se constituíram na prática, o que acarretou no pensamento da didática enquanto um “dom”. Essa concepção da docência "carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (CUNHA, 2008, p. 11).

Pimenta e Almeida (2011) problematizam a formação dos professores universitários, a respeito dos saberes docentes não exigirem nenhum tipo de comprovação de horas destinadas tanto à teoria quanto à prática. A preparação dos docentes acaba sendo voltada à pesquisa e o ensino se torna uma decorrência das demais atividades. Nesse sentido, é clara a

desvalorização dos saberes pedagógicos, pois estes acabam sendo relegados a um segundo plano. Logo, os conteúdos específicos assumem uma posição de destaque em relação aos conhecimentos pedagógicos.

Almeida (2012) sustenta que o ensino, na maioria das vezes, é entendido a partir de uma dimensão técnica, na qual a docência é percebida enquanto uma atividade prática ancorada nos conteúdos específicos relacionados à disciplina. Esse contexto se diferencia do que acontece com a pesquisa, pois é reconhecida a necessidade de conhecimentos teóricos, metodológicos e procedimentais para o desenvolvimento desta atividade. Cunha (2010) corrobora com esta discussão ao apontar para a característica peculiar da formação do docente atuante no nível superior, pois, diferentemente dos demais docentes, este toma como base profissional sua formação inicial.

Cunha (2010) discute ser comum que os professores do ensino superior iniciem suas carreiras sem a devida reflexão acerca dos fundamentos da docência e mantenham um ensino focado na exposição do conteúdo que, como especialista, ele domina e possui como inspiração as práticas vivenciadas ao longo de sua formação estudantil. Ser professor demanda ir muito além das características historicamente consolidadas por um ensino tecnicista, é necessário o professor possuir uma formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, desenvolvendo, assim, as competências profissionais de um educador (IMBERNON, 2004). Nesse sentido, entendemos:

Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por uma insuficiente formação técnica, mas por consequência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas (ZABALZA, 2004, p. 129).

Zabalza (2009, p.107) também acredita que o professor é a peça principal da docência universitária. No entanto, dentro da própria comunidade docente, não existe uma uniformidade de identidade dos “professores”, em virtude dos profissionais de ensino superior sentirem-se mais confortáveis em definir-se como suas formações específicas originais. Pimenta e Almeida (2011, p. 27) demarcam que “o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim”. Desta forma, “não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor, assim também não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa” (FRANCO, 2011, p.

161). A pesquisa deveria estar alinhada ao ensino, pois “a pesquisa não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimento que perpassa o ensino”. Assim, na sala de aula são trabalhados conhecimentos que foram frutos de pesquisas e fomentam outros problemas e novas descobertas. Deste modo, a pesquisa dá suporte ao ensino (LIBÂNEO, 2011, p. 207).

Franco (2009; 2011) aponta em seus trabalhos que o tripé da universidade (pesquisa, ensino e extensão) é vivenciado de forma isolada, visto que a Universidade pesquisa através dos seus pesquisadores, ensina a partir dos seus professores e faz algumas práticas de extensão. Mesmo que a Universidade pública possibilite condições de interação entre pesquisa, ensino e extensão, há dificuldades em conciliá-las por parte dos professores universitários atuantes nessas instituições. No entanto, existem algumas práticas que procuram tornar mais orgânicas a articulação desse tripé universitário para transformar essas vivências mais integradas à prática social. Sendo assim,

O professor que trabalha em universidades, especialmente as públicas, encontra-se inserido em condições institucionais propícias ao trabalho pedagógico de construção de conhecimentos através da mediação ensino, pesquisa e extensão. Situação diferente tem os professores universitários, não inseridos em carreira docente que prevêem jornadas para trabalhos com pesquisa e extensão. São os professores horistas, que só são pagos para “dar aulas”; muitos desses professores possuem apenas a graduação e cursos de especialização lato-sensu; não possuem familiaridade com práticas e processos de pesquisa científica; essa situação torna difícil e complexa a prática docente estruturada a partir da pesquisa e tecida pela pesquisa (FRANCO, 2009, p. 23).

A autora continua a discutir que, mesmo os professores com melhores condições profissionais, os quais têm a possibilidade de conseguir articular a sua docência com pesquisa e extensão, encontram dificuldades para responder quais os saberes pedagógicos subsidiam e fundamentam a sua prática. Em relação aos “professores horistas”, como apontado pela autora, além dessa dificuldade e quase inexistência desta dessa articulação de pesquisa-ensino-extensão, também existe um quadro de insatisfação que perpassa desde as condições institucionais e questões burocráticas até o constante medo de serem demitidos. Nesse sentido, é essencial questionarmos o espaço e as condições institucionais no qual o docente está inserido. Quais são as condições disponibilizadas para esse profissional se construir, reconstruir, trabalhar coletivamente e participar do projeto político-institucional?

Sobre esse desconhecimento das questões que permeiam dos saberes pedagógicos, Pimenta e Almeida (2011) assinalam que a docência para a maioria dos professores universitários ainda é um território obscuro para a maioria dos professores universitários, seja

por não entenderem a complexidade presente nessa ação ou porque vêem os processos educacionais como uma mera vocação. Consequentemente, é frequente o fazer docente se sustentar nas experiências vividas enquanto alunos ou práticas em que o docente foi sedimentando por meio de sua própria atuação. Nesse sentido, Arroio *et al.* (2009, p.2) apontam:

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

Isso evidencia a necessidade de se discutir o desenvolvimento profissional docente, haja vista a maioria das instituições de ensino superior não buscarem aperfeiçoar, efetivamente, seus professores nos processos formativos para docência. Como apontado por Arroio *et al* (2009), a formação pedagógica para o ensino superior fica a cargo dos cursos de pós-graduação, os quais formam, prioritariamente, para atividade de pesquisa e não para o ensino.

Quando a universidade discute sobre a formação pedagógica quase sempre é se referindo à formação “daqueles que nos procuram em nossos centros para recebê-la, e falamos muito menos da nossa própria formação como docentes ou da necessidade de formação para que a instituição em seu conjunto melhore seus serviços” (ZABALZA, 2014, p. 75). Para mudar essa percepção, é necessário que o docente se coloque na posição de sujeito aprendente também. Como é marcado por Cunha (2013, p. 73), estar em posição de aprendente exige uma mudança cultural, “pois altera valores acadêmicos até então acarinhados; envolve assumir a dúvida como valor e a incompletude dos esforços confrontados com os desafios cotidianos; e pressupõe a humildade, no sentido freiriano”. Nesse sentido, é preciso assumir que “o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum do saber agir se rompe se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 1994, p. 31). Esse pensamento, segundo Zabalza (2004) passa por uma docência baseada somente no ensino para a docência com aprendizagem.

Cunha (2010, p.31) ressalta a necessidade de se construir a profissionalidade docente no espaço universitário, pois “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. Sendo assim, é preciso refletir sobre a formação de professores atuantes no ensino superior, de modo a considerar as necessidades atuais dos estudantes.

No entanto, é importante ter em vista que “o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de uma formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.27).

Para Pimenta (1999) é necessário que a formação de docentes abarque os diferentes saberes, como os da experiência, aos que o docente vivenciou enquanto aluno, bem como as representações e estereótipos da profissão docente, no sentido de refletir criticamente sobre a prática; o conhecimento, a respeito do domínio das áreas específicas, compreendendo que “conhecimento não se reduz à informação”. Tardif (2002) ressalta a amplitude de todos esses saberes constituintes da docência, já que estes são plurais: saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes científicos. Estes saberes têm um caráter temporal, construídos durante a vida e a partir de experiências profissionais. A docência possui suas especificidades, tendo em vista que:

o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2002, p.13).

Tardif (2002, p.36) caracteriza o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, ou seja, compreende o educador enquanto um sujeito com uma história de vida pessoal e profissional no qual seu saber está relacionado com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional e com a sua relação com os alunos. Os saberes dos professores são heterogêneos, historicamente situados e plurais. O autor define como saberes necessários ao exercício da docência os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Cunha (2010, p.23) corrobora com Tardif (2002) ao afirmar que os múltiplos saberes necessários à atividade docente são dependentes entre si. Considera-se a docência como uma ação complexa por mobilizar saberes que necessitam ser apropriados e compreendidos em

suas relações. Estes saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, “eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor”. Nesse sentido, a autora teoriza sobre a tensão entre os saberes pedagógicos e científicos constituintes da docência no ensino superior e decorrentes da construção histórica do campo da pedagogia no espaço acadêmico, pois a Universidade assumiu o campo pedagógico como espaço legitimado de conhecimento em uma fase na qual o pensamento reflexivo que a caracterizava foi substituído pela visão instrumental. Essa condição contribuiu para a representação da pedagogia distante de um estatuto científico legitimado, identificando-a com a perspectiva tecnicista (CUNHA, 2010).

Cunha (2010) também ressalta a necessidade de se construir a profissionalidade docente no espaço universitário, pois “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (p.31). Assim sendo, é preciso refletir sobre a formação de professores atuantes no ensino superior. Ao levar isso em consideração, vale lembrar que:

A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. E também o que nos diz Nóvoa (1992, p. 16): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário” (RIOS, 2011, p. 231).

A formação tem caráter complexo e uma estreita relação com o tempo e o lugar que se realiza, conseqüentemente a profissão se aprende em espaços e territórios múltiplos. Entende-se que esse processo identitário se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das ‘tradições’. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Pimenta (1999) também adverte que a identidade profissional deve ser baseada no significado atribuído por cada professor, visto que esses concedem valores às atividades docentes do seu cotidiano, assim como também se constroem nas relações com outros profissionais, sindicatos e escolas. Conseqüentemente, ser professor é uma construção, então sua identidade também é construída e possui caráter histórico. Nesse sentido, é fundamental compreender os aspectos sociais, históricos, organizacionais e culturais que permeiam esta atividade, pois

[...] a identidade do profissional da educação não é, pois, algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge do contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (BRZEZINSKI, 2002, p. 122).

Diante do exposto, percebe-se que a prática docente perpassa por tomadas de decisões constantes, nas quais vão constituindo a identidade docente no percurso de sua carreira profissional. Nóvoa (1992, p. 25) aborda a necessidade de se discutir sobre a formação continuada para falarmos sobre a construção da identidade docente. O autor argumenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, de forma a auxiliar o sujeito a possuir um pensamento autônomo. Assim, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. O autor ainda defende práticas de formação que considerem os aspectos coletivos e possam favorecer a emancipação profissional e autonomia dos docentes. A formação se faz na ação, na mudança organizacional e na mudança das práticas educativas.

Severino (2002) acredita que a formação e a atuação profissional do educador não pode se reduzir à uma formação técnica, ou seja, é preciso ser política também e considerar as condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos com a educação. Assim, entende-se que “ao serem consideradas em sua dimensão política, a educação e a cultura tornam-se intrinsecamente éticas, relacionando-se ao preparo do cidadão para a vida” (RIVAS *et al*, 2016, p. 83). Chauí (2003) incentiva ser necessário adotar uma perspectiva crítica da Universidade para uma transformação no sistema de ensino. Esta perspectiva é fundamental no processo formativo do professor universitário, pois a reflexão crítica sobre o contexto no qual está inserido o leva a olhar com estranheza os interesses por trás desta organização e a refletir acerca do seu processo de formação.

É de extrema importância um espaço presente na formação pedagógica que procure auxiliar com os saberes docentes, despertar, a partir de amparos institucionais e departamentais, que a formação docente não se baseia fundamentalmente na transmissão de conteúdos e os profissionais possuintes dessa visão a possam modificá-la, em razão de os saberes pedagógicos serem essenciais para sua atuação enquanto professores universitários (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Assim, evidencia-se a necessidade de implantação de programas voltados à formação pedagógica dos professor universitários em exercício e para os futuros profissionais da educação no ensino superior, pois, como demarcado por Krasilchik

(2008), os programas de aperfeiçoamento pedagógico possuem um efeito essencial para se tornarem um componente dinâmico e inovador do ensino.

Segundo Wille (2018), o PAE objetiva trabalhar de forma coletiva, em que um professor mais experiente e o pós-graduando, um professor em formação, busquem melhorar a qualidade dos cursos de graduação e, por conseguinte, contribuir para a formação de todos os sujeitos envolvidos (o aluno de graduação, o pós-graduando e o professor-supervisor). Como discutido por Freire (1997, p. 19):

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

A partir do estágio, é possível que o ensinante e o aprendiz aprendam com esta experiência, dado que o PAE é uma ação de desenvolvimento docente. Sendo assim, o programa ocupa um espaço institucionalizado para formação pedagógica dos professores-supervisores (em sua formação continuada) e dos pós-graduandos (formação inicial para docência universitária) (WILLE, 2018).

Martin-Franchi (2017) aponta que o estágio docente do PAE representa um solo muito fecundo para se refletir acerca do papel docente na Universidade. Para tal, é necessário que o professor-supervisor do estágio ter uma visão ampla e compreenda a docência enquanto uma atividade complexa. Esse profissional precisa tomar para si a responsabilidade do ensino-aprendizado do monitor (o pós-graduando) e conseguir olhar de uma forma crítica-reflexiva suas próprias práticas docentes para, assim, conseguir rever a própria ação em um movimento constante de (re)construção. Logo, as experiências adquiridas ao longo do estágio docente corroboram com a construção da profissionalidade docente, uma vez que “existem saberes docentes que só são construídos na prática no seio do exercício da profissão” (ABREU, 2016, p.32).

O PAE pode se constituir em um espaço para ampliar a valorização docente e despertar a importância dos saberes pedagógicos, mesmo considerando os limites do programa, materializados na fragmentação das atividades desenvolvidas nos cursos de formação dos futuros docentes do ensino superior. O PAE incentiva que ocorram mudanças na universidade. Sendo assim, esse tema é fundamental no processo formativo do professor universitário.

Diante do contexto apresentado, é fundamental investigar se os professores-supervisores estão somente supervisionando ou formando os pós-graduandos para atividade da docência universitária e se o PAE assume a complexidade do ato de ensinar, abarcando os diferentes saberes necessários à formação dos professores do ensino superior.

4. TESSITURAS METODOLÓGICAS: CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS E SABERES

Esta seção descreve as fases da pesquisa, adotando uma abordagem reflexiva que considera a interação entre os sujeitos e o mundo, bem como o contexto investigado. Optou-se por uma metodologia qualitativa, de natureza exploratória, com o intuito de compreender as experiências dos participantes e os significados atribuídos a elas (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Conforme ressaltado por Fraser e Gondim (2004), a pesquisa qualitativa busca capturar as opiniões das pessoas sobre um tema específico, visando compreender suas motivações, valores e visões de mundo. Assim, a partir desta abordagem, procuraremos dar voz aos professores-supervisores entrevistados e buscar compreender de qual perspectiva eles falam.

Deslauriers e Kérisit (1991) afirmam que, considerando as dinâmicas das relações sociais, a pesquisa qualitativa se concentra nos aspectos da vida que não podem ser quantificados. Nesse tipo de pesquisa, o foco está na compreensão profunda e na interpretação dos fenômenos ao invés de simplesmente medir ou contar variáveis. Na pesquisa qualitativa:

O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. A pesquisa qualitativa ocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (DESLAURIERS; KÉRISIT, 1991, p. 58).

As pesquisas qualitativas desempenham um papel crucial ao valorizar as declarações feitas pelos sujeitos envolvidos, visando atribuir significados às suas falas dentro do contexto social. A pesquisa de abordagem qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995 p.58). Essa interação direta permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados de maneira a buscar captar a perspectiva dos sujeitos envolvidos e suas interpretações sobre o tema em questão.

Uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória tem como objetivo principal familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações, buscando o aprimoramento ou a descoberta de novas temáticas. Este tipo de pesquisa parte do pressuposto de que há poucas investigações prévias sobre o assunto em questão (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010). Os instrumentos utilizados para a análise dos dados em pesquisas exploratórias podem variar,

incluindo o levantamento bibliográfico para explorar o conhecimento existente sobre o tema, a análise documental para examinar documentos relevantes, bem como entrevistas e questionários com pessoas possuidoras de alguma experiência ou conhecimento em relação ao problema investigado. Esses métodos proporcionam uma visão abrangente e multifacetada do tema em estudo, o que permite ao pesquisador explorar diferentes perspectivas e compreender melhor as complexidades envolvidas.

Um passo importante para a pesquisa qualitativa é a escolha do *corpus*, pois define o conjunto de documentos, materiais ou dados que serão analisados para responder às questões de pesquisa. De acordo com Bardin (1977, p.96), “o *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Sua constituição implica escolhas, seleções e regras”. No contexto desta pesquisa, o corpus de análise é fundamental para delimitar o escopo da investigação e fornecer os dados necessários para alcançar os objetivos propostos. O Quadro 4, especifica-se o *corpus* de análise desta pesquisa e destaca quais são os documentos ou fontes que serão analisados para investigar o fenômeno em questão. Essa definição é essencial para orientar o processo de coleta, organização e análise dos dados.

Quadro 4- *Corpus* da pesquisa

Análise documental	Entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> ● Regulamentação do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino ● Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Transcrições das entrevistas - participantes professor-supervisor

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme retratado no Quadro 4, o *corpus* desta pesquisa é constituído por normativas referentes ao PAE, especificamente a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), as quais serão analisadas por meio da Análise Documental (CELLARD, 2008), além de entrevistas semi-estruturadas com os professores-supervisores da Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do PAE da USP – Campus de Ribeirão Preto, as quais serão investigadas a partir da perspectiva da Análise Temática (MINAYO, 2014). A interpretação dos dados coletados será conduzida de maneira crítica, considerando a complexidade do material investigado. Nos próximos itens desta

seção, serão apresentados os referenciais metodológicos que orientam a coleta e análise desses dados sobre o tema em questão.

4.1. Análise documental

Um dos recursos utilizados em uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória é a análise documental, pois

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, 295).

A análise documental é uma técnica que propicia ao pesquisador dispor de qualquer material escrito vinculado ao objeto de estudo como fonte de informação (BOGDAN; BIKLEN, 1997). Ludke e André (1986) e Cellard (2008) afirmam que os documentos constituem uma fonte poderosa e insubstituível nas pesquisas em ciências sociais as quais almejam compreender o contexto das situações. Os dados não são obtidos para confrontar uma hipótese pré estabelecida e, sim, para construir um cenário (CELLARD, 2008). Os documentos são de suma importância para esta pesquisa, pois, a partir deles, pode-se entender o contexto, as políticas e compreender como os aspectos históricos educacionais relacionados à Educação Superior influenciam e refletem nos Programas de Pós-Graduação da USP – Campus de Ribeirão Preto.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de análise documental descrita por Cellard (2008). O primeiro passo foi localizar os documentos e avaliá-los, no tocante à sua credibilidade e representatividade. Iniciou-se uma investigação pelo acesso e contato com o PAE, buscando-se os documentos referentes ao Programa no site institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. Ressalta-se que tais documentos se enquadram nos documentos oficiais descritos por Cellard (2008), sendo, portanto, de domínio público.

Na presente pesquisa foram utilizados uma série de documentos, dentre os quais destacam-se Regulamentações, Portarias e Diretrizes abarcadoras do PAE para compreender a dinâmica do Programa ao longo de sua história e os impactos dessas alterações para formação dos pós-graduandos. A partir desses documentos, buscou-se entender como o PAE está estruturado na USP e o espaço que ocupa para a docência universitária. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação também compõem tais documentos, haja vista a necessidade de

se entender como a formação pedagógica dos pós-graduandos foi tratada ao longo de cada vigência dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e seu impacto na formação dos pós-graduandos.

4.2. Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas tiveram como guia o roteiro de perguntas presentes no Apêndice D. Essas questões visam responder os objetivos propostos para o estudo, porém podem ser acrescentadas outras questões a depender do desenvolvimento das entrevistas. Para Manzini (1991), com esse tipo de entrevista, poderá surgir dados mais livres e respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas. Assim, “[...] o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 1991, p. 154). Todavia, novos questionamentos podem surgir a partir da fala dos entrevistados.

Minayo (2014, p.204) aponta que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]”, e perpassa pela pessoalidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de forma a revelar as suas crenças, valores, opiniões e suas individualidades sobre a temática investigada.

O roteiro da entrevista foi avaliado por membros do GEPEFOR, com o propósito de verificar se as questões estavam claras e atendiam aos objetivos da pesquisa. As questões da entrevista versam acerca das experiências pedagógicas que os professores-supervisores têm e ou tiveram enquanto alunos de pós-graduação; como o Programa é estruturado em sua Unidade; os limites e possibilidades do PAE; os impactos da Pandemia do COVID-19 nas atividades do estágio docente e como avaliam a experiência do PAE (para sua formação e dos pós-graduandos). O roteiro de perguntas foi criado com base no referencial teórico que subsidia as discussões, garantindo que os tópicos abordados fossem relevantes e coerentes com os objetivos da pesquisa. Além disso, o roteiro passou por uma entrevista piloto com um professor-supervisor do PAE, que já exerce essa função há mais de 10 anos, com o objetivo de validar e confirmar se as questões não iriam gerar nenhuma dúvida ou constrangimento aos participantes da pesquisa. A entrevista piloto teve cerca de uma hora e trinta minutos de duração e demonstrou que o roteiro de perguntas não estava ambíguo e respondia aos objetivos propostos.

Para a realização das entrevistas, foi selecionado um supervisor de cada Unidade do campus de Ribeirão Preto, considerando o recorte temporal da pesquisa e visando abarcar as experiências dos professores-supervisores nas diversas áreas do conhecimento oferecidas no

campus da USP de Ribeirão Preto. Suplentes foram sorteados para substituir os supervisores selecionados caso não pudessem ou não aceitassem participar da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas tanto presencialmente quanto remotamente, utilizando a plataforma Google Meet. Independentemente do formato, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra sem o uso de ferramentas automatizadas de transcrição de áudio, em conformidade com os aspectos éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP.

O convite para participar da entrevista foi feito por e-mail, seguindo a ordem do sorteio realizado para a escolha do professor-supervisor. O único critério de seleção dos participantes da pesquisa foi o recorte temporal de atuação enquanto supervisores da Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, entre o primeiro semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2022. Todos os professores-supervisores que se enquadraram nesse recorte foram considerados para a listagem do sorteio, com exceção apenas da orientadora desta pesquisa. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP, foi realizado o contato com as Unidades para solicitar os nomes dos professores-supervisores que atuaram no período especificado. Em todas as Unidades entrevistadas ocorreram recusas dos professores-supervisores para participarem das entrevistas, com exceção da FDRP. A cada recusa, o convite era enviado ao próximo sorteado da lista, assegurando assim que todas as Unidades fossem contempladas, almejando garantir uma representação abrangente das diversas áreas do conhecimento oferecidas no campus da USP de Ribeirão Preto.

O Quadro 5 explicita as Unidades dos entrevistados, sendo elas: Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP), Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) e Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto (FORP).

Quadro 5: Unidades participantes.

Unidade	Tempo de Gravação	Presencial	Número do Professores-Supervisores Convidados
FDRP	2h17min	Sim	1
FCFRP	2h05min	Sim	4

EERP	58min	Sim	6
EEFERP	47min	Sim	5
FEARP	33min	Não	13
FFCLRP	44min	Sim	12
FMRP	42min	Não	21
FORP	17min	Não	9

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O quadro acima também elucida o tempo de gravação de cada uma das entrevistas e o formato no qual ocorreram.. A maioria das entrevistas ocorreram presencialmente no campus da USP-RP, totalizando cinco entrevistas, enquanto três delas foram realizadas pela plataforma de reuniões do Google Meet. A modalidade da entrevista foi determinada pelo participante da pesquisa. No total, foram convidados 61 professores-supervisores para participar das entrevistas. Em quase todas as Unidades entrevistadas ocorreram recusas, com exceção apenas da FDRP. A cada recusa, o convite era enviado ao próximo sorteado da lista, garantindo que todas as Unidades da Universidade de São Paulo, *campus* de Ribeirão Preto, fossem contempladas

4.3. Aspectos Éticos

O presente trabalho está de acordo com a Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, ponderando-se pelos princípios e cuidados éticos necessários nas pesquisas que envolvem humanos. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e foi aprovada, número do Parecer: 5.253.570 de dezembro de 2021 (anexo A).

Juntamente com o pedido de autorização do Comitê de Ética em pesquisa da FFCLRP, foi encaminhado o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), a manifestação de concordância da Instituição (no caso desta pesquisa, o Termo de Anuência Institucional foi assinado pelo Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Júnior, o roteiro de perguntas da entrevista (Apêndice F) e a folha de rosto (assinada pela pesquisadora e pelo diretor).

Todos os aspectos éticos foram explicitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual contém as informações sobre a pesquisa em uma linguagem clara e acessível para os participantes, além do contato da pesquisadora responsável e do comitê de ética em pesquisa da FFCLRP para esclarecer quaisquer possíveis dúvidas que possam surgir acerca das questões éticas.

A Resolução 510/2016 também determina que o anonimato dos participantes seja garantido, de maneira a preservar sua identidade e privacidade. Para isso, foi feito o uso de códigos para falar dos participantes e não foram inseridos os áudios das entrevistas realizadas na nuvem ou plataformas de transcrições automáticas, sendo assim, a transcrição das entrevistas se deu de forma manual e sem uso de nenhum dispositivo de transcrição. Para minimizar quaisquer riscos relacionados a esta pesquisa, as questões da entrevista foram elaboradas de modo a evitar constrangimento, focando somente no objeto e objetivos de estudo.

4.4. Participantes da pesquisa

Para compreender o perfil dos entrevistados, este item apresenta algumas informações pertinentes acerca dos participantes da pesquisa. As informações trazidas foram sintetizadas a partir das entrevistas, com o cuidado de preservar o anonimato.

Esta pesquisa contém a participação de um professor-supervisor de cada Unidade da USP - campus de Ribeirão Preto, totalizando 8 entrevistas (Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto – FCFRP; Faculdade de Direito de Ribeirão Preto – FDRP; Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto– FEARP; Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto– EEFERP; Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP; Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto– FMRP; e Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto – FORP). O Quadro 6 apresenta uma síntese do perfil dos participantes da pesquisa entrevistados.

Quadro 6: Síntese do perfil dos participantes da pesquisa.

Código	Unidade	Tempo de docência	Tempo de docência na USP	Tempo de atuação enquanto professor-supervisor
E1	FDRP	22 anos	11 anos	8 anos

E2	FCFRP	26 anos	26 anos	15 anos
E3	EERP	30 anos	11 anos	10 anos
E4	EEFERP	20 anos	14 anos	7 anos
E5	FEARP	27 anos	27 anos	20 anos
E6	FFCLRP	20 anos	14 anos	7 anos
E7	FMRP	19 anos	19 anos	12 anos
E8	FORP	13 anos	13 anos	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A primeira coluna indica o código do entrevistado. O código E1 representa um professor da Unidade da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, atuante há aproximadamente 11 anos sob Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP). O entrevistado é professor universitário há 22 anos, considerando suas experiências nas redes públicas e privadas. Possui graduação em um curso de bacharelado, mestrado e doutorado na área de direito. O E1 passou a ser professor-supervisor do PAE desde o início de sua implementação na Unidade em que trabalha, totalizando aproximadamente 8 anos de exercício desta função. Ao longo de sua trajetória acadêmica, o entrevistado também participou do Programa enquanto pós-graduando como monitor de disciplinas de graduação.

O E2 é professor na Unidade da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto. Sua graduação é em bacharelado, no seguimento da Farmácia, e seu mestrado e doutorado é na área da química, além de possuir 2 pós-doutorados. O entrevistado possui aproximadamente 26 anos de experiência como professor universitário, atuando somente no setor público. O E2 também é contratado em RDIDP. Trabalha com o PAE como professor-supervisor desde a implementação do programa em sua Unidade, com pelo menos um monitor por ano, com exceção dos anos que passou fora do país para realizar os seus cursos de pós-doutorados. Não participou do PAE, enquanto aluno de pós-graduação, pois o Programa ainda não tinha sido implantado. No entanto, passou por um semestre de estágio docente quando estava no doutorado.

O E3 é professor na Unidade da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, sob RDIDP há 11 anos na USP e como professor universitário há 30 anos, considerando sua atuação nas redes públicas e privadas. O entrevistado possui bacharelado em enfermagem, uma complementação pedagógica para ser licenciado em enfermagem e, posteriormente, fez

uma segunda graduação em licenciatura de pedagogia. Possui mestrado, doutorado, pós-doutorado e livre docência na área das ciências humanas. É professor-supervisor do PAE há aproximadamente 10 anos. Não fez o estágio docente durante a sua pós-graduação, pois trabalhava e estudava.

O E4 é bacharel em educação física e seu mestrado, doutorado e livre-docência é na área do movimento humano e treinamento esportivo. Atua há 20 anos como professor universitário, sendo 14 anos pelo RDIDP na Escola de Educação Física e Esportes de Ribeirão Preto (EEFERP). Possui experiência enquanto professor-supervisor do PAE a 7 anos, dos quais recebe alunos de sua Unidade, além de já ter ministrado uma disciplina preparatória em outra Unidade do *campus* de Ribeirão Preto. O entrevistado também relata ter sido monitor bolsista do PAE, enquanto cursava o doutorado e, apesar de já ministrar aulas para um curso de graduação, a sua experiência enquanto estagiário do PAE foi o seu primeiro contato com a docência em uma Universidade pública.

O E5 é bacharel em economia, pesquisou acerca das pesquisas econômicas durante o seu mestrado e doutorado. Atua há 27 anos como professor universitário na Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto (FEARP), sendo a única faculdade em que trabalhou. O entrevistado teve uma experiência enquanto monitor de uma disciplina de graduação, no entanto, sem passar pela Etapa de Preparação Pedagógica. É professor-supervisor do PAE desde a implementação do Programa em sua Unidade, há aproximadamente 20 anos.

O E6 é licenciado em ciências naturais e sua área de pesquisa é no segmento de metodologia do ensino de ciências e educação. Atua como professor universitário há aproximadamente 20 anos, com experiência em cursos de pós-graduação *lato sensu* na rede privada e com a graduação e cursos de pós-graduação *stricto sensu* na USP, na qual exerce a função de professora há 14 anos e há 7 anos como professora-supervisora do PAE. O entrevistado passou por uma experiência com o estágio docente enquanto cursava o doutorado, no entanto, não teve nenhuma disciplina preparatória.

O E7 é graduado em ciências moleculares e sua área de investigação durante a pós-graduação foi no segmento da bioquímica, em instituições nacionais e internacionais. Trabalha na FMRP há 19 anos, contratado em RDIDP. Possui 12 anos de experiência como professor-supervisor do PAE. Participou da Etapa de Estágio em Docência do PAE, enquanto aluno do curso de doutorado, uma vez e com o auxílio financeiro do programa.

O E8 é graduado em odontologia e suas pós-graduações investigaram os segmentos da odontopediatria e patologia. Atua como professor universitário há 13 anos, sendo que toda sua

carreira docente se deu na FORP, na qual foi contratado em RDIDP. Desempenha a função de professor-supervisor do PAE há 11 anos e teve a oportunidade de ser monitor do programa uma vez, enquanto cursava o doutorado.

4.5. Análise dos Dados

A etapa da análise dos dados é uma etapa fundamental para a pesquisa na qual busca-se ultrapassar os dados brutos obtidos a partir dos instrumentos coletados, é necessário um esforço para transformar as informações coletadas de um jeito compreensível ao objeto investigado. Todavia, isso não quer dizer que os dados brutos sozinhos não representam descobertas interessantes. No entanto, é necessário, durante a etapa de análise, que estes dados sejam interpretados de forma crítica, relacionados com uma determinada realidade e que busquem encontrar sentidos.

O presente trabalho se ampara na Análise de Conteúdo de acordo com o proposto por Minayo (2002). A Análise de Conteúdo é uma técnica que permite extrair significados, padrões e temas relevantes dos dados textuais de maneira sistemática. Minayo (2002) a descreve como um método que visa transformar informações visíveis (textos, imagens, etc.) em informações latentes, ou seja, revelar aspectos que não estão explícitos à primeira vista. Ela oferece um quadro metodológico para organizar, codificar e interpretar o conteúdo de forma aprofundada.

