



**A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CONSTRUTOS DIDÁTICOS E CURRICULARES**

*Noeli Prestes Padilha Rivas*¹

*Glaucia Maria da Silva Degreuve*²

*Daniela Schiabel*³

**FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO,
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP**

RESUMO

O texto decorre de pesquisa realizada no âmbito de Grupos de Estudos e Pesquisas em uma universidade pública brasileira paulista, com a participação de docentes universitários, de estudantes de graduação, de Pós-Graduação e de professores da Educação Básica da rede pública. Tem por objetivo investigar a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), perspectivados pela didática, pelo currículo e pela docência. O corpus é constituído por 41 disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da universidade pública estudada. São evidenciados e problematizados na pesquisa os construtos pedagógicos necessários à área da docência universitária, tendo em vista a formação didático-pedagógica de pós-graduandos. A análise dos planos de ensino das disciplinas do PAE aponta que a maioria apresenta o predomínio da didática instrumental, aprisionada a aspectos prescritivos e pragmáticos e entendimento insuficiente de metodologia de ensino que dificultam a compreensão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o estudo revela também a potencialidade dos cursos de Pós-Graduação pensarem a docência no ensino superior para além das prescrições metodológicas, ou seja, incorporarem nos processos de ensinar e de aprender a lógica dos saberes (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), os contextos socioculturais e institucionais que fazem a mediação com o ensino enquanto prática social. Espera-se que essas considerações tragam contribuições para os coordenadores e professores do Programa PAE no sentido da formação para a docência dos pós-graduandos, futuros professores universitários.

Palavras-chave: formação de professores; currículo; ensino superior.

¹ noerivas@ffclrp.usp.br

² glauciams@ffclrp.usp.br

³ daniela.schiabel@usp.br

As pesquisadoras agradecem ao financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 47115.



Introdução

No Brasil, o locus da formação para a docência no ensino superior situa-se nos Cursos de Pós-Graduação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96, notadamente nos artigos 52 e 66 (Brasil, 1996). Nessa lei, as Instituições de Educação Superior (IES) são definidas, em seu artigo 52, como “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior” e as caracterizam por possuir, dentre outras, “a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”. O artigo 66 da referida lei indica que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Assim, a formação docente para o Ensino Superior está inserida no contexto universitário e sofre influências direta ou indiretamente das concepções que a própria Universidade possui sobre formação docente, a partir de ações e de políticas que tomam por objetivo direcionar esta formação. Portanto, a investigação, nesse nível de ensino, potencializa o estudo de temas que perpassam o tripé ensino, pesquisa e extensão, notadamente a formação de professores.

Este texto é parte da pesquisa “A formação pedagógica de professores para o Ensino Superior nos Programas de Pós-Graduação”, realizada no período 2018 a 2020, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Currículo, a qual teve como objetivo investigar a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior em uma universidade pública paulista, no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, perspectivada pela didática, pelo currículo e pela docência. As questões que norteiam o presente estudo são as seguintes: Quais construtos didáticos e curriculares estão postos aos pós-graduandos no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), Etapa de Preparação Pedagógica e que reverberam na docência? Em que medida contribuem para o processo formativo dos pós-graduandos como futuros professores-pesquisadores?

O corpus é constituído por quarenta e uma disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da universidade pública paulista em tela, as quais foram estudadas por meio da análise documental e cotejadas por autores nacionais e internacionais que investigam a formação pedagógica de professores e sua interlocução com o currículo e com a didática. A formação universitária está, cada vez mais, vinculada às necessidades da sociedade globalizada, informatizada e comprometida com o mercado, o que acarreta tensões e contradições no formato do sistema de ensino superior. Essa questão envolve, de forma direta, o currículo como principal instrumento desse processo e, conseqüentemente, a formação mais ampla da educação superior que se encontra aligeirada e fragmentada em função dos interesses da sociedade do conhecimento e do mercado.

Neste texto, os construtos pedagógicos necessários à área da docência universitária são evidenciados, tendo em vista a formação didático-pedagógica de pós-graduandos. Após, são descritos e analisados os achados da pesquisa, no que concerne à formação de professores na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE, Pós-Graduação *stricto sensu* da área das Licenciaturas, mediados por referentes teóricos da Didática e do Currículo. Por fim,

problematiza-se a necessidade de formação dos pós-graduandos, como futuros docentes universitários e o papel da Pós-Graduação, enquanto locus formativo.

1. A formação de professores para o Ensino Superior no Brasil: alguns apontamentos sobre os desafios da Pós-Graduação

A Educação Superior, especialmente no Brasil, sofre processo de reconfiguração dos valores humanos e profissionais decorrentes das mudanças sociais geradas pela globalização que impactam formas de produção e de socialização do conhecimento, formação de professores, reformas curriculares e processos de gestão do Estado. É preciso considerar que o ensino superior, nas últimas décadas, tem passado por várias pressões e exigências no âmbito econômico, paradigmático e cultural, dentre outros, que o colocam entre vários dilemas, tais como: massificação, financiamento, educação como formação ou mercadoria, gestão, avaliação, internacionalização, pesquisa e transferência de conhecimento, currículo, necessidades formativas de professores, mudança do perfil de idade dos estudantes, expectativa de consumidores, relações corporativas e intervenções, bem como novas formas de ensinar e de aprender (Chauí, 2003; Cunha, 2010; Dias Sobrinho, 2015; Goergen, 2014; Johnston, Macneill, & Smyth, 2018; Magalhães, 2021; Pacheco, 2013; Sousa Santos, 2005, 2020).

