



DOSSIÊ

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PÓS-GRADUAÇÃO: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Giovanna Ofretorio de Oliveira MARTIN-FRANCHI
Universidade de Santa Catarina- UFSC
Florianópolis, Santa Catarina – Brasil
gfranchi_m@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-0266-9053>

RESUMO: O presente trabalho se insere no campo de pesquisa de formação docente para o Ensino Superior e tem como objetivo investigar o estágio supervisionado em docência no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem/USP de Ribeirão Preto (EERP), identificando, nas atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos, contributos para a formação de professores em diferentes contextos de atuação. Na pesquisa de cunho qualitativo utiliza-se de uma metodologia exploratória com abordagem da análise documental e análise de conteúdo. O corpus da pesquisa consiste no Relatório Final de Estágio no que concerne à análise das atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos no Estágio Supervisionado em Docência (ESD), segunda etapa do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), em nível de pós-graduação, na EERP-USP. Os resultados apontam atividades diversificadas que corroboram para a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica, mas apresentam alguns indícios de instrumentalidade quando referidos à concepção de docência.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Pós-Graduação. Formação Docente. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN GRADUATE STUDIES: ELEMENTS OF TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The present work is part of the research field of teacher training for Higher Education and aims to investigate the supervised internship in teaching within the scope of the Graduate Programs of the Escola de Enfermagem/USP de Ribeirão Preto (EERP), identifying in the activities developed by post-graduate students, contributions to the training of teachers in different contexts. In qualitative research, an exploratory methodology is used with an approach of document analysis and content analysis. The research corpus consists of the Final Internship Report regarding the analysis of the activities developed by the graduate students in the Supervised Teaching Internship (ESD), the second stage of the Teaching Improvement Program (PAE), at the postgraduate level, at EERP-USP. The results point to diversified activities that support the organization of pedagogical work in a critical perspective, but present some indications of instrumentality when referring to the teaching concept.

Keywords: Supervised internship. Postgraduate studies. Teacher Training. Teaching Improvement Program.

LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN LA GRADUACIÓN: ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN: El presente trabajo forma parte del campo de investigación de la formación de profesores para la Educación Superior y tiene como objetivo investigar la pasantía supervisada en la docencia en el ámbito de los Programas de Posgrado de la Escola de Enfermagem/USP de Ribeirão Preto (EERP), identificando en las actividades desarrolladas por estudiantes de posgrado, aportes a la formación de docentes en diferentes contextos. En la investigación cualitativa se utiliza una metodología exploratoria con enfoque de análisis documental y análisis de contenido. El corpus de investigación consiste en el Informe Final de Práctica sobre el análisis de las actividades desarrolladas por los estudiantes de posgrado en la Práctica Docente Supervisada (ESD), la segunda etapa del Programa de Perfeccionamiento Docente (PAE), en el nivel de posgrado, en la EERP-USP. Los resultados apuntan a actividades diversificadas que apoyan la organización del trabajo pedagógico en una perspectiva crítica, pero presentan algunos indicios de instrumentalidad cuando se refieren al concepto de enseñanza.

Palabras-clave: Pasantía supervisada. Posgraduación. Formación de Profesores. Programa de Mejoramiento Docente.

INTRODUÇÃO

A área de formação de professor é perpassada por diferentes questões, dentre elas, pode-se indicar as relacionadas à formação de professores para atuar em diferentes contextos do Ensino Superior. É esperado do docente decisões, posicionamentos e articulações no que concerne à atividade docente e aos desafios que lhe são exigidos. Nesse contexto, o estágio supervisionado no nível de pós-graduação também se constitui como espaço para a aprendizagem do fazer docente. Ainda, a prática de ensino observada pelo pós-graduando por meio da vivência da experiência de Estágio Supervisionado em Docência (ESD) corrobora para sua formação enquanto professor do Ensino Superior.