Os principais passos da Análise de Conteúdo de acordo com Minayo (2002) incluem:

- (a) pré-análise: nesta fase, os pesquisadores realizam uma leitura preliminar dos dados para se familiarizarem com o material, onde eles formulam hipóteses iniciais e objetivos de pesquisa;
- (b) exploração do material: os pesquisadores segmentam o texto em unidades de análise, as quais podem ser palavras, frases, parágrafos ou segmentos maiores, a depender do objetivo da pesquisa;
- (c) codificação: nesta etapa, os pesquisadores atribuem categorias ou códigos aos segmentos de texto com base em seus significados. Essas categorias são desenvolvidas de acordo com os objetivos da pesquisa e podem ser pré-definidas ou emergir durante o processo;
- (d) categorização e classificação: os pesquisadores organizam as categorias em grupos ou temas mais amplos, identificando padrões e tendências nos dados;
- (e) interpretação: esta etapa envolve a análise das relações entre as categorias, a identificação de significados subjacentes e a contextualização dos achados no contexto da pesquisa;
- (f) relato dos resultados: por fim, os pesquisadores relatam seus achados de maneira clara e coerente, apresentando as categorias, os temas identificados e suas interpretações.

A Análise de Conteúdo de Minayo (2002) possui um conjunto de técnicas, no qual existem diversas formas de analisar os instrumentos da pesquisa, destacam-se: (a) análise de avaliação ou análise representacional; (b) análise de expressão; (c) análise de enunciação; e (d) análise temática. Para o desenvolvimento e análise dos dados coletados nesta pesquisa utilizamos a análise temática, pois, segundo Minayo (2002, p.203), com este modelo de análise, é possível “[...] ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”. Moraes (2003) discute que ao investigar o conjunto de documentos analisados deve-se ter a compreensão de que o “texto” pode ter um sentido amplo e englobar diversas expressões linguísticas, pois:

[...] Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos além de muitos outros (MORAES., 2003, p. 194).

A análise temática (MINAYO, 2002; 2014) é uma das técnicas de análise de conteúdo amplamente utilizadas em pesquisa qualitativa, especialmente quando se trata de examinar dados textuais, como entrevistas, questionários abertos, documentos ou discursos. Trata-se de uma abordagem flexível que permite identificar e categorizar temas, tópicos ou padrões significativos nos dados, revelando as principais questões e conceitos presentes. A análise temática envolve vários passos, os quais podem ser adaptados de acordo com a natureza dos dados e os objetivos da pesquisa.

Os principais componentes da análise temática são: (a) preparação dos dados: nesta etapa, os dados textuais são organizados e preparados para a análise, isso pode incluir a transcrição de entrevistas, a leitura dos documentos ou a revisão dos materiais coletados; (b) geração de categorias iniciais: os pesquisadores começam a identificar categorias iniciais ou códigos que representam conceitos, ideias ou temas relevantes nos dados. Essas categorias podem ser pré-definidas com base nos objetivos da pesquisa ou podem emergir durante a análise; (c) codificação: os pesquisadores aplicam as categorias identificadas aos trechos de texto relevantes, isso envolve a marcação ou a atribuição de códigos aos segmentos de texto que se relacionam com as categorias; (d) refinamento das categorias: durante a análise, as categorias podem ser refinadas, combinadas ou subdivididas à medida que os pesquisadores ganham uma compreensão mais profunda dos dados; (e) identificação de temas: à medida que

a análise avança, os pesquisadores procuram identificar temas subjacentes ou padrões que emergem dos dados. Os temas são conceitos ou ideias que abrangem várias categorias e representam os principais tópicos da pesquisa; (f) análise comparativa: os pesquisadores comparam as categorias e os temas para identificar relações, contrastes ou conexões entre eles o que ajuda a enriquecer a interpretação dos dados; (g) relato dos resultados: no relatório final, os pesquisadores apresentam os temas identificados, juntamente com exemplos de citações dos dados para ilustrar cada tema. Assim, eles descrevem as relações entre os temas e oferecem interpretações que relacionam os achados aos objetivos da pesquisa.

Minayo (2002; 2014) explica que a análise temática passa por três fases distintas: pré-análise, exploração do material (ou codificação) e interpretação dos resultados. A pré-análise tem como objetivo organizar as ideias iniciais e identificar os indicadores necessários para analisar as informações obtidas. Durante essa fase, é realizada uma leitura inicial do material que permite ao pesquisador formar suas primeiras impressões sobre o conteúdo investigado. Franco (2007) destaca que, durante essa leitura inicial, surgem as primeiras impressões, sentimentos, conhecimentos prévios e expectativas em relação ao material examinado. Na etapa de exploração do material, o foco está na codificação das informações coletadas. Além de descrever as características do conteúdo analisado, também se procura identificar e categorizar os trechos relevantes em temas específicos. A última etapa, conforme proposto por Minayo (2004), consiste na interpretação dos resultados. Esse processo envolve as interpretações feitas pelo pesquisador, baseadas no referencial teórico da área em questão.

Este estudo seguiu as etapas previstas por Minayo (2014) para realização da análise temática. Primeiramente, foi feita a leitura flutuante dos documentos que abordam acerca do PAE, além das transcrições das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Após esta primeira etapa, buscou-se identificar o que as portarias e diretrizes expõem sobre o PAE e as opiniões e significados atribuídos pelos professores-supervisores no tocante ao Programa, especificamente a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência. Para esse momento de codificação e classificação dos dados obtidos, foram elencadas as categorias criadas a priori.

Os critérios de escolha e de delimitação das categorias, de acordo com a análise temática, consiste no agrupamento de ideias e elementos que se relacionam com um conceito que os abrange, com critérios previamente definidos. As categorias podem ser criadas a *priori* e *posteriori*. As categorias a *priori* são pré-determinadas, tendo em vista a busca de uma resposta específica do investigador e as *posteriori* são eleitas após a leitura e interpretação do material, considerando os elementos trazidos pelos instrumentos de coleta de dados.

No presente trabalho, as categorias foram criadas a priori, o que significa que foram definidas antes da análise dos dados, com base em um referencial teórico que subsidia a pesquisa e os objetivos delineados. Essas categorias ajudaram a orientar a análise, assegurando que aspectos específicos e relevantes do PAE fossem contemplados de maneira sistemática. O Quadro 7 apresenta as categorias e dimensões usadas para analisar as entrevistas com os professores-supervisores do PAE da USP, campus de Ribeirão Preto. Essas categorias foram desenvolvidas a priori, garantindo uma abordagem estruturada e focada nos elementos essenciais do estudo.

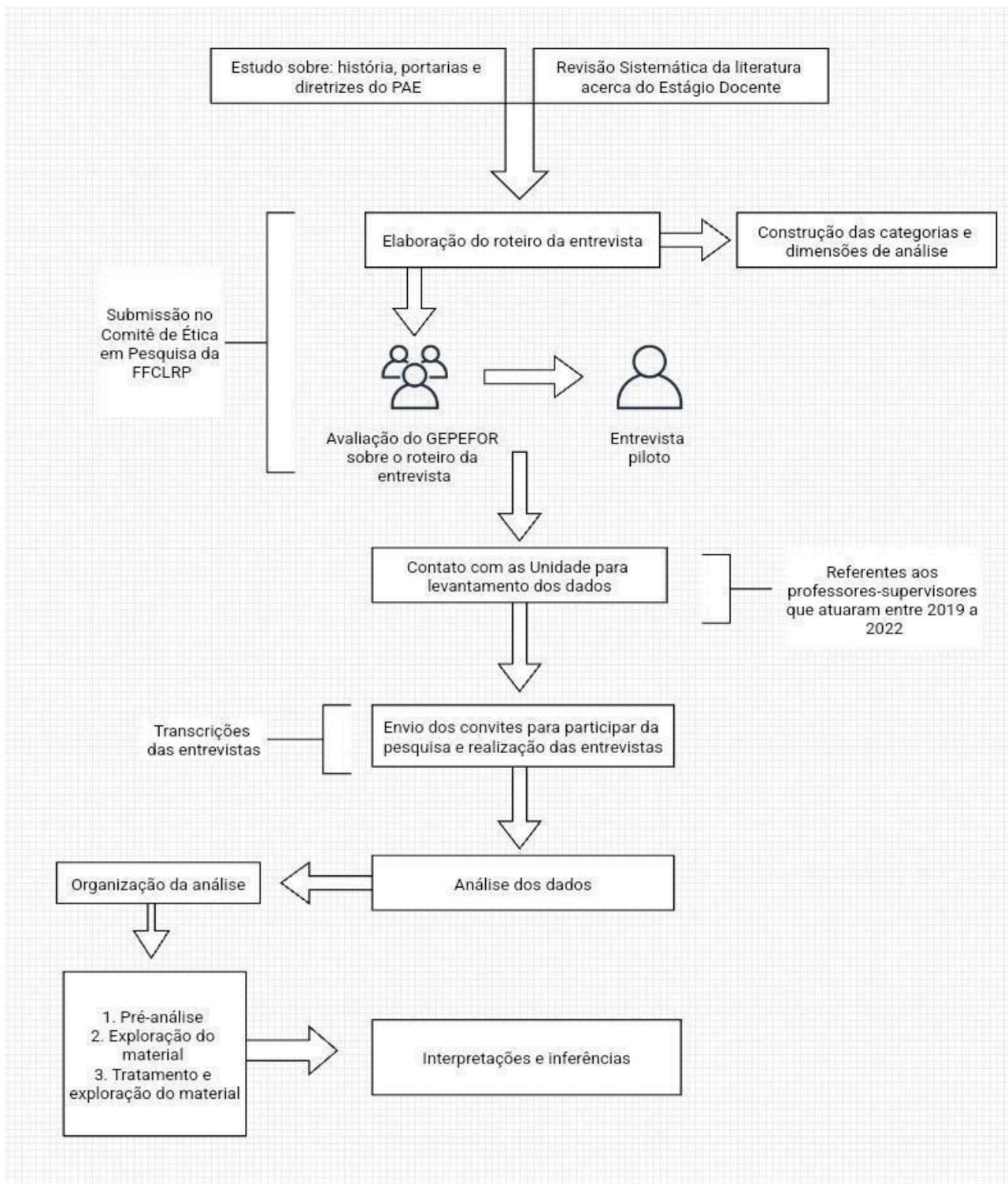
Quadro 7: Categorias e dimensões usadas para análise das entrevistas com os professores-supervisores do PAE-USP-RP.

	Categorias	Dimensões
1	Experiências dos professores-supervisores enquanto alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência com o PAE - Experiência em outros espaços de formação pedagógica enquanto aluno de graduação e pós-graduação
2	Relação e lugar do professor-supervisor com o PAE	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecimento da EPP - Oferecimento do ESD
3	Papel do professor-supervisor	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o monitor - Sentidos atribuídos pelos professores-supervisores ao PAE
4	Limites e possibilidades do PAE	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço do PAE na USP - Sugestões de melhorias - Impactos da pandemia do COVID-19

Fonte: elaborado pela autora.

As categorias e dimensões criadas neste estudo tiveram como base referencial os estudos acerca do PAE, notadamente a Etapa de Estágio em Docência, bem como a literatura atual sobre a formação do professor para o ensino superior. A Figura 1 esquematiza o percurso metodológico e ilustra o raciocínio por trás do processo investigativo.

Figura 1: segmentos das análises das entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme sintetizado na figura 1, o roteiro da entrevista e a criação das categorias de análise se deram *a priori*, sendo elencadas antes da realização das entrevistas com os professores-supervisores. A análise dos dados seguiu a proposta de Minayo (2014). Na

próxima seção, serão discutidas as interferências e interpretações das categorias de análise e suas dimensões elencadas no quadro 7.

5. O QUE OS DADOS REVELAM

A presente seção apresenta uma análise temática dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores-supervisores, consubstanciada na análise dos documentos investigados e nos referenciais teóricos da área. As categorias e dimensões foram definidas *a priori*. Primeiramente, elencamos as dimensões fundamentais considerando os objetivos definidos para o desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, foi feito um agrupamento dessas dimensões nas categorias de análise. Após a realização das entrevistas, iniciou-se o processo de codificação dos dados obtidos, a fim de aplicar os trechos relevantes em cada uma das dimensões criadas.

A primeira categoria é denominada: “Experiências dos professores-supervisores enquanto alunos” e tem como dimensões a experiência com o PAE e outros espaços de formação pedagógica que os professores-supervisores tiveram ao longo de suas trajetórias profissionais. A segunda categoria diz respeito à relação e lugar do professor-supervisor com o PAE e aborda o oferecimento da EPP e do ESD. A terceira categoria é sobre o papel do professor-supervisor e tem como dimensão de análise os sentidos atribuídos pelos professores-supervisores ao PAE e sua relação com o monitor. A quarta e última categoria discute-se os limites e possibilidades do PAE e tem como dimensão de análise o espaço do PAE na USP, melhorias do Programa e os impactos da pandemia do COVID-19 para a ESD.

Os quadros abaixo (quadro 8, 9, 10 e 11) permitem uma visão clara e organizada das diferentes categorias e dimensões de análise. As informações abordam sobre as experiências, relações e percepções dos professores-supervisores em relação ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). A tabela X diz respeito a categoria 1.

Quadro 8: Categoria 1

Categoria 1 - Experiências dos Professores-Supervisores enquanto Alunos	Dimensões
Experiência com o PAE	- Participação como monitor, estagiário ou envolvimento em atividades relacionadas ao PAE.
Experiência em outros espaços de formação pedagógica enquanto aluno	- Cursos, estágios, ou outras experiências de formação pedagógica durante a graduação e pós-graduação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A categoria 1 aborda acerca das experiências dos professores-supervisores enquanto alunos. A primeira dimensão de análise é a respeito da “*experiência com o PAE*” e refere-se à vivência dos professores-supervisores no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino enquanto eram alunos de graduação ou pós-graduação. Isso inclui qualquer envolvimento que tiveram com o Programa, como serem estagiários ou terem participado de atividades relacionadas ao PAE durante seus próprios estudos. A segunda dimensão denominada “*experiência em outros espaços de formação pedagógica enquanto aluno de graduação e pós-graduação*” abrange qualquer tipo de formação pedagógica ou treinamento que os professores-supervisores possam ter recebido durante seus estudos acadêmicos, além do PAE. Isso pode incluir cursos, estágios ou outras experiências relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de ensino e pedagogia.

O Quadro 9 diz acerca da categoria 2 - Relação e lugar do professor-supervisor com o PAE:

Quadro 9: Categoria 2

Categoria 2 - Relação e Lugar do Professor-Supervisor com o PAE	Dimensões
Oferecimento da EPP (Etapa de Preparação Pedagógica)	- Oferecimento e estruturação da EPP.
Oferecimento do ESD (Estágio em Docência)	- Colaboração na Etapa de Estágio em Docência, orientando e supervisionando os monitores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A primeira dimensão da categoria 2 diz respeito ao “*oferecimento da EPP*” (Etapa de Preparação Pedagógica) e refere-se à quais professores-supervisores ofertam a EPP e como organizam essa primeira etapa do Programa, onde os estagiários são preparados para suas atividades de estágio docente. Isso inclui o papel dos professores-supervisores na orientação e formação dos pós-graduandos. A segunda dimensão desta categoria é a respeito do “*oferecimento do ESD*” (*Estágio Supervisionado em Docência*): envolve a participação dos professores-supervisores na Etapa de ESD do PAE, ou seja, o período no qual os estagiários atuam como auxiliares no desenvolvimento de disciplinas de graduação. Isso abrange a colaboração e orientações dos professores-supervisores na supervisão desses estágios.

No Quadro 10 discute-se acerca da categoria 3 a qual aborda o papel do professor-supervisor:

Quadro 10: Categoria 3

Categoria 3 - Papel do Professor-Supervisor	Dimensões
Relação com o Monitor	- Interação, orientação e suporte oferecidos aos monitores durante suas atividades no PAE.
Sentidos atribuídos pelos Professores-Supervisores ao PAE	- Percepções e interpretações sobre a importância do PAE em suas trajetórias acadêmicas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A primeira dimensão de análise desta categoria refere-se à “relação com o monitor”, no que diz respeito à interação e orientação que os professores-supervisores oferecem aos monitores durante o estágio. Isso inclui como eles apoiam e orientam os estagiários em suas atividades de ensino e como essa relação é estabelecida. A segunda dimensão é sobre os “sentidos atribuídos pelos professores-supervisores ao PAE” e envolve as percepções e interpretações dos professores-supervisores sobre o significado e a importância do PAE em sua trajetória acadêmica e no contexto universitário.

O Quadro 11 ilustra a última categoria, a Categoria 4 a qual discute acerca dos limites e possibilidades do PAE:

Quadro 11: Categoria 4

Categoria 4 - Limites e Possibilidades do PAE	Dimensões
Espaço do PAE na USP	- Posição e reconhecimento do PAE dentro da estrutura da Universidade de São Paulo.
Sugestões de Melhorias	- Recomendações para aprimorar o PAE, tornando-o mais eficaz para a formação pedagógica.

Impactos da Pandemia do COVID-19	- Efeitos da pandemia nas atividades do PAE, no ensino e na relação entre professores e monitores.
----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Esta categoria é dividida em três dimensões de análise. A primeira aborda o “*espaço do PAE na USP*” e refere-se à posição e ao reconhecimento do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino dentro da Universidade de São Paulo (USP). Isso inclui como o programa é percebido e integrado à estrutura da Universidade. A segunda discute acerca das “*sugestões de melhorias*” e abrange as recomendações e ideias apresentadas pelos professores-supervisores para aprimorar o PAE, tornando-o mais eficaz e relevante para a formação pedagógica dos estagiários e melhorar a qualidade do ensino na Universidade. A última dimensão problematiza a respeito dos “*impactos da pandemia do COVID-19*” e explora como a pandemia do COVID-19 afetou o funcionamento do PAE, as atividades de ensino e a relação entre professores-supervisores e monitores, bem como quais desafios e oportunidades surgiram devido às circunstâncias da pandemia.

Nos itens a seguir nesta seção, aprofundaremos a discussão sobre as categorias e dimensões apresentadas anteriormente.

5.1. Categoria 1: Experiências dos professores-supervisores enquanto alunos

Esta categoria visa explorar as experiências adquiridas pelos professores-supervisores enquanto alunos de graduação e pós-graduação, com o intuito de compreender como essas vivências influenciam suas concepções sobre a docência universitária. A partir do conceito de ação complexa, sobre essa questão, Cunha (2004, p. 37), pontua que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”. Reconhecer os saberes próprios da docência como uma condição profissional é fundamental para valorizar a atuação dos professores e para promover uma formação inicial e continuada que os capacite adequadamente para os desafios da prática educativa. Desta forma, busca-se identificar como as questões pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas às formações dos entrevistados, pois “é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p.56).

A fim de alcançar esse objetivo, foram levantadas questões específicas durante as entrevistas. Primeiramente, foi indagado se os participantes haviam realizado o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) ou estágios docentes em outras instituições de ensino superior. Além disso, foi investigado se eles tiveram acesso a outros espaços de formação pedagógica durante seus cursos de graduação ou pós-graduação.

Ao considerar que a docência universitária requer uma abordagem reflexiva e multifacetada, é essencial compreender como as experiências prévias dos professores-supervisores contribuem para a construção de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a análise dessas experiências proporcionará pontos de vista valiosos sobre como o PAE e outros espaços de formação podem impactar a formação de docentes universitários.

O entrevistado E1 foi o único a participar do PAE como aluno de mestrado e doutorado. Ele aponta que o Programa representou sua primeira experiência docente e foi um fator determinante para continuar seus estudos, visando tornar-se um professor universitário. Além disso, o Programa proporcionou diversos elementos para pensar e questionar a sua prática docente. Sobre seu primeiro contato com o PAE, o E1 afirma:

*(...) em 1998, foi a minha primeira experiência com o PAE. (...) tinham dado uma matéria de Direito Penal internacional para minha professora-supervisora ministrar, e ela não sabia nada. Então, ela falou que como era o tema da minha pesquisa, eu deveria dar o curso, aplicar as provas, depois mandar para ela só assinar. O meu primeiro contato com o PAE foi isso, (...) **basicamente, o mestrando ou doutorando dar aula pelo professor com total autonomia. Eu entrei em uma sala de aula sem nunca terem me dito como dar aula. (E1)** (grifos do autor).*

E1 continua discutindo sobre a experiência ao dizer: “(...) para mim, foi muito bom, não sei se para os alunos foi. *Aí, quando eu precisei pensar o que eu ia fazer da vida, fui buscar a docência*”. Outra situação similar aconteceu com o E5, o qual relata a sua experiência do estágio como a substituição do seu professor-supervisor em uma disciplina introdutória do curso de economia, na qual o foi entregue para ministrar sozinho. O E5 também discute ser uma prática comum os doutorandos ensinarem, sem qualquer tipo de supervisão, as disciplinas da graduação de seus orientadores e ou supervisores do estágio. Cabe ressaltar que o entrevistado E5 participou do estágio docente somente uma vez e foi durante o seu curso de doutorado, no entanto, não participou de nenhuma disciplina preparatória ou ciclo de palestras, dado que naquele momento as normativas do PAE estavam em discussão e sendo alteradas. Após o ano de 2008, com a Portaria GR 4391,

todos os alunos participantes do Programa devem passar primeiro pela Etapa de Preparação Pedagógica (EPP) para realização do Estágio Supervisionado em Docência (ESD).

Todavia, o propósito do PAE não é que os pós-graduandos atuem na docência das disciplinas de graduação e sim que trabalhem trocando informações e ideias acerca do planejamento. Sobre isso, Krasilchik (2008) afirma que um dos receios presentes na implementação do Programa era que os alunos passassem a ministrar as aulas no lugar dos professores. Portanto, as diretrizes de 2019 do PAE buscaram evitar que isso acontecesse, pois aponta em seus documentos que os pós-graduandos não podem substituir os professores universitários. No entanto, conforme denunciado pelo E1 e E5, tais práticas aconteciam dentro de alguns programas de pós-graduação. Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013 p. 537) chamam a atenção para os problemas que tal prática pode desencadear:

Defendemos a ideia de que a simples substituição do professor orientador, sem um preparo adequado, não constitui um estágio, mas sim a execução da docência em caráter precário (...). Em muitos casos, os programas não se voltam à formação docente porque, por um lado, não sabem exatamente como fazê-lo e, por outro, porque não é uma prioridade valorizada nem pelas instâncias reguladoras, nem pelos programas.

É crucial compreender que o ato de ensinar vai muito além da simples transmissão de conteúdo. A concepção de ensino só com base na experiência acarreta em uma precarização da formação, no entanto, é relevante destacar o ensino ser uma atividade intrinsecamente complexa, a qual engloba o planejamento das aulas, a aplicação de metodologias pedagógicas, a compreensão das necessidades individuais dos alunos e a capacidade de se adaptar às variadas situações que surgem em sala de aula, dentre outras questões. Portanto, a formação docente não deve ser encarada apenas como uma experiência prática, mas como um processo contínuo que exige capacitação, reflexão constante e aprofundamento teórico.

As experiências posteriores que o E1 teve com o ESD do PAE foram durante o curso de doutorado, onde o seu orientador foi o professor-supervisor, totalizando dois anos seguidos como monitor. Após esses anos, o entrevistado abdicou-se do estágio para produção da tese. Assim, foi evidenciado a experiência adquirida com o estágio enquanto mestrando ser diferente daquela obtida durante o doutorado, pois

*A primeira vez foi esse choque, pois fui jogado aos leões e eu dei muita sorte. Já a experiência com o meu orientador foi bem diferente, eu tinha uma relação mais próxima com ele e, além disso, **ele jamais faria isso que eu tive no mestrado, de pegar uma disciplina totalmente para me dar.** Ele organizou a disciplina em dois horários, em que um deles era a aula*

mesmo e eu dava uma monitoria e também coordenava algumas atividades com os alunos. Normalmente, não era só um monitor, eram dois. Então, a gente se organizava, combinava o que iria ser feito, a gente fez simulações de organismos internacionais, e discutimos textos, só que tudo era combinado antes, então, tinha uma dimensão de planejamento que, hoje, olhando para trás, valorizo muito (E1) (grifos do autor).

O E1 aponta que o estágio realizado enquanto doutorando contemplou uma dimensão organizativa do trabalho docente, uma vez que propiciou as discussões do planejamento da disciplina. As diretrizes do PAE (USP, 2010) determinam que as questões de cunho organizacional compõem as dimensões pressupostas para realização do estágio. A dimensão organizativa refere-se à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio.

Discutir acerca do planejamento é fundante para compreensão da organização do trabalho docente e dos conhecimentos pedagógicos, considerando que os processos organizativos, ancorados na teoria e na prática do que vem a ser docente nos dias de hoje, aproximam os pós-graduandos com as discussões permeadoras da docência para o ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU; 2017). Essa discussão, sobre os processos organizativos da docência, segundo Bazzo (2007), precisa ser feita reflexivamente, pois não basta exigir dos alunos a sua realização sem discutir o significado dessa experiência e sua função na formação dos futuros professores.

O estágio em docência, abrange uma série de dimensões essenciais para a formação pedagógica dos pós-graduandos. Nessa etapa, os participantes têm a oportunidade de vivenciar a prática docente em ambiente universitário, sob a supervisão de professores experientes. O estágio contempla aspectos organizativos, técnicos, didático-pedagógicos, relacionais entre professor e aluno, além de incluir uma dimensão avaliativa. Durante esse processo, os pós-graduandos são desafiados a aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em suas formações pedagógicas em situações reais de ensino e, assim, promover uma reflexão constante sobre suas práticas e desenvolver habilidades essenciais para uma atuação como futuros docentes do ensino superior (PIMENTA; LIMA, 2017).

O entrevistado E2 também passou por uma experiência de estágio docente. No entanto, não teve nenhuma disciplina preparatória ou discussões teóricas acerca dessa prática. Durante o seu estágio, agiu como um suporte para as aulas práticas em laboratórios, juntamente com o técnico do laboratório. O entrevistado auxiliava os alunos da graduação com a parte técnica das experiências e o professor da disciplina ministrava a aula teórica. O E2 passou pelo estágio uma vez, enquanto era doutorando, de forma voluntária.

Eu fui atrás de fazer o estágio porque eu queria prestar concurso um dia para ser docente. Meu orientador me dava muita liberdade, então ele sabia que eu sabia química orgânica e eu queria fazer pós em química orgânica e a disciplina dele era análise orgânica, então eu falei você me aceita e ele disse vai lá e faz o que você quiser, então eu ficava muito na aula prática junto com o técnico (...) era uma disciplina que eu gostava, com pessoas que eu gostava, então eu cuidei de tudo praticamente,. Não tinha essas normas, ele nem controlava horário, nada, então eu cuidava de lista de chamada, apliquei prova junto com o técnico, só não ministrei aula porque não podia, aula teórica. Agora as aulas práticas, ele começava a aula prática e ia embora, então ficava eu e o técnico. Para mim isso foi muito bom. (E2) (grifos do autor).

Para o E2, sua experiência com o estágio surgiu como uma necessidade de vivenciar a profissão que almejava. A fala do entrevistado demonstra que o seu estágio possui uma dimensão técnica. Segundo as diretrizes da EPP do PAE (USP, 2010), a dimensão técnica compete à organização de atividades operacionais, como lista de presença, notas e participação das atividades teóricas e práticas. As questões técnicas são importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, todavia, cabe ressaltar que ser professor demanda ir muito além destas questões, pois é necessário que o docente tenha formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, para desenvolver as competências profissionais de um educador (IMBERNÓN, 2004).

O E6 participou do estágio docente no seu curso de doutorado, no entanto não fez nenhuma disciplina preparatória, pois já tinha participado do estágio em outra Instituição de Ensino Superior Pública no qual não era ofertado nenhuma formação pedagógica antecedente ao estágio. O entrevistado relata que durante o estágio pode acompanhar seu orientador ministrando as aulas e chegou a dar três aulas acompanhado do docente da disciplina, ainda disse que sua participação foi “*muito flexível no sentido de possibilitar minha participação na aula sempre que eu podia, sempre que eu conseguia falar sobre o assunto*”.

Embora o estágio seja um momento com potencial formativo para a formação docente, essa experiência vivenciada somente no âmbito prático, sem uma fundamentação teórica ou por uma reflexão crítica, pode limitar essa formação aos saberes experienciais, pois “não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática” (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013, p. 354). Para Marcelo Garcia (1999, p. 29) a formação dos professores precisa articular a teoria e prática, de forma a considerar a reflexão epistemológica da prática: “de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”.

Compreende-se que o estágio de docência sozinho, pouco acrescenta na formação do futuro docente universitário, a não ser que seja realizado com efetivo acompanhamento tanto do professor-supervisor quanto do programa de pós-graduação. Para isso, os programas de pós-graduação deveriam contar com uma estrutura de acompanhamento e preparação pedagógica, pois somente dominar uma área específica do conhecimento não basta para se tornar um professor universitário. Neto e Hoffmann (2017, p.7) discutem: para que o estágio seja realmente efetivo, “há de ser institucionalizado em conjunto com outras práticas que sensibilizem tanto o Docente do Ensino Superior orientador, quanto o próprio bolsista, assim como o programa de pós-graduação, da importância de que hajam reflexões planejadas em torno da docência”.

É fundamental reconhecer que a formação na pós-graduação não deve se limitar à pesquisa, em razão de constituir-se também no espaço primordial para a capacitação do futuro docente universitário. No entanto, tem-se observado, nos últimos tempos, uma ênfase crescente nas competências técnicas e acadêmicas, de forma a relegar a formação pedagógica a um plano secundário. O estágio extrapola a dimensão técnica da pesquisa e envolve a compreensão das dinâmicas da sala de aula, a habilidade de adaptação às necessidades dos discentes e o aprimoramento de estratégias de ensino eficazes. Ademais, o estágio propicia aos pós-graduandos uma compreensão mais profunda sobre a relevância da formação docente e da pedagogia no contexto acadêmico. Ele sensibiliza os futuros docentes para a complexidade do ensino superior e a necessidade premente de uma preparação adequada para o desempenho eficaz do papel de educador. Portanto, promover e conferir um maior destaque ao estágio como um elemento fundamental da formação da pós-graduação é imperativo para assegurar que os pós-graduandos estejam devidamente preparados não apenas como pesquisadores, mas também como docentes de elevada qualidade, capazes de contribuir de maneira substancial para o ensino superior.

O E3 não passou pela experiência do PAE ou estágio docente, em razão de estar atuando no mercado enquanto fazia o mestrado e doutorado. No entanto, o participante demonstrou interesse por questões acerca da docência e buscou complementar a sua formação de bacharelado em enfermagem com a licenciatura para, assim, iniciar sua carreira lecionando nos cursos técnicos de enfermagem. Além disso, sua área de pesquisa no mestrado e doutorado foram no âmbito da educação. Essa escolha reflete o reconhecimento da importância de possuir conhecimentos pedagógicos sólidos para ingressar na carreira de professor. Vale ressaltar que no contexto brasileiro, o curso de licenciatura certifica o profissional para atuar no campo da educação, seja no ensino

fundamental, médio ou técnico, fornecendo-lhe as competências necessárias para planejar, conduzir e avaliar processos de ensino-aprendizagem. Assim, ao buscar a licenciatura, o E3 busca enriquecer sua formação e tornar-se apto a lecionar em ambientes educacionais.

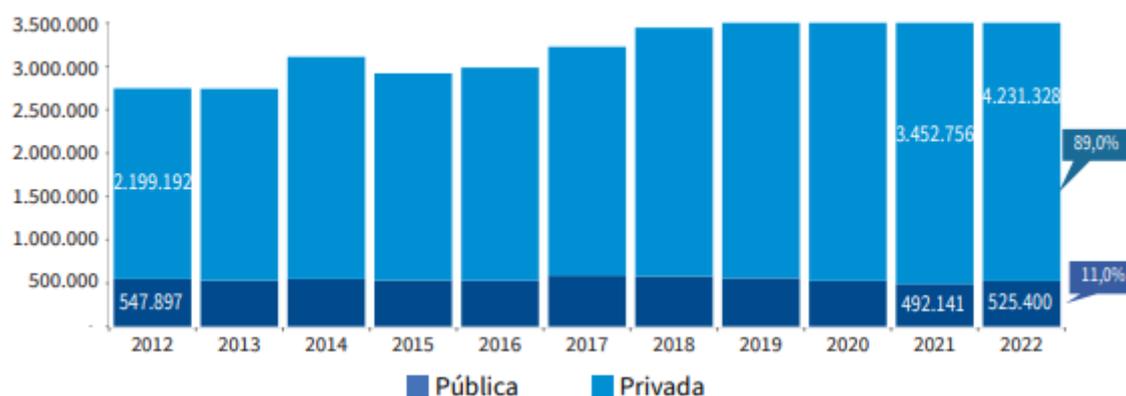
O espaço institucional da formação do professor universitário tem priorizado a pesquisa em detrimento do ensino (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Este aspecto pode ser evidenciado a partir do relato do E3, o qual durante a sua pós-graduação, teve que priorizar a produção da dissertação e tese, em oposição ao seu interesse em se aprofundar nas discussões pedagógicas. Desta forma, o entrevistado necessitou buscar outros espaços para fomentar seus estudos no que diz respeito à docência universitária.