A visão neoliberal e economicista de educação, em âmbito internacional, tem se tornado hegemônica, repercutindo no modelo organizativo da universidade emergente, denominada por Chauí (2003) como universidade operacional, ou seja, orientada para o mercado. Essa vocação empresarial tem reflexos na pesquisa e na docência, na medida em que centra seus esforços na busca de padrões de excelência e de produtividade, estruturando-se “por estratégias e programas de eficácia organizacional, logo, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”. A universidade, enquanto instituição social (Chauí, 2003, p. 7), tem a “sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” Chauí (2003, p. 6). No cumprimento de diferentes responsabilidades acadêmicas, a universidade não pode, de maneira alguma, fragmentar valores que afetam a integralidade da formação de indivíduos – cidadãos que dependem de formação integral, social, humana, ética, política –, cuja formação profissional é necessária para o desenvolvimento humano e econômico do país.

Dias Sobrinho (2015, p. 584) corrobora a ideia de instituição social na medida em que afirma que a universidade incide “em dar forma e conteúdo à construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribui para solucionar os problemas do conjunto da população, no âmbito de sua competência de acordo com suas possibilidades”. Segundo o autor, discutir a formação para a docência, as funções do professor e pesquisador universitário no processo de construção de conhecimentos, pressupõe a concepção de universidade enquanto instituição social.

Desse modo, a educação superior é instada a dar respostas à fragmentação e à aceleração dos conhecimentos, bem como a atender efetivamente à multiplicidade das

demandas externas, relacionadas com necessidades de maior escolarização, eficiência, produtividade e competitividade, em razão das transformações do atual estágio do capitalismo e das alterações culturais e sociais. Entende-se que os aspectos culturais, a identidade da profissão, o compromisso social com a construção do conhecimento e as concepções de mundo e de ciência são questões necessárias que devem permear a docência na universidade. Desse modo, as transformações profundas ocorridas na economia impulsionam as políticas educacionais e, sobretudo, a educação superior, como mola propulsora do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, com repercussões nas relações da universidade com a sociedade. Nesse âmbito, o quadro da educação superior contempla “novo estatuto do conhecimento como força produtiva; (...) a velocidade da produção, precarização e obsolescência dos conhecimentos; (...) o caráter formativo ou informativo da educação superior” (Goergen, 2014, p. 46).

Sousa Santos (2005, p. 63) contribui com essa reflexão, apontando assimetrias que existem na relação da universidade com a sociedade, ou seja, “do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, consumido com base nas TIC (...), por um lado, e formação e cidadania, por outro”. Além disso, o autor chama a atenção para a necessidade de enfrentar a crise identificada nos diversos aspectos, que denominou de crise, ou seja, crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, construídas historicamente no contexto da modernidade. Salienta-se que, com o período pandêmico em curso, novas assimetrias tomam conta do ambiente universitário, principalmente no que se refere a uma perspectiva tecnocêntrica, ou seja, integração acrítica de infraestruturas com processos tecnológicos digitais, em detrimento da problematização, da reconfiguração e da interpelação dos desafios da digitalização (Johnston, Macneill, & Smyth, 2018; Magalhães, 2021; Sousa Santos, 2020).

Os estudos de Cunha (2010, p. 3) sobre a universidade e a formação de professores também têm contribuído fortemente para instigar novos objetos, uma vez que a dimensão conceitual de formação “celebra determinados valores por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania”.

A presença dessa discussão no âmbito da Pós-Graduação é desafiadora, tendo em vista que a dimensão política, ideológica e valorativa do conhecimento se produz neste espaço e, contraditoriamente, confere ao professor e pesquisador, sujeito concreto e legítimo, a possibilidade da construção crítica do conhecimento e da ação pedagógica da docência. Nesse sentido, os estudos e as pesquisas sobre a formação universitária na Pós-Graduação, este como locus da formação mais específica, auxilia no processo de conhecer conteúdos curriculares próprios de cada área do conhecimento e da formação profissional para o mundo do trabalho.

No Brasil, o preparo para o exercício da docência para a Educação Superior ocorre por meio dos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394, de 21/12/1996, mais especificamente no Art. 66 (Brasil, 1996). A formação em Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* é considerada como requisito básico para a atuação como professores nas universidades.

Segundo Wiezzel (2005), a história da Pós-Graduação é perpassada pela expansão política, econômica e social, e o fato de a sua implantação ter se dado nas décadas de 1960 e 1970 é uma decorrência de que, nesse período, a meta do regime militar era desenvolver tecnologia e impulsionar a economia do país – denominado milagre econômico. Desse modo, os objetivos da Pós-Graduação refletem este ideário: a) preparar o corpo docente qualificado para todos os níveis de ensino; b) formar pesquisadores de alto nível; c) capacitar os demais profissionais. No entanto, as assimetrias observadas no processo de formação de professores para o Ensino Superior no país, decorrem, primordialmente, do modo de produção capitalista de economia globalizada que impõe novas agendas para as políticas educacionais, novas configurações para a internacionalização do conhecimento social, bem como novo paradigma de ensino centrado na aprendizagem dos estudantes (Leite, 2013; Moreira, 2021; Zabalza, 2007). Assim, a urgência em formar profissionais para atuar na sociedade requer da Universidade novos olhares para a formação do seu corpo docente (Almeida, 2012; Libâneo, 2019; Anastasiou & Alves, 2015), uma vez que o contexto universitário, os desafios e as políticas institucionais interferem e reverberam nos processos constitutivos da identidade profissional e dos saberes da docência.