Este artigo dialoga com questões referentes às práticas de estágio, por meio das atividades desenvolvidas no contexto da pós-graduação no Brasil, bem como, com as mediações entre o professor supervisor e o estudante de pós-graduação no que diz respeito às atividades de estágio definidas e desenvolvidas pelo estudante. Insere-se na temática Formação Docente para o Ensino Superior e tem como objetivo investigar o Estágio Supervisionado em Docência (ESD) no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto, nos Programas de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), identificando contributos para a formação de professores em diferentes contextos de atuação. Essa temática evidencia os sentidos atribuídos ao ESD no PAE em relação à significação deste como um lugar de formação para a docência no Ensino Superior.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O modelo de formação que possui as prioridades concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, no âmbito da pós-graduação, em detrimento da atuação docente de maneira ampla e complexa, proporcionará uma formação cuja indicação será a de que a atividade de ensino possui importância inferior às demais atividades desenvolvidas pelo docente no Ensino Superior. Compreendemos que a formação docente no Ensino Superior no espaço da Universidade ocupa um lugar secundário em relação às demais áreas de atuação do docente, como, por exemplo, a formação para a pesquisa e como influenciadora dos caminhos a serem traçados e esperados de um docente que atua em Instituição de Ensino Superior (IES).

Nessa direção, autores como Cunha (2008, 2012, 2019), Conte (2013), d'Ávila e Veiga (2013), Almeida (2012), d'Ávila (2013), d'Ávila e Veiga (2012), Masetto (2012), Pachane e Pereira (2004) destacam o desprestígio do ensino em relação à pesquisa e à extensão no âmbito do ensino universitário, sinalizando que se deve atribuir maior atenção à preparação pedagógica do futuro docente que atuará no Ensino Superior. Observa-se, ainda, no âmbito das pesquisas e produções na área, que as iniciativas formativas institucionalmente definidas para formação de docentes para atuar no Ensino Superior são incipientes. Na Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, há indicações de que a "preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Contudo, o termo "preparação" indica sentido diferente do termo "formação", pois conota objetividade de elementos que se agrupam para um fim específico, sem que se relacione com questões relevantes e singulares no que tange à docência. Já o termo *formação* apresenta um sentido mais amplo e completo. Ele indica o modo como os conhecimentos, ou os saberes inerentes ao contexto da docência, serão trabalhados para que o sujeito adquira consciência crítica sobre sua constituição enquanto professor, sobre sua ação docente, sua identidade e a maneira como se posicionará frente a diferentes contextos de atuação etc.

Neste trabalho, parte-se do princípio que a pós-graduação é um espaço institucional que propicia a formação para a docência no Ensino Superior de maneira completa, considerando, para tal, as perspectivas do campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa formação constitui-se, pois, como atividade complexa que requer do sujeito mobilizações de saberes oriundos, em sua maioria, do próprio espaço da pós-graduação. Em Shulman (2004), a aprendizagem da docência é perpassada por categorias necessárias que visam organizar o conhecimento do professor, ou seja, são os conhecimentos que compreendem: conteúdo, pedagógico geral, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e suas características, educacionais, dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O objeto do trabalho docente é a ação de ensinar, e os sujeitos que participam dessa ação (professor e estudante) são seres humanos, seres individuais e sociais. A docência se constitui em uma relação humana e essa relação configura o seu caráter interativo como atividade complexa. Tal relação, por sua vez, requer do professor uma série de tomadas de decisões imediatas, mobilização dos conhecimentos e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada turma ou situação do estudante (função didática e pedagógica). (SOARES; CUNHA, 2010). Autores como d'Ávila e Veiga (2013), d'Ávila (2013), d'Ávila e Veiga (2012) e Cunha (2010) corroboram para a compreensão da docência como atividade complexa que se efetiva em condições singulares do exercício profissional.

Nesse sentido, o ESD pode vir a ser um espaço de aprendizagem dos saberes da profissão, da tessitura da identidade docente. Em Pimenta (2005), a identidade profissional docente é delineada pelos saberes da experiência. É na ação docente que o sujeito vai construindo sua identidade profissional, a partir da significação social da profissão, da reafirmação de práticas consagradas e significativas culturalmente.

O ESD em nível de pós-graduação - assim como o estágio supervisionado obrigatório em cursos de licenciatura - constitui-se, também, como tempo/espaço privilegiado para o processo de construção da identidade profissional e acadêmica. Esse estágio se configura como um elemento que, como não é imóvel, é processo e, como tal, vincula-se ao processo de construção do sujeito historicamente situado, que, por sua vez, advém de relação do sujeito consigo mesmo e com o outro (D'ÁVILA, 2014; PIMENTA, 2005). É um momento em que o sujeito poderá estabelecer as relações de sentido entre ser e fazer (FRANCO, 2008).