O E4 participou de uma disciplina da EPP e fez o ESD uma vez durante o seu doutorado e com bolsa. O entrevistado afirma que o estágio foi ótimo para sua formação e “foi minha primeira experiência com alunos de universidade pública, até então eu tinha experiência só com alunos de universidades particulares”. Nesse sentido, o E4 evidencia que mesmo já tendo lecionado para cursos de graduação, lidava com um perfil de aluno diferente da Universidade pública, pois para ele:

O perfil de faculdade particular normalmente é um aluno que tem um perfil mais prestador de serviço, então é aquele aluno que trabalha no contra turno para estudar, então você percebe desde as características de formação iniciais diferentes, nas etapas iniciais até a dedicação ao ensino superior é diferente. Então foi legal, foi minha primeira experiência com universidade pública, com aluno que tem dedicação exclusiva para estudar, que não precisa fazer malabarismo para conseguir frequentar a universidade.

Uma das possíveis explicações para essa diferença da carga horária do trabalho pode se dar pelo fato de os alunos das faculdades privadas precisam se sustentar e pagar suas mensalidades, enquanto os estudantes das Universidades públicas, normalmente, trabalham em estágios ou outras oportunidades para adquirirem experiências. Segundo os dados estáticos do censo da educação superior 2022: notas estatísticas, elaborado pelo INEP, em 2022, 4,7 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 89% em instituições privadas (BRASIL, 2022). O gráfico 1, ilustra esses dados, o qual considera os números de ingressos na rede pública e privada em cursos de graduação, dos anos de 2012 a 2022.

Gráfico 1: Número de ingressos na rede pública e privada em cursos de graduação



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, Inep, 2023).

Diante deste contexto, é importante ressaltar que ao longo da história recente do Brasil, a expansão do ensino superior tem sido impulsionada pelo setor privado. Esse possui suas raízes em diversos fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. Inicialmente, durante a ditadura militar (1964-1985), o governo incentivou a criação de instituições de ensino superior privado como uma estratégia para ampliar o acesso à educação superior sem aumentar significativamente os investimentos públicos nessa área. Esse período ficou marcado pelo incentivo à iniciativa privada no setor educacional, o que resultou em um rápido crescimento do número de universidades privadas em todo o país. Além disso, a partir da década de 1990, com as políticas neoliberais de privatização e desregulamentação do Estado, houve uma maior abertura para o investimento privado em diversos setores da economia, incluindo a educação. Isso gerou um aumento significativo do número de instituições de ensino superior privado, as quais passaram a oferecer uma variedade de cursos e programas acadêmicos para atender à crescente demanda por qualificação profissional.

Em resumo, a ascensão das universidades privadas no cenário educacional brasileiro é um aspecto complexo e multifacetado, influenciado por uma série de fatores históricos e socioeconômicos. Embora tenha contribuído para a expansão do acesso à educação superior, também levanta questões importantes sobre a democratização do ensino, a qualidade da educação oferecida e o papel do Estado na regulação e supervisão do setor.

O E7 participou do PAE, enquanto aluno do curso de doutorado e com o auxílio financeiro do Programa. A sua experiência representou um fator importante para sua formação, mesmo que o seu foco estivesse voltado para o desenvolvimento da pesquisa.

*Quando você se torna professor supervisor tem uma outra perspectiva, mas do ponto de vista, assim, do aluno, no meu caso, **que estava na pós-graduação e bastante envolvida com pesquisa, mas não tinha nenhuma experiência em ensino**, então acho que esse contato de você estar lá junto realmente com o aluno de graduação e **estar contribuindo com a disciplina de alguma forma foi importante** (grifos do autor).*

O estágio docente pode representar um papel de extrema importância na formação dos pós-graduandos, devido a experiência prática, ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a preparação para a carreira acadêmica, a contribuição para a Educação Superior, etc, de modo a proporcionar oportunidades de refletir sobre a prática de ensino e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sendo assim, os entrevistados também foram questionados sobre as contribuições do estágio docente para sua formação pedagógica. Respondendo a esta questão, o E1 discute:

*Ajudou porque, assim, **toda experiência se aprende, eu não vou dizer que não, que não aprendi, eu aprendi muito, e até hoje tenho o texto desta disciplina que eu comecei a trabalhar com os alunos lá no estágio, eu uso até hoje. E eu fico até espantado, quanta m**** que eu falava para os alunos, como eu entendia estes textos tudo errado. Eu acho que uma das coisas que eu aprendi foi de uma tolerância também com eles né, porque eu já era doutorando e tinha dificuldades com estes textos, e aí eu dou para os alunos da graduação, então assim eu tenho que ser tolerante, eu tenho que dosar a exigência e saber o que eu posso esperar deles com esse texto, então essa experiência com PAE me deu esse padrão de comparação, talvez entre o eu professor do passado e o professor hoje né. Só que é uma coisa que eu poderia ter tido se eu começar a dar aula não sendo PAE. Agora o que eu me recinto, assim, eu não tive um treinamento, uma supervisão, que agora eu faço questão com os meus orientandos, os meus supervisionados.** (E1) (grifos do autor)*

O E1 participou da Etapa de Preparação Pedagógica, no formato de ciclo de palestras⁷, e enxergava esse momento de formação como uma “perda de tempo”, pois acreditava que a docência se baseava no domínio dos conhecimentos específicos. O entrevistado afirmou o seguinte: “*eu achava que dar aula era fácil, eu sei a matéria, entro lá e falo para os alunos, **para que perder tempo aqui, deixa eu dar aula logo, então eu acho que encarei de maneira muito equivocada***” (grifos do autor). No entanto, o acesso à pós-graduação não determina a qualidade formativa do professor, pois apenas o qualifica para uma temática ao qual deverá dominar, tornando-o especialista pesquisador. Ao

⁷ A primeira etapa do PAE, a Etapa de Preparação Pedagógica pode ser encontrada em três modalidades, sendo elas: uma disciplina de Pós-Graduação a qual oferece créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do ensino superior; conjunto de conferências, com especialistas da área de educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior; núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de curriculum, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010)

considerar que a maioria dos quais procuram a pós-graduação não advém da área da educação, é entendido que esses não possuíam contato com a sala de aula e, por consequência, a didática e os saberes formativos não perpassaram por sua vida acadêmica na graduação, apenas tiveram contato com este conhecimento na condição de estudantes. Sendo assim, existe um desconhecimento do que seja a docência e os múltiplos saberes necessários para sua prática pedagógica.

Ainda nesse sentido, “detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência nem sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente” (THERRIEN et al, 2016, p.26). É notório o quão pertinente o PAE pode contribuir para a construção de uma concepção do que é ser docente no ensino superior, na medida em que propicia o acesso e o repertório ao conhecimento pedagógico necessário para o desenvolvimento da docência.

Para o E2, o estágio representou um momento formativo no qual ele pode vivenciar diversos aprendizados. Essa experiência serviu para consolidar o seu desejo de se constituir enquanto professor universitário, mesmo exercendo uma função que não era nem de aluno da graduação nem de docente no ensino superior. O estágio permitiu ocupar este lugar de partilha de conhecimentos no ensino superior, resignificando e mobilizando novos saberes docentes, específicos da etapa do ensino superior. O entrevistado retrata o valor formativo desta experiência para a sua formação:

*(...) primeiro eu já sabia o que eu queria, bom, **eu estou me colocando como docente e como aluno**. Tem alunos que fazem o PAE por fazer, tem alunos que fazem pela bolsa porque está recebendo, mas meio obrigado. No meu caso que desde quando eu entrei aqui tive essas disciplinas na graduação eu já queria fazer mestrado em química orgânica e então **eu já estava bem focado e com essa ânsia de querer trabalhar como pesquisador e docente, então para mim foi um encaixe perfeito fazer o PAE na disciplina que eu queria (...)** eu aprendi muito ali, especialmente porque a disciplina tinha um teor muito prático que nem da minha atual também, eram três horas teóricas e quatro práticas, para disciplina prática que é bastante comum em farmácia **eu acredito que o PAE é uma experiência muito boa se o aluno tem interesse na docência.** (E2) (grifos do autor)*

O entrevistado ressalta em sua fala a importância do interesse e da motivação pessoal na experiência de estágio. O E2 demonstra um alto nível de autonomia e identificação com o papel de professor universitário, assim, sente-se motivado a aproveitar ao máximo a oportunidade de estágio e a aprendizagem com essa experiência. Portanto, a sua fala evidencia como o estágio no ensino superior pode ser uma experiência transformadora, em que fornece aos estudantes não apenas conhecimentos práticos, mas

também um senso de propósito e identidade profissional, aspectos fundamentais para uma formação docente significativa e eficaz.

A fala do E2 destaca a importância do interesse e da motivação pessoal na experiência de estágio. Isso está alinhado com a abordagem de Tardif (2002), o qual destaca a importância da dimensão subjetiva na construção do profissional. O entrevistado demonstra uma motivação intrínseca para se envolver no estágio, aprender com essa experiência e, assim, contribuir para o desenvolvimento de sua identidade profissional como professor universitário.

O E6 afirma que o estágio foi seu primeiro contato com a docência para o ensino de graduação, já que havia trabalhado ministrando aulas para um curso de pós-graduação *lato sensu* no segmento da neurociência da rede privada. Sendo assim, ao longo do estágio, assim como o E4, pode vivenciar a docência do Ensino Superior com alunos da rede pública.

Para o E7, a Etapa de Estágio em Docência do PAE também foi seu primeiro contato com a docência do ensino superior, o entrevistado acredita que a experiência permitiu compreender alguns aspectos iniciais acerca da docência. O E8 aponta que sua atuação enquanto monitor do PAE foi fundamental para sua formação, em razão de permitir que conseguisse observar “*a atuação do docente em todos os momentos de atendimento, então foi um momento muito mais pela clínica e pela prática do que pela teoria de assistir aula, sabe?*”. O entrevistado relata que esses momentos mais práticos de atendimento odontológicos contribuíram muito para sua formação, mais do que as atividades desenvolvidas em sala de aula, pois permitiram que observasse como o docente do ensino superior atua neste espaço de formação do estudante do curso de odontologia. Essa observação feita pelo E8, do seu momento como monitor do estágio de docência, destaca a concepção binária que possui em relação a teoria e prática. Nesse sentido, Cunha (2004) destaca uma característica distintiva da formação dos professores atuantes no ensino superior. Ao contrário de outros docentes, esses profissionais baseiam sua prática educativa em sua formação inicial, pois historicamente “a concepção de que quem domina o conteúdo é capaz de ensinar prevaleceu na seleção de docentes para o ensino superior” (p. 526). Isso ressalta uma subvalorização dos conhecimentos pedagógicos, já que estes são frequentemente colocados em segundo plano em relação ao conhecimento específico da disciplina.

Quando questionado acerca de como o estágio impactou na sua formação, o E5 afirmou que foi sua primeira experiência ministrando aulas para um curso de graduação e

diz a parte prática do estágio ser boa ”*para treinar para fazer o concurso*“, no entanto, acredita que o estágio representou “*só um aprendizado inicial, não foi nada muito relevante*” (grifos do autor), mesmo que tenha oferecido uma disciplina completa “*(...) em um curso de introdução da graduação, hoje eu sei que é uma coisa que não pode mais, mas o estágio não era pelo programa PAE*”. Tendo isso em vista, cabe destacar a necessidade de refletir acerca do exercício docente, pois “enquanto uma prática for mecanicamente estruturada, sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, não se transformará em saberes da experiência, uma vez que não foi vivenciada como práxis” (FRANCO, 2012, p. 186), por conseguinte , o tempo de serviço não se converte em saber da experiência.

A lógica da prática só começa a ser desvelada com a consideração desse lugar que o docente “escolheu” para ocupar ou para o qual foi escolhido. Para tanto, é preciso reconhecer que a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituições e comunidades, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática (FRANCO, 2012, p. 187).

As experiências com o estágio docente são marcadas por especificidades e singularidades e as vivências obtidas no estágio fazem parte de uma trajetória de formação docente processual, as quais articulam práticas e saberes de um sujeito historicamente situado, cuja formação reflete um determinado contexto e momento histórico (PIMENTA, 2012; RIVAS, 2013). Diante da discussão apresentada, faz-se necessário compreender que, embora o PAE seja uma importante oportunidade de aproximação do pós-graduando com as questões referentes ao ensino, a docência universitária se constitui de um núcleo de conhecimentos e saberes específicos os quais demandam ampliação e maiores circunstâncias de formação. Portanto, a formação docente deve ser um processo contínuo iniciado nos cursos de pós-graduação e que se estende ao longo de toda a carreira do professor universitário.

5.2. Categoria 2: Relação e lugar do professor-supervisor com o PAE

A segunda categoria discute sobre as experiências que os professores-supervisores possuíram em relação ao oferecimento da EPP e do ESD, a fim de compreender a relação e o lugar que este professor-supervisor ocupa no âmbito do PAE na sua Unidade. Para

compreender esta categoria de análise, foi questionado aos participantes da pesquisa se eles já ofereceram a primeira Etapa do Programa e como é o desenvolvimento da Etapa de Estágio Docente que supervisionam.

O E1 já ministrou disciplinas voltadas para a Etapa de Preparação Pedagógica do PAE em sua Unidade. A disciplina foi oferecida em conjunto com outro docente da Unidade na qual atua. Também cabe ressaltar que esta disciplina era a única credenciada pelo PAE para compor a EPP no Programa de pós-graduação em Direito da FDRP. A EPP era oferecida como: *“num primeiro momento era uma sequência de palestras. Esta sequência de palestras estava bem insatisfatória, os alunos reclamavam muito”*. Diante desse contexto, o professor-supervisor entrevistado e o outro docente propuseram, no ano de 2018, uma disciplina para compor a primeira etapa do PAE na Unidade. Os docentes dividiram as aulas do curso, conforme apontado na fala do E1, *“eu daria cinco aulas e ele daria as outras 5 aulas. E aí eu montei esse curso em cima de cinco tópicos fundamentais para docência”*.

O E1 afirma que sua motivação em ofertar a EPP do PAE ocorreu principalmente por conta da necessidade de ensinar para os alunos que a sala de aula é mais que o *“ensino jurídico tradicional”* e de problematizar com eles sobre alguns problemas que permeiam a docência. Além disso, o entrevistado questiona acerca do espaço destinado para formação pedagógica e o processo por trás dessa formação.

Eu falo para eles que eu não tenho a menor expectativa **que ninguém tenha 10 aulas comigo e saia formado professor**, mas o que eu espero é que eles não tenham a desculpa depois de formado de dizer que não sabiam de certas coisas, de certos problemas, que ninguém nunca tinha dito para eles pensarem sobre certos problemas.(...) Eu vejo um pouco nesse sentido, **porque eu estou há 22 anos e estou aprendendo todo dia uma coisa nova**. Eu gosto da fala do Paulo Freire que diz que **ninguém se torna professor numa quarta feira às 16h, você se torna a vida inteira né** (grifos do autor).

Compreende-se que o processo de formação docente é complexo, amplo e duradouro, nesse sentido, questiona-se a viabilidade de uma única disciplina pedagógica suprir a demanda desta área de formação nos cursos de pós-graduação. O E1 problematizou durante a entrevista que não esperava que ninguém após somente 10 aulas saíssem compreendendo a complexidade do ato de ensinar, no entanto, esperava que estes pós-graduandos se questionassem acerca dos saberes docentes e se interessarem em buscar uma formação continuada. Cantano (2017) problematiza a questão ao apontar para a

necessidade de compreender que apesar do PAE representar uma importante oportunidade de aproximação do pós-graduando com as questões referentes ao ensino, a docência universitária demanda saberes específicos que precisam ser ampliados. Desta forma, as disciplinas representam uma primeira aproximação na formação pedagógica, porém esta formação não se encerra na pós-graduação e deve ser um processo contínuo.

O E4 oferece uma disciplina da EPP juntamente com outros três docentes, sendo que cada um fica responsável por um bloco de discussão teórica acerca da formação e atuação universitária. Cabe destacar que esta disciplina não é ofertada na EEFERP e sim em outro Programa de pós-graduação do campus de Ribeirão Preto no qual o docente também é credenciado.

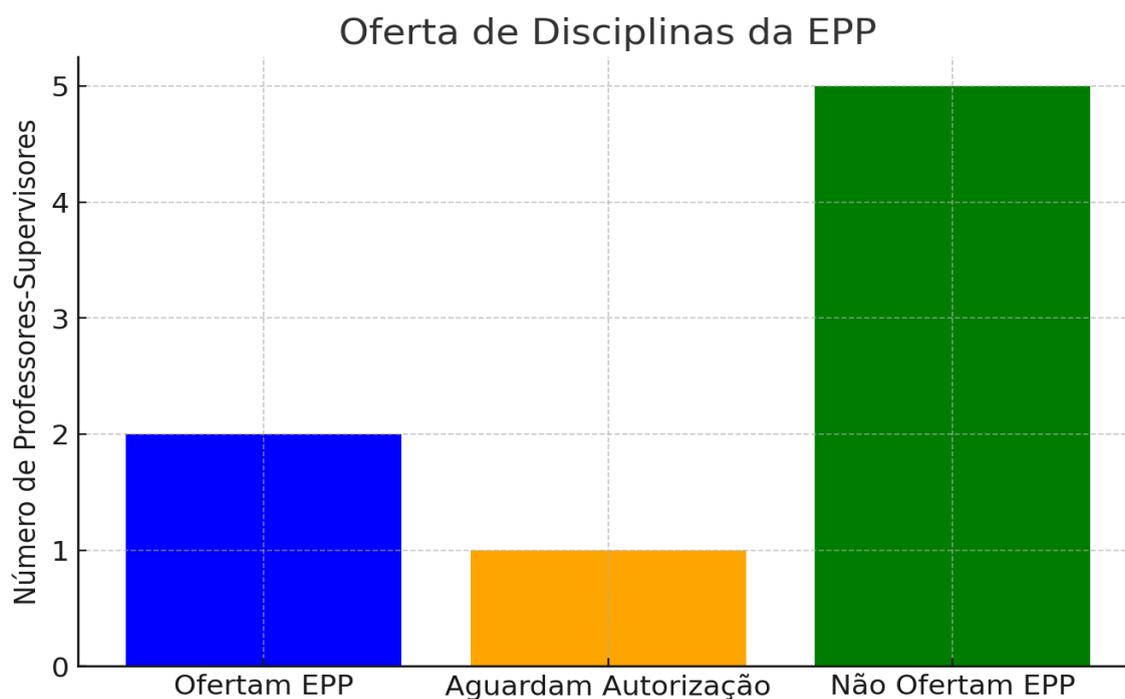
Não é diretamente a minha área de atuação, eu trabalho com treinamento esportivo e desempenho atlético. Então, em tese, isso não tem uma conexão direta com o PAE, **mas eu tenho por característica gostar muito do ensino e valorizar muito essas questões relacionadas ao academicismo**, vamos dizer assim, então acho que isso foi uma das coisas que me motivou (...) **no início, eu fiquei um pouco desconfortável porque é longe daquilo que eu fazia.**

O E4 inicialmente manifestou desconforto ao considerar a possibilidade de ministrar uma parte de uma disciplina voltada para a preparação pedagógica dos pós-graduandos. No entanto, devido ao seu interesse em questões relacionadas ao ensino, acabou por se engajar na oferta dessa disciplina.

Os professores-supervisores E2, E5, E6, E7 e E8 não oferecem nenhuma disciplina voltada para a primeira etapa do PAE. O E3 modificou uma das disciplinas ofertadas por ele para que pudesse ser contemplada como uma disciplinas preparatórias do PAE, porém até o segundo semestre de 2022 a disciplina estava em processo de aprovação e ainda não estava sendo oferecida. O E3 aponta que a motivação para transformar sua matéria em uma disciplina preparatória do PAE ocorreu por conta da Comissão Interna do Programa na sua Unidade, na qual os colegas propuseram essa alteração.

O gráfico 2 representa o status da oferta de disciplinas da EPP entre os professores-supervisores entrevistados. A partir do gráfico, é possível analisar o número de professores em cada uma das três categorias: ofertam EPP, aguardam autorização e não oferecem a EPP.

Gráfico 2: Oferta de disciplinas da EPP.



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Os dados mencionados no gráfico 2 indicam que, entre os professores-supervisores entrevistados, dois deles já oferecem uma disciplina da Etapa de Preparação Pedagógica (EPP). Isso sugere que esses dois professores-supervisores estão envolvidos ativamente na primeira etapa do Programa e contribuem com a formação pedagógica dos pós-graduandos por meio dessas disciplinas. O professor-supervisor no aguardo da autorização para incluir a disciplina no Programa demonstra haver um interesse em expandir a oferta de formação pedagógica por meio de uma disciplina que já oferta, no entanto, a implementação ainda se encontrava pendente durante o momento de coleta de dados das entrevistas, haja vista o processo de ajustes administrativos da Universidade. No entanto, é importante notar que cinco professores-supervisores não oferecem nenhuma disciplina de EPP. Isso pode ser atribuído a várias razões, como falta de interesse, carga de trabalho, falta de habilidades pedagógicas específicas ou políticas institucionais.

Em relação à atividade de desenvolvimento e supervisão do estágio, todos os professores-supervisores entrevistados exerceram esta função. Para responder ao eixo temático referente ao oferecimento do Estágio Supervisionado em Docência (ESD), questionou-se aos participantes da pesquisa acerca das razões e motivos que os levaram a ofertar o estágio e como estruturam e organizam esta atividade, a fim de compreender a relação e o lugar a qual o professor-supervisor ocupa com o PAE em sua Unidade.

O E1 afirma que a razão pela qual oferta o estágio docente para os pós-graduandos ocorreu por conta da necessidade vista em oferecer um “*espaço para eles de treinamento*”. O participante ainda aponta ser um dos poucos professores-supervisores em sua Unidade preocupado com essa experiência na formação dos pós-graduandos. Em relação à organização do estágio docente, destaca-se que “*é importante que eles saibam que eu sou o professor da disciplina e eles são os supervisionados, eles vão fazer um estágio*”. O E1 discute a necessidade de se evidenciar esta questão logo no início do estágio, em razão de alguns alunos acharem que vão assumir o desenvolvimento da disciplina. Desta forma, evidencia-se que a simples substituição do professor da disciplina não se constitui em um estágio docente, “mas sim a execução da docência em caráter precário, além de comprometer a qualidade do ensino de graduação e a formação de mestres na pós-graduação” (JOAQUIM, VILAS BOAS e CARRIERI, 2013, p.357).

O E1 acredita que o estagiário do PAE não pode representar somente um assistente em sala de aula, pois estão em uma posição de aprender a partir das atividades práticas. Sendo assim, o professor-supervisor discute se encontrar em uma posição de ajudar os pós-graduandos “*mais do que eles me ajudam, esse é um ponto que talvez caracterize essa relação*”. No que diz respeito a participação dos pós-graduandos no desenvolvimento da disciplina do curso de graduação, o E1 aponta:

Agora, por outro lado, **eu dou essa abertura para eles contribuírem com o curso**, então por exemplo, toda aula antes de começar o curso **a gente senta para discutir o planejamento do semestre**, eu deixo claro para eles que assim, esses cursos são cursos que eu já dou há anos, eu **não vou ficar inventando na roda a todo momento, mas assim, o que dá para alterar? Para incluir?** O que dá para redimensionar aqui? Que atividades que a gente poderia privilegiar ou não então? **Então, eles têm essa liberdade de falar** (grifos do autor).

Mesmo diante de certas limitações, como a necessidade do planejamento da disciplina estar pronto quando os pós-graduandos elaboram a proposta do curso em suas inscrições no Programa, o E1 demonstra estar aberto a aceitar pensar junto com o estagiário algumas questões acerca da disciplina, no que diz respeito a novos textos, atividades, dinâmicas, etc. Conte e Gutierrez (2022, p.7) discutem a respeito da organização do curso ao apontarem a necessidade do supervisor e o estagiário pensarem sobre o planejamento da disciplina, oferecendo abertura para o estagiário propor mudanças, a partir de “novos textos, sugestões ou problemas expressos na vitalidade do cotidiano e das múltiplas diferenças, sem dar de antemão todas as dinâmicas programadas ou respostas prontas ao estagiário”.

O E2 aponta que o principal motivo para ofertar o estágio foi a oportunidade de oferecer para os pós-graduandos a mesma experiência que teve quando estava realizando o seu estágio docente com o objetivo de apresentar, a esses alunos, algumas vivências do que é ser docente na área da farmácia, porém o entrevistado crítica que:

Especialmente, **para eles terem essa experiência que eu tive**, agora eu estou mudando um pouco a mentalidade porque antigamente, basicamente o aluno, ele ia ser um docente de uma instituição de ensino superior ou particular ou pública (...) **só que agora muito pós-graduando da farmácia nunca vai querer ser docente. Em resumo, está faltando dinheiro para pagar pesquisa, para pagar o aluno, funcionário aposentado não está sendo repostado** (grifos do autor).

O atual contexto universitário afeta a formação dos pós-graduandos e também o olhar que possuem em relação ao futuro da profissão como professores universitários. O E2 evidencia em sua fala que muitos dos pós-graduandos formados pela instituição não objetivam ou não conseguem trabalhar lecionando nas instituições de ensino superior, diante do cenário de falta de concursos para docentes, além dos recursos cada vez mais escassos para realização das pesquisas.

Os autores (CHAUÍ, 2001; 2003; DIAS SOBRINHO, 2015; 2018; SANTOS, 2005; SAVIANI, 2000) apontam que a formação universitária está cada vez mais articulada com as necessidades da sociedade globalizada e vinculada com o mercado. Nestes termos, as demandas do mercado, por meio da lógica produtivista e da qualidade, eficiência e competitividade, acarretaram na discussão a respeito do espaço social da universidade, da construção do conhecimento e do sentido humano da formação de professores. Além disso, as políticas de financiamento da educação superior vem mostrando que a universidade pública foi perdendo sua prioridade entre os bens públicos produzidos pelo Estado (SANTOS, 2005). Diante desse contexto de precarização do ensino superior, por meio da crise institucional e financeira, conforme denunciado pelo E2, muitos pós-graduandos em sua área optam por seguir carreiras nos setores privados.

No que diz respeito a participação dos pós-graduandos no desenvolvimento da disciplina, o E2 acredita que esse aluno representa um complemento do técnico de laboratório, *“mas eu falo assim ele é uma extensão do técnico, então ele tem que saber o que o técnico sabe, mas ele tem que saber explicar também né, ele tem que acompanhar esse aluno e tem uma função de docente”*. Nesse sentido, cabe destacar a compreensão de que o estágio *“demanda tempo e trabalho, tanto para o professor supervisor, quanto para o pós-graduando e não pode ser reduzida a uma atividade simplesmente técnica, ela é uma atividade que exige*

articulação dialética entre teoria e prática” (COSTA, 2015, p.31). Dessa forma, compreende-se que a participação dos pós-graduandos no desenvolvimento do estágio docente deveria desafiar a visão simplista de que o estágio docente é apenas uma atividade técnica. Além disso, é um processo que envolve uma combinação complexa de habilidades, e, quando realizado de forma eficaz, pode contribuir para a educação no ensino superior.

O entrevistado E3 apontou que a razão de ofertar o estágio de docência foi um conjunto de motivos, os quais perpassam todo o seu processo de formação e o contexto no qual está inserido. Além disso, acredita que o estágio na pós-graduação pode contribuir para *“formar um docente e ajudar a romper com paradigma tradicional do ensino”*. Acerca da participação dos pós-graduandos no desenvolvimento da disciplina estagiada, o E3 aponta que em um primeiro momento é feito um planejamento, tendo em vista as limitações da carga horária estipulada pelo PAE para os seus monitores. Depois é trabalhado algumas dimensões que considera importantes para a docência. No que diz respeito à dimensão do planejamento, o E3 procura *“contemplar todas as etapas para que ele entenda o processo e vivencie também o processo, mas particularmente eu tenho dado uma atenção especial ao processo de avaliação”*.

Cabe ressaltar que na Unidade na qual o E3 trabalha, a EERP, é realizado alguns “ciclos pedagógicos”, consistidos em reuniões feitas em pequenos grupos para discutirem sobre o desenvolvimento do estágio, com o objetivo dos alunos conseguirem se *“aprofundar e pesquisar sobre algumas questões que são prioritárias para sua docência”*. No entanto, essa iniciativa é feita de forma voluntária pelos docentes credenciados pelo programa de pós-graduação e, conseqüentemente, não há nenhuma orientação do Programa para o desenvolvimento dessas reuniões. Estes momentos de discussão sobre a realidade vivenciada no estágio permitem que os pós-graduandos reflitam sobre os desafios da prática docente no ensino superior, tendo em vista as mudanças e exigências da sociedade contemporânea. Destaca-se que a EERP foi a única Unidade entrevistada que relatou possuir essas reuniões de forma estruturada por todos os professores-supervisores credenciados pelo Programa, enquanto que nas outras Unidades, as reuniões para discutir acerca do desenvolvimento do estágio fica a mercê de cada professor-supervisor.

O E3 também apontou em sua entrevista possuir dificuldades de permitir algumas mudanças no programa da disciplina, pois esse já está pronto antes do pós-graduando se inscrever para monitoria do estágio PAE, porém o participante da pesquisa evidencia, que apesar dessas limitações, *“sempre levo para ele essa possibilidade dele pensar aí nas estratégias que poderão compor aquele dia, dependendo do eixo que nós estamos*

trabalhando, então ele tem liberdade para isso e participa da discussão ativamente”. Desta forma, os pós-graduandos têm a oportunidade de reconhecer a importância do planejamento de ensino e aprendizagem, o que é essencial à docência, haja vista o processo de ensino ser intencional e pressupõe planejamento, sendo uma ação reflexiva, a qual projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, forma e conteúdo.

Quando questionado sobre a função que o estagiário do PAE exerce no desenvolvimento da disciplina, o E3 pontua:

Eu penso que ele tenha ali um momento de construção de conhecimento para entender como é esse processo pedagógico na docência universitária e a função dele dentro do programa é colaborativa né, eu entendo que ele trabalha de forma colaborativa com o docente o tempo todo. Então eu ouço muito o aluno PAE porque **são alunos que têm experiências diversas, então nós podemos compor aí para potencializar aquele espaço com as experiências que ele traz**, então, ultimamente assim, tem sido muito rico todos os momentos. **Então, eu sempre penso nele como um profissional formado, que busca sua formação pedagógica e o espaço é um espaço colaborativo para essa formação. Não é um espaço que vai dar conta de tudo, mas é um espaço que vai levá-lo a entender o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de uma pedagogia crítica e reflexiva, então é por aí** (grifos do autor).

O E3 demonstra em sua fala como o pós-graduando, durante o seu estágio do PAE, está em um processo de construção de conhecimento em relação à docência universitária. Essa concepção está alinhada com a ideia de que a formação pedagógica é um processo contínuo e reflexivo. Desta forma, é importante compreender que a formação pedagógica não é um evento isolado, mas um processo contínuo ao longo da carreira do docente. A colaboração entre os monitores do PAE e os professores-supervisores pode ser vista como uma forma de apoio mútuo na busca por aprimoramento pedagógico.

O E3 também ressalta a importância de uma pedagogia crítico-reflexiva, isso está alinhado com abordagens pedagógicas que incentivam a reflexão crítica sobre a prática docente e a busca por uma educação mais inclusiva, democrática e socialmente consciente. Portanto, o entrevistado demonstra em sua fala a importância de considerar o aluno PAE como um parceiro ativo na formação pedagógica dos professores-supervisores. Esse processo colaborativo pode enriquecer a compreensão do ensino-aprendizagem e promover uma abordagem pedagógica mais reflexiva e crítica, de modo a beneficiar tanto os alunos PAE quanto os professores-supervisores em sua jornada de desenvolvimento profissional docente.

