**O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo:   
desafios e contribuições para a formação docente**

Noeli Prestes Padilha Rivas, Glaucia Maria da Silva, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves e Neire Aparecida Machado Scarpini

A universidade atua em um contexto de complexidade que exige novas interfaces com a sociedade, visando atender as necessidades e demandas provocadas pela aceleração das inovações científica e tecnológica, rapidez dos fluxos de informação em uma nova dimensão do espaço e do tempo, fluidez de processos, aumento do risco na maioria dos fenômenos, da complexidade, da não-linearidade e da circularidade (SCOTT, 1996; BAUMAN, 2001). Flexibilidade e capacidade de adaptação são aspectos importantes neste balanço entre demanda e capacidade de resposta, aliados à preservação dos valores acadêmicos, expressos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao discutir a universidade na América Latina, Rama (1987) assinala a necessidade desta instituição desempenhar uma função crítica e de participação, tomando como base a realidade social e produzindo conhecimentos que possam influir sobre os modelos sociais, econômicos, políticos e culturais. O autor destaca princípios que configuram a universidade como instituição participativa: seleção e avaliação de docentes de acordo com valores científicos e critérios acadêmicos; liberdade de ensinar e aprender que considere a hierarquia do conhecimento e impulsione o diálogo acadêmico; governância universitária exercida por aqueles que tenham maior responsabilidade na socialização do saber e democratização do conhecimento; concepção de universidade como centro cuja função primordial é o avanço do conhecimento e não simples instância para a reprodução ideológica de qualquer sistema ou ideário; utilização dos avanços do conhecimento na modificação das problemáticas e resolução de problemas das realidades sociais específicas e na previsão de formas futuras do conhecer. Tais princípios são indicativos da pluralidade de enfoques do pensar e do agir na universidade.

Essas tendências exigem constante reflexão e análise para que as universidades sejam capazes de responder adequadamente às mudanças do contexto. Ressalta-se que a Educação Superior é um espaço complexo e multidimensional cujas perspectivas de desenvolvimento contemplam o eixo dos professores e seu mundo profissional que incluem a política universitária, as matérias curriculares/ciência e tecnologia, os estudantes e a empregabilidade no mundo do trabalho (MOSQUERA, 2006; ZABALZA, 2007; ESTEVES, 2012).

Como é ressaltado por Nóvoa (2009), não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem adequada formação de professores. Bolzan e Isaia (2010) destacam que, no Brasil, professores ingressam no ensino superior passando a exercer a docência respaldados em pendores naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do ensino superior. Tais docentes, em sua maioria, não contam com o apoio de professores mais experientes e nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Nesse âmbito, a discussão relativa ao caráter pedagógico e profissional da atividade docente torna-se não só pertinente, como imprescindível. O primeiro integra o saber e o saber-fazer, próprios a uma profissão específica, quanto ao modo de atuar com os estudantes em formação, na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa (BOLZAN; ISAIA, 2010). Deste modo, o caráter pedagógico compreende formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em consideração a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para efetiva compreensão por parte dos estudantes.

A compreensão de docência universitária como atividade complexa pressupõe apreender que o conjunto de atividades envolvido nessa profissão ocorre em contextos diversos relacionados às questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais e institucionais, bem como em condições singulares tendo em vista sua natureza formativa. No entanto, essa complexidade não deve ser vista como “empobrecimento por fragmentação, mas sim como possibilidade de múltiplas interações e relações” (SOBRINHO, 2009, p.39).

A complexidade da docência envolve condições singulares e exige multiplicidade de saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações, tendo em vista que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Outro aspecto que se evidencia nessa complexidade consiste em configurar a docência como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, exigindo conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2004, 2009; SOARES; CUNHA, 2010). Por conseguinte, ser professor ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares, incorporando características que só podem ser alcançadas mediante reflexão e atuação intencional na atividade pedagógica.