Em Pimenta (2005), podemos inferir que, assim como o estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura apresenta-se como espaço de formação inicial no contexto de formação docente, o ESD também pode ser considerado um terreno fértil para o estudante de pós-graduação desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem a construção dos saberes-fazeres docentes, considerando, para isso, as necessidades e os desafios que o ensino como prática social apresenta por meio do cotidiano. Em Cunha (2006, 2012), a formação do professor é influenciada pela sua trajetória escolar. Positivas ou negativas, essas duas trajetórias influenciam as práticas pedagógicas e o comportamento docente. As práticas pedagógicas podem ser consideradas positivas e serem repetidas ou percebidas como experiências negativas e não repetidas, ou seja, professores tendem a repetir práticas que admiram, e estas fazem com que tenham gosto pelo ensino.

A preparação para o exercício da docência se faz no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e o estágio em docência se configura como espaço que possibilita a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas. É na atividade de docência no Ensino Superior que se concentra a tarefa formativa da universidade. Assim como enfatizam Pimenta e Anastasiou (2018), a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes reverbera na qualidade dos resultados do Ensino

Superior, especificamente na graduação. E considerando a formação para a atuação neste nível de ensino ser desenvolvida em nível de mestrado e doutorado, na pós-graduação *stricto sensu*, o ESD faz-se *locus* de formação docente.

Para Cunha (2010), ser professor na Universidade também requer compreender que, além do domínio em seu campo específico do conhecimento, também é relevante compreender os conhecimentos que o aproximem do ato de ensinar. Para exercer essa atividade profissional, assim como em qualquer outra área, o docente deve ter os conhecimentos e as habilidades exigidas para que possa desempenhar de forma adequada as funções pertencentes à própria profissão docente.

Dialogamos com Pimenta e Anastasiou (2017) quando indicam que a docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente, e este, por sua vez, deve ter como base os saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. No espaço institucional do PAE, o ESD, no trabalho didático pedagógico que nele deve ser realizado, o estudante poderá tecer a identidade docente a partir dos saberes da docência com os quais tem contato, quais sejam: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Neste artigo, fruto de pesquisa realizada, buscamos elementos para compreender como o Estágio Supervisionado em Docência ocorre na EERP – USP, Campus Ribeirão Preto, e se este se configura como espaço de formação para a docência no Ensino Superior, tendo em vista as atividades desenvolvidas no âmbito da segunda etapa do Programa PAE, o ESD, bem como, sua intencionalidade educativa.

No contexto do ESD, os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, ou seja, essas ações são determinadas por essas instituições ao mesmo tempo em que as determinam. Isto é, o estágio supervisionado na formação inicial docente, desenvolvido no âmbito formativo para a docência, apresenta-se como momento singular e relevante para a tessitura da formação docente em diferentes âmbitos do ensino, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Desse modo, a prática educativa institucional no contexto da universidade propicia ações pedagógicas que permeiam a experiência do estudante de pós-graduação no ESD. As atividades propostas no estágio visam articular as ações pedagógicas, a interação professor-aluno e os conteúdos educativos, são, portanto, interações que estruturam o processo de ensino e aprendizagem. Nessas interações se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e por meio delas ocorrem os processos de resignificação de tais saberes (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em Zabalza (2014), buscamos subsídios para compreender os conceitos gerais sobre o estágio na graduação que poderiam nos auxiliar no entendimento a respeito do mesmo no espaço da pós-graduação. O estágio é uma oportunidade de aprendizagem fundamentada no mundo do trabalho, independente da modalidade organizacional seguida. Permite estabelecer uma alternância ou complementação dos estudos acadêmicos com a formação em centros de trabalho. No caso específico do PAE, o estágio supervisionado em docência no Ensino Superior proporciona ao pós-graduando imersão na ação docente e nas práticas pedagógicas do docente supervisor. Assim, compreendemos, segundo o autor, que os limites do estágio, ou seja, dos efeitos negativos que podem ocorrer, são ocasionados pela “falta de êxito na integração de teoria e prática, dificuldade para organizar experiências apropriadas para os aprendizes, centralização do estágio em uma série reduzida de habilidades técnicas”. Alerta o autor que uma supervisão desigual ou desinteressada também pode resultar em experiências traumáticas - em que parte do sentido que se tenta dar ao estágio