O E4 discute os motivos que levaram ele a ofertar o ESD ocorrerem *“em parte por esse gosto que eu tenho pelo ensino, eu acho legal, e a possibilidade de interagir com eles,*

sabe?” O entrevistado aponta que, mesmo estando em uma posição de ter que ensinar aos pós-graduandos acerca da docência, acaba por aprender muito com eles nessa relação:

Eu também gosto de aprender com eles, então o que eu já aprendi em termos de manejo de tecnologia, em termos de ferramentas de interação com os colegas e, por vezes, a gente bate papo mesmo e esses meninos que estão, por vezes, no mercado trazem as coisas que estão lá e eu já não tenho mais contato por estar aqui, eu acho que são coisas interessantes, sabe? Então eu gosto da interação com aluno, eu gosto dessa troca do aluno me trazer as experiências dele e, em certa medida, eu oferecer as minhas.

O E4 também sinaliza que antes de iniciar as aulas é feita uma reunião na qual *“eu mostro a estrutura da disciplina, como ela vem sendo ofertada e os conteúdos e aí eu peço para que eles me retornem a respeito de sugestões, críticas, enfim, a gente faz esses momentos de troca”*. O entrevistado relata esse momento ser muito importante, uma vez que muitos dos pós-graduandos são egressos do curso de graduação e passaram pela disciplina enquanto alunos, sendo assim, os comentários tecidos podem representar *“uma estratégia interessante, então eu procuro dar essa abertura”*. Essas práticas refletem uma abordagem reflexiva e colaborativa na formação pedagógica na qual o diálogo, a participação ativa dos alunos e a colaboração são elementos-chave. Portanto, tais práticas promovem uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem e preparam os pós-graduandos para desempenhar um papel ativo na educação superior.

Em relação às atividades desenvolvidas pelos estagiários, além dos momentos de discussão do plano da disciplina, o E4 afirma que *“eles também me ajudam nas aulas práticas, me ajudam na elaboração e correção de trabalhos, de provas, tarefas, eles oferecem plantões de dúvidas em um momento separado da disciplina”*. O entrevistado também discute que *“por vezes eu permito que o aluno ministre um momento de aula”*, no entanto, essa prática é sempre acompanhada do docente responsável pela disciplina e representa uma parte da aula.

A formação abrange não apenas os momentos de treinamento e prática em sala de aula, mas também a oportunidade de incorporar diversos outros tipos de conhecimento. Isso permite que os estagiários adquiram uma compreensão mais ampla e diversificada, explorando diversas facetas do conhecimento e da prática docente. Os pós-graduandos precisam, sem dúvida, adquirir os conhecimentos e habilidades fundamentais para o desenvolvimento de suas práticas profissionais, mas também é importante que essa jornada inclua a integração da experiência prática com a teoria, a fim de tornar o estágio uma

oportunidade valiosa para a formação e aprimoramento profissional de modo a evitar que o período de estágio se limite a meras vivências emocionais (ZABALZA, 2017).

Quando questionado acerca dos motivos que o levaram a ofertar o ESD, o E5 afirma: *“basicamente, a turma, a necessidade porque as turmas são grandes, às vezes você pega umas matérias que são introdutórias ou para turmas de primeiro, segundo ano e são disciplinas muito trabalhosas que é importante o auxílio do aluno”*. E em relação às ações que são desenvolvidas pelos estagiários, o E5 aponta: *“esse monitor me ajuda na preparação dos slides no curso. Atualmente, ele tem ajudado muito a trabalhar com o moodle (...) e preparar exercícios que ficam ali, exercícios aleatorizados, essas coisas os monitores têm muito mais facilidade para fazer isso”*. Quando questionado acerca da participação dos estagiários no plano na disciplina, o E5 afirma os pós-graduandos não auxiliarem nesse momento, já que *“o plano de aula é meu”*. É importante destacar que a formação pedagógica dos pós-graduandos no ESD não deve se limitar a somente tarefas técnicas e práticas, como preparar materiais didáticos ou configurar sistemas de ensino online. Em vez disso, deve ser uma oportunidade para que esses futuros educadores desenvolvam uma compreensão conceitual mais profunda do ensino-aprendizagem. Desta forma, a participação amparada meramente na prática nos estágios, *“acarretará em uma formação pedagógica insuficiente para sua futura atuação docente”* (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 57)

O E5 acredita que a função exercida pelo estagiário do PAE *“é tipo um teacher assistant, seria esse tipo de função material. Como eu penso, por exemplo, a função principal do professor é estar na sala de aula trazendo os insights, trazendo material e o PAE atuando fazendo esse trabalho de suporte”*. A fala do E5, comparando o estagiário do PAE a um *“teacher assistant,”* suscita discussões importantes sobre o papel dos pós-graduandos no ensino superior. Embora a ideia de ter um assistente de professor possa parecer vantajosa, em termos de apoio à docência, essa abordagem levanta questões críticas. Os programas de pós-graduação e o PAE também têm a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos. Limitar seu papel a um assistente pode não permitir que eles desenvolvam plenamente suas habilidades pedagógicas, capacidade de planejamento de aulas e tomada de decisões educacionais. Além disso, cabe ressaltar que, conforme apontado por Krasilchik (2008), o intuito do Programa não era que os pós-graduandos representassem um *“teacher assistant”* e, sim, um momento de mútuo aprendizado a todos os sujeitos envolvidos na realização do estágio, afim de contribuir

ativamente para a educação superior, promover o desenvolvimento profissional e melhorar a qualidade da aprendizagem nas instituições de ensino superior.

O E6 acredita que o estágio docente para os pós-graduandos é “ *muito importante*” e, por isso, oferta o estágio em suas disciplinas de graduação. O entrevistado também aponta a relevância dessa formação ao discutir, a partir de sua experiência profissional, como o estágio o ajudou a compreender as mudanças necessárias para atuar com os alunos de graduação, uma vez que “ *eu era a professora da rede básica, eu sabia como trabalhar com criança, com adolescente e quando eu entro no ensino superior eu preciso trabalhar com adulto e aí a postura é outra*”. Desta forma, o E6 relata que quando possui um estagiário do PAE procura garantir momentos que propiciem discussões e planejamento em conjunto, para que possa compreender as especificidades que esta modalidade de ensino possui. Além disso, o entrevistado ressalta:

(...) sempre reservo uma aula para que esse aluno administre e eu estou junto, obviamente. Então esse aluno é regente de uma aula, **que ele planeja, ele entrega um plano para os alunos e mostra como que é feito.** O aluno PAE também participa do processo de avaliação, quando eu vou avaliar os meus alunos, eu chamo ele para **a gente avaliar juntos as diversas produções que os alunos fizeram** (E6, grifos do autor).

Quando questionado acerca da função que acredita o estagiário PAE possuir, o E6 afirma:

Uma parte de ajuda ao professor, por exemplo, eu peço para aluno me ajudar, faz um levantamento de documentários ou de artigos que a gente possa colocar no e-disciplinas, depois eu vejo se está tudo ok, **então tem um aspecto de ajuda a mim enquanto a professora e tem um outro aspecto que é o aspecto da formação dele que eu sempre chamo atenção,** eu digo: “olha, esse aspecto da sala, como que poderia ser melhor? O que você acha do que eu fiz?” e **eu pontuo e eu mostro que esse é um exercício que serve para ela se formar enquanto docente e fazer uma análise crítica, não é simplesmente porque eu fiz assim que está correto,** eu deixo muito livre para que elas compartilhem, **mas eu acho que é 50% me ajuda, 50% elas se ajudam no sentido de que ela se formam melhor** (E6, grifos do autor).

A fala do E6 ilustra uma abordagem pedagógica que reconhece a importância da colaboração entre professor e aluno no contexto do ensino superior. Há duas dimensões significativas nesse relato: a primeira envolve a assistência prática que os alunos podem oferecer ao professor, como a pesquisa de materiais para a disciplina e a contribuição para a plataforma de ensino. Isso reflete a ideia de que a educação é um esforço conjunto, e os alunos podem desempenhar um papel ativo no aprimoramento da experiência de

aprendizagem e a segunda dimensão é ainda mais crucial, pois enfatiza a formação dos alunos como futuros docentes. Ao encorajar os alunos a refletirem sobre as estratégias de ensino, a questionarem abordagens e a participarem da análise crítica do processo de ensino-aprendizagem, o E6 está ajudando a preparar esses alunos não apenas como aprendizes, mas também como futuros professores.

A proposta do E6 a respeito de refletir sobre sua prática enquanto a realizam e também após a experiência, implica um envolvimento ativo e uma compreensão mais profunda da prática. Esta abordagem está alinhada com a perspectiva de Zabalza (2014), que enfatiza que as situações vivenciadas pelos estudantes durante as práticas devem levar a uma revisão e aprofundamento das matérias do plano de estudos. Segundo Zabalza (2014), o papel fundamental do período de estágio é proporcionar aos estudantes a oportunidade de confrontar o que aprenderam nas aulas universitárias com as experiências práticas que estão vivendo. Ele destaca que os estudantes devem não apenas comparar teoria e prática, mas também usar essas experiências para validar, questionar e integrar os conceitos teóricos com a prática.

O E7 afirma que o oferecimento do ESD em suas disciplinas de graduação deve-se ao fato de já existir-lo quando ingressou como docente na USP. Além disso, levou em consideração a sua experiência enquanto aluno de pós-graduação, participante do Programa, e por conta desta experiência achou "*interessante manter e ter outros alunos de pós-graduação para acompanhar a disciplina*". A respeito da função exercida pelo estagiário do PAE, o entrevistado acredita que "*tem vários aspectos, um realmente é ajudar o docente na disciplina. Muitas vezes, há muitos alunos e quando você quer dar uma atividade um pouco mais interativa*". No entanto, o E7 reconhece possuir também o "*aspecto da formação do pós-graduando*" e ressalta que teve "*pouca experiência em ensino antes de virar docente. Então, a experiência que eu tive foi a disciplina de preparação pedagógica, o estágio do PAE e o oferecimento de cursos*". No entanto, aponta que "*é diferente quando você está no papel de docente*". Portanto, o E7 discute que a partir de sua vivência com a docência pode observar:

(...) os alunos de pós-graduação realmente precisam de uma formação que eu não tive e que a gente vai meio que descobrindo isso, né? Algo como o ônibus vai andando enquanto você vai trocando a roda, entende? Então acho que assim, à medida que eu fui caminhando na docência e fazendo esses cursos de preparação para os docentes que tem aqui na FMRP, passei a pensar mais no estágio. Agora eu costumo passar por uma etapa um pouco mais de preparação do aluno para o que ele vai fazer, não só vamos lá corrigir os exercícios, mas pensar um pouco de como você está expondo esse conteúdo, então eu acho que, assim, ao longo

dos anos foi mudando um pouquinho, quando comecei foi mais vamos fazer o que eu fiz, que é o que a gente acaba fazendo, **você faz o que você aprendeu ou a experiência que você passou** (E7, grifos do autor).

Franco (2019, p.202) observa que quando os professores se engajam em um contínuo processo de revisão de sua própria prática, gradualmente adotam atitudes que os transformam em pesquisadores dentro do contexto de sua prática educacional. Ao assumirem o papel de professores-investigadores, inicia-se uma jornada de aprendizado e reinterpretação de significados para sua prática docente. Com o passar do tempo, desenvolve-se uma postura de questionamento e análise crítica em relação às suas práticas diárias, envolvendo-se em uma constante “espiral de autodesenvolvimento profissional”.

O E8 ressaltou ao longo de sua entrevista, a importância do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Universidade e que, por conta dessa importância e devido à alta demanda de pós-graduandos, optou por oferecer o estágio docente nas suas disciplinas de graduação. O entrevistado enfatizou que os pós-graduandos desempenham um papel crucial nas atividades que envolvem os atendimentos clínicos, especialmente no trato com as crianças, auxiliando no manejo, comunicação com os pacientes e aliviando a carga de trabalho dos professores. O professor ressaltou essa ser uma troca valiosa, já que os pós-graduandos têm mais experiências que os alunos de graduação e podem ajudá-los em diversos momentos, pois muitas vezes “*acaba não tendo tempo de fazer tudo isso*”.

Quando questionado sobre as ações envolvidas em sua relação com os monitores do PAE, o E8 mencionou que eles estão envolvidos em todas as áreas, tanto práticas quanto teóricas, já que:

eles acompanham as atividades teóricas, ajudam a passar a lista de presença, aplicar as provas, é uma turma muito grande, principalmente esse ano que a gente duas turmas por conta da pandemia, então tem muitos alunos fazendo prova ao mesmo tempo, tem 150, então eles ajudam em toda essa parte teórica. Na prática, na clínica também é a mesma coisa, eles fazem muitas atividades, documentam um caso clínico, ajudam os alunos a apresentar um seminário e ajudam em todo o atendimento. Eu acredito que o programa PAE é muito bom da forma como está e os alunos têm desempenhado a função muito bem (E8).

O depoimento do E8 sobre a participação dos estagiários do PAE destaca sua ampla integração em atividades teóricas e práticas, proporcionando uma experiência valiosa e diversificada. No entanto, essa dependência intensa pode sobrecarregar os monitores, desviando o foco de seu aprendizado principal. A pandemia exacerbou a complexidade das operações acadêmicas, ressaltando a necessidade de um planejamento estratégico e suporte

institucional robusto. Embora E8 avalie positivamente o programa, afirmando que os alunos desempenham suas funções eficazmente, é crucial uma avaliação contínua para identificar áreas de melhoria e garantir que todos os participantes recebam o máximo benefício.

O Quadro 12 fornece uma visão geral acerca das ações permitidas pelos professores-supervisores entrevistados em relação à atuação do pós-graduação no desenvolvimento da disciplina de graduação no qual fazem o estágio docente do PAE. A primeira coluna da tabela indica os professores-supervisores entrevistados. A segunda coluna diz respeito à permissão concedida pelos professores-supervisores em participar do planejamento da disciplina estagiada, neste item é contemplado o planejamento da ementa da disciplina, proposta de melhorias e comentários que podem vir a auxiliar no desenvolvimento da proposta curricular. A terceira coluna remete à autorização do pós-graduando para ministrar aulas, auxiliar nas atividades práticas ou laboratoriais. A quarta coluna relaciona-se ao professor-supervisor proporcionar momentos de discussões sobre o desenvolvimento do estágio no decorrer do semestre.

Quadro 12: Síntese do envolvimento dos estagiários no estágio docente, na perspectiva dos professores-supervisores

Entrevistado	Permite o planejamento em conjunto da disciplina estagiada	Permite que o aluno ministre aulas ou auxilie nas práticas de laboratório	Propicia momentos de discussões sobre o desenvolvimento do estágio no decorrer do semestre
E1	Sim	Não	Sim
E2	Não	Sim	Não
E3	Sim	Não	Sim
E4	Sim	Sim	Não
E5	Não	Não	Não
E6	Sim	Sim	Sim
E7	Sim	Não	Não
E8	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A maioria dos entrevistados (5 dos 8) vê a possibilidade de planejar a disciplina em conjunto. Isso indica uma abordagem colaborativa no processo de ensino, onde os professores-supervisores estão dispostos a envolver os estagiários na definição do conteúdo e metodologia da disciplina. Essa abordagem pode enriquecer a experiência dos estagiários, permitindo-lhes contribuir ativamente no planejamento das aulas. No entanto, menos da metade dos entrevistados (3 dos 8) proporciona momentos de discussão sobre seu desenvolvimento ao longo do semestre. Isso levanta a questão da necessidade de uma comunicação mais eficaz entre os professores-supervisores e os estagiários durante o estágio. Pode ser importante estabelecer processos regulares de feedback e acompanhamento para garantir que os estagiários estejam recebendo orientação adequada e possam refletir sobre seu desenvolvimento.

O Quadro 12 também demonstra que metade dos entrevistados (4 dos 8) reconhece a possibilidade dos alunos ministrarem aulas ou auxiliarem em práticas de laboratório, sendo que todos os que mencionaram essa alternativa evidenciaram essa prática só acontecer com suas devidas supervisões e acompanhamentos. Cabe destacar que o contexto disciplinar pode variar muito, tendo em vista a natureza das disciplinas e das atividades de ensino entre as áreas acadêmicas, como por exemplo o atendimento de clínicas, práticas no laboratório e sala de aula. Portanto, a abordagem para a participação dos estagiários pode ser adaptada ao contexto disciplinar, desde que respeite os princípios gerais do Programa. As diretrizes do PAE (2019) estabelecem que os alunos de pós-graduação não devem lecionar aulas na graduação. Essa é uma prática que visa preservar a qualidade do ensino superior e garantir que os professores devidamente capacitados sejam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de graduação.

Por meio das entrevistas realizadas, foi possível concluir que embora haja uma preocupação geral em preparar os pós-graduandos para atuarem como professores universitários, essa preparação muitas vezes depende das considerações e opiniões individuais de cada professor-supervisor. Isso pode resultar em diferentes abordagens e enfoques na formação pedagógica dos pós-graduandos.

Essa diversidade de abordagens pode ser vista como positiva, pois reconhece que não existe uma única maneira correta de se preparar para a docência universitária. Cada disciplina, cada área de conhecimento e até mesmo cada professor podem ter necessidades e desafios específicos quando se trata de ensinar. Portanto, a flexibilidade na formação pedagógica pode permitir a adaptação às particularidades de cada contexto. No entanto, essa diversidade também pode representar um desafio, em razão da qualidade da formação pedagógica poder

variar amplamente. Depender exclusivamente da visão e da abordagem de um único professor-supervisor pode limitar a exposição dos pós-graduandos a diferentes perspectivas e práticas pedagógicas, pois essa formação fica muito relacionada às considerações que o professor-supervisor possui em relação à docência, ainda assim, o Programa de estágio docente ocorre nas diferentes áreas do conhecimento e cada experiência vivenciada é única e, assim, esses espaços de formação podem propiciar olhares diferenciados, mas

O ensinar e o aprender na Universidade deveria ser mais que objetos de estudo de um projeto específico, mas uma preocupação constante de cada curso, de cada professor e estudante que deseja produzir o saber científico como conhecimento válido para a construção de uma sociedade melhor (CUNHA; LEITE, 1996, p. 74).

O PAE, representa para os pós-graduandos um primeiro e, muitas vezes, único contato com a sua atual e futura prática docente. Conte e Gutierre (2022) discutem essa questão ao afirmar que o estágio docente precisa ir além do simples acompanhamento de uma disciplina isolada, sendo necessário a oportunização de experiências docentes como um processo contínuo de partilha e inclusão de todos os mestrandos e doutorandos em sua formação. Sendo assim, o PAE pode representar uma oportunidade valiosa para os pós-graduandos iniciarem a sua formação pedagógica para se formarem como professores universitários. No entanto, é importante que essa formação seja vista como um processo contínuo e inclusivo, o qual vai além da realização de estágios com o propósito de uma preparação pedagógica sólida e reflexiva.

Em conclusão, a análise das experiências de professores-supervisores envolvidos no PAE revela uma diversidade significativa nas abordagens pedagógicas adotadas, tanto na EPP quanto no ESD. A oferta de disciplinas específicas para a EPP por alguns professores-supervisores destaca a importância atribuída à formação docente, refletindo um compromisso com o ensino e enfatiza a necessidade de uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica. No entanto, a variabilidade nas práticas e na participação dos pós-graduandos no processo educativo sugere que a formação pedagógica no âmbito do PAE pode ser marcada por experiências muito distintas, dependendo da filosofia e da abordagem de cada professor-supervisor.

A implementação do ESD apresenta-se como uma faceta fundamental do Programa, possibilitando aos pós-graduandos não apenas a observação, mas também a participação ativa na docência. A colaboração no planejamento das disciplinas, a oportunidade de ministrar aulas e a participação em discussões reflexivas sobre o ensino emergem como práticas valorizadas, embora não universalmente adotadas. Este espectro de experiências reflete a

complexidade do processo de formação docente e a importância de considerar a diversidade de contextos e necessidades educacionais.

A partir das reflexões e dos dados coletados, fica evidente que, para uma formação docente abrangente, é preciso transcender a oferta isolada de disciplinas ou atividades de estágio. A formação pedagógica dos pós-graduandos deve ser entendida como um processo contínuo, que integra teoria e prática de maneira crítica e reflexiva, e que se adapta às mudanças e desafios do cenário educacional contemporâneo. A colaboração entre pós-graduandos e professores-supervisores, baseada em diálogo e reflexão conjunta, pode enriquecer significativamente esse processo, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e responsivo.

Assim, o PAE se estabelece como uma etapa inicial crucial na jornada de formação pedagógica dos pós-graduandos, oferecendo fundamentos importantes para o desenvolvimento de futuros docentes universitários. No entanto, é imperativo que tal iniciativa seja integrada a uma estratégia mais ampla de desenvolvimento profissional, que contemple as múltiplas dimensões da docência e prepare os pós-graduandos para enfrentar os desafios de um ambiente educacional em constante evolução. Reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e abordagens dentro do PAE é um passo fundamental para garantir que a formação docente atenda às expectativas e necessidades de todos os envolvidos, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica inovadora e inclusiva.

5.3. Categoria 3: Papel do professor-supervisor

A terceira categoria desta dissertação diz respeito ao "Papel do professor-supervisor" no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Esta categoria conta com duas dimensões de análise: a "relação com o monitor" e "sentidos atribuídos pelos professores-supervisores ao PAE". Ambas as dimensões desempenham um papel crucial na compreensão da influência dos professores-supervisores na formação dos pós-graduandos. Nesse contexto, a primeira dimensão a ser explorada é a relação estabelecida entre os professores-supervisores e os monitores/estagiários participantes do Programa.

O PAE assume grande relevância na USP, pois oferece aos pós-graduandos a oportunidade de adquirirem experiência prática no ensino de nível superior. Os professores-supervisores são peças-chave nesse processo, responsáveis por orientar, acompanhar e avaliar o desempenho dos monitores/estagiários durante o estágio docente. Na primeira dimensão desta análise, focamos na dinâmica da relação entre os

professores-supervisores e os monitores/estagiários. Essa interação engloba diversos aspectos, tais como orientação e apoio, comentários construtivos, estímulo à reflexão, suporte emocional, construção de saberes e demais aspectos que englobam a docência. Resumindo, a primeira dimensão da análise enfatiza a importância da relação entre professores-supervisores e monitores/estagiários no contexto do PAE, já que essa relação é essencial para o desenvolvimento do Programa e para a formação dos pós-graduandos.

O E1 retrata em sua fala diversas experiências que obteve com os pós-graduandos atuantes como monitores em suas disciplinas de graduação pelo PAE ao longo dos anos, mencionando casos positivos e negativos, além de discutir como o contexto da pandemia do COVID-19 influenciou e impactou a sua relação com esses monitores. Por exemplo, o entrevistado menciona um caso em que o estagiário enfrentou dificuldades devido a problemas pessoais, como a pandemia de COVID-19, a qual afetou sua capacidade de cumprir suas responsabilidades no programa. Além disso, há menção de uma situação em que o monitor/estagiário possuía expectativas conflitantes com o papel que o professor-supervisor estava disposto a oferecer. Esses casos ilustram os desafios que podem surgir quando as expectativas não estão alinhadas ou quando ocorrem circunstâncias imprevistas. O E1 discute:

(...) eu tive algumas experiências que foram fantásticas, tem outras que eu tava com tanta expectativa (...) falei: “vai ser legal”, mas assim que chegou teve covid na família e sumiu, até hoje não me apresentou o relatório. Eu também tive outra experiência com uma supervisionada que tinha tido uma experiência anterior de total autonomia dentro da sala de aula e se chocou comigo por não ter mais. Agora, na maioria o pessoal que se propõe a fazer comigo mesmo é porque quer ter essa discussão, essa experiência, então são alunos que conhecem, que já tiveram aula comigo antes, a maioria deles ou já tinha um contato ou conhecia antes, muitos são egressos do curso (...) assim, no fundo o que eu acabo vendo são pessoas que já tiveram contato comigo pela disciplina ou foram meus alunos, eles vêm porque acham que eu vou oferecer alguma coisa que eles acham que vale a pena (...) agora teria que perguntar para eles se eu cumpri com a expectativa (E1).

Por outro lado, o professor observa que a maioria dos monitores/estagiários que trabalham com ele possuem um interesse genuíno em participar do Programa e estão familiarizados com seu estilo de ensino. Muitos deles são ex-alunos ou já tiveram experiências de aprendizado com ele. Isso cria uma base sólida para uma relação positiva, porque os monitores/estagiários já têm uma compreensão prévia do professor e do ambiente de ensino.

A fala do E1 sobre suas experiências com os pós-graduandos atuantes como monitores em suas disciplinas de graduação pelo PAE evidencia a importância da relação professor-aluno no contexto do ensino superior. Essas experiências ilustram os desafios e complexidades que podem surgir quando as expectativas não estão alinhadas entre o professor-supervisor e o monitor/estagiário, especialmente em situações imprevistas, como a pandemia de COVID-19. De acordo com a perspectiva socio construtivista de Lev Vygotsky, a interação social desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, onde o diálogo e a troca de ideias entre professor e aluno permitem a construção compartilhada de significados e o desenvolvimento de habilidades mais complexas. No contexto do PAE, por exemplo, os monitores/estagiários que já tiveram experiências anteriores com o professor-supervisor estão mais familiarizados com seu estilo de ensino e abordagem pedagógica, o que facilita a interação e colaboração mútuas. Em resumo, a dimensão da relação entre o professor-supervisor e o monitor/estagiário no PAE é multifacetada, de modo a variar de acordo com as experiências individuais. A qualidade dessa relação pode influenciar significativamente o sucesso do Programa e a formação dos futuros docentes. É essencial haver uma comunicação clara, alinhar as expectativas e existir apoio mútuo para garantir uma experiência enriquecedora para ambas as partes.

O E2 afirma possuir uma boa relação com os monitores do Programa e nunca teve nenhum tipo de conflito ou problemas. No entanto, o entrevistado relata ser comum ter algum aluno que *“veio fazer por causa da bolsa e fica moscando na aula”*, ou seja, que não demonstram interesse genuíno na docência e participam do Programa mais por motivos burocráticos. Esses alunos estão no PAE devido à obrigatoriedade imposta pela CAPES (BRASIL, 1999), a qual estabelece a participação dos alunos bolsistas em estágios de docência. Para eles, o estágio pode ser encarado como uma exigência a ser cumprida para manter a bolsa, sem um real comprometimento com o processo de aprendizado e desenvolvimento pedagógico.

Essa situação destaca um desafio enfrentado pelos programas de pós-graduação possuintes da atividade do estágio em docência, onde parte dos participantes pode não estar totalmente engajada com os objetivos pedagógicos do Programa, de modo a impactar negativamente a qualidade das atividades desenvolvidas e a experiência de aprendizado como um todo. Sobre essa questão, Martins (2013) questiona a introdução do Estágio de Docência nas Universidades sem uma clara proposta de desenvolvimento para a formação pedagógica dos envolvidos. Essa falta de direcionamento pode comprometer a eficácia do estágio como uma experiência formativa significativa, limitando seu potencial.

Além disso, cabe destacar que a percepção distorcida do estágio como uma mera formalidade ao invés de uma oportunidade para reflexão sobre a prática docente reflete a predominância da ênfase na formação voltada para a pesquisa em detrimento da preparação para o ensino no ambiente acadêmico. Isso é evidenciado pelo fato de que, embora os programas de pós-graduação possuam como objetivo a formação de professores universitários, muitos estudantes não reconhecem o estágio como um momento formativo para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas (SOARES E CUNHA, 2010).

E2 também menciona mudanças recentes na grade curricular do curso, as quais geraram novas demandas para os pós-graduandos monitores do PAE nas disciplinas de sua Unidade. Para lidar com essa situação, o entrevistado relata realizar reuniões no início do semestre para trazer algumas explicações essenciais para os alunos selecionados e ressaltar a importância de respeitar suas cargas horárias no PAE e da participação nas atividades laboratoriais.

(...) então agora que mudou a grade a gente vai ter uma demanda diferente de aluno. A gente faz uma reunião e explica: olha, vocês participam das aulas práticas e vocês podem assistir às aulas teóricas de forma voluntária, porque tem que respeitar a carga deles do PAE e alguns não se importam, o cara que já quer ser docente ou quer prestar concurso, ele fala que independente da carga vai assistir todas as teóricas. Só que não são todos, porque se você assistir todas as teóricas e for em todas as práticas ultrapassa muito a carga horária do Programa, então eu deixo eles a vontade para assistir as aulas teóricas, vocês não são obrigados, mas seria interessante algumas aulas chaves e muitos, a maioria, tem essa consciência e eles falam assim: 'tá, eu vou assistir tal aula', só aquela mais importante mesmo (E2).

O E2 destaca que alguns alunos demonstram interesse em assistir todas as aulas, enquanto outros têm uma abordagem mais seletiva, com foco apenas em aulas-chaves que consideram relevantes para seus objetivos acadêmicos ou profissionais. Ao priorizar a presença dos alunos nas aulas práticas em detrimento das teóricas, o professor-supervisor pode estar negligenciando outros aspectos importantes da formação docente. A formação pedagógica no estágio docente dos pós-graduandos requer uma abordagem que integre tanto a teoria quanto a prática, de maneira a permitir aos alunos desenvolverem uma compreensão abrangente e crítica do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, essa ênfase exclusiva nas aulas práticas pode limitar o desenvolvimento dos pós-graduandos como futuros educadores, deixando-os menos preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar. Além disso, pode perpetuar uma visão

fragmentada da prática docente, na qual aspectos teóricos e conceituais são subestimados em relação às habilidades técnicas e práticas.

A concepção técnica fundamenta-se na distinção entre teoria e prática, enfatizando a transmissão formal de conhecimento no ambiente acadêmico por meio de um currículo estruturado e disciplinado. Segundo Pérez (1992, p.402), essa abordagem concebe o ensino como uma aplicação direta do conhecimento científico e o “professor como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação”. Imbernón também discute que essa formação técnica

coloca ênfase em um determinado conceito de competência docente, entendida como processo técnico generalizável, sistemático, rotineiro. (...) A finalidade é formar profissionais eficazes capazes de aplicar técnicas previamente aprendidas, mais ou menos elaboradas para resolver situações bem definidas, recorrentes e generalizáveis (1994, p. 38).

O trecho ressalta uma concepção de competência docente centrada na aplicação de técnicas preestabelecidas para resolver situações específicas e sugere uma visão mais restrita do papel do professor como executor de métodos e práticas convencionais. Isso pode limitar o desenvolvimento de habilidades reflexivas e criativas, de modo a privilegiar a eficácia imediata da instrução em detrimento do estímulo ao pensamento crítico e adaptabilidade dos alunos. No entanto, uma abordagem mais equilibrada, a qual valoriza tanto as aulas teóricas quanto às práticas do E2, seria mais adequada para garantir uma formação pedagógica abrangente e de qualidade aos pós-graduandos, capacitando-os para enfrentar os diferentes desafios presente na profissão docente.

O E3 relata que sempre teve uma relação harmoniosa com os monitores do Programa, pois é “*uma relação muito tranquila, talvez assim porque todo planejamento nós elaboramos de forma conjunta*”. O professor-supervisor destaca que oferece feedback aos monitores, incentivando-os a estarem em constante diálogo com os alunos da graduação, permitindo que expressem as suas ideias e propiciando momentos para refletir sobre o processo de ensino. Essas práticas contribuem para um ambiente tranquilo e produtivo, em razão de evidenciar o apreço do entrevistado pela participação dos alunos do PAE em suas disciplinas de graduação, uma vez que essa relação favorece uma troca de experiências na formação pedagógica e ajuda na construção de um espaço para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos.