A formação para a docência no âmbito da Pós-Graduação, especificamente no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino PAE, oferecido por uma universidade pública paulista, se constitui no principal eixo de análise neste estudo. O PAE é um programa institucional criado em 1992, como projeto-piloto denominado Iniciação ao Ensino Superior, o qual inseriu doutorandos junto às disciplinas dos cursos de graduação da referida universidade. Em 1994, o projeto foi reformulado contemplando duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência, com um semestre de atividades em cada etapa e participação de estudantes de mestrado e de doutorado. Atualmente, o PAE é regulamentado pela Portaria GR n.º 3588, de 10 de maio de 2005 (alterada pelas Portarias GR n.º 4391, de 03 de setembro de 2009 e GR n.º 4601, de 19 de novembro de 2009), e ofertado em todas as Unidades de Ensino da Universidade que oferecem Cursos de Pós-Graduação. Cabe destacar que o referido Programa serviu de modelo para a criação, em 1999, do Programa de Estágio Docente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (Rivas *et al.*, 2016).

A Etapa de Preparação Pedagógica tem como objetivo “propiciar aos pós-graduandos uma primeira aproximação com os aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem a serem por eles coordenadas em instituições de ensino superior” (Universidade de São Paulo, 2016, p. 1). Optou-se, nesse estudo, por considerar as Unidades que oferecem disciplinas de Preparação Pedagógica e que possuem cursos de licenciatura.

A intencionalidade do referido objeto de investigação baseia-se na premissa de que o conhecimento sobre a didática e currículo, enquanto campos científicos (Bourdieu, 2004), situam e problematizam a formação do professor para o ensino superior. A Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE possibilita aos pós-graduandos a construção de bases teórico-metodológicas, necessárias ao futuro exercício da docência no ensino superior

por meio do acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem. A construção dos saberes necessários à prática pedagógica de excelência é um desafio atual na docência universitária, em função das crescentes demandas por um profissional capaz de pensar, refletir, articular conhecimentos para a tomada de decisão, visando à transformação das realidades em que se inserem.

Ressalta-se que “a condição da docência extrapola os limites da ciência pedagógica e das iniciativas de formação” (Cunha, 2018, p. 8), mas pode ter papel significativo na crítica e avanço de novas possibilidades, na medida em que as dimensões pessoal, profissional e institucional perpassam a profissionalidade docente (Zabalza, 2007). Cabe destacar, ainda, que a ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar não se sustenta diante da intensa reflexão acerca das reais necessidades a serem consideradas na formação do professor de ensino superior (Cunha, 2018).

A interlocução entre a Didática e o Currículo representa um campo profícuo nos processos formativos escolares e contribui para a profissionalização docente. A seguir, discorre-se acerca desta temática dialogando com autores nacionais e internacionais.

2. Didática, currículo e saberes da docência no ensino superior: tramas e tessituras

Os campos da didática e currículo e sua relação com as didáticas específicas e os saberes da docência nos últimos anos têm sido objeto de discussão em pesquisas, eventos científicos e espaços formativos da área educacional (Candau, 2008; Camilloni, 2012; Dermeval, 2020; Franco & Pimenta, 2016; Leite, 2013; Libâneo, 2013, 2019; Pacheco, 2011; Pacheco & Oliveira, 2013; Muñoz, 2013; Pimenta & Anastasiou, 2017; Pimenta & Severo, 2020; Saviani, 2020).

Do ponto de vista da articulação e convergência entre Currículo e Didática, Pacheco e Oliveira (2013, p. 26) assinalam que nestes campos epistemológicos há “fundamentações comuns, por estarem situados na área geral da educação, e sofrerem as determinações das relações entre a produção científica e o contexto social mais amplo”. Apontam, ainda, como pontos de convergência, a recusa do tecnicismo, o multiculturalismo, o ensino e o currículo como construções sociais, os professores como sujeitos históricos e intelectuais, a resignificação dos aparatos culturais e o estudo da cultura docente, que abrange saberes e práticas em determinados contextos. A realidade dessa pauta comum, segundo os autores, poderia ser “ampliada pela possibilidade das articulações entre as questões sobre poder, cultura e linguagem, tão caras ao campo do Currículo, com as práticas de ampliação das possibilidades de aprendizagem escolar, defendida pela Didática” (p. 40).

Mas, também, há disjunções quando se considera que a formação dos campos disciplinares evidencia disputas teóricas e profissionais, assinaladas por Pacheco (2011, p. 8): “mesmo que a designação (...) persista nas práticas de organização curricular das instituições de ensino superior, currículo e didática constituem uma disjunção inclusiva”. O autor conclui que nas interseções e interações nestes campos há possibilidades de construção de processos comprometidos com a formação de professores. Na relação entre a formação dos professores e o desenvolvimento do currículo, a autorreflexão e a ação pressupõem novos elementos

como “negociação, contexto, coletivo, comunidade, rede, cultura e processo” (Muñoz, 2013, p. 495), assentados em uma cultura profissional que integre saberes, esquemas de ação, experiências e práticas que permitam estabelecer novas relações entre o conhecimento dos professores e o aprimoramento do currículo. Quando se analisa a proposta das disciplinas de Preparação Pedagógica, observa-se que os campos da didática e do currículo se articulam no campo da docência universitária em torno de quatro eixos de conteúdos, como explicitado por Pimenta e Anastasiou (2017, p. 13): “a) (...) áreas do saber curricular e do ensino; b) (...) didático-pedagógicos; c) (...) campo teórico da prática educacional; d) (...) ligados à existência humana”. A docência no ensino superior é práxis, que se configura como trabalho intelectual, autônomo, crítico e reflexivo, exigindo conhecimentos culturais e aprendizagens de sua área específica configuradas num tempo e espaço.