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

A partir Zabalza (2014) compreendemos o estágio como uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis, na qual participam três agentes fundamentais: os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividades práticas. Pode configurar-se em estágio orientado para a formação prática dos aprendizes, cujo objetivo principal reside na aquisição das qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão; o estágio orientado para a consecução de objetivos acadêmicos por meio das práticas; o estágio orientado ao desenvolvimento pessoal e à construção da identidade profissional; o estágio orientado para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, complementando as aprendizagens e as experiências acadêmicas com outras atividades que se produzem sobre o campo profissional.

No caso específico de estágio em docência na pós-graduação no contexto que estamos analisando, ressaltamos a contribuição de Pimenta e Anastasiou (2017) quando as autoras analisam resultados de um Fórum com participação de pós-graduandos e docentes supervisores. Os pós-graduandos identificaram experiências exitosas e significativas que dimensionam a ação docente, o relacionamento com os estudantes de graduação, o contato com o currículo e o planejamento pedagógico, dentre outros. Os limites também foram apontados contemplando questões administrativas e de organização. Observaram, também, a presença de aspectos que favorecem a percepção da identidade docente, a partir da relação pós-graduando-docente-supervisor no espaço do PAE.

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

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

Para além do entendimento de *espaço* de formação, percebe-se que o ESD poderá se tornar *lugar* de formação. Assim, buscamos em Cunha (2008) a relação dos conceitos de espaço, lugar e território, visando à compreensão da multiplicidade de modalidade da formação acadêmica. Para a autora, "se faz necessário à discussão da propriedade das experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional." (CUNHA, 2008, p. 182).

O entendimento sobre os termos não diz respeito somente ao seu significado gramatical e vocabular, mas essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricações dos

termos nas estruturas sociais de poder. É a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. E este, por sua vez, se constitui como lugar quando atribuímos sentido aos espaços, reconhecendo sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Entende-se o estágio supervisionado em docência como espaço de formação, podendo ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas, preenchido, não de maneira desordenada, mas sim a partir de significados atribuídos que legitimam sua condição e ocupação (CUNHA, 2010). Em Franco (2008) compreendemos que o sujeito, ao construir sentido em suas ações e experiências, apreende cognitiva e emocionalmente os conhecimentos teorizados. Percebe, pois, uma relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas. Desse modo, o entendimento de lugar de formação pelo pós-graduando ocorre no entrelaçar de sentidos.

Para Pimenta e Lima (2012, p. 4), o estágio em docência constitui um espaço que propicia a formação docente para atuar no Ensino Superior. É caracterizado, assim, “por uma interação entre escola e universidade na qual os estagiários, professores titulares e orientadores atualizam os conhecimentos sobre a profissão”. Para d’Ávila (2014), o estágio supervisionado é, sem dúvida, a iniciação no terreno profissional, em que os sujeitos se aproximam de seu campo profissional pelas vivências da atividade docente.

A dimensão profissional do papel docente permite o acesso aos componentes essenciais que definem a profissão, constituindo-se como uma das dimensões da atividade profissional da docência. A docência compreendida como atividade profissional requer considerar no mesmo nível seus conhecimentos e condições, bem como, o domínio científico da própria especificidade. É uma atividade especializada, portanto, possui um âmbito determinado de conhecimentos que requer uma preparação específica e aquisição de habilidades para seu exercício (ZABALZA, 2004).

CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa de cunho qualitativo valeu-se do estudo de caso (YIN, 2010), da análise documental (BOGDAN; BICKLEN, 1997; CELLARD, 2008) para tratamento dos dados, e análise dos dados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP e o *corpus* de pesquisa foi constituído por cento e quarenta e cinco (145) relatórios de ESD oriundos do Programa de Pós-Graduação da EERP – USP elaborados pelos pós-graduandos.