Na formação do professor universitário, o fulcro central é o conhecimento aprofundado do campo científico disciplinar. Essa situação gera “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (ZANCHET; CUNHA; SOUZA; 2009, p. 94). No entanto, a docência compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, as quais se constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao seu exercício.

A ressignificação dos saberes docentes torna-se necessária para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade da formação de uma sociedade. Nesse sentido é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas necessitam superar a submissão única ao campo científico e especializado e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca dos princípios do currículo integrado (APPLE; BEANE, 2000; BERNSTEIN, 1996).

É essencial que se definam estratégias de formação e desenvolvimento profissional no seio das instituições, independente do campo profissional a ser desenvolvido, bem como das legislações das agências reguladoras da Educação.

Nesse sentido, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (USP) constitui-se como um dos possíveis espaços de formação de futuros professores universitários na pós-graduação.

**O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino na USP**

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

Krasilchik (2008, p. 33), ao se referir ao programa, assinalou que “houve objeções por temor de que os alunos passassem a fazer o trabalho dos professores como ocorre em alguns países com os ‘teaching assistent’. Como os temores foram infundados, hoje este projeto está em pleno funcionamento.”

De forma similar à USP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu em fevereiro de 1999, o Estágio de Docência na graduação articulado à formação dos pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES, 1999).

Ainda no âmbito da USP, a Portaria GR no 3190 de 1999, com o objetivo de oferecer ao pós-graduando uma preparação prévia que melhor o habilitasse para o estágio supervisionado nas aulas de graduação, propôs que o PAE oferecesse uma etapa de preparação pedagógica além do estágio supervisionado em docência, tendo ambos a duração de um semestre letivo (USP, 1999). Trata-se de iniciativa que valoriza a Educação e os saberes pedagógicos como parte do conhecimento científico.

Outro aspecto a ser destacado nessa portaria é a inclusão do artigo 5º que permite aos estagiários ministrar aulas teóricas com a supervisão do professor responsável até o máximo de 20% da carga horária da disciplina. Esse artigo foi ampliado na portaria subsequente, acrescentando-se a possibilidade do estagiário ministrar aulas práticas (USP, 2002). Atualmente, o artigo 5º foi reformulado na Portaria GR nº 3588/2005, apresentando a seguinte redação:

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

Não se evidencia, nos documentos citados, a concepção de docência que fundamentou a elaboração dos mesmos. Além disso, na última portaria, a ideia de aulas teóricas e aulas práticas foi substituída por seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos, discussão em pequenos grupos, plantões de dúvidas e aplicação de provas e exercícios. Ao elencar essa série de atividades, perde-se a essencialidade da docência, que não pode ser alicerçada apenas em saberes instrumentais. A docência, em sua complexidade, exige saberes que ultrapassam a instrumentalização, tendo em vista o contexto sócio histórico dos estudantes, do professor e de suas práticas pedagógicas, a ambiência da aprendizagem, possibilidades e protagonismo do professor e do estudante estagiário nos processos de ensino significativo, que favoreçam aprendizagens cognitivas, afetivas e culturais (SOARES; CUNHA, 2010).

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

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

O Programa PAE é desenvolvido em todas as Unidades da USP que mantém Programas de Pós-Graduação, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das Unidades. É importante ressaltar que a participação no Programa é obrigatória apenas para os alunos bolsistas de demanda social da CAPES, sendo opcional para os demais pós-graduandos.