A Didática tem sido identificada em diferentes países em uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, cuja concepção permanece enraizada no imaginário dos professores, principalmente os brasileiros. É importante salientar que a trajetória da didática enquanto campo investigativo e disciplinar tem passado por diversas fases e tensões, desde sua sistematização por Comênio, na obra “Didática Magna: Tratado da arte de ensinar tudo a todos”, publicada em 1657, e por Herbart, em sua obra “Pedagogia geral derivada dos fins da educação”, em 1864 (Libâneo, 2015). Resumidamente, a didática perpassa os movimentos educacionais (tradicional, escolanovista e tecnicista) como conjunto de procedimentos e técnicas de ensino. Um marco importante brasileiro refere-se ao I Seminário “A didática em Questão”, organizado por Candau, em 1992, no qual se discutem princípios que fundamentam a didática. Segundo a autora, “a perspectiva fundamental da didática assume multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca articulação entre as três dimensões: humana, técnica e política” (Candau, 2008, p. 21). Esta concepção trouxe contribuições substantivas que suscitaram pesquisas e publicações no campo da teoria didática e do ensino universitário. A didática geral abrange as teorias e situações de ensino, as práticas pedagógicas as quais podem ser pensadas de diversas formas como: processo que articula objetivos, conteúdos, atividades, estratégias, procedimentos, recursos e avaliação; sistema no qual os componentes se inter-relacionam; espaços sociais em que ocorrem as práticas e situações de ensino. Estes modos de denominar o objeto implicam uma diversidade de posturas teóricas e técnicas.

No que concerne à relação da didática geral com as didáticas específicas, a perspectiva multidimensional fundamenta a prática do ensino como “um fenômeno complexo e multirreferencial” (Franco & Pimenta, 2016, p. 541) e, ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, abrange o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens. A Didática Multidimensional, segundo as autoras, dialoga com as didáticas específicas, tendo em vista que “incorpora princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes em todo processo de ensino aprendizagem, sem os quais esta não se realiza” (p. 546). O foco excessivo na dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade, pois o ensino, enquanto prática social, é permeado por múltiplas articulações que envolvem professores, estudantes, instituição e comunidade e se encontra

impregnado pelos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais.

Nesta linha de pensamento, a contribuição de Libâneo (2011, p. 163) para o campo da Didática é significativa, visto que a didática articula, simultaneamente, a “lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), os contextos socioculturais e institucionais de aprendizagem”. Corroborando com estas concepções, Camilloni (2012) destaca que a Didática é uma ciência social, mas não autônoma. Não é desinteressada, porque está comprometida com projetos sociais, com o desenvolvimento de valores e sempre está em processo de construção e reconstrução em razão de sua natureza, ou seja, o ensino, seu objeto de estudo. O método, a aprendizagem e a atividade do estudante, o conteúdo curricular e os propósitos da instituição escolar, as interações são alguns eixos que dimensionam o discurso e ação didática.

Pimenta e Severo (2020, p. 112) nos chamam atenção para o campo epistemológico da didática afirmando que “a lógica da Didática é a lógica do ensino”. Nesse sentido, o foco da Didática nos processos de ensino é constituído pela mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes. No entanto, nos alertam para um movimento em ascensão em meio ao qual didática e currículo têm sido influenciados por tendências neotecnicistas no contexto da mercadorização da educação pública, no âmbito da educação básica e superior.

Leite (2013, p. 201) ao refletir sobre didática e currículo traz uma problematização que nos ajuda a pensar sobre esta questão: a formação na área dos estudos curriculares pressupõe a eliminação de estudos e intervenções do campo da didática? Segundo a autora, “o reconhecimento da dimensão social da educação e a (...) ampliação do conceito de currículo justificam estudos e intervenções, na formação de professores”. Ou seja, no campo de estudos do currículo têm sido incluídas situações de ordem política e pedagógico-didática.

Além da didática e do currículo, ressalta-se o papel dos saberes docentes, neste amálgama que compõe a formação da docência para o ensino superior. Saviani (2020) discute sobre os saberes que todo educador deve dominar: saber atitudinal (disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.); saber crítico-contextual (compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, ou seja, do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo); saberes específicos (saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares); saber pedagógico (conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais) e saber didático-curricular (domínio do saber-fazer).

Cunha (2010) salienta que os saberes dos professores universitários se relacionam com o eixo pedagógico e se caracterizam por saberes atinentes ao contexto da prática pedagógica, ambiência da aprendizagem, contexto sócio-histórico dos estudantes, planejamento das atividades de ensino, condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e avaliação da aprendizagem. O fato de identificar o papel das ciências da educação como um saber fundante na formação dos professores não significa a reivindicação de algo que cria uma dicotomização disciplinar entre saber pedagógico e saber específico. Significa principalmente a intenção de

compreender esse campo na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor universitário, enquanto profissional capaz de justificar suas ações e seus discursos com base na racionalidade – e não na imitação ou na crença de que as ações se justificam somente pela experiência.

3. Percursos metodológicos

Trata-se de um estudo de caso, exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. A investigação ocorreu a partir da análise documental (Cellard, 2008), da análise de conteúdo (Bardin, 2011) dos planos de ensino de disciplinas ofertadas na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) de uma universidade brasileira.

Essas disciplinas foram selecionadas nos programas de Pós-Graduação da universidade, em mestrado e doutorado, que oferecem cursos de graduação para a formação de professores nas seguintes áreas do conhecimento: Agricultura, Biologia, Educação, Educação Física e Esporte, Enfermagem, Física, Geociências, Letras, Matemática, Psicologia e Química. Os programas de Pós-Graduação envolvidos estão localizados em unidades de ensino do campus da capital (10 unidades) e dos campi das cidades paulistas de Piracicaba (1 unidade), Ribeirão Preto (2 unidades) e São Carlos (3 unidades).

A busca realizada na página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da universidade pesquisada resultou no levantamento de quarenta e uma (41) disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE. Os planos de ensino dessas disciplinas PAE foram coletados no Sistema Administrativo da Pós-Graduação denominado Janus, sendo os dados sistematizados a partir dos tópicos: objetivos, justificativa, conteúdo e bibliografia.