O relatório final do ESD define-se como um documento específico para coletar dados e informações sobre o desenvolvimento do estágio, com objetivo específico, padronizado e obrigatório. O relatório intitulado “Relatório final do Estágio Supervisionado em Docência” é, pois, um documento composto por três questões que norteiam a descrição e avaliação do desenvolvimento do estágio pelos pós-graduandos e passa, posteriormente, à sua finalização, para apreciação nas comissões de pós-graduação das unidades de vínculo. A análise aqui apresentada versa sobre a questão 1) *Atividades desenvolvidas* e buscou identificar quais atividades os estudantes de pós-graduação desenvolveram no ESD, além de compreender quais sentidos esses estudantes teceram sobre as atividades desenvolvidas e se elas corroboraram para o desenvolvimento da docência, em seus diferentes aspectos, significando-o como lugar de formação do professor universitário.

As diretrizes do PAE (USP, 2010) apresentam dimensões da docência que o ESD precisa abranger. As atividades desenvolvidas no ESD, a experiência de ministrar aulas e palestras, atividades de monitoria aos estudantes,

dentre outros, são momentos nos quais o pós-graduando tem contato com os conhecimentos e saberes pedagógicos relacionados à docência em ação, bem como, poderão adquirir experiências.

Nesse sentido, para análise dos documentos pertencentes ao *corpus* da pesquisa, foram tecidos, *a priori*, núcleos de sentido a partir das dimensões definidas nas diretrizes indicadas, quais sejam: Dimensão organizativa, Dimensão técnica, Dimensão didático-pedagógica, Dimensão relação professor-aluno e Dimensão avaliativa. Para além do conteúdo relacionado a cada dimensão citada a partir da análise dos dados coletados, emergiram informações relevantes que não foram contempladas no núcleo de sentido considerado *a priori*. Assim, a seguir, indicamos em cada núcleo de sentido os conteúdos incluídos *a posteriori*, conteúdos que emergiram após a leitura dos dados de análise.

Os núcleos de sentido *a posteriori* que emergiram da análise dos dados foram: Dimensão Docência no Ensino Superior, Dimensão Formação do pós-graduando e Dimensão Acadêmico-administrativa. As dimensões apresentadas nas diretrizes do PAE indicam a complexidade da dimensão da docência que o próprio estágio adquire, portanto compreende o trabalho docente como ação que contempla múltiplas dimensões. Considerar as múltiplas dimensões da docência apresentadas no documento como ponto de partida para a elaboração das categorias é compreender que estas perpassam não apenas o ESD, mas são dimensões presentes também na etapa de Preparação Pedagógica, anterior ao Estágio em Docência.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades desenvolvidas foram categorizadas a partir dos núcleos de sentido considerados na pesquisa. O Quadro 1 indica as atividades desenvolvidas, o número de vezes em que a atividade foi citada em cada relatório, a dimensão em que essa atividade se enquadra e o total de atividades que cada núcleo de sentido apresenta.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no ESD e as categorias de análise

CATEGORIAS	ATIVIDADES REALIZADAS	CITAÇÕES	TOTAL
Dimensão Didático Pedagógica	Colaboração/Orientação/supervisão/acompanha-mento dos alunos no campo de estágio, nas atividades de esclarecimento de dúvidas, na elaboração de seminários, estudos dirigidos/estudo de caso e atividades de aula.	110	232
	Participação, colaboração e aplicação de dinâmica de leitura, discussões teóricas, casos clínicos em grupo, nas discussões apresentadas.	44	
	Acompanhamento no processo de ensino aprendizagem junto com o docente; Participação /acompanhamento na preparação de estratégias didáticas; contribuição nas sínteses provisórias; nas estratégias de ensino realizadas; nas estratégias pedagógicas propostas pela disciplina; no processo de ensino aprendizagem em consonância com o PPP. Elaboração e acompanhamento de relatório de disciplina.	39	
	Aula ministrada/apresentação de aula; Ministrar oficinas. Apresentação da disciplina aos alunos.	18	
	Apresentação/ Elaboração de estudo de caso.	8	
	Incentivo ao desenvolvimento do comportamento ético dos estudantes/participação do estudante no processo de ensino aprendizagem/estimulação da participação no processo ensino aprendizagem; Elaboração e desenvolvimento de atividade de laboratório.	9	
	Auxílio da equipe da sala operatória.	2	
	Participação na apresentação dos trabalhos dos alunos como debatedora.	1	
	Discussão com o supervisor sobre a prática pedagógica.	1	