O E3 ressalta a importância da construção conjunta de planejamento com os seus monitores do PAE. Essa abordagem colaborativa está alinhada com os princípios defendidos por Marcelo Garcia (1999), onde destaca a necessidade dos professores desenvolverem uma

postura crítica e transformadora, por meio da reflexão sobre a prática e da construção conjunta de estratégias pedagógicas. Para o autor, "o diálogo entre os professores e seus pares, bem como com outros profissionais da educação, é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas" (p. 31). Essa visão de formação docente baseada na troca de experiências e na construção conjunta de conhecimento reflete os princípios defendidos pelo E3, onde ele enfatiza a necessidade dos professores desenvolverem uma postura crítica e transformadora por meio da reflexão sobre a prática e da colaboração com seus pares.

O E4 evidencia em fala possuir uma *“relação muito boa com meus alunos de maneira geral, desde os orientandos, os alunos de graduação e até os pós-graduandos que participam do PAE”*. Todavia, o entrevistado também pontua que *“normalmente os alunos que me procuram são alunos que têm interesse naquilo que eu faço, na área do treino, na área do desempenho esportivo, então normalmente são alunos que já convivem comigo”*. Isso sugere que os alunos que o procuram já têm alguma familiaridade com sua área de expertise e, possivelmente, já havia algum tipo de contato ou interação prévia com ele. Essa predisposição dos alunos em buscar orientação na área de interesse do professor pode facilitar a comunicação e o engajamento nas atividades propostas.

Por outro lado, essa prática de receber principalmente alunos com algum tipo de conhecimento prévio sobre sua área de atuação ou que já tiveram algum contato prévio com ele, pode limitar a diversidade de perspectivas e experiências trazidas pelos alunos, uma vez que os estudantes selecionados tendem a compartilhar interesses semelhantes e ter perfis acadêmicos parecidos. Isso pode resultar em um ambiente de aprendizado menos heterogêneo, com menos oportunidades para a troca de ideias e para o debate de diferentes abordagens e pontos de vista.

O E5 afirma que a maioria dos seus estagiários do PAE são seus orientandos, porém é comum receber pós-graduandos que não orienta, pois dependendo do semestre pode receber mais de um monitor do Programa. No entanto, o entrevistado afirma que é *“uma relação tranquila, normalmente quando estão no doutorado acabam por participar do PAE porque é necessário para cumprir os créditos do curso, então eles voluntariamente te procuram porque eles precisam dessa oportunidade”*. Já com os alunos de mestrado, o E5 acredita que a dinâmica é um pouco diferente, pois muitas vezes eles estão mais envolvidos com o início do processo de orientação de pesquisa e conhecem as dinâmicas presentes no meio acadêmico, então *“quando é aluno de mestrado, normalmente é o caso mais orientando, que ele já está trabalhando com você e tendo um contato mais frequente”*.

O E6 também afirma existir uma “*excelente relação*” com seus monitores, já que “*eu nunca tive problemas*”. O entrevistado também ressalta que a maioria são seus orientandos, porém também recebe outros pós-graduandos que têm interesse na sua disciplina e procura apresentar a todos os principais aspectos que acredita ser essencial para o desenvolvimento da docência, desde questões mais técnicas como apresentar os sistemas da USP até discussões sobre as questões vivenciadas na sala de aula. O E6 aponta que acredita dever “*compartilhar com os outros, aquilo que eu acho que vai melhorar a ação deles, assim como eu também recebo com o peito aberto às críticas que chegam a mim*”. Além disso, é fundamental destacar a fala do entrevistado em relação a como compreende o papel que exerce na formação dos pós-graduandos e como isso está alinhado ao seu compromisso ético.

(...) eu tenho muita responsabilidade minha com relação a isso, muita. Eu acho que tudo que a gente faz aqui dentro não é porque eu recebo um salário que eu faço, é porque eu tenho uma responsabilidade ética, inclusive para com as coisas, e não é falsa demagogia não, eu tenho muita responsabilidade para com as pessoas que chegam comigo.

E6 ressalta sua forte responsabilidade ética no papel de formador, destacando que sua dedicação não se resume ao recebimento de um salário, mas sim à sua responsabilidade com o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos que trabalham com ele. Essa postura reflete seu compromisso genuíno com o processo formativo dos pós-graduandos, baseado em valores éticos e profissionais sólidos, ligados ao seu papel de formador, indo além do simples cumprimento de deveres profissionais. Essa postura está alinhada com os princípios éticos defendidos por Paulo Freire (1996, p. 27), o qual destaca a importância da ética na prática educativa ao afirmar que “a ética é inerente à prática educativa, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A atitude de E6 reflete a compreensão de que a educação vai além da simples transmissão de conhecimento e requer um compromisso ético com o desenvolvimento integral dos indivíduos. Essa responsabilidade ética é fundamental para garantir um ambiente educacional que promova a autonomia, a reflexão crítica e o respeito mútuo entre os professores e alunos.

O E7 descreve sua experiência com os monitores do PAE ao mencionar que geralmente tem dois alunos de pós-graduação participantes do estágio docente em suas disciplinas. Ele destaca que muitos de seus orientandos participam do Programa, mas

também recebe alunos que não são seus orientados caso eles tenham interesse. O entrevistado também pontua possuir uma boa relação com os monitores do Programa, no entanto, retrata um caso que teve no início de sua carreira docente, no qual houve uma tentativa de propor muitas atividades diferentes e isso talvez foi excessivo e inadequado para a carga horária do PAE. Sobre essa questão, o E7 afirma que *“estava querendo fazer muita coisa diferente e era muita coisa, vamos fazer isso e vamos fazer aquilo, acho que foi inexperiência de propor muitas atividades para o estagiário do PAE, mas em geral tem sido boa a nossa relação”*. Todavia, é de suma importância salientar que o entrevistado procura não atuar mais desta forma, o que sugere uma reflexão sobre a sua prática e como buscou alinhar as suas expectativas e atividades propostas com as limitações e objetivos do PAE, especialmente a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência.

O E8 afirma ter uma boa relação com os monitores do PAE que recebe em sua disciplina de graduação, além disso, pontua *“que geralmente são as pessoas que já tem afinidade com a minha área, que me procura para fazer, muitas vezes são meus próprios orientados”*. O entrevistado enfatiza que, além de ajudar os alunos, o PAE também beneficia os professores e a instituição como um todo. Ele menciona que, em um contexto de limitação de docentes e grande número de alunos, a participação dos monitores do PAE se torna crucial para o funcionamento da disciplina. Desta forma, o E8 afirma: *“mais do que eu ajudá-los, eles nos ajudam, eles ajudam a instituição, principalmente com número limitado de docentes e número grande de alunos, então eu acho que é uma troca importante que os dois lados ganham”*. No entanto, seria relevante que o E8 também considerasse maneiras de garantir que os alunos do PAE estejam recebendo o apoio e a orientação necessários para maximizar seu potencial como futuros educadores, além de proporcionar-lhes uma experiência significativa e enriquecedora durante o estágio docente.

A análise das interações entre professores-supervisores e monitores/estagiários no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) revela a complexidade e a importância dessas relações para a formação pedagógica dos pós-graduandos. Os relatos dos entrevistados destacam a necessidade de uma abordagem colaborativa e reflexiva, na qual o diálogo e a construção conjunta de conhecimento são valorizados. A partir das experiências compartilhadas, é possível observar desafios como a divergência de expectativas, a falta de engajamento e a necessidade de adaptação às mudanças nas demandas do Programa. No entanto, também são evidenciadas práticas positivas, como o apoio mútuo, o estímulo à reflexão e a valorização da responsabilidade ética do professor-supervisor. Esses aspectos ressaltam a importância de uma formação docente que promova não apenas o domínio

técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades reflexivas, críticas e colaborativas. Nesse sentido, é fundamental investir em estratégias que favoreçam uma relação harmoniosa e produtiva entre professores-supervisores e monitores/estagiários, de modo a contribuir para uma formação pedagógica abrangente e de qualidade. A construção de espaços de diálogo, o estabelecimento de expectativas claras e o incentivo à participação ativa dos alunos são alguns caminhos a serem explorados para fortalecer essa dimensão do PAE e potencializar seus impactos na formação de futuros educadores.

A próxima dimensão abordada nesta categoria temática diz respeito aos "Sentidos atribuídos pelos professores-supervisores ao PAE" e se propõe a explorar as percepções e interpretações dos docentes sobre a importância do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) em suas trajetórias acadêmicas. Ao longo das entrevistas, diversos aspectos foram abordados, de maneira a oferecer uma visão mais completa acerca do impacto do Programa para a formação continuada dos professores-supervisores. Acredita-se essa dimensão ser muito importante para compreender a atuação dos docentes entrevistados, uma vez que:

O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências progressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 8).

Ao investigar a relação entre professores-supervisores e monitores/estagiários, está, na verdade, explorando-se como esses três pilares se manifestam e interagem no contexto do PAE. Através das experiências compartilhadas pelos entrevistados, podemos observar como suas práticas docentes são influenciadas por esses elementos, bem como entender como é moldada a forma como os professores supervisionam e orientam os futuros educadores. Assim, essa dimensão não apenas fornece relatos sobre o funcionamento do Programa, mas também lança luz sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Ao ser questionado sobre a relevância do Programa, especificamente a etapa de estágio supervisionado em docência, e como esta contribuiu para a sua prática docente ou sua formação o E1 afirma que "*o estágio é uma forma de garantir que eu vá colocar em prática aquilo que eu efetivamente acredito porque vai me dar mais trabalho, mas eu acho que eu tenho que dar essa experiência para o aluno*". O E1 destaca a perspectiva do estágio como uma oportunidade para colocar em prática as crenças e conceitos pedagógicos que

acredita e representa uma atividade que passa a exigir maior esforço e envolvimento com a docência, pois o acompanhamento do monitor em suas disciplinas o força a refletir e pensar nos ensinamentos que precisa ensinar para este aluno. Nesse contexto, o entrevistado evidencia a importância de proporcionar essa experiência docente aos pós-graduandos. Parece haver um reconhecimento de que a prática docente, mesmo que desafiadora, ser essencial para o desenvolvimento dos futuros docentes. El considera que o estágio no PAE é uma maneira de garantir que os pós-graduandos possuam a oportunidade de vivenciar e aplicar suas crenças pedagógicas na prática.

Acerca desta experiência prática ser essencial para a formação dos professores, Carvalho e Gil-Pérez (2011) enfatizam a importância dos estagiários se familiarizarem com o ambiente onde irão trabalhar no futuro. Isso é crucial para que compreendam melhor os desafios reais enfrentados na prática educacional. Além disso, essa vivência proporciona uma oportunidade para uma análise mais profunda e reflexiva dessa realidade. No entanto, os autores também enfatizam a necessidade dessa imersão ser acompanhada por uma reflexão crítica, estabelecendo assim uma relação dialética entre teoria e prática. Desta forma,

[...] o estágio deve ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias (Castro; Salva, 2012, p. 3-4).

No entanto, é importante ressaltar que, embora essa experiência formativa ofereça contribuições significativas para a preparação do pós-graduando rumo à docência no ensino superior, ainda há limitações. Diante disso, torna-se urgente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* a implementação de componentes curriculares promotores de diálogos mais integrado entre a teoria abordada no curso e a preparação para a carreira docente no ensino superior (LIMA; LEITE, 2019). Tendo isso em vista, um aspecto relevante apontado pelo El é o acompanhamento contínuo dos ex-alunos perpassados pelo PAE. Ele mantém contato com alguns dos seus ex-estagiários que têm interesse e o procuram em busca de orientação quando enfrentam desafios em suas atividades docentes. Esse suporte posterior à conclusão do Programa é visto como uma forma de mentoria informal, na qual o entrevistado desempenha o papel de orientador e compartilha sua experiência para auxiliar os novos docentes em suas dificuldades. Para o entrevistado,

O ponto positivo para mim, pensando para mim mesmo, eu acho que é um pouco ver esse amadurecimento deles e uma coisa que me deixa satisfeito é ver depois o aprendizado deles quando eles começam a dar aula e muitos deles mantêm contato comigo (...) quando eles começam a dar aula, por exemplo, eles começam a enfrentar problemas em sala de aula, às vezes me procuram. O meu grupo de estudo existe por causa disso, porque a minha primeira supervisionada começou a dar aula e começou a ter perrengue mesmo, ela teve um problema sério de relacionamento com os alunos (...) e assim eu tava vendo o que tinha acontecido com ela, eu já tinha passado por aquilo, eu sabia, eu também sofri como ela sofreu, mas eu tava em outra posição e eu pude ajudar ela. Eles ainda me procuram um pouco nessa posição de mentoria e foi aí que eu pensei em montar o grupo de estudo, em alguma medida o grupo de estudos é uma atividade desenvolvida a partir do PAE.

O E1 reflete em sua fala uma percepção positiva em relação ao PAE e a sua influência na formação pedagógica dos pós-graduandos ao destacar o amadurecimento dos estudantes ao longo do programa, mencionando a satisfação em testemunhar o aprendizado que ocorre quando esses pós-graduandos começam a ministrar aulas. A criação de um grupo de estudo também é citada como uma iniciativa relacionada ao PAE. O entrevistado relata que o grupo foi concebido com base na percepção das necessidades dos pós-graduandos enfrentadores de desafios semelhantes aos que ele mesmo já vivenciou. Esse grupo de estudo representa uma extensão das atividades do PAE ao proporcionar um espaço adicional para a troca de conhecimento e apoio mútuo entre os docentes. Em resumo, a fala de E1 destaca a importância do PAE não apenas como um Programa de formação pedagógica, mas também como um meio de criar uma rede de apoio e mentoria para os pós-graduandos ingressantes na docência universitária. Essa abordagem colaborativa e contínua demonstra como o PAE pode influenciar positivamente a trajetória dos futuros docentes.

Apesar da proposta de formação docente do pós-graduando na USP, por meio do PAE, abranger uma Etapa de Preparação Pedagógica e um Estágio Docente, é fundamental reconhecer que o processo de desenvolvimento pedagógico é multifacetado, dinâmico e de longo prazo. Surge, então, o questionamento sobre a eficácia e a abrangência de uma disciplina isolada de formação pedagógica e um estágio para atender às demandas de diversos cursos. Compreende-se que essa disciplina e o estágio representam um ponto de partida na formação, porém, este processo não se encerra na pós-graduação, o qual deve ser uma ação contínua e em evolução ao longo da carreira docente (ALVES *et al*, 2019). Ao considerar essas questões, o grupo de estudos criado pelo E1 surge como um movimento de formação continuada para todos os sujeitos envolvidos.

A fala do entrevistado E2 relaciona-se com a fala do entrevistado E1 no sentido de ambos expressarem um senso de compromisso com a formação dos alunos, tanto os graduandos quanto os pós-graduandos. O E2 destaca a preocupação em educar e formar os graduandos, além de reconhecer a importância de seu pós-graduando na disciplina ao demonstrar um senso de responsabilidade em orientar e contribuir para o desenvolvimento acadêmico desse estudante. O entrevistado destaca: *“para mim, no bom sentido, é uma preocupação a mais, eu tenho que educar e formar os graduandos e também tenho agora, não é uma coisa negativa, o meu pós-graduando, eu tenho aquele lance do ego também, eu quero que você na minha disciplina contribua bastante e tal”*. O E2 menciona o aspecto do ego ao sugerir que deseja seu pós-graduando ter um desempenho notável na disciplina.

O E3 destaca a importância do aluno PAE como um parceiro na reflexão sobre o processo de colaboração e os caminhos para a formação docente. Sua fala enfatiza como a presença do estagiário do PAE na etapa de estágio supervisionado pode levar a uma troca de ideias e experiências que vão além do programado, para o entrevistado:

eu acho que o aluno PAE ele nos ajuda a refletir mais sobre esse processo de colaboração e principalmente os caminhos para a formação docente. Então eu acho que isso eu tenho aprendido bastante, eu não me surpreendo, eu tenho a minha aluna PAE que ela sempre me aciona: “professora, olha a semana, vamos fazer uma avaliação assim assim assim assado”, **então ela me cutuca para determinadas coisas porque não é só aquilo que está programado, de repente tem a necessidade dela também e a minha necessidade,** mas ela que gostaria de falar e conversar fora do espaço que tem sido programado, então é ótimo, é ótimo, acho que tenho aprendido muito.

Essa perspectiva do E3 ressalta a natureza dinâmica e enriquecedora do Programa ao considerar que a interação com os pós-graduandos pode ser vista como uma oportunidade de aprendizado mútuo, onde tanto os professores-supervisores quanto os monitores se beneficiam da troca de conhecimentos e perspectivas. Portanto, a fala de E3 ressalta como o PAE pode ser uma experiência enriquecedora e colaborativa para todos os envolvidos onde agrega para o desenvolvimento da formação docente e promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Dessa forma, percebe-se o Estágio Docente ser significativo tanto para o pós-graduando quanto para o docente supervisor. Enquanto esse último ensina, possui a oportunidade de revisitar sua própria prática, em um contínuo movimento de (re)construção e renovação de seu papel como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando “a relevância do estágio de docência no que tange ao processo de reconstrução do sentido do trabalho docente, à reflexão acerca do trabalho do professor no ensino universitário e, em

especial, como formador de formadores” (ALVES et al, 2019, p. 6). Desta forma, O E4 também afirma que a presença dos monitores do PAE contribuiu muito para sua formação continuada, já que:

eu me vejo aprendendo de formas diferentes com eles, a minha forma de aprender é a clássica, eu pego um livro, eu pego um artigo e por aí eu vou, mas a maneira de aprender a aprender, vamos dizer assim, com eles, às vezes se modifica porque, por exemplo, esses dias eu estava com dificuldade em um programa de internet, em um programa de estatística aqui para rodar para uma análise e qual que era a minha saída? A minha saída clássica era pegar um tutorial ou não ou um manual de instruções próprio ou pedir ajuda no próprio programa, até, claro, isso não é de hoje, mas de uns tempos pra cá eu pergunto no Youtube de alguém que aprendeu a manejar esse programa e eu vou no passo a passo ali de maneira bem mais simplificada, isso inegavelmente é uma forma de aprender, **então eu acho que em grande medida eu aprendo muito em termos de consumo de informação, em termos de linguagem, eu acho que o contato com eles me deixa mais próximos dos meninos que estão na graduação porque são mais próximos de idade**, pela forma de comunicação e **isso invariavelmente muda a maneira como minhas aulas acontecem na sala de aula porque acho que se eu ficasse isolado no meu mundo aqui, baseado naquilo que eu aprendi enquanto pós-graduando e durante a minha formação, eu não teria me aberto**, por exemplo, há um bom tempo atrás, a trazer para dentro das minhas aulas o uso de aplicativo de smartphone, a uso de plataformas como e-disciplinas ou lançar mão de recursos didáticos como vídeos disponíveis, coisas desse tipo, **então acho que me ajudou muito nessa direção.**

O entrevistado descreve como sua abordagem de aprendizado evoluiu ao interagir com os alunos PAE. Ele destaca que, tradicionalmente, sua forma de aprender era por meio da leitura de livros e artigos acadêmicos. No entanto, ao trabalhar com os alunos PAE, teve a oportunidade de adotar uma abordagem mais dinâmica e adaptável para aprender. Além disso, E4 destaca como sua interação com os alunos PAE o aproximou dos estudantes de graduação em termos de idade e forma de comunicação. Essa proximidade influenciou suas práticas de ensino, levando-o a incorporar tecnologias educacionais em suas aulas, como aplicativos de smartphone e plataformas online. Ele reconhece que essa abertura para novas abordagens enriquece suas práticas pedagógicas. Portanto, a experiência do E4 com os pós-graduandos o incentivou a incorporar novos métodos de ensino e recursos tecnológicos. Isso demonstra como a interação com os estagiários do PAE podem ser uma fonte de aprendizado e inovação para os professores-supervisores. Assim sendo, entende-se:

Supervisionar o pós-graduando no ED pode ser bastante enriquecedor para o docente supervisor quando este entende que está sob diferentes enfoques de ensino-aprendizagem: aquele do graduando em sua formação profissional e o do pós-graduando em sua formação docente. Essa dupla vertente é uma

oportunidade ímpar de visualizar, de modo ampliado, o papel docente no Ensino Superior, permeado de ação-reflexão-ação e embasado em conhecimentos científicos e pedagógicos, situação que pode favorecer a revisão da própria atuação docente, em um processo onde pode haver aprendizagem significativa para todos os envolvidos (ALVES et al, 2019, p. 5).

Alves et al (2019) destaca que essa experiência de estágio docente permite ao supervisor observar e participar de diferentes abordagens de ensino-aprendizagem, tanto aquelas direcionadas aos graduandos em sua formação profissional quanto às voltadas aos pós-graduandos em sua formação docente. Essa perspectiva ampliada do papel docente no Ensino Superior e embasada em ação-reflexão-ação e em conhecimentos científicos e pedagógicos possibilita uma revisão da própria prática docente. Além disso, evidencia como essa interação pode gerar aprendizado significativo para todos os envolvidos. A consideração em relação à fala do E4 complementa essa ideia ao destacar como a interação com os alunos PAE influenciou positivamente sua prática docente. Ao adotar uma abordagem mais dinâmica e adaptável para aprender, e ao incorporar tecnologias educacionais em suas aulas, o E4 demonstra como a experiência com os pós-graduandos pode ser uma fonte de aprendizado e inovação para os professores-supervisores. Isso reforça a importância do Estágio Docente não apenas para a formação dos pós-graduandos, mas também para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes supervisores.

Ao ser indagado sobre o impacto da EED em sua formação contínua, o E5 expressou a opinião de acreditar que esses momentos de compartilhamento contribuíram muito pouco para seu desenvolvimento profissional ao afirmar que *"no que diz respeito à minha formação, não percebi um acréscimo significativo."* A declaração do E5, expressando que o estágio docente do PAE teve um impacto limitado em sua formação continuada, levanta importantes considerações sobre a variabilidade de experiências no âmbito do PAE. Essa observação sublinha que as aprendizagens com o Programa podem ser uma experiência bastante subjetiva a depender das circunstâncias individuais de cada participante.

Primeiramente, é fundamental reconhecer que a eficácia do PAE pode variar amplamente de pessoa para pessoa. Alguns participantes podem encontrar no Programa uma oportunidade valiosa para aprimorar suas habilidades pedagógicas, refletir sobre a prática docente e estabelecer um diálogo frutífero com seus alunos. No entanto, outros podem não sentir o mesmo benefício, e isso está relacionado a vários fatores, como por exemplo: o contexto pessoal de cada participante, sua formação acadêmica prévia, sua experiência docente e seus objetivos de carreira. Esses fatores influenciam diretamente como percebe-se o

valor do PAE em sua formação continuada.

Portanto, a declaração do E5 destaca a importância de se considerar o contexto de cada participante e como a ausência de um espaço de formação continuada para os professores-supervisores pode influenciar no desenvolvimento do estágio, considerando que muitos docentes do ensino superior não passaram por processos formativos adequados, e isso os deixa despreparados para fundamentar suas práticas com teorias ou fazerem reflexões críticas durante o estágio docente. Nesse sentido, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 537) observam que em muitos casos “os programas não se voltam à formação docente porque, por um lado, não sabem exatamente como fazê-lo e, por outro, porque não é uma prioridade valorizada nem pelas instâncias reguladoras, nem pelos programas”. Essa falta de investimento na formação pedagógica pode limitar o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos e os leva a adotarem uma visão de docência mais focada na prática do que na integração entre teoria e prática educacional, muitas vezes baseada em um “senso comum pedagógico” (HOFFMANN e NETO, 2017, p. 6).

O E6, por sua vez, pontua o estágio representar um “*momento muito rico*” para a sua formação docente, considerando que

(...) funciona como um espelho para mim, eu acho que nesse sentido, quando eu tenho esse aluno PAE que chega para mim é um espelho para o passado, tipo assim, eu deveria ter tido isso e isso me ajuda, **ensinar ao outro faz com que eu repense a minha prática**, como eu te falei eu deixo muito em aberto para eles me dizerem inclusive isso foi bom, isso foi ruim, o que você fez e isso faz com que eu melhore minha prática.

A ideia do aluno PAE representar um “*espelho para o passado*” é bastante significativa. Isso significa que, ao orientar esses alunos em sua prática docente, o E6 pode perceber lacunas ou aspectos em sua própria formação ou prática que ele gostaria de ter aprimorado quando estava na posição dos estudantes. Essa autorreflexão é crucial para o desenvolvimento profissional contínuo, pois permite que o professor reveja e aprimore suas abordagens pedagógicas.

O E6 também menciona ser fundamental receber críticas dos alunos PAE, já que essa prática demonstra um ambiente colaborativo de aprendizado, no qual a troca de experiências e perspectivas é incentivada. O entrevistado reforça que essa interação faz com que ele melhore sua prática e ressalta a ideia do PAE não ser apenas benéfico para os alunos PAE, mas também para os próprios professores-supervisores. Essa troca de experiências e conhecimentos mútuos resulta em um ambiente de ensino mais dinâmico e eficaz, em razão

de contribuírem para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para uma experiência de aprendizado mais rica e eficaz para os estudantes.

Compreendemos que a troca de vivências entre estudantes de pós-graduação e professores-supervisores, como apontado pelo E6, pode ser benéfica para o desenvolvimento de ambas as partes ao passo em que consideramos que a formação para o magistério é influenciada por fatores sociais e que essa aprendizagem se constrói a partir da prática docente (MARCELO GARCIA, 1999). Tendo isso em vista, “a troca de conhecimentos entre professores, com tempos de exercício diferentes, contribui para o crescimento de todos os envolvidos” (FERRAZ, 2019, p.157).

O E7 também destaca que o PAE proporciona experiências enriquecedoras ao permitir aos professores-supervisores aprender com os alunos PAE e enfatiza a troca de experiências com os pós-graduandos, que vêm de diferentes origens e têm formações variadas. Essa diversidade desafia os professores-supervisores a aprenderem a lidar com os mais diversos alunos e a adaptarem suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades individuais. O entrevistado também fala acerca da necessidade de ir além do conteúdo da disciplina, mesmo esse sendo importante, é mencionado que outras questões também são:

(...) quando eu fiz estágio com o PAE, acho que não tinha isso na cabeça, eu pensava eu vou ser monitora porque eu sei o conteúdo da disciplina, e a gente tem que ser um pouco mais que isso, o conteúdo é importante, é fundamental para que você seja monitor da disciplina, mas ao longo do tempo nesse estágio você vai ganhar conteúdo da bioquímica que **teoricamente você já sabe, claro que você aprende mais, você relembra e tal, mas são as outras coisas que vem com isso, que não é o que está no livro.**

Desta forma, o E7 destaca que o estágio no PAE vai além do simples conhecimento do conteúdo da disciplina, ressaltando a importância de desenvolver habilidades adicionais, como lidar com situações diversas e pensar no curso como um todo. Sendo assim, o entrevistado acredita que o estágio do PAE oferece oportunidades de aprendizado significativas para os pós-graduandos, não apenas no que diz respeito ao conteúdo da disciplina, mas também no desenvolvimento de habilidades de ensino e na compreensão das necessidades e características dos alunos de graduação.

Nesse contexto, reforçando o enunciado feito pelo E7, é fundamental reconhecer que a prática docente demanda mais do que apenas conhecimentos científicos; ela requer habilidades específicas que necessitam de uma preparação direcionada (Zabalza, 2004). Portanto, a formação para o magistério deve ser vista como um processo contínuo,

iniciando-se nos programas de pós-graduação e estendendo-se ao longo de toda a trajetória profissional do educador (Slomski, 2007).

Na perspectiva do E8, o estágio docente representa um momento de troca de saberes e apoio mútuo, no qual tanto o professor-supervisor quanto o pós-graduando se beneficiam significativamente com essa relação. Para o entrevistado: *“mais do que eu ajudá-los, eles nos ajudam, eles ajudam a instituição, principalmente com número limitado de docentes e número grande de alunos, então eu acho que é uma troca importante que os dois lados ganham”*. A colaboração entre professores e pós-graduandos pode ser um elemento enriquecedor para a qualidade do ensino, desde que seja bem organizada e reconhecida como parte integral do processo de formação pedagógica. No entanto, vale a pena ressaltar que essa colaboração não deve ser apenas uma via de mão única, na qual os pós-graduandos ajudam a aliviar a carga de trabalho dos professores, uma vez que deve haver um equilíbrio na relação, com ambos os lados aprendendo e contribuindo ativamente para a formação e o desenvolvimento profissional.

Logo, pode-se concluir com a dimensão “Sentidos atribuídos pelos professores-supervisores ao PAE”, na qual buscou-se investigar as percepções e interpretações sobre a importância do PAE em suas trajetórias acadêmicas, que de maneira geral os docentes enfatizaram a importância da troca de experiências no âmbito do PAE, assim há a valorização das experiências diversas trazidas pelos pós-graduandos, enriquecendo assim o ambiente acadêmico. A ideia de colaboração e aprendizado mútuo foi ressaltada, onde o PAE não é apenas uma via de mão única, mas uma oportunidade de construir conhecimento coletivamente. Outro ponto relevante que foi destacado é o auxílio prático que os pós-graduandos oferecem na docência, isso vai desde a preparação de materiais didáticos até o suporte em atividades práticas de forma a aliviar a carga de trabalho dos professores. Além disso, essa ajuda prática é vista como benéfica para o funcionamento das disciplinas.

A formação colaborativa também foi uma temática mencionada por alguns dos entrevistados. Nesta concepção, os pós-graduandos não apenas auxiliam os professores-supervisores, mas também se beneficiam ao aprender com a prática docente. Essa abordagem colaborativa é vista como uma forma enriquecedora de desenvolvimento profissional. Porém, os entrevistados também reconheceram a importância do preparo adequado dos pós-graduandos para atuarem como monitores no PAE, pois há o envolvimento não apenas do domínio técnico do conteúdo, mas também de uma compreensão aprofundada da pedagogia e das dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Por fim, alguns desafios e limitações do PAE foram mencionados, como a necessidade

de supervisionar de perto o trabalho dos pós-graduandos para garantir a qualidade do ensino. Em resumo, este eixo temático permitiu explorar as diversas perspectivas dos professores-supervisores sobre o PAE e como eles percebem seu impacto em sua formação pedagógica. Portanto, essas percepções contribuem para uma compreensão mais abrangente da importância do PAE no contexto acadêmico e destacam seu papel na formação de futuros docentes universitários.

A análise das percepções e interpretações dos professores-supervisores sobre o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) revela uma rica tapeçaria de experiências e impactos que esse Programa teve em suas trajetórias acadêmicas e práticas docentes. As entrevistas ofereceram uma visão abrangente sobre como o PAE influencia a formação continuada desses docentes. Em conclusão, as percepções dos professores-supervisores sobre o PAE são diversas e multifacetadas, as quais refletem uma ampla gama de experiências e impactos. No entanto, de maneira geral, o PAE é visto como uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, promovendo um ambiente de ensino mais rico e eficaz para os estudantes.

No próximo item desta seção é discutida a última categoria de análise deste trabalho, a qual aborda acerca dos limites e possibilidades do PAE.

5.4. Categoria 4: Limites e possibilidades do PAE

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Universidade de São Paulo (USP) representa uma iniciativa fundamental para a formação pedagógica dos pós-graduandos que almejam atuar no ensino superior. No entanto, sua eficácia e impacto estão sujeitos a uma série de limites e possibilidades que merecem ser explorados e compreendidos mais profundamente. Tendo isso em consideração, esta última categoria de análise é dividida em três dimensões de análise. A primeira dimensão tem como objetivo investigar como os professores-supervisores percebem o espaço do PAE na USP, especialmente em suas respectivas Unidades. A segunda dimensão busca compreender se há sugestões para aprimorar o Programa, considerando tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados. Além disso, na terceira e última dimensão é examinado as observações dos professores-supervisores sobre o impacto da pandemia do COVID-19 no desenvolvimento do estágio docente.

A primeira dimensão desta categoria explora o espaço do PAE na USP, com o intuito de examinar o lugar do PAE dentro da estrutura acadêmica e cultural da USP, investigando sua importância, desafios e potenciais contribuições para o ambiente universitário. Ao

considerar a vasta gama de disciplinas e áreas de conhecimento abrangidas pela USP, é crucial entender como o PAE se integra e se relaciona com as diversas faculdades, departamentos e programas de pós-graduação da Universidade. Ao explorar o espaço do PAE na USP, é possível identificar oportunidades para fortalecer e aprimorar o Programa. Esta dimensão busca compreender como o PAE pode se tornar uma parte integrante e enriquecedora da experiência acadêmica dos pós-graduandos e, assim, contribuir para sua formação como futuros educadores e profissionais em suas respectivas áreas de atuação.