**Etapa de Preparação Pedagógica**

A Etapa de Preparação Pedagógica é responsabilidade dos Programas de   
Pós-Graduação que, em sua maioria, a organiza sob a forma de disciplinas. O Quadro 1 apresenta o rol de disciplinas oferecidas, classificadas segundo as áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quadro 1. Relação de disciplinas do Programa PAE por área do conhecimento.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Área** | **Programas de  Pós-Graduação** | **Disciplinas do PAE** |
| Ciências Agrárias | Agronomia  Anatomia animal  Ciência animal  Ciência alimentos  Ecologia aplicada  Entomologia agrícola  Medicina veterinária  Nutrição animal  Patologia animal  Produtividade animal  Recurso florestal  Zootecnia | Ambiente, Sociedade e Prática Docente de Ensino Superior; Educação, Ambiente e Sociedade: os Desafios da Docência no Ensino; Diálogos sobre o Ensino Superior; Preparação Pedagógica em Ciência e Tecnologia de Alimentos I; Oficina de Educação Superior; Preparação Pedagógica em Estatística e Experimentação Agronômica; Diálogos Sobre o Ensino Superior; Preparação Pedagógica PAE; Preparação Pedagógica em Entomologia; Preparação Pedagógica para o Ensino de Solos; Preparação Pedagógica em Ciência Animal e Pastagens; Preparação Pedagógica: Nutrição e Produção Animal; Preparação Pedagógica em Anatomia I; Preparação Pedagógica em Anatomia II; Preparação Pedagógica em Anatomia III; Preparação Pedagógica; A Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem; Autoconfiança e Técnicas de Oratória; Metodologia Científica; Preparação Pedagógica em Ciência da Engenharia de Alimentos. |
| Ciências Biológicas | Biologia  Bioquímica  Biotecnologia | Ensino Superior: Contexto, Produção de Conhecimento e Docência; Preparação Pedagógica em Biologia; Planejamento de Aulas Práticas de Bioquímica e Biologia Molecular; Planejamento de Aulas Práticas de Bioquímica e Biologia Molecular II; Prática de Ensino de Química e Bioquímica; Seminários Gerais; Seminários em Biotecnologia II; Seminários em Biotecnologia III; Seminários em Biotecnologia IV; Seminários em Biotecnologia V; Seminários em Biotecnologia VI. |
| Ciências Exatas e da Terra | Astronomia  Ciências  Computação  Estatística  Física  Geociências  Matemática  Química  Sistema Informação | Preparação Pedagógica para Computação; Docência no Ensino Superior: aspectos didáticos e pedagógicos; Preparação Pedagógica; Preparação Pedagógica de Ensino; Práticas Pedagógicas & Comunicação e Expressão Oral; Preparação Pedagógica para Geociências; Preparação Pedagógica; Preparação a Docência de Graduação; Preparação Pedagógica para Aperfeiçoamento do Ensino de Ciências; Aspectos Avançados da Docência no Ensino Superior de Química. |
| Ciências Humanas | Educação  Estudos Culturais  Psicologia | Preparação Pedagógica; Metodologia do Ensino Superior; A Formação do Professor Universitário; Preparação Pedagógica PAE; Tópicos de Epistemologia e Didática; Docência no Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento; Preparação Pedagógica; Preparação Pedagógica em Psicologia Social. |
| Ciências da Saúde | Educação Física  Enfermagem Farmácia  Medicina  Odontologia | Pedagogia do Ensino Superior; Perspectivas Teórico-Metodológicas do Processo Ensino-Aprendizagem; Prática Pedagógica no Ensino Superior; Seminários em Pedagogia do Movimento Humano; Docência no Ensino Superior; Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional; Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário, como EPP; Pedagogia em Enfermagem: Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde; Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas; Docência universitária: concepções, profissionalização e fundamentos didáticos; Aprimoramento Didático; Fundamentos da Prática Docente no Ensino Superior; Metodologia de Ensino I: Preparação Pedagógica; Pedagogia Médica e Didática Especial; Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem em Cursos da Área da Saúde; Avaliação Educacional de Competências Clínicas; Aplicação dos Princípios de Didática em Aulas Teóricas Formais; Ação Docente na Iniciação Científica; Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde I; Trabalhos de Campo do Professor Pesquisador; Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde II; Tópicos Especiais em Prática Docente e Pesquisa em Fisioterapia; Didática para o Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Pedagogia e Didática Especial no Programa de Tocoginecologia; Utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação em Saúde; Aspectos Didáticos e Pedagógicos em Especialidades Clínico-Cirúrgicas; Metodologia de Ensino em Pequenos Grupos; Metodologia e Prática Docente em Medicina; Educação Superior e Estágio Vivencial de Docência; Docência Universitária e Estratégias de Ensino-Aprendizagem; Metodologia de Ensino em Dentística; Prática Docente no Ensino Superior; Metodologias e Dinâmicas do Ensino em Odontologia; Didática para o Curso de Odontologia; Aspectos Pedagógicos do Ensino Superior em Saúde. |
| Ciências Sociais Aplicadas | Administração  Arquitetura  Contabilidade  Direito  Economia  Sistemas complexos | Aprimoramento Didático; Preparação Pedagógica PAE, Pedagogia Aplicada à Arquitetura e ao Urbanismo; Diálogos sobre a Docência no Ensino Superior: Teoria e Prática; Metodologia do Ensino na Contabilidade; Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade I; Didática do Ensino de Administração; Didática; Didática do Ensino Contábil; Seminário de Ensino em Arquitetura e Urbanismo; Métodos de Pesquisa Bibliográfica em Arquitetura; Procedimentos e Métodos de Ensino em Arquitetura e Urbanismo. |
| Engenharias | Bioengenharia  Geotecnia  Engenharias: civil, elétrica, hidráulica e saneamento, de materiais, de produção e de transportes | Didática e Pratica do Ensino de Engenharia; Preparação Pedagógica; Pesquisa Bibliográfica; Preparação Pedagógica; Métodos e tecnologias para apoiar o processo de Ensino e Aprendizagem em Engenharia; Preparação Pedagógica: ensino em Geotecnia; Metodologia do Ensino de Engenharia; Preparação Pedagógica: estratégias de ensino em Engenharia; Estratégias Instrucionais; Preparação Pedagógica: estratégias de ensino em Engenharia de Estruturas; Didática e Prática do Ensino em Engenharia; Tecnologia de Ensino de Engenharia; Tópicos Avançados em Bioengenharia; Preparação Pedagógica em Engenharia e Ciência de Materiais; Ensaios Pedagógicos. |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações disponíveis na página da Pró-Reitoria de   
Pós-Graduação da USP (<http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/relacao-das-disciplinas-pae>) e no sistema Janus (https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinas Inicial.jsf). Acesso em: 20 dez 2015.