CATEGORIAS	ATIVIDADES REALIZADAS	CITAÇÕES	TOTAL
Dimensão Organizativa	Reunião com docentes responsáveis para planejamento/avaliação da disciplina, Participação de reuniões de planejamento da disciplina/com docente supervisor; Participação na elaboração do programa e cronograma da disciplina; Atualização do plano de ensino da disciplina.	67	168
	Colaboração no planejamento, elaboração e preparação das aulas prática e teórica, atividades desenvolvidas na disciplina, roteiro, plano de estágio plano de aula e demais atividades. Desenvolvimento de material trabalhado na disciplina (áudio visual/material de apoio/ didático; Moodle). Acompanhamento de todas as etapas de desenvolvimento da disciplina.	56	
	Levantamento/ atualização de bibliografia /artigos.	40	
	Colaboração para organização dos laboratórios; auxílio limpeza e desinfecção da sala operatória.	3	
	Produção de projeto para coleta de dados.	1	
	Auxílio na organização e na distribuição de grupos de estudo.	1	
Dimensão Técnica	Participação ativa na imersão dos alunos nos diferentes campos da prática; Acompanhamento de atividade de educação continuada; Participação Acompanhamento das aulas teóricas e práticas/atividades de ensino/ ciclos pedagógicos; Monitor de aulas práticas; auxílio nas aulas; auxílio no desenvolvimento de aula prática; Acompanhamento das atividades na unidade básica/estágio/práticas em serviço/visita técnica; Visita técnica de reconhecimento em ambulatório.	140	159
	Controle de frequência e notas.	13	
	Elaboração do relatório das atividades desenvolvidas no PAE.	4	
	Entrevista dos cuidadores/relatório e demais anotações de enfermagem.	2	
Dimensão Avaliativa	Participação, preparação, auxílio, colaboração, acompanhamento de aplicação da avaliação dos alunos (provas e atividades de avaliação, avaliação final). Auxílio na correção de projetos, portfólios, provas teóricas e práticas, plano de estágio, relatórios, trabalhos, exercícios.	113	133
	Acompanhamento da avaliação final da disciplina e avaliação final do estágio.	12	
	Participação no fechamento das notas e avaliações e na elaboração de devolutivas dos trabalhos realizados pelos alunos.	5	
Dimensão Formação do pós-graduando	Auxílio na definição e implementação de critérios de avaliação e diferentes estratégias.	3	11
	Participação nas reuniões do PAE.	10	
Dimensão Relação professor-aluno	Elaboração de resumo ampliado para evento.	1	7
	Contribuição no manejo das relações interpessoais.	4	
	Interlocução entre docente e aluno.	3	

Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2022).

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

Emerge dos dados o predomínio de atividades relacionadas à Dimensão Didático-Pedagógica, destacando-se três grupos de atividades com maior expressividade na escrita dos relatórios. O primeiro grupo de atividades categorizadas na Dimensão Didático-Pedagógica indica que, por meio delas, considerando para tal o auxílio do supervisor, é possível proporcionar uma atividade de supervisão que requer, segundo Pimenta e Lima (2012), aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação e aconselhamento. No segundo grupo de atividades há o predomínio da Dimensão Didático-Pedagógica. Para Zabalza (2004), a ação pedagógica do professor universitário consiste em mediar a relação do estudante com o conhecimento, e essa ação se faz presente por meio da Dimensão indicada. Os grupos de discussão

nas disciplinas de graduação propiciam a reflexão e a crítica tanto por parte do estudante de pós-graduação quanto daquele da graduação. Proporcionar ao pós-graduando mediar esse processo de construção de conhecimento indica que a disciplina em que o pós-graduando desenvolveu o estágio apresenta como percepção a docência como ação complexa, em que o docente em formação contribui para a formação crítica e reflexiva do estudante de graduação. Ao mesmo tempo em que o pós-graduando se torna protagonista do processo, participa também da construção do conhecimento dos estudantes de graduação. Nesse sentido, dialogamos com Pimenta (2017), para quem, a partir da formação docente, os pós-graduandos tecem sua identidade docente, sendo esta delimitada também pelos saberes da experiência.