Inicialmente foi realizado o levantamento da carga horária e das denominações das disciplinas. Em seguida, foram analisados os planos de ensino dessas disciplinas, a partir de cinco categorias adaptadas das Diretrizes para a proposição das disciplinas da etapa de Preparação Pedagógica (Universidade de São Paulo, 2016), a saber: 1. Formação para a docência na Educação Superior em programas de Pós-Graduação: Contexto e políticas para a Educação Superior; 2. Concepções de ciência e modos de produção do conhecimento; 3. Currículo (Concepções e princípios orientadores); 4. Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico de Curso; 5. Didática geral: processo de ensinar e aprender; e 6. Didáticas Específicas.

4. Formação para a docência em programas de Pós-Graduação

Como apontado neste texto, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino é oferecido em duas Etapas (Etapa de Preparação Pedagógica e Etapa de Estágio em Docência) (Universidade de São Paulo, 2016). Segundo as Diretrizes, as disciplinas de Preparação Pedagógica do PAE devem:

assegurar 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, 2016, p. 2).

A intencionalidade dos objetivos expressa uma série de conhecimentos abarcando as teorias educacionais necessárias à compreensão da prática docente, opções político-educacionais relativas a currículo, projetos, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, disciplina, avaliação, interação professor-aluno, formação de professores e contextos universitários.

No contexto das quinze unidades de uma Instituição de Ensino Superior brasileira que oferecem cursos de graduação para a formação de professores, foram encontradas 41 disciplinas na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), distribuídas ao longo de 35 Programas de Pós-Graduação. Dentre esses Programas de Pós-Graduação, a maioria (82,9%) apresenta uma única disciplina de formação pedagógica e seis deles (17,1%) oferecem duas disciplinas.

A carga horária das disciplinas de Preparação Pedagógica do PAE apresenta uma variação de 30 a 150 horas, com média de 69 horas. Além disso, verifica-se que algumas delas são oferecidas parcialmente na forma de seminários ou de ciclo de palestras.

Essas disciplinas possuem uma multiplicidade de denominações, como indicado na Figura 1, mas estão focadas principalmente em Preparação ou formação pedagógica (16 disciplinas, 39,0%), Docência no Ensino Superior, universitária ou no ensino (09 disciplinas, 21,9%), Prática Pedagógica ou docente (06 disciplinas, 14,6%) e Planejamento (03 disciplinas, 7,3%). Observa-se que o termo 'Formação do professor' foi citado uma única vez nos títulos dessas disciplinas. Essa ausência pode estar relacionada ao lugar secundário ocupado pela formação para a docência no modelo brasileiro de Pós-Graduação no qual as atividades de pesquisa possuem reconhecimento e ênfase enquanto a dedicação ao ensino e à formação docente pressupõe perda de prestígio acadêmico. Destaca-se ainda a baixa frequência (4,9%) do termo Didática nas denominações das disciplinas da Etapa de Formação Pedagógica do PAE (apenas 02 disciplinas), o que pode refletir a intenção de seus proponentes em fugir da associação com uma concepção tradicional de ensino que, de acordo com Libâneo (2019), seria um dos estigmas da área de didática.

Nesse sentido, cabe frisar que a quase totalidade dessas disciplinas têm sido assumidas por professores formados nas áreas específicas dos programas de Pós-Graduação, e não por pedagogos, com exceção das disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de alguns dos Programas em Enfermagem.

Ao analisar os planos de ensino das 41 disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, verifica-se que 06 deles (14,6%) possuem elementos de uma categoria de análise, 16 (39,1%) de duas categorias de análise, 13 (31,7%) de três categorias de análise e 05 (12,2%) de quatro categorias. Apenas o plano de ensino da disciplina Prática Pedagógica no Ensino Superior (na área de Enfermagem) apresenta elementos das cinco categorias de análise. A ocorrência de poucas categorias de análise em praticamente metade das disciplinas (53,7%)

indica que os objetivos e conteúdos especificados nos planos de ensino não contemplam os vários aspectos da didática e do currículo que seriam necessários para a formação dos pós-graduandos para a docência. Procurou-se então investigar quais seriam os aspectos mais frequentemente propostos.

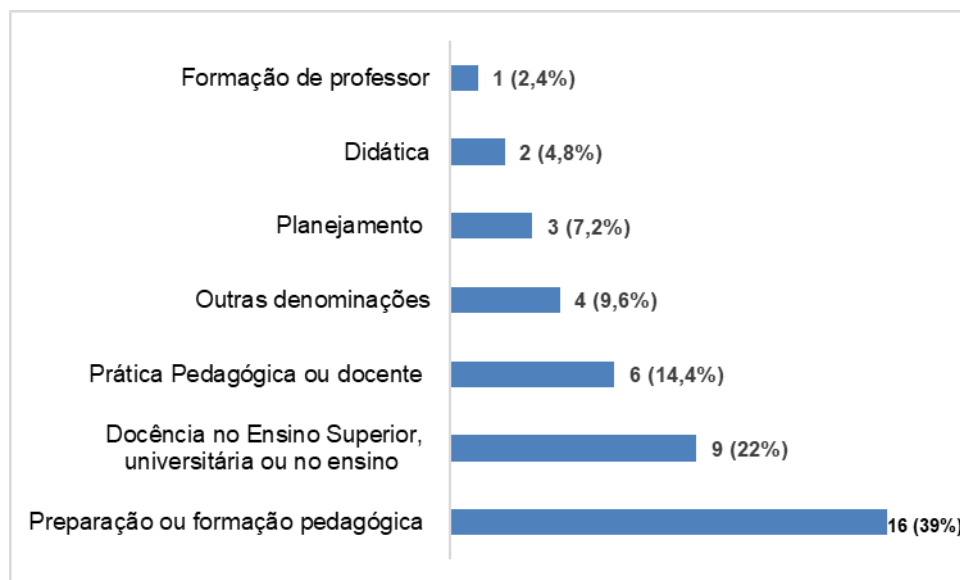


Figura 1 – Distribuição das categorias de análise nos planos de ensino das disciplinas do Programa PAE.
Fonte: Resultados originais da pesquisa.