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

A diferença do número de disciplinas na área da Saúde pode ser decorrente das políticas indutoras do Ministério da Saúde, voltadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), relacionadas ao currículo dos cursos de graduação e pós-graduação, inclusive na educação profissional para a formação docente (CECCIM; CARVALHO, 2006), além das políticas em parceria com o Ministério da Educação, como o Programa Pró-Ensino na Saúde e as demandas oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais.

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

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

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

**Etapa de Estágio Supervisionado: experiência revisitada**

A etapa do Estágio Supervisionado em Docência possibilita ao pós-graduando vivenciar questões teóricas apreendidas no espaço da Preparação Pedagógica e experienciar atividades de ensino com a supervisão do docente de uma disciplina de graduação. O fato da supervisão ser realizada pelo próprio professor da disciplina aproxima o estagiário das atividades docentes realizadas num contexto real de ensino. Essa interlocução teoria-prática proporciona o desenvolvimento de habilidades organizacionais, técnicas didático-pedagógicas, relação professor-aluno e participação no processo avaliativo (USP, 2010).

No intuito de ilustrar o referido estágio, apresenta-se a experiência de uma   
pós-graduanda do PAE, desenvolvida no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP (EERP/USP) no âmbito da disciplina teórico-prática *Promoção da Saúde na Educação Básica* que é oferecida no segundo ano do curso. A disciplina em questão é uma das que propõe ações a serem desenvolvidas na Educação Básica pelos enfermeiros licenciados, atendendo ao disposto no inciso II do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001). Cabe destacar que, para atender a esta demanda, a EERP/USP estabeleceu parceria com 12 escolas de Educação Básica da rede Estadual de Ensino de Ribeirão Preto.