Na opinião do E1, destacam-se duas principais observações em relação à primeira dimensão desta categoria. Primeiramente, ele ressalta a ausência de um espaço formal para compartilhamento de experiências entre os participantes do PAE na USP. Para o entrevistado, *“deveria ter como obrigatório um momento de compartilhamento de experiências do Programa”*. Logo, é enfatizado a importância desse compartilhamento para uma melhor compreensão do Programa e para o desenvolvimento conjunto dos envolvidos.

Além disso, o E1 aponta para uma lacuna na valorização do PAE como um Programa de formação pedagógica ao perceber que o Programa é tratado de forma rotineira e burocrática, sem uma discussão profunda sobre seu potencial transformador na formação dos pós-graduandos. Essas observações sugerem a necessidade de uma revisão na estrutura e abordagem do PAE, a fim de promover um ambiente mais colaborativo e formativo. O entrevistado também pontua:

E a dificuldade eu acho que é um pouco da gente talvez não tem pensar no PAE como programa de formação mesmo e eu acho que assim quando eu entrei na comissão coordenadora imaginava que a gente teria alguma discussão sobre como o PAE deve ser e eu descobri que comissão coordenadora do PAE não serve para nada, serve para chancelar o relatório que a secretária de pós-graduação faz a partir das mentiras que são contadas e simplesmente repete a cada semestre o mesmo relatório do semestre passado sem mudar nem pôr. Eu acho que a grande insatisfação e talvez o maior problema é perceber que você tem uma atividade que poderia ser pensada e que ela é tratada com menos importância do que deveria (E1).

A observação do E1 sobre a Comissão Coordenadora do PAE revela uma preocupação importante sobre as ações que são desenvolvidas por esses órgãos internos da Universidade. Ele destaca ter a expectativa que a comissão oportunize espaços para discussões relevantes sobre o PAE, especialmente no que diz respeito à sua estrutura e propósito do Programa como um dos principais lugares de formação pedagógica dos pós-graduandos e docentes da sua Unidade. No entanto, ele percebeu que a comissão acaba apenas lidando com os relatórios semestrais de forma bem burocrática, sem promover um diálogo construtivo ou mudanças

significativas no Programa. Essa fala também aponta para uma lacuna na gestão e no acompanhamento do PAE como um todo.

A observação do docente está alinhada com a visão de Bazzo (2007) sobre os estágios de docência. Bazzo (2007) ressalta a importância de não apenas exigir a realização dos estágios pelos alunos bolsistas, mas também promover discussões sobre sua relevância na formação dos futuros professores, destacando a responsabilidade dos supervisores e do programa de pós-graduação em oferecer acompanhamento adequado durante essa experiência.

Portanto, há de se concordar com a ideia de que os estágios de docência, por si só, podem não ser suficientes para uma formação completa do futuro docente universitário, haja vista ser essencial existir um efetivo acompanhamento, tanto por parte do professor-supervisor responsável pela disciplina onde ocorre o estágio, quanto pelo programa de pós-graduação e comissões do PAE. Esse acompanhamento deve incluir uma estrutura sólida de suporte e preparação pedagógica. Nesse sentido, o E1 sugere que o PAE poderia ser melhor desenvolvido se houvesse uma abordagem mais pensada e estruturada para a docência, com uma comissão coordenadora ativa e engajada em promover mudanças e melhorias contínuas no programa. Isso incluiria a criação de espaços para compartilhamento de experiências, discussões sobre metodologias de ensino, avaliação do impacto do Programa na formação dos pós-graduandos, entre outras ações.

Para o E2 o espaço ocupado pelo Programa vai variar muito de Unidade para Unidade, no entanto, *“na minha opinião, tem dado certo, na minha disciplina, na farmácia”*. Para o entrevistado, alguns docentes podem acreditar que precisam de mais espaços de formação pedagógica,

alguns dizem que não é suficiente, que tem que aumentar, mas eu acho que é, devido ao fato dessa discussão (...), **não é todo pós-graduando que vai ser docente**, está ótimo, quem sabe talvez até diminua, mas eu acho que não vai diminuir não, porque **no meu caso 6 horas ainda é pouco né, que ele não consegue acompanhar a teórica, agora se ele ficar comigo também 8 horas por semana, ele deixa de trabalhar no laboratório**, de fazer os créditos dele, é um jogo né. Na minha opinião, tem dado certo, na minha disciplina, na farmácia (E2).

O E2 destaca em sua fala uma questão crucial sobre a carga horária do estágio do PAE: sua adequação em relação às demandas e aos compromissos dos pós-graduandos. Ele ressalta a complexidade dessa questão, mencionando a variedade de opiniões sobre o assunto e como isso reflete diferentes realidades e necessidades de cada disciplina ou área de conhecimento.

Ao considerar que nem todos os pós-graduandos almejam uma carreira docente, o entrevistado pondera sobre a necessidade de ajustes na carga horária do estágio. Ele sugere que, em alguns casos, a carga horária atual pode ser insuficiente para proporcionar uma experiência de ensino eficaz, especialmente se considerar que os estudantes precisam equilibrar o estágio com outras atividades acadêmicas ou profissionais, como pesquisas de laboratório ou cumprimento de créditos no curso de pós-graduação. O E2 reconhece que seria desafiador aumentar a carga horária do estágio, e que geraria impacto nas demais atividades que os pós-graduandos precisam desenvolver, sendo assim, o entrevistado aponta ser necessário encontrar um equilíbrio entre as diferentes demandas. Apesar dessas complexidades, ele destaca que, em sua disciplina na farmácia, a carga horária atual tem sido adequada e eficaz, mesmo o aluno não conseguindo acompanhar todas as aulas teóricas.

Diminuir ou manter uma carga horária que se mostra insuficiente para o acompanhamento do estágio de docência, como defendido pelo E2, pode representar uma limitação significativa para a formação dos pós-graduandos, uma vez que não oferece espaço adequado para a vivência e reflexão sobre as complexidades da prática docente. A docência demanda uma gama diversificada de habilidades que vão além da simples transmissão de conhecimento, pois, como afirmam Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), não é suficiente fundamentar a formação de professores apenas na prática em si. Desta forma, a prática de estágio na docência emerge como um componente essencial na formação do estudante de pós-graduação, visando à capacitação para o exercício da docência e à melhoria da qualidade do ensino de nível universitário (BASTOS, 2011) e se mostra “extremamente relevante para o pós-graduando a oportunidade de vivenciar atividades relacionadas à docência em seu processo de formação, pois, através da reflexão sobre suas experiências, pode romper com o continuísmo tão arraigado em nossos cursos.” (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006, p. 1388).

Além disso, também é importante destacar que o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reconhece a pós-graduação como um *locus* fundamental para a formação do professor universitário, conferindo-lhe a responsabilidade de preparar os futuros docentes para o exercício da docência no ensino superior. Dessa forma, mesmo que muitos pós-graduandos não ingressem na pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo imediato de se tornarem professores universitários, conforme apontado pelo E2, ao buscarem sua titulação, estão, de fato, capacitando-se e submetendo-se ao processo formativo necessário para atuar nessa área. Este reconhecimento legal reforça a importância da formação oferecida pelos programas de pós-graduação e destaca o compromisso com a preparação de

profissionais qualificados para o exercício da docência no ensino superior. Entretanto, é crucial reconhecer que, frequentemente, ocorre uma maior valorização da pesquisa em detrimento da preparação para a docência (PIMENTA; ALMEIDA, 2017; PIMENTA; ANASTASIOU, 2017), ressaltando assim a urgência de revisão na estrutura e nos métodos avaliativos dos programas de pós-graduação. Portanto, torna-se fundamental assegurar uma formação mais abrangente e equilibrada, a qual engloba não apenas o aprimoramento das habilidades de pesquisa, mas também uma preparação efetiva para a prática docente no ambiente universitário.

O E3 pontua acreditar que o PAE ocupa um *“momento de ouro na formação, no estágio você trabalha articulando a teoria e prática, é o momento que você expande a sua autonomia”*, além disso, o entrevistado também afirma que o estágio possibilita, caso bem orientado, *“trabalhar de forma reflexiva em um julgamento muito mais coerente e coeso com aquilo que você viu anteriormente, na primeira etapa do Programa. Enfim, você pode consolidar vários aspectos da aprendizagem que antes estava muito dissociado em algumas disciplinas”*. O E3 destaca como a participação do aluno de pós-graduação no PAE proporciona uma oportunidade única de vivenciar e ampliar seu repertório de práticas pedagógicas, evidenciando a importância desse envolvimento integral no campo da prática pedagógica, que vai além da simples transmissão de informações e envolve uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre o processo de ensino.

A perspectiva apresentada pelo E3 sobre a importância do PAE na formação docente no ensino superior pode ser relacionada à obra de Pimenta (2015), na qual a autora defende a ideia de formar professores como intelectuais pesquisadores crítico-reflexivos. Ao destacar o PAE como um momento crucial para expandir a autonomia e consolidar a aprendizagem, o E3 resalta a relevância dos pós-graduandos vivenciarem e ampliarem seu repertório de práticas pedagógicas. Essa visão está alinhada com a ideia de Pimenta (2015) de que o professor crítico-reflexivo é aquele capaz de analisar criticamente sua prática docente e os contextos escolares, respondendo de maneira sólida e fundamentada aos desafios encontrados em sua prática educativa. Assim, tanto o entrevistado quanto a Pimenta (2002; 2015) convergem para a importância de uma formação docente que estimule a reflexão crítica e a pesquisa como base para a atuação profissional no ensino superior.

Quando questionado acerca do espaço ocupado na USP pelo PAE, especificamente em sua Unidade, o E4 aponta: *“eu acho que é pequena, acho que deveria ser maior, maior e ter uma maior abrangência em termos da atuação docente”*. Essa visão demonstra a percepção de que o PAE poderia desempenhar um papel mais significativo na formação e no

desenvolvimento dos pós-graduandos como futuros educadores, expandindo suas atividades e impacto dentro da Universidade. Além disso, o E4 destaca a importância de aprofundar os momentos de formação para os próprios professores-supervisores ao indicar a necessidade de uma maior valorização e investimento no Programa para maximizar seus benefícios para a comunidade acadêmica como um todo.

O E5 apontou não saber avaliar o espaço que o PAE ocupa na USP como um todo e nem na sua Unidade, afirmando: *“não sou capaz de avaliar não. Eu não tenho essa dimensão do Programa”*. O entrevistado continua o seu relato ao abordar que na sua geração *“aprendeu fazendo e a gente até hoje continua aprendendo fazendo e eu acho esse treinamento que a gente dá é também meio nessa linha artesanal, você está junto dele e vai treinando meio assim como um artesão e o seu aprendiz”*. Nessa perspectiva, o E5 considera ser *“interessante”* ter mais momentos de formação, mas admite: *“não sei como operacionalizar isso. Essa formação pedagógica eu não tive, minha formação pedagógica é doing by doing, então eu não sei responder essa sua pergunta não.”*. Esse “treinamento” apontado pelo entrevistado remete ao desenvolvimento de competências apenas por meio da prática, a qual reflete um paradigma semelhante ao do sistema de produção em massa de Henry Ford, onde a ênfase está na repetição de tarefas. Essa abordagem sustenta a ideia de que aprender a ensinar ocorre primordialmente através da própria prática docente (MAUÉS, 2003).

Essa discussão também remete a problematização feita por Pimenta e Lima (2017), ao questionarem até que ponto os sujeitos envolvidos com o estágio de docência percebem o valor formativo desta experiência como uma oportunidade para transcender a simples monitoria e as técnicas de ensino convencionais aplicadas em sala de aula? Em que medida este estágio é reconhecido como um espaço propício para questionamentos, investigação, sistematização e produção de conhecimento, resultantes da reflexão sobre a realidade do ensino na universidade? As autoras continuam a discussão ao explicarem:

Em razão das contradições em que a universidade está inserida, o Estágio de Docência, situado no campo da obrigatoriedade, não recebe o devido cuidado institucional, tampouco é contabilizado na pontuação da Capes. Mesmo sendo uma atividade fundamental para a formação docente, situada no campo epistemológico da Didática, é entregue a cada professor, que determinará o seu rumo, de acordo com sua visão de mundo, ensino e docência. Sabemos que uma grande parte dos professores da pós-graduação teve formação em bacharelados, mas parece permanecer vivo o mito de *“quem sabe, sabe ensinar” na pós-graduação*” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 71).

A reflexão proposta por Pimenta e Lima (2017) sobre o estágio de docência destaca questões fundamentais quanto ao seu reconhecimento e valorização no contexto acadêmico. É

crucial que os diversos atores envolvidos com o estágio, como coordenadores, professores-supervisores e pós-graduandos, compreendam sua importância como uma oportunidade para ir além das práticas convencionais de ensino, explorando o potencial desse espaço. No entanto, as autoras apontam que, devido a contradições institucionais e à falta de cuidado e reconhecimento por parte das universidades, o estágio muitas vezes não recebe a devida atenção. A ausência de contabilização na pontuação da CAPES e a falta de orientações claras sobre sua realização podem comprometer sua utilidade como um componente formativo essencial na formação docente. É imprescindível que haja uma mudança de perspectiva e uma valorização institucional do estágio de docência, reconhecendo-o como uma etapa essencial para a formação de professores universitários comprometidos com a qualidade do ensino superior. Essa valorização deve refletir-se tanto nas políticas públicas quanto na prática cotidiana dos programas de pós-graduação, garantindo que o estágio seja uma experiência enriquecedora e significativa para todos os envolvidos.

O E6 destacou o papel desempenhado pelo PAE na USP ainda ser limitado e que há espaço para uma valorização maior dos profissionais envolvidos. Ele sugeriu que a contribuição dos pós-graduandos poder ser mais efetivamente aproveitada, especialmente para os doutorandos. O entrevistado aponta que, embora tenha observado casos em que alunos participaram da monitoria, muitas vezes isso ocorreu por iniciativa própria dos alunos, e não por uma integração formal com o Programa. Desta forma, o E6 afirma “*que a universidade deveria institucionalizar, regulamentar melhor no sentido colocar de repente uma obrigatoriedade de uma monitoria*”, como forma de reconhecer e valorizar melhor o trabalho realizado pelos alunos do PAE e proporcionar uma formação pedagógica para todos os pós-graduandos.

Junior e Braúna (2020) também acreditam que o estágio docente deveria se tornar uma atividade obrigatória a todos os pós-graduandos, pois segundo os autores esse é um dos principais espaços de formação do futuro profissional docente. Nesse sentido, cabe salientar que os estágios geralmente são obrigatórios apenas para os pós-graduandos beneficiados com bolsas CAPES/DS, enquanto para os demais são opcionais. Diante deste contexto, é necessário levar em conta que muitos pós-graduandos podem ingressar na carreira docente universitária sem terem passado por uma formação pedagógica adequada durante a pós-graduação. Assim, a proposta de tornar o estágio obrigatório para todos os alunos da pós-graduação poderia elevar a qualidade da formação pedagógica (HOFFMANN; NETO, 2017).

O E7 expressou sua familiaridade com o PAE, “*eu conheço o PAE desde a época que eu sou uma aluna de pós-graduação, então eu acho que tem funcionado bem e há bastante tempo*”, o entrevistado também evidenciou em sua fala que o Programa está ótimo do jeito que está, afinal, “*tem funcionado bem ao longo do tempo*”. Entretanto, reconhece poder haver variações significativas entre disciplinas e professores, mas destaca que, em geral, o Programa está bem estabelecido e continua sendo amplamente procurado.

O E8 acredita que o Programa poderia ter mais espaço dentro da Universidade, para tal sugeriu que deveriam ter mais momentos de Preparação Pedagógica e que algumas aulas mais básicas fossem ofertadas de forma “*online para todo mundo fazer junto. Formar todos da mesma forma na docência*” e, após esse momento, ter uma formação que contemplasse “*as particularidades de cada Unidade*”. Além disso, o entrevistado enfatizou a necessidade de estabelecer claramente as possibilidades de atuação dentro do Programa, para que tanto os docentes quanto os alunos tenham conhecimento sobre as diretrizes e recursos disponíveis.

A discussão sobre o espaço ocupado pelo PAE na USP revela uma série de percepções e desafios relacionados à formação pedagógica dos pós-graduandos para atuarem no ensino superior. Assim, os entrevistados destacam a importância do PAE como um espaço de formação fundamental, mas também apontam limitações e áreas passíveis de aprimoramento.

Um dos aspectos a ser aprimorado é a necessidade de uma maior valorização e integração do PAE dentro da estrutura acadêmica da USP, uma vez que os entrevistados enfatizam a importância de promover espaços de compartilhamento de experiências e discussões sobre a prática docente, visando uma formação mais colaborativa e formativa. Essa perspectiva está alinhada com as reflexões de Pimenta e Lima (2017), as quais questionam o reconhecimento e a valorização do estágio de docência como uma oportunidade para ir além das práticas convencionais de ensino.

Outro ponto destacado é a necessidade de uma revisão na estrutura e abordagem do PAE de modo a promover um ambiente mais reflexivo e formativo. Os entrevistados apontam para lacunas na gestão e acompanhamento do Programa e evidenciam a importância de uma comissão coordenadora ativa e engajada em promover mudanças e melhorias contínuas. Além disso, há uma discussão sobre a carga horária do estágio e sua adequação às demandas e compromissos dos pós-graduandos. Nesse sentido, os entrevistados reconhecem a complexidade dessa questão e sugerem a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as diferentes demandas. Essa reflexão remete à ideia de que os estágios de docência, por si só, podem não ser suficientes para uma formação completa do futuro docente universitário, sendo

essencial um efetivo acompanhamento e suporte pedagógico, como apontado por Bazzo (2007).

Em suma, a discussão sobre o espaço ocupado pelo PAE na USP destaca a importância de promover uma formação pedagógica mais abrangente e equilibrada para os pós-graduandos. Isso implica não apenas em revisar a estrutura e abordagem do Programa, mas também em valorizar e integrar o PAE de forma mais efetiva dentro da estrutura acadêmica da Universidade. É fundamental reconhecer o estágio de docência como uma oportunidade significativa para os futuros educadores, capaz de proporcionar não apenas experiências práticas, mas também reflexões críticas sobre o ensino superior. Essa valorização institucional e investimento no aprimoramento do PAE podem contribuir significativamente para a formação de professores mais qualificados e comprometidos com a excelência no ensino universitário.

Dentro desta última categoria, limites e possibilidades do PAE, uma dimensão crucial é a identificação de sugestões de melhorias para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Sendo assim, esta segunda dimensão de análise contempla os comentários valiosos dos professores-supervisores sobre como aprimorar o PAE e como promover uma formação pedagógica mais produtiva e abrangente para os pós-graduandos e docentes da Universidade. Essas sugestões visam superar desafios percebidos e maximizar o potencial do Programa, de modo a contribuir para a formação e atuação no ensino superior.

O E1 destaca como principais sugestões a importância de não apenas seguir abordagens individuais, mas sim de estabelecer diretrizes e objetivos claros para o Programa. Isso inclui uma avaliação crítica das práticas atuais e a criação de um ambiente onde os professores possam compartilhar experiências e ideias, de forma a promover uma abordagem mais colaborativa e consistente no desenvolvimento da formação pedagógica. O E1 sugere a criação de “*eventos para compartilhar as experiências vivenciadas*” no âmbito do PAE. Assim, ele considera essa prática como algo altamente relevante e factível para que cada Unidade possa realizar semestralmente, destacando que esses eventos não apenas proporcionam um espaço para compartilhar conhecimentos e práticas pedagógicas entre os participantes, mas também contribuíram para promover uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo.

O E1 também discute que deve ser repensado o modelo como o estágio é concebido, pois o estágio

deveria ser obrigatório, se a pós-graduação é o lugar que formar os docentes têm que fazer o estágio, não é voluntário, tem que inventar um

jeito de compatibilizar quem tem problema de horário, se não o que a gente tá dizendo é que a pós-graduação serve só para fazer pesquisa e a gente está descumprindo a constituição que estabelece que a pós-graduação é onde você faz preparação para o magistério no ensino superior (E1).

A fala do E1 ressalta a necessidade de repensar o modelo atual do estágio de docência na pós-graduação ao defender que ele deveria ser obrigatório para todos os pós-graduandos. Essa ideia está alinhada com as obras mencionadas anteriormente, como a de Junior e Braúna (2020), os quais também abordam a importância de tornar o estágio obrigatório para todos os pós-graduandos como parte essencial da formação do futuro professor universitário. A obrigatoriedade do estágio é destacada como fundamental para garantir uma formação pedagógica mais abrangente e eficaz, conforme discutido por Pimenta e Lima (2017). O entrevistado também menciona a legislação brasileira, a qual aponta que a pós-graduação é o lugar privilegiado para a formação do docente do ensino superior (LDB-Lei nº 9.394/96), corroborando com o entendimento de que a obrigatoriedade do estágio é fundamental para cumprir esse propósito. Assim, a fala do E1 evidencia a necessidade de uma maior coerência entre as políticas de formação docente e as práticas adotadas nos programas de pós-graduação, de maneira a preparar adequadamente os futuros professores universitários.

O E2 aponta como principal sugestão mais momentos de “*discussão da Preparação Pedagógica*”. O entrevistado também discute ser importante o estagiário do PAE “*poder ministrar de aulas teóricas, aulas com supervisão do docente*” Além disso, levanta-se a possibilidade de incluir no Programa um curso com informações básicas sobre ferramentas como Word, Excel e PowerPoint, inspirado em práticas que pode observar em universidades do Reino Unido.

O E3 sugere a expansão da “*oferta de disciplinas, que ele faça escolhas que possam ampliar aí esse conhecimento dele sobre as questões didático-pedagógicas da formação docente*”. O entrevistado acredita que, com uma oferta maior das disciplinas, permitirá aos alunos do PAE escolherem cursos que ampliem seu conhecimento sobre questões ligadas ao ensino superior. O E3 enfatiza a necessidade de mais oportunidades de aprendizado nessa área e destaca a importância de uma formação mais abrangente e diversificada para os participantes do Programa.

Os autores Carvalho e Gil-Pérez (2011) e Castro e Salva (2012) destacam a relevância do estágio como uma oportunidade para os futuros professores se familiarizarem com o ambiente escolar e refletirem sobre as questões encontradas, integrando teoria e prática. Eles ressaltam que essa imersão no contexto profissional deve ser acompanhada de uma postura reflexiva e crítica por parte dos estagiários. Essa perspectiva está alinhada com a sugestão

feita pelo E3 de ampliar a oferta de disciplinas relacionadas às questões didático-pedagógicas da formação docente. O entrevistado enfatiza a importância de os participantes do PAE terem acesso a uma gama mais diversificada de cursos que possam enriquecer seu conhecimento sobre o ensino superior. Além disso, destaca a necessidade de um acompanhamento eficaz do estágio docente, de modo a proporcionar momentos de diálogo e reflexão sobre as práticas vivenciadas durante o estágio. Essa abordagem reforça a importância de integrar a experiência prática do estágio com uma base teórica sólida, de forma a promover uma formação mais completa e abrangente para os futuros educadores.

Além disso, o E3 também pontua a necessidade de ter um bom acompanhamento do estágio docente, com momentos que propiciem aos pós-graduandos poderem dialogar e refletir sobre as práticas vivenciadas ao longo do estágio. Desta forma, conforme destacado por Caires (2006), percebe-se que o estágio de docência oferece uma oportunidade valiosa para os futuros professores entrarem em contato com a realidade. No entanto, é crucial garantir que essa experiência formativa não seja comprometida devido à ausência de orientação e acompanhamento adequados.

O E4 sugere que o PAE poderia ser ampliado para abranger os pilares da atuação universitária, como administração, extensão e pesquisa. No entanto, *“ao mesmo tempo que eu dou essa sugestão me preocupa o tamanho do estágio frente ao prazo de formação, a dedicação ao projeto”*, de maneira que evidencia a necessidade de equilibrar a dedicação ao projeto com as demandas inerentes à formação do aluno. Essa sugestão levanta a questão de como expandir o escopo do PAE de forma a complementar adequadamente a formação dos participantes, levando em consideração os diferentes aspectos da vida acadêmica e profissional dos pós-graduandos. Desta forma, o entrevistado acredita que essa expansão é algo a se pensar com muita seriedade, pois envolve *“uma discussão gigantesca por conta dessas demandas inerentes a formação do aluno”*.

A sugestão do E4 de ampliar o escopo do PAE para incluir os pilares da atuação universitária, como administração, extensão e pesquisa, traz à tona uma série de questões a serem consideradas. Primeiramente, a ampliação do PAE para abranger essas áreas adicionais exigiria uma revisão significativa da estrutura e dos objetivos do Programa. Isso levanta perguntas sobre como integrar efetivamente esses novos componentes à formação dos pós-graduandos e garantir que essas experiências sejam relevantes e complementares às suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Isso também aborda questões sobre como equilibrar as demandas do PAE com outras responsabilidades acadêmicas dos pós-graduandos. Outro ponto importante é a disponibilidade de recursos necessários para implementar essa expansão do

PAE., os quais incluem não apenas recursos financeiros, mas também tempo e apoio institucional para desenvolver e oferecer novas oportunidades de formação em áreas como administração e extensão universitária.

Diante deste contexto, salienta-se a crítica feita por Pacheco (2003), a qual destaca que os mestres e doutores formados pelos programas de pós-graduação estão oficialmente qualificados não apenas para realizar pesquisa, mas também para lecionar, envolver-se em atividades de extensão e lidar com aspectos de gestão na educação superior. Essa amplitude de competências reflete a complexidade e diversidade de papéis desempenhados no contexto universitário, abrangendo não apenas o ensino e a pesquisa, mas também a extensão e a administração acadêmica. Portanto, é fundamental reconhecer a importância de uma formação abrangente que prepare os mestres e doutores para atuar de forma eficaz em todos esses aspectos, em conformidade com as demandas multifacetadas da universidade contemporânea. Desta forma, torna-se fundamental pensar em um espaço de formação que permita aos pós-graduandos se apropriarem de todos esses saberes. No entanto, é importante questionar se esse espaço ocorreria exclusivamente por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) ou se há necessidade de explorar outras iniciativas complementares. Seria o PAE o suficiente para proporcionar uma formação abrangente que contemple não apenas a pesquisa, mas também o ensino, a extensão e os aspectos de gestão acadêmica? Ou seria necessário repensar e diversificar os espaços de formação, integrando outras atividades, cursos ou programas que possam oferecer uma preparação mais completa e contextualizada para os futuros docentes universitários?

O E5 aponta como sugestão redesenhar o Programa em dois níveis, um para alunos de mestrado e outro para alunos de doutorado, no qual o “*aluno de mestrado que seria só aquele que vai fazer trabalho de apoio e um PAE para aluno de doutorado, que esse sim, envolveria a aula, desenvolveria um trabalho mais intensivo, esse sim deveria ter uma bolsa maior*”. Ao propor um PAE diferenciado para alunos de doutorado, o qual envolve atividades mais intensivas e um treinamento mais robusto, o entrevistado destaca a necessidade de reconhecer as diferentes necessidades e aspirações dos alunos em diferentes estágios de sua formação acadêmica. Essa abordagem poderia incentivar uma participação mais significativa e engajada por parte dos alunos de doutorado.

No entanto, essa proposta também levanta desafios, como a definição clara dos critérios para a seleção dos participantes em cada nível do PAE e a disponibilidade de recursos para financiar as bolsas e outras despesas associadas ao Programa. Além disso, seria necessário garantir que o treinamento oferecido aos alunos de doutorado seja verdadeiramente

relevante e útil para sua futura carreira acadêmica, de modo a proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional significativas.

O E6 propõe que sejam realizados encontros ao final de cada semestre com o intuito de “*promover discussões entre os alunos do PAE*”. Tais encontros poderiam proporcionar um espaço valioso para os pós-graduandos trocarem ideias, aprenderem uns com os outros e discutirem estratégias para melhorar suas habilidades de ensino. Além disso, o entrevistado também acredita que o Programa deveria ser uma atividade obrigatória a todos os pós-graduandos, já que segundo o E6:

Eu acho que ele deveria ser obrigatório para todo mundo, não só para quem tem bolsa, por que eu te digo isso? **Porque em todas as áreas de conhecimento, mesmo nas áreas em que não há licenciatura, tem que ter professores**, por exemplo, **o médico não tem licenciatura, mas ele vai dar aula de medicina, não vai ser médico, a universidade não contrata médico aqui, a faculdade contrata professor de medicina**, então eu acho que essa mentalidade precisa mudar porque o cara entra e não, eu sou médico e vou dar aula como se tivesse fazendo uma consulta médica, eu acho isso uma lástima (E6).

Essa perspectiva enfatiza a necessidade de uma mudança na percepção do papel do professor universitário, reconhecendo que a habilidade de ensinar é essencial, independentemente da área de conhecimento. Nesse contexto, tornar o PAE obrigatório para todos os pós-graduandos pode ser visto como um passo inicial crucial na formação pedagógica desses futuros professores universitários. Ao incorporar o PAE como parte integrante da formação acadêmica, os participantes teriam a oportunidade de desenvolver habilidades de ensino desde o início de suas carreiras acadêmicas. Por conseguinte, os prepararia para enfrentar os desafios do ensino superior de maneira mais abrangente.

O E7 expressa satisfação com o atual formato do PAE ao afirmar que “*não modificaria nada do Programa, acho que a carga horária é bem compatível com a vida do pós-graduando*”. É evidenciado em sua fala que, dentre as múltiplas demandas que os pós-graduandos possuem, a atual carga horária do Programa está bem conciliável. Além disso, o entrevistado valoriza a flexibilidade do Programa, a qual permite adaptar as atividades de acordo com as particularidades de cada disciplina. Essa abordagem individualizada possibilita uma melhor integração do estagiário do PAE no contexto específico de cada curso, tanto para a formação dos alunos de graduação quanto para a própria experiência de ensino do pós-graduando. Dessa forma, o E7 não sugere modificações específicas e reconhece os aspectos positivos do atual modelo do PAE.

O E8 propõe como sugestão de melhoria do Programa “*incluir mais atividades obrigatórias comuns a todos os alunos de forma institucionalizada*”, no qual a USP iria oferecer uma capacitação didático-pedagógica básica como parte desse processo. Além disso, destaca a importância de que cada Unidade desenvolva atividades e disciplinas específicas para complementar essa formação geral, atendendo às necessidades particulares de cada área de conhecimento. Essa abordagem visa proporcionar uma preparação mais abrangente e adequada aos futuros docentes, oferecendo uma base sólida em habilidades pedagógicas essenciais e permitindo adaptações para atender às demandas específicas de cada campo acadêmico.

Fischer (2006) destaca que a formação de pesquisadores foi priorizada e refletida na exigência de um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese de doutorado nos cursos de pós-graduação, o que fortaleceu os currículos com disciplinas voltadas para essa formação. No entanto, ressalta-se a escassez de disciplinas e práticas direcionadas à formação do professor em muitos programas. Essa observação de Fischer (2006) pode ser relacionada à sugestão do E8 de melhorias no Programa, o qual propõe a inclusão de mais atividades obrigatórias institucionalizadas para todos os alunos, com o propósito de oferecer uma capacitação didático-pedagógica básica. O objetivo é suprir a lacuna identificada por Fischer e garantir que os futuros docentes obtenham uma formação mais completa

O Quadro 13 a seguir resume as principais sugestões trazidas por cada entrevistado (E1 a E8) sobre as melhorias no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), destacando suas perspectivas e propostas específicas para o desenvolvimento da formação pedagógica:

Quadro 13: Principais sugestões dos professores-supervisores

Entrevistado	Principais sugestões
E1	<ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecimento de diretrizes e objetivos claros para o PAE; ● Avaliação crítica e melhoria das práticas atuais; ● Promoção de abordagem colaborativa entre professores; ● Revisão do modelo de estágio para ser obrigatório; ● Criação de eventos semestrais para compartilhamento de experiências.
E2	<ul style="list-style-type: none"> ● Aumento dos momentos de discussão sobre Preparação Pedagógica; ● Possibilidade dos estagiários participarem de aulas teóricas com supervisão; ● Inclusão de um curso sobre ferramentas básicas de informática no programa.