De acordo com a Figura 2, dentre as categorias de análise, “Didática geral: processos de ensinar e aprender” é a que está mais presente nos planos de ensino das disciplinas analisadas (92,7%), seguida pelas categorias “Contexto e políticas para a Educação Superior” (63,4%), “Didáticas Específicas” (58,5%), “Currículo: Concepções e princípios orientadores, Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico de Curso” (24,4%) e “Concepções de ciência e modos de produção do conhecimento” (12,2%). A porcentagem apurada corresponde ao número de disciplinas de Preparação Pedagógica do PAE que apresentam uma dada categoria em seu plano de ensino em relação ao número total de disciplinas.

Entre as que possuem a categoria “Didática geral: processos de ensinar e aprender”, observa-se que muitas expressam em seus planos de ensino temáticas com conteúdos tradicionais subordinados a uma visão prescritiva e instrumental da didática na qual há ênfase nos modos de operar do professor, no ‘como fazer’, no planejamento de ensino e nas técnicas, além de um aporte teórico frágil e um caráter genérico e superficial. Aborda-se o método pelo método, frequentemente reduzido a procedimentos de ensino. O problema dessa forma de abordagem está na segunda parte, isto é, na ausência dos aportes teóricos e epistemológicos imprescindíveis para a compreensão da complexidade da mediação didática.

Nas palavras de Candau (2008), apesar de o objeto da didática ser a prática pedagógica (o “como fazer”), este só tem sentido quando articulado ao “para que fazer” e ao “porque fazer”.

Essas decisões curriculares possivelmente refletem tendências conservadoras ou ainda

a visão de que as disciplinas da etapa de preparação pedagógica do PAE são instrumentais e devem apenas oferecer aos pós-graduandos uma preparação instrumental para a etapa do estágio supervisionado em docência do referido programa. No entanto, quatro disciplinas se destacam com respeito aos conteúdos convencionais da didática por incluírem em seus planos, entre outros, conceitos e relações entre vários elementos do ensino como entre a prática social e a prática pedagógica do professor e a compreensão do ensino como atividade complexa.

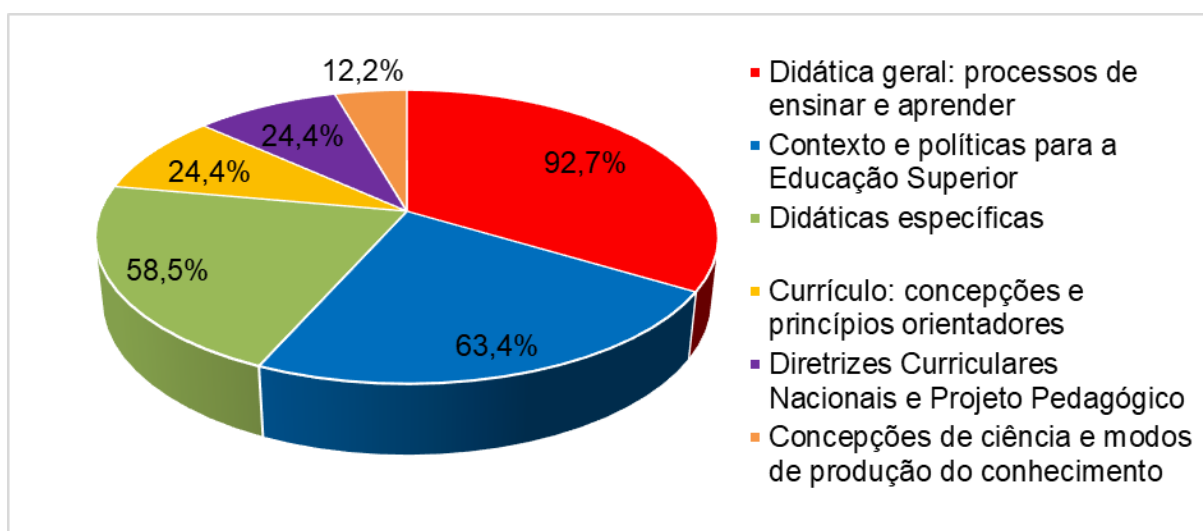


Figura 2 – Distribuição das categorias de análise nos planos de ensino das disciplinas do Programa PAE. Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Os temas especificados nos Planos de Ensino refletem “tensões conceituais, decorrentes da dubiedade epistemológica da Didática, que oscilam entre técnica prescritiva ou fundamentadora da reflexão docente” (Franco & Pimenta, 2016, p. 540). Ainda segundo as autoras, a compreensão a respeito do ensino, entendido como uma atividade complexa, requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim. Assim, a Didática Multidimensional ao afirmar a perspectiva da totalidade “articula as partes no todo como forma de síntese, superando a bricolagem por meio do filtro pedagógico” (Franco & Pimenta, 2016, p. 545), permitindo delinear conteúdos de ensino que tratam de novas formas de comunicação entre as gerações, de modelos metodológicos e didáticos coerentes ao projeto educativo institucional, de ressignificação dos sistemas de avaliação para que sejam estratégias de inclusão que indiquem novos caminhos de superação dos problemas educacionais.