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (1996), a Promoção da Saúde na comunidade escolar fundamenta-se na integralidade e multidisciplinaridade do ser humano, considerando o indivíduo no seu contexto familiar, comunitário, social e ambiental. Assim, as ações de promoção da saúde na escola visam desenvolver conhecimentos, habilidades e capacidades para o autocuidado em saúde e a prevenção das condutas de risco em todas as abordagens educativas. Buscam ainda promover análise sobre valores, condutas, condições sociais e estilos de vida dos próprios sujeitos envolvidos na construção do espaço escolar, que podem ser vistos como agentes transformadores de suas realidades (PELICIONI; MIALHE, 2015).

A disciplina *Promoção da Saúde na Educação Básica* é anual. As turmas são divididas em quatro grupos de 11 a 13 graduandos, cada qual acompanhado por um docente da USP. É organizada por ciclos de aprendizagem constituídos de: a) Imersão do graduando na Escola de Educação Básica; b) Síntese provisória a partir dos relatos trazidos por cada graduando e construção coletiva da questão de aprendizagem; c) Busca individual de conhecimentos científicos que subsidiam a questão de aprendizagem; d) Elaboração de nova síntese com a intenção de compreender os problemas identificados e reconstruir a prática profissional; e) Oficinas em Laboratórios de Práticas Pedagógicas Profissionais; f) Autoavaliação, avaliação do grupo e avaliação do professor formador. Cada etapa do ciclo é registrada individualmente pelo graduando no seu portfólio.

A experiência em pauta foi desenvolvida em 2014 tendo a estagiária se inserido em um grupo composto por 13 graduandos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, acompanhado pela professora formadora, supervisora da estagiária PAE.   
Inicialmente, a estagiária participou, em conjunto com as docentes responsáveis pela disciplina, do planejamento das aulas por meio da abordagem de métodos ativos (BÉDARD, 2009 apud RIVAS, 2011) de modo a envolver todos no processo de ensino-aprendizagem. O planejamento foi organizado e construído a partir da ideia de currículo integrado, tal como proposto pelo Ministério da Saúde, tendo como objetivos: construção do conhecimento, articulação trabalho-ensino, prática-teoria e ensino-comunidade; pautou-se em uma dinâmica ativa e considerou as características socioculturais dos envolvidos (DAVINI, 1994 apud GONÇALVES, 2011).

A metodologia ativa e o ensinar com pesquisa (CHAIGAR, 2012), por serem práticas problematizadoras, possibilitam que o graduando, bem como todos os envolvidos no processo, articulem e problematizem as situações reais. Isto favorece a reflexão e a reorientação das ideias e concepções sobre os temas explorados na vivência com a comunidade escolar, seja nas aulas da graduação ou nas atividades realizadas na escola de Educação Básica, na perspectiva dialética teoria e prática.

Na sequência, a estagiária acompanhou a docente e os graduandos em seis imersões junto à comunidade escolar, que envolveram ações de promoção da saúde e interação de graduandos e alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Na primeira imersão ocorreu uma aproximação ao cotidiano da escola na qual os graduandos destacaram a estrutura física, a biblioteca com dificuldades de acesso, banheiros trancados, grades e cadeados nas janelas e portas, relação professor-aluno e indisciplina. Essas observações sensibilizaram os graduandos e os levaram à construção da primeira questão de aprendizagem: *O que é promoção da saúde na escola e qual a sua importância?*

Em outro momento, ao identificarem que os alunos careciam de conhecimentos sobre o desenvolvimento do próprio corpo, elegeram este aspecto como tema a ser desenvolvido numa próxima imersão. Assim, compreendendo a particularidade da escola de Educação Básica, os graduandos construíram elementos para planejar e desenvolver ações de Promoção da Saúde. A partir deste olhar, dos artigos científicos e documentos de políticas públicas em saúde e educação, os graduandos discutiram a função da escola de educação básica, sua articulação nos diferentes contextos, problemática da disciplina e indisciplina, cultura escolar, dentre outros. Esse processo - imersões na escola de Educação Básica, buscas teóricas, sínteses provisórias, novas sínteses, avaliação dos estudantes e avaliação da disciplina - foi mediado pela professora formadora e pela estagiária com apoio da metodologia dialética de caráter horizontal, favorecendo o desenvolvimento de operações mentais dos envolvidos no processo de ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Além do acompanhamento dos graduandos durante as atividades descritas, a   
estagiária participou das oficinas de Laboratórios de Práticas Pedagógicas Profissionais sobre educação como direito fundamental, construção de portfólios, imunização e acuidade visual, e coordenou a oficina *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