E3	<ul style="list-style-type: none"> ● Expansão da oferta de disciplinas didático-pedagógicas; ● Maior acompanhamento do estágio docente; ● Promoção de espaços para diálogo e reflexão sobre as práticas de ensino.
E4	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliação do escopo do PAE para incluir administração, extensão e pesquisa; ● Necessidade de equilibrar a dedicação ao projeto com as demandas da formação.
E5	<ul style="list-style-type: none"> ● Redesenho do programa em dois níveis: mestrado e doutorado; ● Atividades mais intensivas e treinamento mais robusto para doutorandos, com bolsas maiores.
E6	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de encontros semestrais para discussões entre alunos do PAE; ● Obrigatoriedade do PAE para todos os pós-graduandos, com o objetivo de universalizar a formação pedagógica.
E7	<ul style="list-style-type: none"> ● Manutenção do formato atual do PAE.
E8	<ul style="list-style-type: none"> ● Inclusão de mais atividades obrigatórias comuns a todos os alunos, por meio de uma capacitação didático-pedagógica básica a todos os pós-graduandos que participam do Programa; ● Desenvolvimento de atividades e disciplinas específicas por Unidade.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Cada entrevistado oferece comentários valiosos sobre possíveis caminhos para enriquecer o PAE, de modo a refletir uma ampla gama de abordagens para aprimorar a experiência pedagógica de pós-graduandos. Assim, as sugestões apresentadas abrangem desde a ampliação do escopo do Programa, englobando não apenas o ensino, mas também a administração, a pesquisa e a extensão universitária, até a reestruturação dos níveis, de forma a propor diferenciações específicas entre mestrado e doutorado.

A ideia de tornar o PAE obrigatório para todos os pós-graduandos reflete uma sugestão trazida por alguns docentes, por terem o entendimento de que as questões didático-pedagógica são fundamentais em todas as disciplinas. Essa universalização busca assegurar que todos os futuros acadêmicos desenvolvam competências pedagógicas essenciais e os preparem melhor para os desafios do ensino superior.

A sugestão de manutenção do formato atual por alguns entrevistados destaca a percepção de que o Programa já atende satisfatoriamente às necessidades atuais de alguns participantes, pois valoriza a flexibilidade e a compatibilidade da carga horária com as

demandas da vida acadêmica. No entanto, a proposta de inclusão de eventos para compartilhamento de experiências e a criação de espaços para discussão e reflexão indicam um desejo de promover uma comunidade de aprendizagem mais integrada e colaborativa. Além disso, a introdução de cursos sobre ferramentas básicas de informática e a oferta de capacitação didático-pedagógica básica sugerem um esforço para equipar os pós-graduandos com habilidades práticas e teóricas essenciais ao reconhecer a importância da competência digital e da fundamentação pedagógica no contexto educacional contemporâneo.

Diante do contexto apresentado, questiona-se a necessidade de mais espaços para compor a formação pedagógica dos pós-graduação, considerando que, segundo Maranhão e Paula (2009), para a experiência formativa acontecer, é necessário haver mediação e continuidade, e não imediatismo e fragmentação da realidade coisificada, pois a formação é um processo contínuo e envolve diferentes saberes necessários à formação dos professores do ensino superior. Essas propostas feitas pelos professores-supervisores entrevistados refletem uma visão abrangente de que a formação pedagógica no ensino superior deve ser uma experiência rica, diversificada e profundamente engajada, capaz de preparar os pós-graduandos para uma variedade de papéis acadêmicos e profissionais. Portanto, a implementação das sugestões poderia transformar significativamente o PAE, tornando-o um Programa ainda mais vital para o desenvolvimento de educadores para o ensino superior.

Haja vista o atual contexto que estamos vivendo, a pandemia pelo vírus Sars-Cov-2 causador da Covid-19, foi necessário adotar o isolamento social, assim os espaços de formação precisaram ser repensados, bem como o estágio docente, aulas e o trabalho docente. Logo, houve a demanda de alterar a forma de oferta dos cursos, passando do modo presencial ao modo remoto de ensino-aprendizagem, por intermédio das ferramentas e recursos tecnológicos. Desta forma, é fundamental o questionamento de quais foram os impactos causados pela pandemia para a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do PAE.

A última dimensão desta categoria enfoca-se acerca dos impactos da pandemia do COVID-19 nas atividades de estágio docente do PAE na USP. Esta dimensão busca investigar como a crise sanitária global afetou o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem dentro do Programa e considera tanto os desafios enfrentados quanto às adaptações realizadas pelos professores-supervisores e pelos alunos do PAE. A pandemia trouxe mudanças significativas no contexto educacional, exigindo novas estratégias de ensino remoto, reorganização de prazos e formatos de atividades, e impactando diretamente a experiência de estágio docente dos pós-graduandos. Assim, explorar esses impactos é fundamental para compreender como o PAE pode se adaptar e continuar a promover a

formação pedagógica dos futuros educadores em meio a estes desafios sem precedentes.

A perspectiva do E1 sobre os impactos da pandemia nas atividades do PAE na USP destaca mudanças significativas no formato das aulas, com a “*transição para o ensino online*”. Embora reconheça a vantagem da “*facilidade espacial para os alunos de mestrado não precisarem se deslocar*”, o entrevistado também menciona desafios relacionados à cobrança e ao comprometimento dos participantes durante esse período, uma vez que a cobrança se tornou muito mais difícil, pois “*estava num momento que eu não ia ficar pedindo atestado de COVID-19, a pessoa me disse e eu acredito, fazer o que? Mas eu acho que talvez se a gente tivesse no presencial a situação seria diferente, o comprometimento talvez seria mais evidente*”.

Em relação às alterações das funções do monitor, o E1 acredita que a relação dos monitores com os alunos de graduação aumentou nos durante os anos da pandemia. Todavia,

Agora eu acho que a gente poderia ter feito um serviço melhor, por exemplo, mas eu também não sei se desvirtua também o papel do estagiário e transformá-lo em um tutor, sabe, para manter o engajamento, garantindo o engajamento, cobrar resposta, você não tá abrindo a câmera, o que que tá acontecendo, não apresentou trabalho, então eu tenho lá minhas dúvidas se essa seria a função do estagiário, mas o que eu percebi foi isso, o contato dos alunos com eles foi mais decisivo, nesse momento foi mais importante porque tinha coisas que usávamos para eles, principalmente os calouros que nunca tiveram aula presencial comigo, **então assim eles não sabem quem eu sou e aí o que eu vejo é que essa proximidade do estagiário com eles deu liga**, mas eu não sei, eu também não sei se o choque da pandemia foi tão grande também(...) **Eu acho que a gente vai passar uns bons anos ainda para averiguar o quanto que mudou** (E1).

Para o E1 a proximidade dos monitores com os alunos de graduação tornou-se mais importante durante a pandemia, pois proporcionou um contato decisivo em um momento de transição para o ensino remoto. No entanto, o E1 expressa incertezas sobre como as funções dos monitores foram afetadas e acredita ainda ser necessário muitos anos para investigar como a pandemia afetou o modo do ensino ser concebido.

Já o E2 afirma que no início da pandemia houve um dispensamento dos pós-graduandos das atividades do PAE, pois “*se não estava tendo aula não precisava de ter o estagiário*”. No entanto, após esse primeiro momento da pandemia, suas aulas sofreram muitas alterações, uma vez que se trata de uma disciplina com uma carga horária de atividades laboratoriais. Segundo o entrevistado, essas aulas envolvem “*muita prática*”, e para respeitar os limites determinados na época acerca das aglomerações, não “*recrutou os alunos PAE*”, sendo que as aulas foram ministradas “*por um docente e um técnico e pronto, para*

respeitar o espaçamento, tanto que em um mês a gente podia por pouquíssimos alunos e como foi flexibilizado a gente foi podendo por mais”.

A experiência do E3 durante a pandemia evidencia um período de adaptação e aprendizado, especialmente em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino. Assim, a transição para o ensino online exigiu uma reavaliação das práticas pedagógicas, com destaque para a importância do conhecimento didático-pedagógico na criação de ambientes virtuais de aprendizagem eficazes, para o E3:

(...) quando você tem o conhecimento didático-pedagógico, você não faz transposição, você vai pensar o contexto que você tem e você vai lançar mão de outras possibilidades para realmente a coisa acontece, é diferente daquele professor que não tem e simplesmente transpôs o que fazer na sala de aula para o espaço virtual e que tem muita reclamação sobre isso, então foi um aprendizado para nós, porque não estávamos habituado a utilizar as tecnologias de uma maneira plena, a gente usava muito pontual, parcial e aí o nosso aluno PAE foi maravilhoso porque a facilidade para esse aluno de nos mostrar as possibilidades era muito maior (E3).

O entrevistado reconhece o papel fundamental dos alunos do PAE nesse processo, ao destacar suas habilidades e familiaridades com as tecnologias como uma vantagem significativa. A colaboração ativa dos alunos do PAE contribuiu para o planejamento e implementação bem-sucedidos das atividades virtuais, demonstrando uma troca enriquecedora de conhecimentos e experiências entre os participantes.

Essa perspectiva sobre as ferramentas de tecnologia para o ensino remoto, tanto na comunicação síncrona (ocorrida em tempo real, como em videoconferências ou chats) quanto na assíncrona (acontecida em meios de comunicação à distância, como e-mail ou o Moodle), revelou-se fundamental durante a pandemia, no qual buscava-se caminhos para práticas mais colaborativas e relações mais equitativas entre professores e alunos no ambiente do Ensino Superior. Logo, essas abordagens emergem como instrumentos capazes de fomentar uma dinâmica mais participativa e inclusiva no processo de formação, conforme analisado por Freitas e Bertrand (2006) e discutido por Souza (2019).

Quanto à relação com os estagiários de pós-graduação, o E3 enfatiza o impacto da falta de interação presencial durante a pandemia, pois a ausência do contato físico afetou significativamente a dinâmica e a qualidade da relação entre os envolvidos e isso o fez ressaltar a importância do vínculo pessoal no ambiente acadêmico, para o entrevistado *“faz toda a diferença você não ter o presencial, o que impactou foi você não poder conviver com a pessoa e esse foi o impacto maior, então a hora que voltou o presencial foi excelente”.*

Durante a pandemia, o E4 enfrentou desafios significativos devido ao conteúdo prático de suas disciplinas, os quais demandavam ser adaptados para um formato mais adequado ao

ensino remoto. Consequentemente, as atividades práticas foram substituídas por trabalhos escritos, demandando uma nova abordagem no planejamento e na execução das aulas. Nesse contexto, o entrevistado afirma que os estagiários do Programa desempenharam um papel crucial e auxiliaram o entrevistado na aplicação e correção desses exercícios, *“porque quando o conteúdo prático deixou de acontecer, a demanda pelo trabalho teórico aumentou demais, não só em volume de aulas expositivas, mas também de trabalhos escritos, então o PAE me ajudou muito na construção dessa dinâmica”*.

O E5 destacou a dificuldade em *“manter o contato próximo com os estagiários do PAE”* durante a pandemia, pois muitas vezes era necessário procurá-los. No entanto, o entrevistado afirma que mesmo com esses desafios, as responsabilidades habituais continuaram, e houve um *“uso intensivo da plataforma do Moodle nessa época de pandemia”*, o qual se tornou uma parte importante do processo de ensino. Nesse contexto, o E5 acredita que a disponibilidade e o apoio dos estagiários do PAE foram fundamentais para auxiliar na transição para o ensino remoto e garantir o funcionamento eficaz das atividades acadêmicas.

O E6 afirma que durante a pandemia estava afastado de suas atividades ligadas à Universidade, desta forma não recebeu nenhum estagiário do PAE durante esse período.

O E7 relatou que, durante o período pandêmico, adaptou as aulas de exercícios para o ambiente online, por meio do Google Meet para reunir os alunos em grupos, semelhante ao que faziam presencialmente, *“basicamente, a gente tentou botar lá no online o que a gente fazia na prática, claro que é melhor ao vivo do que online, mas funcionou”*. Assim, os estagiários do PAE o ajudaram a esclarecer dúvidas e a proporcionar suporte para os grupos da disciplina na tentativa de replicar a dinâmica das aulas presenciais. Segundo o entrevistado, as principais mudanças foram na forma de fornecer feedback sobre os exercícios, o qual tornou-se mais formal e, na avaliação, substituiu-se as provas tradicionais por trabalhos. Apesar dessas alterações, o E7 acredita que o relacionamento com os monitores do PAE foi mantido, embora virtualmente, sem grandes impactos na dinâmica de trabalho colaborativo.

No relato do E8, é evidente que a pandemia teve um impacto significativo na dinâmica de ensino, de forma a ocorrer a transição para o ensino remoto e o não oferecimento das atividades clínicas. Nesse contexto, o entrevistado relata que os estagiários do PAE desempenharam um papel fundamental, pois auxiliaram na adaptação das atividades para o ambiente online. O E8 afirma que como *“não tinha clínica, então os alunos me ajudaram muito, inclusive na inserção da disciplina totalmente no Moodle”*, desta forma, foram essenciais para que a disciplina fosse conduzida a partir de recursos online e contribuíram

para tarefas como gerenciamento de conteúdo, gravações e organização de recursos, demonstrando um engajamento ativo na implementação do ensino remoto. Quanto à relação com os estagiários durante a pandemia, o entrevistado destaca que a proximidade aumentou devido à necessidade de uma colaboração mais intensa em um ambiente de ensino exclusivamente remoto.

Essas estratégias destacadas pelo E8 mostraram-se essenciais para fomentar uma dinâmica de aprendizado mais participativa e inclusiva, em meio aos desafios impostos pela pandemia. Ao proporcionar formas alternativas de interação e colaboração, tais como comunicação síncrona e assíncrona, essas ferramentas tornam-se ainda mais relevantes (SOUZA, 2019), pois permitem que os estudantes participem ativamente do processo educacional, mesmo à distância, de modo a possibilitar uma maior troca de ideias, discussões e reflexões. Logo, contribui para mitigar as barreiras físicas e facilitar o acesso ao conhecimento. No entanto, conforme explica Rothen, Nóbrega e Oliveira (2020, p.98) “O ensino não presencial (...) exige uma maior autonomia do estudante, quanto à organização do seu ritmo de aprendizagem e do tempo de estudos, além da necessidade de construir e assumir responsabilidades com a produção dos resultados de aprendizagem”. Essas transformações também ressaltam a importância da contínua adaptação e desenvolvimento profissional tanto dos docentes, alunos de graduação e dos pós-graduandos.

O Quadro 14 a seguir apresenta uma síntese das principais informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os professores-supervisores. Por meio desses relatos, busca-se compreender os impactos da pandemia de COVID-19 nas atividades do Estágio Docente do PAE, destacando as experiências, desafios e estratégias adotadas pelos professores-supervisores e estagiários durante esse período de transição para o ensino remoto. A tabela também oferece uma visão abrangente das diferentes perspectivas e vivências dos participantes, o qual contribui para uma análise mais detalhada e contextualizada dos efeitos da pandemia no contexto educacional da USP.

Quadro 14: Impactos da pandemia de COVID-19 nas atividades de estágio docente do PAE

Entrevistado	Impactos da Pandemia	Relação com Estagiários
E1	Transição para ensino online; desafios de cobrança e comprometimento.	Proximidade mais decisiva; incertezas sobre mudanças de funções.

E2	Dispensamento inicial de atividades; adaptação para aulas laboratoriais presenciais.	Não mencionado.
E3	Aprendizado sobre uso de tecnologias; importância do conhecimento pedagógico.	Impacto da falta de interação presencial; relação próxima necessária.
E4	Necessidade de adaptação de atividades práticas; apoio dos estagiários na transição.	Colaboração essencial dos estagiários na execução de atividades.
E5	Dificuldade em manter contato próximo; uso intensivo do Moodle.	Importância do apoio dos estagiários na transição para o ensino remoto.
E6	Afastamento das atividades universitárias durante a pandemia.	Não recebeu estagiários do PAE durante o período.
E7	Adaptação das aulas de exercícios para ambiente online.	Manutenção do relacionamento com os monitores do PAE, mesmo virtualmente.
E8	Transição para ensino remoto; papel crucial dos estagiários na adaptação.	Proximidade aumentada devido à colaboração intensa em ambiente remoto.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A análise das declarações feitas pelos professores-supervisores entrevistados sobre os impactos da pandemia nas atividades do PAE na USP revela uma série de desafios e oportunidades surgidas durante esse período sem precedentes. Assim, a transição repentina para o ensino remoto demandou adaptações significativas tanto dos professores-supervisores quanto dos estagiários, resultando em impactos diretos na dinâmica e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ficou claro que a mudança para o ensino online não foi apenas uma questão de logística, mas também trouxe desafios relacionados ao comprometimento e à cobrança dos

alunos. Portanto, o distanciamento físico causado pela pandemia afetou a interação e a proximidade entre professores-supervisores e estagiários, o que torna a colaboração e o suporte mútuo mais desafiadores. No entanto, em meio aos obstáculos, surgiram oportunidades de aprendizado e crescimento, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras.

Os estagiários do PAE desempenharam um papel fundamental durante a pandemia, pois ofereceram suporte técnico e pedagógico essencial para a implementação das atividades remotas. Em geral, suas capacidade de adaptação e familiaridades com as tecnologias digitais foram recursos valiosos para enfrentar os desafios do ensino remoto.

Por fim, a proximidade entre professores e estagiários tornou-se ainda mais importante durante a pandemia, ao demonstrar a importância do trabalho colaborativo e da adaptação às novas circunstâncias. Além disso, a necessidade de apoio mútuo e de um ambiente de aprendizagem solidário tornou-se evidente, ressaltando a importância do suporte emocional e pedagógico entre os envolvidos no processo educacional. Em suma, a pandemia trouxe desafios sem precedentes, mas também oportunidades para repensar e fortalecer as práticas de formação pedagógica no contexto universitário.

6. PERCURSOS EM MOVIMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para as considerações finais deste trabalho, é importante reforçar a relevância do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), especificamente a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência na Universidade de São Paulo (USP) como um pilar fundamental na formação pedagógica dos pós-graduandos. Ao analisar os dados coletados, evidencia-se que a experiência proporcionada pelo PAE não apenas enriquece o desenvolvimento profissional dos estagiários, mas também contribui significativamente para elevar a qualidade do ensino na Universidade como um todo.

O estágio em docência apresenta limites, visto que se constitui como um dos únicos momentos que o pós-graduando possui na sua formação voltada para a docência, pois os programas de pós-graduação dispõem de uma formação voltada ao pesquisador e, conseqüentemente, tornam-se distantes da formação pedagógica (CANTANO, 2017; CONTE, 2013; FERRAZ e LOPES, 2019; PIMENTEL, MOTA e KIMURA, 2007; RIVAS, 2013). Nesse sentido, corrobora a pesquisa de Ferraz e Lopes (2019) ao concluir que o estágio docente tende a ficar muito desterritorializado do restante dos cursos de pós-graduação e a formação acaba sendo individualizada, tendo em vista que as discussões e atividades do estágio não costumam ser problematizadas com os docentes das disciplinas o que acarreta em uma contribuição limitada para formação docente.

Diante desse cenário, diversas sugestões de melhoria para o PAE foram identificadas a partir dos comentários dos professores-supervisores entrevistados. Primeiramente, o E1 destaca a importância de estabelecer diretrizes e objetivos claros para o Programa, sugerindo a criação de eventos semestrais para compartilhar experiências vivenciadas no âmbito do PAE e a obrigatoriedade do estágio para todos os pós-graduandos. A criação desses eventos proporcionaria um espaço para compartilhar conhecimentos e práticas pedagógicas, promovendo uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo.

Além disso, o E2 recomenda mais momentos de discussão sobre a preparação pedagógica e a inclusão de cursos básicos sobre ferramentas como Word, Excel e PowerPoint. O entrevistado também sugere que os estagiários do PAE possam ministrar aulas teóricas sob supervisão, proporcionando uma experiência prática mais robusta.

O E3 sugere a expansão da oferta de disciplinas relacionadas às questões didático-pedagógicas, permitindo que os alunos do PAE escolham cursos que ampliem seu

conhecimento sobre o ensino superior. Ele enfatiza a importância de um bom acompanhamento do estágio docente, com momentos de diálogo e reflexão sobre as práticas vivenciadas ao longo do estágio, integrando a experiência prática com uma base teórica sólida.

Outra sugestão relevante é a de ampliar o escopo do PAE para incluir administração, extensão e pesquisa, conforme proposto pelo E4. Embora reconheça a necessidade de equilibrar essas demandas com o tempo de formação dos alunos, essa sugestão visa proporcionar uma formação mais completa e contextualizada para os pós-graduandos. A sugestão levanta questões sobre a disponibilidade de recursos e a necessidade de uma revisão significativa da estrutura e dos objetivos do Programa.

O E5 sugere redesenhar o PAE em dois níveis: um para alunos de mestrado, focado em apoio, e outro para alunos de doutorado, envolvendo atividades mais intensivas e uma bolsa maior. Isso reconheceria as diferentes necessidades e aspirações dos alunos em diferentes estágios de sua formação acadêmica, incentivando uma participação mais significativa e engajada por parte dos alunos de doutorado.

O E6 propõe encontros semestrais para promover discussões entre os alunos do PAE e sugere que o programa seja obrigatório para todos os pós-graduandos. Ele enfatiza a necessidade de uma mudança na percepção do papel do professor universitário, reconhecendo que a habilidade de ensinar é essencial, independentemente da área de conhecimento.

O E7 expressa satisfação com o atual formato do PAE, afirmando que a carga horária é compatível com a vida dos pós-graduandos e valoriza a flexibilidade do Programa, que permite adaptar as atividades de acordo com as particularidades de cada disciplina. Essa abordagem individualizada possibilita uma melhor integração do estagiário do PAE no contexto específico de cada curso, beneficiando tanto a formação dos alunos de graduação quanto a experiência de ensino do pós-graduando.

Por fim, o E8 propõe a inclusão de mais atividades obrigatórias institucionalizadas para todos os alunos, com a USP oferecendo uma capacitação didático-pedagógica básica. Além disso, cada Unidade deveria desenvolver atividades e disciplinas específicas para complementar essa formação geral, atendendo às necessidades particulares de cada área de conhecimento. Essa abordagem visa proporcionar uma preparação mais abrangente e adequada aos futuros docentes.

Essas sugestões refletem a necessidade de uma abordagem multidimensional para melhorar o PAE, considerando tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos. A integração

efetiva entre a formação voltada para a pesquisa e a formação pedagógica é essencial para formar os futuros docentes universitários. A implementação dessas melhorias requer um esforço conjunto da USP, comissões responsáveis pelo Programa e dos professores-supervisores, com investimentos na formação dos supervisores, na elaboração de diretrizes claras e na criação de espaços de reflexão e troca de experiências entre os estagiários.

Outro ponto crucial é o papel das Comissões de cada Unidade responsáveis pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Essas comissões devem atuar de forma contínua no acompanhamento e na avaliação do PAE, assegurando que as diretrizes e objetivos estabelecidos sejam cumpridos. As Comissões são responsáveis por estabelecer diretrizes para a distribuição de bolsas e acompanhar a execução do programa em cada unidade. No entanto, é crucial que essas comissões priorizem a formação pedagógica dos professores universitários. De acordo com Conte (2013), a falta de critérios específicos para a distribuição de bolsas e a ausência de diretrizes claras para a avaliação de relatórios indicam a necessidade de maior estruturação e transparência nas atividades dessas comissões. Fortalecer o papel das comissões internas, garantindo que suas ações estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos do PAE, é fundamental para a melhoria contínua do Programa.

A estruturação, acompanhamento e avaliação das etapas do PAE são de responsabilidade das comissões coordenadoras nas unidades, que devem assegurar que as diretrizes da Comissão Central sejam cumpridas. Em 2019, as diretrizes do PAE foram atualizadas, mantendo-se semelhantes ao documento de 2010. No entanto, ainda há necessidade de aprimorar o acompanhamento e a avaliação das atividades do programa. As comissões devem adotar uma postura proativa, promovendo discussões regulares sobre o desenvolvimento do estágio e as melhores práticas pedagógicas. Isso inclui a organização de eventos de integração e capacitação que permitam aos estagiários compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas pedagógicas de maneira crítica e construtiva.

As comissões enfrentam diversos desafios, incluindo a necessidade de equilibrar as demandas acadêmicas dos pós-graduandos com as atividades do PAE. É necessário que as comissões estabeleçam critérios claros para a distribuição de bolsas e para a avaliação dos relatórios de estágio. Além disso, devem assegurar que todos os participantes tenham acesso a recursos adequados para desenvolver suas atividades de ensino. A busca por financiamento e apoio institucional é crucial para viabilizar a realização de cursos, eventos e outras atividades formativas que enriqueçam a experiência dos pós-graduandos.

As comissões de cada unidade devem ser vistas como pilares fundamentais para a evolução do PAE, promovendo uma integração mais sólida entre a formação voltada para a pesquisa e a formação pedagógica. É essencial que o programa se mantenha como um ambiente propício para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, inovadora e dedicada ao ensino e à aprendizagem.

A formação docente no contexto universitário deve abraçar a complexidade e os desafios inerentes ao ato de ensinar e aprender, preparando os futuros professores para uma jornada de crescimento profissional contínuo e significativo, tendo em vista que a análise dos dados coletados evidencia que a experiência proporcionada pelo PAE não apenas enriquece o desenvolvimento profissional dos estagiários, mas também contribui significativamente para elevar a qualidade do ensino na Universidade como um todo

Os dados evidenciam que o PAE configura-se como uma atividade promissora para combater a desvalorização dos saberes pedagógicos no âmbito universitário, ao aproximar os futuros docentes das discussões pertinentes à pedagogia universitária. No entanto, os limites do Programa são manifestados pela fragmentação das atividades nos cursos de formação dos professores do ensino superior, além do papel crucial do professor-supervisor na mediação dessa formação pedagógica. Conforme aponta Cunha (2008), ao discutir a importância da pedagogia universitária, a autora ressalta a necessidade de um ambiente formativo que vá além do domínio técnico-disciplinar e abranja também competências pedagógicas essenciais para a prática docente no ensino superior.

No contexto da formação de professores universitários, a ocupação de lugares na Universidade reflete escolhas que preenchem os espaços e os transformam em territórios, marcados por disputas de poder e configurações de dominação (CUNHA, 2008). Assim, podemos compreender que o espaço é a dimensão física, o lugar é a atribuição de sentido a esse espaço e o território é a expressão do poder e da dominação sobre esse lugar. Nesse contexto, entendeu-se que a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, parte integrante do PAE, tem se consolidado como um verdadeiro lugar de formação pedagógica.

Para responder a essa questão, é preciso considerar não apenas a presença formal do estágio supervisionado, mas também a qualidade das experiências pedagógicas oferecidas aos estagiários. Assim, é fundamental que essas experiências sejam integradas de forma coerente com os demais componentes do programa, de modo a proporcionar uma formação abrangente e significativa. A fim de alcançar esse objetivo, é necessário um esforço conjunto das instituições de ensino superior e dos professores-supervisores, com o objetivo de aprimorar tanto a estrutura quanto o acompanhamento do estágio supervisionado. Isso

implica em investimentos na formação dos supervisores, na elaboração de diretrizes claras para a realização do estágio e na criação de espaços de reflexão e troca de experiências entre os estagiários.

Portanto, embora o PAE represente uma iniciativa importante para valorizar os saberes pedagógicos no contexto universitário, ainda há desafios a serem superados para que a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência consolide-se como um verdadeiro lugar de formação pedagógica. Esses desafios exigem uma abordagem multidimensional, a qual contempla tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos, de forma a garantir uma formação de qualidade para os futuros docentes do ensino superior.

Esse contexto evidencia a necessidade urgente de repensar o papel do estágio docente dentro dos programas de pós-graduação e de promover uma integração mais efetiva entre a formação voltada para a pesquisa e a formação pedagógica. Isso pode envolver a criação de espaços de reflexão e discussão sobre as práticas de ensino, a incorporação de disciplinas específicas que abarque os saberes pedagógicos nos currículos dos cursos de pós-graduação de forma obrigatória e o estabelecimento de parcerias entre as comissões que coordenam o estágio docente e os professores supervisores da atividade.

Faz-se necessário compreender que, embora o estágio seja uma importante oportunidade de aproximação do pós-graduando com as questões referentes ao ensino, a docência universitária necessita de saberes específicos os quais demandam ampliação e maiores circunstâncias de formação. Logo, ser professor ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares e incorpora características as quais só podem ser alcançadas mediante uma reflexão e atuação intencional da atividade pedagógica que permitem aos pós-graduandos aproximações com os aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem no ensino superior.

A reflexão sobre a formação docente no ensino superior, conforme abordada por Tardif (2012), reforça a ideia de que ser professor vai além do mero domínio dos conteúdos disciplinares. Sendo assim, a prática docente envolve um conjunto complexo de saberes profissionais os quais incluem não apenas conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também competências interpessoais, éticas e políticas. Nesse sentido, o estágio docente na pós-graduação representa uma oportunidade crucial para os pós-graduandos se aproximarem desses diversos aspectos da atividade pedagógica. Através do estágio, os estagiários podem vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem, confrontando-se com as complexidades e desafios do contexto universitário.

No entanto, como aponta Tardif (2012), a formação docente não se resume apenas a adquirir conhecimentos e habilidades; ela requer uma reflexão crítica sobre a prática, uma análise constante das próprias ações e uma abertura para o diálogo e a colaboração com os colegas e outros profissionais da educação. Portanto, é essencial que os programas de estágio docente na pós-graduação proporcionem não apenas oportunidades de ensino, mas também espaços de reflexão e discussão sobre a prática pedagógica.

Acredita-se ser fundamental que os Estágios de Docência busquem trazer uma discussão do que seja essa experiência de forma institucionalizada, para que, desta forma, possam compreender a função deste momento formativo. No entanto, cabe ressaltar que o estágio docente ocorre em diversas áreas do conhecimento e, portanto, as experiências vivenciadas são únicas e os vários espaços nos quais os estágios podem vir a ser realizados, propiciam olhares diferenciados deste espaço formativo (CUNHA, 2009). Desse modo, segundo Conte e Pimenta (2015, p. 5493), formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, “propiciar um aprofundamento científico pedagógico que ofereça ao futuro docente, condições para enfrentar questões da universidade, cuja práxis permita propor ideias de formação, reflexão, crítica e mantenha a relação entre ensino, pesquisa e extensão”. Portanto, o estágio docente na pós-graduação não pode ser reduzido a uma atividade técnica, uma vez que exige a articulação entre teoria e prática. Além disso, o estágio quando realizado sob supervisão e orientação com momentos simultâneos de ação-reflexão-ação, poderá ser muito formativo para os pós-graduandos.

Para evitar a precarização da formação e do ensino, é imprescindível que os programas de pós-graduação invistam de forma significativa na preparação pedagógica dos pós-graduandos, de maneira a proporcionar cursos especializados e orientações específicas nessa área. Além disso, as instituições de ensino e as entidades reguladoras devem reconhecer a relevância da formação docente e valorizá-la como um componente essencial da missão das universidades. Somente através dessas medidas será possível assegurar a qualidade do ensino, de modo a beneficiar tanto os estudantes de graduação, os pós-graduandos e os professores-supervisores que participam do PAE.

Neste cenário, o PAE emerge como um espaço vital de formação, não apenas cumprindo requisitos curriculares, mas moldando os contornos da identidade docente dos participantes. A interação entre professores-supervisores e estagiários, ancorada em uma abordagem colaborativa, fomenta uma dinâmica educacional rica, na qual a troca de experiências e saberes transcende a transferência unidirecional de conhecimento,

configurando-se como um processo mútuo de construção e reconstrução de conhecimentos e práticas pedagógicas.

Os desafios enfrentados e superados durante o estágio, conforme evidenciado pelos dados, contribuem para uma pedagogia reflexiva e crítica, incentivando os estagiários a questionar e reavaliar suas práticas. Esta postura não apenas beneficia sua formação como futuros professores, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo.

A importância de uma estrutura de suporte contínua e integrada, que acompanhe os estagiários além das fronteiras do PAE, também se faz clara. A necessidade de políticas e estratégias institucionais que reconheçam e fortaleçam o PAE como um pilar na formação docente aponta para uma visão mais abrangente da educação universitária, onde a formação pedagógica é contínua e adaptativa, respondendo às demandas de um cenário educacional em constante evolução.