O terceiro grupo de atividades foi categorizado na Dimensão Didático-Pedagógica. Esse grupo aproxima-se da compreensão de que o sujeito precisa ter domínio não apenas em seu campo específico do conhecimento, mas também nos conhecimentos que o aproximem do ato de ensinar. Cunha (2012) nos indica que a formação profissional do professor universitário precisa abranger os saberes da docência, com preparação acadêmica numa perspectiva teórico-prática. Destacamos que a atividade “aula ministrada/apresentação de aula” é pouco citada dentre as desenvolvidas no ESD. As diretrizes do PAE indicam que os estudantes de pós-graduação podem ministrar aula até 10% da carga horária da disciplina, ficando a critério do docente supervisor a possibilidade de desenvolvê-la. Essa atividade configura-se como um momento oportuno para proporcionar ao estudante de pós-graduação a vivência do ensino, que dá sentido à docência.

A Dimensão Organizativa apresenta três expressivos grupos de atividades. No primeiro, a atividade de reunião com o supervisor tem destaque e indica que a EERP prioriza o acompanhamento do pós-graduando em relação ao planejamento da disciplina que irá desenvolver no estágio. Percebe-se que os supervisores, em sua maioria, consideram o estudante como parceiro e também responsável pelo desenvolvimento da disciplina.

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

O terceiro grupo categoriza-se na Dimensão Organizativa e indica que as atividades são valorizadas no ESD da EERP, tendo em vista a organização do conteúdo da disciplina e a inserção do pós-graduando nesse contexto como um dos atores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Entre as atividades categorizadas na Dimensão Técnica destacam-se as de participação do pós-graduando nas aulas práticas e teóricas, bem como, sua participação e imersão, juntamente com os estudantes de graduação, no campo da prática. Essa atividade teve 140 citações, sendo considerada a mais expressiva em relação às demais atividades do ESD. Compreendemos, a partir de Almeida (2012), que a participação em aulas teóricas e práticas possibilita ao pós-graduando a observação da ação docente e das práticas que nela se constituem e o aproxima das dimensões presentes na docência. Essa experiência pode oportunizar ao pós-graduando contato com os aspectos relacionados à ação de ensino, bem como, a intencionalidade do supervisor em relação à própria prática pedagógica, entendida neste estudo, a partir de Franco (2012), como práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e/ou requeridas por dada comunidade social. Possibilita, ainda, o contato com a especificidade do contexto em que se educa, podendo levar o pós-graduando, segundo a concepção de Imbernón (2011, p. 14), a valorizar “a docência, a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo”.

A Dimensão Avaliativa configura-se como a quarta categoria no número de atividades desenvolvidas. Entre as atividades citadas, o processo avaliativo é pouco explorado em relação àquela que tem por foco a atividade avaliativa relacionada ao acompanhamento do processo. A correção das atividades avaliativas, incluindo o portfólio, com 18 citações, é uma atividade inexpressiva em relação às demais. Contudo, a participação na avaliação da disciplina de graduação, apesar de pouco expressiva, é uma atividade relevante, pois poderá inserir o pós-graduando em uma dimensão mais ampla de compreensão da avaliação.

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

A Dimensão Relação professor-aluno, definida nas diretrizes do PAE como um espaço de favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades que facilitam a interlocução entre o docente e os estudantes, apesar de inexpressiva na EERP, é uma atividade considerada na pesquisa como relevante para a formação do pós-graduando, tanto no sentido pessoal, quanto para a docência no Ensino Superior. Representada pela expressão "Contribuição no manejo das relações interpessoais", essa dimensão contempla, a partir de Cunha (2010), tanto os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, indicadas pela capacidade de trabalho coletivo de formação dos atores educativos locais, quanto aos saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social. Segundo Pimenta e Anastasiou (2018), a experiência em desenvolver habilidades da docência perpassa o contato com os docentes e a colaboração entre professores, bem como, a seleção e organização dos conteúdos, material didático e bibliográfico são experiências que propiciam benefícios imediatos ao pós-graduando em relação à sua formação para atuar como docente na Educação Superior.

O QUE OS DADOS REVELAM

Os sentidos atribuídos ao ESD pelos pós-graduandos o constituem como lugar de formação, pois é o ser humano que infere, num determinado espaço, valores e significados que o promovem do status de espaço para lugar. Os pós-graduandos dão significado e valor à sua formação docente a partir de atividades planejadas e oferecidas no ESD especificamente relacionadas às dimensões Didático-Pedagógica, Organizativa, Técnica e Avaliativa.