A estagiária participou, em conjunto com a supervisora, da avaliação dos portfólios que contemplou leitura, comentários e devolutivas. Envolveu-se cotidianamente com o processo de ensino e aprendizagem, o que possibilitou acompanhar a evolução dos graduandos. Nas aulas, o ensinar com pesquisa foi o eixo norteador da construção de conhecimento (CHAIGAR, 2012) e os graduandos, sendo os protagonistas no processo de aprendizagem, construíram os seus significados sobre a escola e as ações de Promoção da Saúde adequadas àquela realidade.

No espaço da sala de aula ocorreram convivência, relações, colaborações, trocas, discussões, evolução e transformação das diferentes realidades, nos âmbitos individual, social e profissional (MASETTO, 2003). O estágio, por meio das interações, possibilitou a vivência e a construção da concepção de docência pela estagiária PAE.

A reflexão sobre a experiência da estagiária é um meio de ressignificar o processo formativo no âmbito da docência no Ensino Superior. Para que se aprenda e se ensine é necessário desejar, pois, segundo Freire (2008), o desejo é que nos impulsiona a buscar o que nos falta. Neste sentido, o estágio PAE favoreceu a construção de significados de ensino e aprendizagem, numa abordagem problematizadora com postura crítico-reflexiva, pautada na dialética.

**O PAE como espaço de formação docente**

As duas etapas previstas no PAE, **Preparação Pedagógica** e **Estágio Supervisionado em Docência**, articuladas e interdependentes, permitem ao pós-graduando aproximações com aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Este contato favorece a aproximação com os saberes da docência, que os futuros professores precisam vivenciar no que se refere aos aspectos pedagógicos e didáticos.

O PAE, nos Programas de Pós-Graduação da USP, se constitui como um dos instrumentos de formação docente e de melhoria do ensino de graduação, na medida em que os estagiários experienciam demandas docentes no espaço da sala de aula e no ambiente universitário, possibilitadas pela interação, convivência, colaboração e discussões das diferentes realidades, nos âmbitos individual, social e profissional.

Por se tratar de espaço privilegiado de formação docente para pós-graduandos, o PAE envolve os aspectos: *instituído* - legislações, normas, currículos, disciplinas, cultura acadêmica e *instituinte –* possibilidades de construção de docência universitária que articula ensino e pesquisa, em constante processo avaliativo. A análise deste processo pressupõe a necessidade de ampliação da produção e socialização do conhecimento na área do Programa PAE (teses, dissertações, artigos); valorização do pós-graduando PAE no que concerne ao número de bolsas e espeficidade do estágio em docência; divulgação e comunicação das ações do PAE no espaço institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Unidades de Ensino da USP e integração, por meio de eventos, encontros e outros com participação de equipes coordenadoras, docentes formadores, supervisores de estágio docente, pós-graduandos e graduandos visando o aperfeiçoamento do referido Programa.

**Referências Bibliográficas**

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2005. p. 67-100.

APPLE, M.; BEANE, J. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. São Paulo: Zahar, 2001.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da Professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem*. Brasília: MEC, 2001.

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

CECCIM, R. B.; CARVALHO, Y. M. Ensino da saúde como projeto da integralidade. In: CECCIM, R. B. (Org.). *Ensinar Saúde*: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2006. p. 69-92.

CHAIGAR, V. A. M. Ensino-pesquisa e repercussões nos olhares sobre a cidade: um estudo com discentes de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas. *Anais*…Campinas: Unicamp, 2012. p. 25-37.