As Didáticas Específicas desenvolvem campos sistemáticos de conhecimento didático que se caracterizam a partir de uma delimitação de regiões particulares do mundo da educação. Há uma multiplicidade significativa de categorias e níveis ou graus de análise em sua definição (Camilloni, 2012). Para Veiga (2014, p. 15) a didática e as didáticas específicas são “interdependentes, uma vez que o objeto de estudo de ambas é o ensino. (...) Corresponde a cada ciência ou disciplina específica, objeto de um determinado ensino”. Isto pressupõe que toda ciência ou disciplina tem estratégias didáticas implícitas ao lado das

científicas ou investigativas para serem materializadas em aula.

Algumas disciplinas de preparação pedagógica do PAE abordam elementos das didáticas específicas e a maioria delas procura suprir o futuro professor com bases metodológicas e/ou procedimentais para o ensino universitário. Entre esses conteúdos, no entanto, parece ainda predominar uma concepção de metodologia de ensino apenas como procedimentos, distanciada da problemática epistemológica. Essa constatação é dissonante em relação à longa tradição da pesquisa pedagógica nas áreas de Ensino de Saúde, de Ciências e de Matemática no Brasil cujos aportes poderiam contribuir para o estudo da epistemologia e dos processos de investigação da ciência ensinada em suas relações com o ensino dessa ciência. Dessa forma, poder-se-ia favorecer a articulação entre gênese, estrutura e processos investigativos do conteúdo com as formas de aprendizagem dos alunos com respeito à aquisição e à internalização desses conteúdos.

A baixa ocorrência da categoria “Concepções de ciência e modos de produção do conhecimento” nos planos de ensino das disciplinas da etapa de preparação pedagógica do PAE confirma esses resultados e permite inferir que a maioria dessas disciplinas não está abordando o estudo da epistemologia e dos processos de investigação da ciência ensinada nas suas relações com o ensino dessa ciência nem realçando, na formação de professores, a necessária ligação entre as dimensões pedagógica e epistemológica do ensino.

Esse vínculo vem sendo amplamente discutido por pesquisadores franceses que se autointitularam “didatas das disciplinas”, como Develay, Martinand e Astolfi. Tais pesquisadores consideram a didática como o estudo dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação imediata com os conteúdos dos saberes a ensinar, a organização das situações didáticas e a escolha e os meios de ensino. De acordo com Develay (citado por Le Roux, 1997, p. 10) “a didática pensa a lógica das aprendizagens a partir da lógica do saber (e sua epistemologia) e a pedagogia pensa a lógica das aprendizagens a partir da lógica da sala de aula”.

Nesse contexto, se considerarmos que a didática envolve o conhecimento científico dos processos de transmissão e apropriação de conhecimentos de um conteúdo disciplinar, não é possível desvinculá-la da epistemologia, ou seja, da natureza do conhecimento, sua gênese e sua estrutura. De forma similar, partindo do princípio de que o ensino está relacionado à aprendizagem dos alunos, é preciso transformar o saber científico em saber a ser ensinado. Os planos de ensino de cinco disciplinas oferecidas nos programas de Pós-Graduação nas áreas de Enfermagem, de Educação e Biologia contemplam alguns desses aspectos.

Vem se colocando no processo formativo de mestrandos e doutorandos, cada dia com maior importância, o estudo dos conhecimentos necessários às práticas docentes, o que envolve abordar questões relativas aos conhecimentos didático-pedagógicos; aos contextos de formação e de trabalho; aos processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

A partir do estudo das produções culturais humanas, é possível compreender as práticas que sustentam argumentos e ações nos diferentes campos do conhecimento, uma

vez que a produção do saber pode ser relacionada à investigação científica e a apropriação do saber à educação e ao ensino. Além disso, produção e apropriação do saber como categorias do conhecimento se aproximam porque ambas são mediações do conhecimento do mundo pelo homem. Todas essas colocações são possíveis partindo da premissa de que o conteúdo não é o único elemento estruturante do método de ensino. Assim, se as metodologias de ensino forem compreendidas enquanto técnicas de transmissão de conhecimento, quem aprende uma ciência não irá vivenciar esse processo de construção do saber científico, resultando esse ato em memorização e automatização de procedimentos (Nunes, 1993). Consequentemente, a baixa ocorrência de elementos dessa categoria nos planos de ensino reforça a visão prescritiva da didática.

Mais frequente foi a presença da categoria “Contexto e políticas para a Educação Superior” nos planos de ensino das disciplinas da etapa de preparação pedagógica. A alta ocorrência dessa categoria (63,4%) nos planos das disciplinas da etapa de Preparação Pedagógica do PAE pode contribuir para ampliar a memória, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos pós-graduandos e lhes fornece uma visão da diversidade das instituições universitárias do passado. Percebe-se, portanto, uma preocupação em estabelecer a relação com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade no intuito de contribuir para a reflexão do que se passa atualmente e de valorizar o conhecimento do passado coletivo da profissão na construção da cultura profissional. Apesar do conhecimento histórico não garantir uma ‘ação mais eficaz’ aos pós-graduandos, reflete uma intencionalidade dos formadores em estimular uma atitude crítica e reflexiva por parte deles.

Quanto às “Concepções e princípios orientadores do currículo” e às “Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico de Curso”, observam-se alguns trechos bem sucintos em apenas dez planos de ensino.

Infere-se, a partir desses resultados, que a prática curricular que se observa na universidade ainda se mantém vinculada ao paradigma epistemológico positivista, configurado por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado e sequenciado linearmente.

Para que sejam incluídos nos planos de ensino das disciplinas modelos e práticas que tenham por base outro paradigma é preciso, como propõe Cunha (2018), que os conhecimentos e os processos de formação sejam concebidos como espaço conceitual no qual se constroem novos saberes como resultados sempre contraditórios de vários processos históricos, culturais, sociais, entre outros.