Portanto, a rica tapeçaria de experiências e impactos tecida pelo PAE na formação dos futuros docentes universitários ressalta a sua vitalidade e importância. Revela a necessidade de valorizar e expandir esses espaços de formação, assegurando que eles continuem a ser territórios férteis para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, inovadora e comprometida com o ensino e aprendizagem. Desta forma, a formação docente no contexto universitário não se limita a um conjunto de técnicas e conhecimentos, mas abraça a complexidade, os desafios e as riquezas inerentes ao ato de ensinar e aprender, preparando os futuros professores para uma jornada de crescimento profissional contínuo e significativo.

Depara-se, portanto, com uma questão de significativa relevância, a qual desafia não apenas os docentes e pesquisadores, mas também gestores, formuladores de políticas educacionais e agências reguladoras. Trata-se da necessidade de conciliar, dentro do contexto de programas de pós-graduação, as missões de formar tanto pesquisadores quanto docentes de maneira simultânea e integrada. Surge, assim, o desafio de lidar de forma articulada com esses dois eixos, os quais, quando harmonizados, podem auxiliar na atuação dos egressos da pós-graduação. Essa abordagem integral visa não apenas enriquecer a formação acadêmica, mas também preparar os futuros profissionais para os desafios multifacetados do ambiente acadêmico e da prática docente no ensino superior.

Falar sobre formação e estágio docente na Pós-Graduação é algo complexo, pois envolve autoformação, educar e formar-se, fato que remete a Paulo Freire (1998, p. 12), ao afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina

aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em última instância, vale afirmar que o processo de estágio, desde que constituído numa relação dialética, contribui para todos os atores envolvidos, quais sejam: os alunos do curso de graduação estagiado, os pós-graduandos e os professores-supervisores.

Diante desse panorama, sugere-se a realização de estudos futuros para explorar outras dimensões da formação docente e identificar estratégias eficazes para superar as barreiras identificadas. Em suma, este trabalho destaca não apenas a relevância do PAE na formação docente, mas também ressalta a importância de um compromisso contínuo com o aprimoramento da educação superior. É essencial proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras, tanto para os pós-graduandos, no contexto de sua formação pedagógica inicial, quanto para os professores-supervisores, como parte de sua formação continuada. Esse esforço visa preparar esses educadores para enfrentar os desafios do ambiente acadêmico contemporâneo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino superior no país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. S. M. **Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação inicial de professores de matemática no contexto do PIBID. 2016.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- ALMEIDA, A. M. B.; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. **Dialogando com a escola:** reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, L. R., GIACOMINI, M. A., TEIXEIRA, V. M., HENRIQUES, S. H., & CHAVES, L. D. P. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, 2019.
- AMORIM, T. R. S.; PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P. Aprendendo a ser docente: relato de experiência em estágio de docência. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 13, n. 3, p. 1-16, 2020.
- ARAGÃO, N. S. C., CONCEIÇÃO, S. S., LISBOA, C. S., CRUZ, C. A., & SOBRINHO, C. L. N. Estágio docência durante a formação de mestrandos na área de saúde coletiva: um relato de experiência. **Revista com Saúde**, v. 15, n. 4, 2019.
- ARAÚJO, E. T. T.; ASSIS SILVA, C.; ANDRADE, D. M. A influência das disciplinas de ensino e do estágio docência na formação docente: um estudo de caso no programa de pós-graduação em administração da UFLA. **Revista Eletrônica Científica do CRA-PR-RECC**, v. 7, n. 2, p. 181-195, 2021.
- ARAÚJO, M. V. M., PEREIRA, F. A. D. M., SILVA, L. V. L. D. C., LIMA, J. M. C., & DE ARAÚJO, J. K. B Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 237-269, 2014.
- ARROIO, A.; RODRIGUES FILHO, U.P.; SILVA, A.B.S. A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. **Química Nova**, v. 29, p. 1387-1392, 2006.

ARROIO, A., HONÓRIO, K. M., HOMEM-DE-MELLO, P., WEBER, K. C., & DA SILVA, A. B. A prática docente na formação do pós-graduando em química. **Química Nova**, v. 31, p. 1888-1891, 2008.

ASSAD, F. B.; FIORATI, R. C. Reflexões sobre a formação do terapeuta ocupacional para o papel docente: experiência do programa de aperfeiçoamento de ensino–PAE. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 24, n. 1, p. 67-72, 2013.

AXEL Didriksson. **La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología**. Plaza y Valdés, 2000.

AZEVEDO, J M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, A. V. B., TOURINHO, E. Z., YAMAMOTO, O. H., & MENANDRO, P. R. M. Réplica 1 - formar docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, 2011.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

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

BRASIL (1969). Decreto-Lei Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial, 12 fev. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-3438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/ CAPES, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. II Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/ CAPES, 1982. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/ CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. V Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/ CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. VI Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/ CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. MEC. CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024 –2028. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG (2011-2020). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Parecer nº 977/65. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 28/06/2019.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2016.

BRASIL. V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro. 1948. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>. Acesso em: 20 jul.2023.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. **Brasília: Plano**, p. 7-19, 2002.

CANTANO, M. M. R. **Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação**: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2017.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações.

CASTRO, J. L. M.; COSTA, F. M.; GOMES, A. L. L. O processo formativo no estágio de docência na pós-graduação. **Anais VI CONEDU**, 2019.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, Sueli. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. **IX ANPED SUL**, 2012.

CASTRO-ARIOVALDO, T. C.; SILVA, R. P. Análise do estágio de docência no ensino superior enquanto espaço de formação: fragilidades e potencialidades. **III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior**. 2017.

CAPES. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. RBPG 1995; 2(4):147-148.

CELLARD, A. Análise documental. In POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoques**, 2008.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, p. 41-64, 2003.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, Dec. 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. Unesp, 2001.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, p. 171-186, 2014.

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

CONTE, E.; GUTIERRE, L. S. **Estágio Docente em Questão: Experiências e Implicações**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, 2022.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 319-334, 2013.

COSTA, D. C. S. **Docência universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação stricto sensu**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2015.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão?. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 63-67, 1991.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

CUNHA, M. I. **Docência Universitária: Profissionalização e Práticas Educativas**. Feira de Santana: UEFS, 2009. p. 15-31.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária USP**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, 2009.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2004.

CUNHA, M. I., BRACCINI, M. L., FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, v.20(1), 73-86, 2015.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CURY, C. R. J.. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, p. 07-20, 2005.

DA SILVA, G. M.; RIVAS, N. P. P.; CANTANO, M. M. R. Espaços formativos na pós-graduação para a docência no ensino superior: cenários e experiências em universidades públicas paulistas. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, p. 16466-16487, 2022.

DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G.. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor-uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n. 3, 2019.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 736-753, nov. 2018.

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

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em revista**. Curitiba, n.28, jul.dez., 2006.

FEITOSA, J. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. **Química Nova**, v. 25, p. 153-158, 2002.

FERRAZ, V. G. L.; SILVA, J. G. L. A concepção de um grupo de pós-graduandos e professores sobre o Estágio Docência e seu papel para a formação docente. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XII ENPEC**, 2019.

FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A. O estágio docência e a formação docente na área contábil: competências adquiridas na pós-graduação. **XII congresso Anpcont**, 2018.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 243-257.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, p. 193-197, 2006.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia universitária**, v. 10, 2009.

FRASER, M.; GONDIM, S. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.. **Ensinar, aprendendo.** O Comunitário, Campinas, v. 6, n. 38, 1994.

FREITAG, M. **O naufrágio da Universidade e outros ensaios sobre epistemologia política** Éditions La Découverte, Paris, 1995.

FREITAS, AS de; BERTRAND, Hélène. Ensino a distância no Brasil: avaliação de uma parceria universidade-empresa. **Anais do XXX Encontro da ANPAD**, v. 23, 2006.

FRIESTINO, J. K. O.; DE OLANDA FERAZ, R.; FIALHO, P. M. M.; CORRÊA, C. R. S. A docência como eixo formador de doutores em saúde coletiva: contribuição do estágio docente. **Revista Uniabeu**, v. 8, n. 20, p. 325-336, 2016.

FRIGOTTO, E. **Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre.** 1999. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

GIBBS, G. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. **Educar**, n. 33, p.11-26, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GONSALVES, A. K. R.; PIRES, P. K., TESTONI, B. L.; FARACO, K. M. D. S.; BORGES, M. F. Estágio docência: reflexões sobre o tornar-se professor de administração. **Revista ADM. MADE**, v. 19, n. 3, p. 56-76, 2016.

HOFFMANN, M. B.; DELIZOICOV, D. Estágio de Docência: espaço formativo do docente do Ensino Superior na área de Ciências da Natureza. **Anais do XI ENPEC**, 2017.

HOLANDA, P. M. C. Relato de experiência em Biblioteconomia: estágio supervisionado docente da pós-graduação. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-24, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, M, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Grão, 1994.

IRINEU, B. A.; FREITAS I. K. O Estágio de Docência na Pós-Graduação em Política Social: Uma experiência a partir da disciplina "Gênero e Etnia" no curso de Serviço Social da UFMT. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 2, n. 8, 2019.

JOAQUIM, N. F. et al. Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 1137-1151, 2011.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A. Tréplica-formação docente ou científica: o que está em destaque nos Programas de Pós-Graduação?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 1168-1173, 2011.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 17, p. 503-528, 2012.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 351-365, 2013.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 351-365, 2013. Julho, 2013.

JUNIOR, I. M.; ALCÂNTARA BRAÚNA, R. C. 15 anos do estágio de docência nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil: cenários, tendências e desafios. **Revista Ponto de Vista**, v. 9, n. 1, p. 54-72, 2020.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Paz e Terra, 1992.

KRASILCHIK, M. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária USP**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

KREUZ, K. K.; ANDRADE F. L. Formação pedagógica no estágio de docência em curso de pós-graduação stricto sensu. **Revista Valore**, v. 6, p. 1120-1130, 2021.

LEAL, E. A.; FERREIRA, L. V.; DE FARIAS, R. S. O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da pós-graduação em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 14, n. 2, 2020.

LIBÂNEO, J. C.. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 10, 2009.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 753-768, 2020.

LIMA, M. M. D.; VENDRUSCOLO, C.; PRADO, M. L. D.; REIBNITZ, K. S. Estágio de docência na construção de saberes para ensinar: revisão integrativa. **Rev. enfermagem UFPE online**, p. 220-227, 2015.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LOCATELLI, A. B. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre a universidade e a escola básica**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, p. 117-123, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de pesquisa, n. 118, p. 89-117, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática: São Paulo, v. 26/27, 1991.

MARAFON, M. R. C. **Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior.** 2001. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 2001.

MARCELO GARCIA, C.. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

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

MARTINS, M. D. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica.** Dissertação. Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MARTINS, R. A. **A pós-graduação no Brasil: uma análise do período de 1970-90.** Educação Brasileira, Brasília, v. 13, n. 27, p. 23-41, 1991.

MARX, Karl. **Textos Filosóficos.** São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1975.

MASETTO, M. T.. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25, 2009.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MATOS, M. M.; IAOCHITE, R. T. Estágio de docência na pós-graduação: uma revisão da produção científica em periódicos brasileiros. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores. Universidade Estadual Paulista (Unesp)**, 2014.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento.** São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria e método.** Ciência, Técnica, 2002.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Educação, Porto Alegre, 2003.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 17, p. 255-288, 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, H. B.; MORO, L. S.; SANTOS, P. P.; REIS SILVA, W. A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 2, p. 3-19, 2011.

PACHECO, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 4-29, 2014

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. e GIMENO, J. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992, p. 398-429.

PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez Editora, 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **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, 5ª Edição, 2017.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Professor-pesquisador**: mitos e possibilidades. Revista Contrapontos, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M.. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, p. 161-164, 2007.

PORTARIA GR 3588/2005. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE-USP. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/prg3588.htm>. Acesso em 18/03/2022.

PORTARIA GR 4391/2009. Altera dispositivo da Portaria GR 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE-USP. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/prg4391.htm>. Acesso em 18/03/2022.

QUADROS, A. L. **Aulas no Ensino Superior**: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na Licenciatura em Química da UFMG. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, 2010.

RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508-526, 2015.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

RIVAS, N. P. P. **A formação pedagógica de professores para o ensino superior nos programas de pós-graduação da USP**. Livre Docência, 2018.

RIVAS, N. P. P. A Formação pedagógica de professores universitários: tessituras e significados a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. **EDUCERE**, 2013.

RIVAS, N. P. P., SILVA, G. M.; GONÇALVES, M. F. C.; SCARPINI, N. A. M. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: desafios e contribuições para a formação docente. In: **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**, 2016.

RIVAS, N.P.P.; DA SILVA, G.M. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.],v.20,n.65, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26426>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; DELUCA, G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 15, p. 974-989, 2017.

RODRIGUES, R. S.; JERÔNIMO, G. H.; ALMEIDA, P. D.; MOTATO-VÁSQUEZ, V.; CERATI, T. M. O Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica, SP, Brasil. **Hoehnea**, v. 45, p. 591-601, 2018.

RONQUI, D. D.; INÁCIO, A. M.; MANDELLI, J. P.; DO VALLE SCHMIDT, K. G. A. Estágio Docente em Modalidade Remota. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação** (ISSN 2675-8970), v. 3, n. 1, 2020.

ROTHEN, J, C; NÓBREGA, E, de C; OLIVEIRA, I. S. AULAS REMOTAS EM TEMPO EMERGENTE: **Relato de experiência com a turma: “Avaliação Institucional da Educação”**. Cadernos da Psicologia, UFSCar, v. 14, n. 29, p. 97-107, 2020.

SANTOS, C. G. **Estágio docente supervisionado e complexidade: uma pesquisa em nível de Pós-Graduação**. Dissertação. Universidade Católica de Brasília – UCB. 2011.

SANTOS, C. G. Reflexões sobre o estágio docente supervisionado em nível de pós-graduação à luz da teoria da complexidade. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, p. 98-122, 2015.

SANTOS, K. C. G. et al. **O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. 2013.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, p. 117-124, 2002.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 14, p. 253-266, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 14, 2010.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SLOMSKI, V. G. **Saberes e competências do professor universitário**: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 1, n. 1, p. 89-105, 2007.

SOUSA SANTOS B.; ALMEIDA FILHO N. (Org.). **A Universidade no século XXI**: por uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUSA SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, 2009.

SOUSA SANTOS, B. A Universidade do Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Nº 23, 2005.

SOUZA, A. E.; GARDIM, L. B.; LOURDES LAUXEN, S. A formação do professor para o ensino superior: apontamentos sobre o estágio docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, 2011. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEO, C. R. P. A.. Estágio de docência e formação de professores na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M.; LEITINHO, M. Docência universitária. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. As Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: http://www.prg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Diretrizes. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR no 3588, de 10 de maio de 2005. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo: USP, 2005. <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3588-de-10-de-maio-de-2005>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR nº2932, de 09 de fevereiro de 1995. Institui o Programa de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2932-de-09-de-fevereiro-de-1995>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR nº 3347, de 06 de junho de 2002. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3347-de-06-de-junho-de-2002>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino: Diretrizes. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo; 2019. Disponível em:

https://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029_05_2019.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR nº2906, de 09 de agosto de 1994. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1994. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2906-de-09-de-agosto-de-1994>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR nº3190, de 26 de outubro de 1999. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3190-de-26-de-outubro-de-1999>. Acesso em: 26 jan. 2022.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Docência na educação superior, v. 5, p. 85-96, 2006.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 583-611, 2004.

VIEIRA, A R. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 94-101, 2013.

WILLE, S. B.. **Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando**: refletindo sobre ações de formação docente na pós-graduação em Contabilidade. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**. Artmed Editora, 2009.

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

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Descritores e resultados das pesquisas nas bases de dados utilizadas
para realização da revisão da literatura**

Base de dados	Descritores	Quantidade total	Filtro	Resultado com filtros	Relevante para o tema
Google Acadêmico	Estágio de Docência and Programas de Pós-graduação	121.000	- Língua portuguesa - 100 primeiras páginas	1000	33
Scielo	Estágio Docente and Pós-Graduação	14	- Língua portuguesa	14	5
Portal da Capes	Estágio Docente and Pós-Graduação	275	- Língua portuguesa	200	9
Águia	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) and Estágio docente	24	- Língua portuguesa	18	7
Total		121.313		1.232	54
Total sem duplicação					42

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE B – Critérios de inclusão e exclusão da revisão sistemática da literatura.

Inclusão	Exclusão
Estudos em língua portuguesa	Estudo não disponíveis para consulta online
Estudos que abordam o estágio docente na pós-graduação	Trabalhos com menos de 3 páginas
	Trabalhos repetidos encontrados nos repositórios selecionados
	Estudos desenvolvidos na educação básica e ou graduação

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE C – Textos usados na revisão sistemática da literatura

Título	Autores	Ano
Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química	Judith P. A. Feitosa	2002
Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão?	Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, Emmanuel Zaguri Tourinho, Oswaldo Hajime Yamamoto e Paulo Rogério Meira Menandro	2011
Formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação?	Nathália de Fátima Joaquim e Ana Alice Vilas Boas	2011
Estágio Docência: um estudo no Programa de Pos-graduacao em Administracao da Universidade Federal de Lavras	Nathália de Fátima Joaquim, João Paulo de Brito Nascimento, Ana Alice Vilas Boas and Fernanda Tavares Silva	2011
Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente	Nathália de Fátima Joaquim; Ana Alice Vilas Boas; Alexandre de Pádua Carrieri	2012
Reflexões Sobre A Formação Do Terapeuta Ocupacional para o Papel Docente: experiência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE	Francine Baltazar Assad; Regina Célia Fiorati	2013
Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?	Nathália de Fátima Joaquim; Ana Alice Vilas Boas; Alexandre de Pádua Carrieri	2013
Estágio de docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : um perspectiva de formação pedagógica	Maria Márcia Melo de Castro Martins	2013
Estágio docente supervisionado e complexidade: uma pesquisa em nível de Pós-Graduação	Cibele Galvão Santos	2013

O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um Estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba	Kênia Cristina Gonsalves dos Santos	2013
Estágio docência: Concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino	Marcus Vinicius Medeiros de Araujo, Fernando Antonio de Melo Pereira; Lana Viviane Linhares da Costa Silva; Jean Marcel Cunto Lima; Joilza Karla Bezerra de Araujo	2014
Estágio de docência na pós-graduação: uma revisão da produção científica em periódicos brasileiros	Mayara Da Mota Matos; Roberto Tadeu Iaochite	2014
A Docência Como Eixo Formador De Doutores Em Saúde Coletiva: Contribuição Do Estágio Docente	Jane Kelly Oliveira Friestino; Rosemeire de Olanda Ferraz; Paula Mayara Matos Fialho; Carlos Roberto Silveira Corrêa	2015
Reflexões sobre o estágio docente supervisionado em nível de pós-graduação a luz da teoria da complexidade	Cibele Galvão Santos	2015
Estágio de docência na construção de saberes para ensinar: revisão integrativa	Margarete Maria de Lima; Carine Vendruscolo; Marta Lenise do Prado; Kenya Schmidt Reibnitz	2015
Estágio Docência: Reflexões sobre o Tornar-se Professor de Administração	Aghata Karoliny Ribeiro Gonçalves; Priscilla Keller Pires; Barla Leosi Testoni; Karina Matheus dos Santos Faraco; Milton Freitas Borges	2016
Aprender E Ensinar: O Dueto do Estágio Docente	Sidinei Rocha de Oliveira; Gabriela Deluca	2017
Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo	Márcia Mendes Ruiz Cantano	2017
O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades	Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi	2017

Estágio de Docência: espaço formativo do docente do Ensino Superior na área de Ciências da Natureza	Marilisa Bialvo Hoffmann; Demétrio Delizoicov Neto	2017
Análise do Estágio de Docência no Ensino Superior enquanto espaço de formação: fragilidades e potencialidades	Thainara C. de Castro; Ariovaldo e Rômulo Pereira Silva	2017
O Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica, SP, Brasil	Rodrigo S. Rodrigues; Gustavo Henrique Jerônimo; Pryscilla D. Almeida; Viviana Motato-Vásquez; Tania Maria Cerati	2018
“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando”: refletindo sobre ações de formação docente na pós-graduação em Contabilidade	Suilise Berwanger Wille	2018
O Estágio Docência e a Formação Docente na área contábil: competências adquiridas na Pós-Graduação	Layne Vitória Ferreira; Edvalda Araujo Leal	2018
O Estágio de Docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência	José Gadelha De Lima; Luciana Leite	2019
Estágio Docência durante a formação de mestrandos na área de saúde coletiva: um relato de experiência	Núbia Samara Caribé de Aragão; Sarah Santos Conceição; Cinthia Soares Lisboa, Carla Alencar Cruz; Carlito Lopes Nascimento Sobrinho	2019
Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação	Larissa Roberta Alves; Márcia Aparecida Giacomini; Verônica Modolo Teixeira; Silvia Helena Henriques; Lucieli Dias Pedreschi Chaves	2019
O Estágio de Docência na Pós-Graduação em Política Social: Uma experiência a partir da disciplina “Gênero e Etnia” no curso de Serviço Social da UFMT	Bruna Andrade Irineu; Kállita de Freitas Iori	2019
A concepção de um grupo de pós-graduandos e professores sobre o Estágio Docência e seu papel para a formação docente	Victor Gomes Lima Ferraz e José Guilherme da Silva Lopes	2019

O processo formativo no estágio de docência na pós-graduação	Janaína Luiza Moreira de Castro; Francisca Mônica Silva da Costa; Adriana Leite Limaverde Gomes	2019
15 anos do estágio de docência nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil: cenários, tendências e desafios	Iterlandes Machado Junior; Rita de Cássia de Alcântara Braúna	2020
Aprendendo a Ser Docente: Relato de Experiência em Estágio de Docência	Tâmara Ramalho de Sousa Amorim; Manuella Castelo Branco Pessoa; Maria de Fátima Pereira Alberto	2020
Estágio docente em modalidade remota: breve relato de experiência em tempos pandêmico	Amanda Monteiro Inácio; Daniele Dower Ronqui; Jessica P. Mandelli; Kathyúscia Georgia Araújo do Valle Schmidt	2020
O Papel do Estágio Docência no Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Pós-graduação em Contabilidade	Edvalda Araujo Leal; Layne Vitoria Ferreira; Raíssa Silveira de Farias	2020
Relato de experiência em Biblioteconomia estágio supervisionado docente da pós-graduação	Paulo Marcelo Carvalho Holanda	2020
A formação do professor para o ensino superior: apontamentos sobre o estágio docente	Antonio Escandiel de Souza; Larissa Beck Gardin; Sirlei de Lourdes Lauxen	2021
A influência das disciplinas de ensino e do estágio docência na formação docente: um estudo de caso no programa de pós-graduação em administração da UFLA	Elisabeth Thaiane Tercino de Araújo; Camila de Assis Silva; Daniela Meirelles Andrade	2021
Estágio de docência e formação de professores na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura	Carla Rosane Paz Arruda Teo	2021
Formação pedagógica no estágio de docência em curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Kelly Karine Kreuz; Fabiane de Andrade Leite	2022

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas com os professores-supervisores

- 1- Nome completo
- 2- Qual é a sua formação inicial? É licenciatura ou bacharelado? (graduação)
- 3- Tem alguma segunda graduação?
- 4- Qual é sua(s) titulações acadêmicas?/ áreas (mestrado/doutorado/ pós-doutorado)
- 5- Quais as instituições e programas nos quais foi formado?
- 6- Há quanto tempo trabalha como professor universitário?
- 7- Há quanto tempo trabalha como professor universitário na Universidade de São Paulo (USP)?
- 8- Você tem Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) na Universidade de São Paulo?
- 9- A quanto tempo atua como professor-supervisor do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)?

Caso tenha experiência com o PAE enquanto aluno da pós-graduação

- 10- Fez alguma disciplina da Etapa de Preparação Pedagógica/Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)? () Sim () Não
- 11- Qual Unidade você fez a Etapa de Preparação Pedagógica/Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)
- 12- Fez parte do Estágio Supervisionado em Docência?
- 13- Qual Unidade você fez a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência/Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)
- 14- Fez o estágio mais de uma vez?
- 15- O seu estágio foi voluntário ou com bolsa?
- 16- Acredita que a sua experiência enquanto pós-graduando com Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) contribuiu para sua formação? Se sim, porquê?

Em relação à Etapa de Preparação Pedagógica (EPP)

- 17- Você oferece ou ofereceu alguma disciplina da EPP? Se sim, como funcionava a disciplina?
- 18- O que te motivou a ofertar disciplinas na etapa de preparação pedagógica do PAE?

19-Você acredita que são suficientes para as demandas dos alunos as disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica na sua Unidade?

Etapa de Estágio Supervisionado em Docência (ESD)

20- Quais as razões que te fizeram ofertar a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)?

21- Quais as ações que envolvem sua relação com o monitor do estágio?

22- Como é estabelecida a organização com o estagiário para elaboração do plano de ensino da disciplina?

23- Como vai se relacionando ao longo do semestre? Tem algum acompanhamento do programa da disciplina?

24-O que acredita ser a função do monitor PAE?

25-Como é sua relação com os monitores que teve nas suas disciplinas de graduação?

26-Quais as atividades desenvolvidas em sua disciplina de graduação pelo monitor?

27-Em sua opinião, o estágio PAE traz contribuições à formação dos pós-graduandos? Quais?

28- Considerando as especificidades da docência universitária, quais os conhecimentos devem ser contemplados pelo estágio?

Experiência com o PAE

29-Quais foram os pontos positivos e os limites encontrados durante suas atividades com o estágio PAE?

30-Como você avalia o espaço ocupado pelo estágio, atualmente, na Universidade de São Paulo?

31- Enquanto professor-supervisor, você sente necessidade de mais espaços e programas formativos, de cunho didático-pedagógico, no âmbito institucional?

32-Quais os saberes didático-pedagógicos que o futuro professor universitário acredita que o monitor tem que ter acesso?

O PAE e a formação do professor-supervisor

33-Quais as contribuições do estágio para a sua formação docente?

34-O que você entende em relação à formação didático-pedagógica do professor universitário?

Comissão interna do PAE na unidade

- 35-Você conhece a estrutura do PAE na Universidade de São Paulo?
- 36-Você se relaciona com a comissão interna do PAE da sua Unidade?
- 37-Como é a comissão interna do PAE é estruturada na sua unidade?
- 38-Já fez parte da comissão interna da sua unidade ou participou de alguma reunião?
- 39-A comissão do Programa PAE da sua unidade passa alguma orientação sobre a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência?
- 40-Você tem acesso aos editais do PAE?
- 41-Você conhece as normativas do estágio do PAE?

Avaliação que o professor-supervisor faz do programa

- 42-Na sua opinião o estágio PAE deveria ser modificado? Por quê?
- 43-Quais as suas sugestões para melhoria do PAE, especificamente para o estágio?

Estágio e pandemia covid-19

- 44-Como e quais foram as alterações necessárias para realização do estágio no contexto da pandemia?
- 45-Como a pandemia impactou sua relação com o estagiário?
- 46-Os afazeres do estagiário se alteraram? Quais foram as modificações?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Participante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **“O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) na perspectiva dos professores supervisores”** que está sendo desenvolvida por mim, Julia Barbosa Generoso, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

A pesquisa busca, de modo geral, analisar como os professores-supervisores compreendem a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) para a formação dos pós-graduandos da Universidade de São Paulo- campus de Ribeirão Preto. Considera-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para o campo de pesquisa de Formação de Professores. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Sua participação é voluntária e ocorrerá mediante uma entrevista semi-estruturada, com link exclusivo (Google Meet) enviado por e-mail. A entrevista conterá questões a respeito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), com um tempo de resposta esperado em até 60 minutos. No entanto, caso você se sinta desconfortável, poderá contar com a mediação e apoio do pesquisador. Não há riscos previstos nesta pesquisa. Além disso, poderá interromper sua participação na pesquisa, sem qualquer punição ou ônus. Para minimizar esses riscos, as questões da entrevista foram elaboradas de modo a evitar constrangimento, enfocando somente no objeto e objetivos de estudo. Cumpre informar ainda, que, apesar de não haver gastos previstos, você terá direito ao ressarcimento ou indenização, caso tenha alguma despesa para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Portanto, a sua identidade será preservada.

Para quaisquer dúvidas, segue o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora: Julia Barbosa Generoso, Telefone: (16) 99354-5546, e-mail: juliageneroso1@gmail.com; orientadora: Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas, Telefone: (16) 98138-0504, e-mail: noerivas@ffclrp.usp.br. Para questões éticas, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)/ Universidade de São Paulo (USP), Endereço Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 1 – Prédio da Administração, sala 7. CEP 14040901 Ribeirão Preto/São Paulo. Telefone (16) (16) 3315-4811, horário de funcionamento de segunda à sexta-feira das 13h30min às 17h30min, e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Caso sinta-se confortável em participar da pesquisa, enviarei uma via (por e-mail) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome: _____ RG: _____

Local e data: _____

Assinatura da pesquisadora
(Julia Barbosa Generoso)

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE F – Termo de Anuência Institucional

Eu, Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Júnior, Pró-Reitor de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP) declaro que tomei conhecimento e fui devidamente esclarecido sobre a pesquisa de mestrado intitulada: “O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade De São Paulo (USP) na perspectiva dos professores supervisores”, que tem como objetivo analisar a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do PAE para a formação dos pós-graduandos na Universidade de São Paulo - campus de Ribeirão Preto, a partir dos professores supervisores e prevê a realização de entrevistas semiestruturadas, presencial ou online, com os professores-supervisores do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo - *campus* de Ribeirão Preto (convidados mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Fui informado pelas pesquisadoras responsáveis, Prof.^a Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da FFCLRP/USP; Julia Barbosa Generoso, nº USP 9424569, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado da Pós-graduação em Educação desta instituição, que a presente pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e que o estudo só será iniciado após a aprovação por este Comitê. Estou, também, ciente de que, de acordo com as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, a pesquisadora responsável assumiu o compromisso de observar as diretrizes éticas vigentes durante a execução da pesquisa e adotar medidas para a proteção do sigilo das informações obtidas e da identidade dos participantes.

Após as informações prestadas pela pesquisadora responsável, informo que concordo e autorizo a realização das etapas da pesquisa previstas para serem executadas no âmbito da Pós- graduação da Universidade de São Paulo (USP).

Ribeirão Preto, 20/09/2021



USPAssina - Autenticação digital de documentos da USP

Registro de assinatura(s) eletrônica(s)

Este documento foi assinado de forma eletrônica pelos seguintes participantes e sua autenticidade pode ser verificada através do código VAS5-K6X7-V55H-HKQB no seguinte link: <https://uspdigital.usp.br/webdoc>

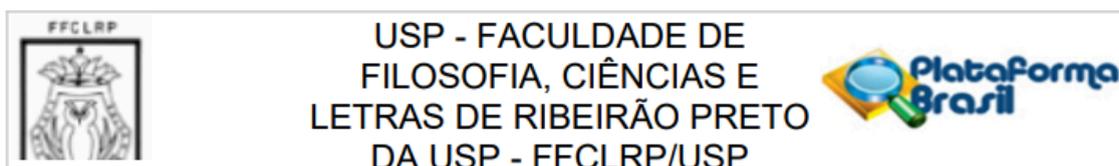
Carlos Gilberto Carlotti Junior

Nº USP: 637380

Data: 20/09/2021 07:12

ANEXOS

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade De São Paulo (USP) na perspectiva dos professores supervisores

Pesquisador: JULIA BARBOSA GENEROSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52530521.7.0000.5407

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.253.570

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1837052.pdf	27/12/2021 21:45:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_ok.docx	27/12/2021 21:40:12	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
Outros	questoes_da_entrevista_ALTERADO.docx	27/12/2021 21:38:15	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_ALTERADO.docx	27/12/2021 21:34:45	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
Outros	Carta_resposta_ao_CEP_FFCLRP.doc	27/12/2021 21:32:01	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/10/2021 17:41:53	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_institu.pdf	06/10/2021 17:41:03	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
Outros	questoes_da_entrevista.docx	06/10/2021 17:37:21	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_.docx	06/10/2021 17:34:19	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	06/10/2021 17:33:46	JULIA BARBOSA GENEROSO	Aceito