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

FREIRE, M. *Educador, educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ESTEVES, M. Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, VII, 2012, Porto. *Anais*…Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. p. 52-64.

GONÇALVES, M. F. C. Planejamento de ensino: um olhar para as experiências escolares pregressas de enfermeiros professores em formação. Em: SICCA, N. A. L. et al (Orgs.). *Ensino Superior*: estudos sobre currículo e formação. Florianópolis: Insular, 2011. p. 199-215.

KRASILCHIK, M. *Docência no Ensino Superior*: tensões e mudanças. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

LUCARELLI, E. Paradojas de um rol: el asesor pedagógico em la universidad. In: LUCARELLI, E. (Org.). *El asesor pedagógico em la universidad*: de la teoria pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 27-38.

LUCARELLI, E. Prácticas protagónicas e innovación em la universidad. In: CUNHA, M. I. et al (Orgs.). *Docência universitária*: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

MASETTO, M. T. O docente do ensino superior e o Projeto Político Pedagógico. In: *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003. p.59-63.

MOSQUERA, J. J. M. Princípios da universidade no século XXI: universidade e produção do conhecimento. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 70-90.

NÓVOA, A. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OMS. Organização Pan-americana de Saúde (OPAS/OMS). *Escuelas Promotoras de Salud. Modelo y Guía para la Acción.* Washington DC, 1996. Disponível em: <http://cidbimena. desastres.hn/docum/ops/libros/EPS\_SILOS36.pdf>. Acesso em: 16. jan. 2015.

PELICIONI, M. C. F.; MIALHE, F. L. *Educação e Promoção da Saúde*. São Paulo: Ed. Santos, 2015.

RAMA, G. (Coord.). *Desarrollo y educación em América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CEPAL/UNESCO/PNUD/Kapelusz, 1987.

RIVAS, N. P. P. A formação do professor para a educação superior: desafios do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) e aportes curriculares. In: SICCA, N. A. L. et al. (Orgs.). *Ensino Superior*: estudos sobre currículo e formação. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-164.

SCOTT, P. University, Governance and Management. An analysis of the system and institutional level changes in Western Europe. In: MAASEN, P.; VUGHT, S. van (Eds.). *Inside Academia*. Utrecht: De Tidjstroom, 1996.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 7, n. 14, p.507-604, 2010.

SOBRINHO, J. D. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

USP. Portaria GR no 2794, de 19 de novembro de 1992. Institui o Programa de Iniciação ao Ensino Superior. São Paulo, 1992. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/ ?portaria=portaria-gr-no-2794-de-19-de-novembro-de-1992>. Acesso em: 10 nov. 2015.

USP. Portaria GR no 2906, de 09 de agosto de 1994. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1994. Disponível em: < http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2906-de-09-de-agosto-de-1994>. Acesso em: 10 nov. 2015.

USP. Portaria GR no 2932, de 09 de fevereiro de 1995. Institui o Programa de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/

?portaria=portaria-gr-no-2932-de-09-de-fevereiro-de-1995>. Acesso em: 10 nov. 2015.

USP. Portaria GR no 3190, de 26 de outubro de 1999. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/ ?portaria=portaria-gr-no-3190-de-26-de-outubro-de-1999>. Acesso em: 10 nov. 2015.

USP. Portaria GR no 3347, de 06 de junho de 2002. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/ ?portaria=portaria-gr-no-3347-de-06-de-junho-de-2002>. Acesso em: 10 nov. 2015.

USP. Portaria GR no 3588, de 10 de maio de 2005. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=consolidada-portaria-gr-no-3588-de-10-de-maio-de-2005>. Acesso em: 10 nov. 2015.

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

USP. *Programa de Aperfeiçoamento de Ensino*: Diretrizes. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes\_PAE.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

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

ZANCHET, B. A.; CUNHA, M. I. da; SOUSA, H. M. A Pós-Graduação em Educação como Lugar de Formação e de Aprendizagens de Professores Universitários. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 28, p. 93-105, 2009.