O ESD é qualificado a partir da dimensão organizativa e o pós-graduando atribui valor e significado à sua formação docente a partir de experiências que abrangem a Dimensão Docência no Ensino Superior, Formação do Pós-graduando, Didático-Pedagógica, Relação Professor-aluno e Avaliativa. O ESD na EERP oferece formação docente para o Ensino Superior de maneira ampla, porém, no entendimento dos pós-graduandos, o PAE, como programa institucional, necessita de melhorias, principalmente em ações relacionadas à Dimensão Acadêmico-Administrativa, ou seja, a parte burocrática do programa interfere diretamente na percepção e desenvolvimento do ESD, por consequência, influencia na formação docente do pós-graduando.

Infere-se, a partir das análises, que o ESD no PAE oferece pouca autonomia para o pós-graduando, e esta se relaciona diretamente com as sugestões para o programa e que se concentram nas Dimensões Didático-Pedagógica, Formação Docente e Formação do Pós-graduando. As sugestões referentes às dimensões

citadas são diretamente relacionadas à autonomia dada ao pós-graduando no desenvolvimento da disciplina, sendo ela prática ou teórica, desde o planejamento até as práticas pedagógicas e metodologias aplicadas.

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

As atividades desenvolvidas no ESD, a experiência de ministrar aulas/palestras, atividades de monitoria aos estudantes, dentre outros, são momentos em que o pós-graduando adquire experiências, conhecimentos e saberes pedagógicos concernentes à docência em ação. É neste contexto de estágio, vivências e experiências que o estudante de pós-graduação obterá subsídios para avaliar se o docente supervisor se configura como um “Bom professor”; ou seja, que sua ação como docente possibilite ao pós-graduando considerar as atitudes e escolhas como exemplos a serem seguidos.

É no espaço do PAE, no âmbito de formação docente para o Ensino Superior, que o pós-graduando poderá ou não compreender o ensino como ato complexo, que requer mobilizações no sentido de apreensão do conhecimento. Assim, a experiência está vinculada ao significado. A partir da experiência no ESD, o estudante de pós-graduação pode tecer os significados dados a essa formação, e isso se faz também pela mediação do pós-graduando com as ações do docente supervisor.

Infer-se, ainda, que o PAE contribui para a formação docente a partir das dimensões Docência no Ensino Superior, Organizativa, Relação Professor-aluno, Didático-Pedagógica e Avaliativa. Em relação à abertura na participação da disciplina, as contribuições estão concentradas nas dimensões Didático-Pedagógica e Relação Professor-aluno. As sugestões relacionadas à melhoria na abertura ao pós-graduando na disciplina de graduação perpassam as dimensões Acadêmico-Administrativa, Organizativa, Docência no Ensino Superior e Formação do Pós-graduando.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou as concepções de docência que perpassam a formação docente para o Ensino Superior, especificamente em um programa institucionalizado, o PAE. Este, na EERP, caminha na direção de uma perspectiva de docência pensada e perpassada pelos estudos da área de formação docente para o Ensino Superior, ou seja, docência entendida como ação complexa e composta por múltiplas dimensões. Entender a docência como ação dinâmica, contextualizada e transformadora, como prática social complexa, implica pensar que a prática educativa e o ensinar são os objetos de análise, favorecendo uma nova cultura profissional, sustentada na cooperação, na parceria e no apoio mútuo.

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

No contexto da pesquisa, se fazem presentes tanto o desafio quanto as limitações de proporcionar uma formação que possa abranger todas as dimensões da docência para o Ensino Superior, perpassando especificamente as atividades propostas e desenvolvidas no ESD pelo pós-graduando.

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. 2013. 190 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 11, n. 32, p. 259-271, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 6, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, Papirus: 2012.

CUNHA, Maria Isabel. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun. 2019.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa** [online], v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.

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

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus: 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PACHANE, Graziela Giusti.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Ibero-americana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 2-13, 2004.

SOARES, Regina Soares; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

HULMAN, Lee (org). **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

UNIVERSIDADE de São Paulo. Diretrizes. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

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

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

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

MARTIN-FRANCHI, G. O. de O. O estágio supervisionado na pós-graduação: elementos da formação docente. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, Vol. 14, nº. 30 (p. 165-179) 29 ago. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i30.626>