As tecnologias educativas são outro campo de estudo mencionado nos planos de ensino das disciplinas de formação pedagógica do PAE cujos temas, em geral, abordam as novas tecnologias da informação e comunicação e o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem. Outra temática presente em algumas disciplinas PAE pode ser relacionada à pesquisa. Essa menção da pesquisa se coaduna às representações sociais da Pós-Graduação como um espaço de ensino para pesquisa. Uma das disciplinas parece relacionar os conhecimentos requeridos para a pesquisa e os necessários para o ensino ao mencionar o

ensino superior de enfermagem e a prática pedagógica. Entretanto, não se percebe nenhuma alusão ao papel da pesquisa na qualificação do ensino, por exemplo, ao desenvolver as capacidades inventiva e criativa provocadas pelo conhecimento. Destaca-se ainda nos planos de ensino a ausência de conteúdos voltados para o debate de questões como gênero, etnia, subjetividade, multiculturalismo e sexualidade, ou seja, da apropriação das teorias pós-críticas do currículo (Silva, 2007).

Na bibliografia dos planos de ensino observou-se inicialmente que há uma diversificação e uma pulverização de obras e autores e que apenas seis disciplinas apresentam bibliografia complementar. Outro aspecto que pode ser destacado é diferença na quantidade de obras referenciadas: três planos de ensino não relacionaram nenhuma obra, outro listou a menor quantidade de obras (apenas 04 livros) e um dos demais sugeriu o maior número, sendo 71 obras entre a bibliografia básica (40 obras) e complementar (31 obras). Não por acaso, essa disciplina do programa PAE com um maior número de referências é justamente a única que apresenta conteúdos em todas as categorias de análise propostas nessa investigação.

Observou-se ainda que na bibliografia dos planos de ensino, além de livros e capítulos de livros, são frequentemente sugeridos artigos de periódicos. No entanto, pouquíssimas disciplinas mencionam monografias, dissertações e teses da área de Educação. Esse dado parece revelar que a produção intelectual desse campo, gerada justamente no âmbito da Pós-Graduação, não tem sido compartilhada com os pós-graduandos. Questiona-se se seria esse mais um indício do desprestígio da área da didática diante das demais áreas do conhecimento e, portanto, um indicativo da necessidade da reconquista de seu estatuto científico.

Ressalta-se também que apenas 18 disciplinas apresentam referências publicadas em meio eletrônico. Tal constatação causa um certo estranhamento face à possibilidade do uso das tecnologias de comunicação digital que tem alterado a prática docente contemporânea. Além disso, foram mais referenciados livros relacionados à Pedagogia Universitária de autores brasileiros como “Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula”, de Anastasiou e Alves (2015); “Pedagogia Universitária”, de Pimenta e Almeida (2011); “Docência no Ensino Superior”, de Pimenta e Anastasiou (2017); “Pedagogia Universitária: a aula em foco”, de Veiga e Castanho (2007); e “O Professor Universitário em aula”, de Abreu e Masetto (1996). Dois desses autores, Pimenta e Veiga, estão também entre os pesquisadores nacionais com vasta produção no campo da didática.

5. Considerações finais

A formação pedagógica é inerente à docência e requer intencionalidade educativa, aparatos de infraestrutura e curricular que possam estimular processos de autorreflexão sobre novos modos de planejar e executar o processo de ensino e aprendizagem e a mobilização de estudantes para uma nova relação com o conhecimento, protagonismo e autonomia. O processo de ensinar envolve conhecimentos/saberes didáticos e curriculares relacionados ao planejamento, avaliação, técnicas de ensino, recursos didáticos/metodologias de ensino, metodologias ativas/inação pedagógica e as tecnologias digitais. Programas de

formação docente, como no caso da etapa de formação pedagógica dos pós-graduandos no PAE, têm em sua essência muitas características dos cursos de graduação, pois são eles espaços para estágios, e são neles onde os professores vivem suas experiências enquanto alunos. Portanto, é fundamental compreender como o Programa PAE interage com o curso de graduação e com a unidade a que pertence, assim como sua história de implantação, principais características e configuração atual.

Outro aspecto importante tangente à didática no ensino superior diz respeito a sua especificidade, pois trata da formação de jovens e adultos. A exigência de leituras e de reflexões, a cobrança de conteúdo específico e a responsabilização do aluno são maiores no ensino superior, o que gera no aluno, muitas vezes, uma frustração (Almeida, 2012). Ressalta-se que é necessário que o professor repense constantemente sua prática, que planeje o ensino, embasado nos pilares da formação docente já mencionados, que busque formação pedagógica, que estimule nos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva tão necessária nos profissionais que atuam nos cursos de graduação, o que exige que o docente seja um ser crítico e reflexivo. Demanda também, por parte do professor, o estabelecimento de balizas que o auxiliem na definição dos sentidos de seu trabalho pedagógico por uma didática multidimensional que contemple problematização, intencionalidade, enfrentamento de situações de ensino complexas, dentre outras.

Em muitos planos de ensino das disciplinas de preparação pedagógica do PAE, constata-se a preocupação em ensinar, aos futuros professores, técnicas para formular objetivos, elaborar planos e provas, ministrar aulas expositivas, conduzir o trabalho de grupo, entre outras. O conteúdo fica, assim, reduzido ao âmbito da articulação técnica dos momentos de planejamento, de execução e de avaliação do processo pedagógico na sala de aula. Esse predomínio da didática instrumental, aprisionada a aspectos prescritivos e pragmáticos e ao entendimento insuficiente da metodologia, dificulta a compreensão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Questiona-se, a partir desse panorama, se os programas de Pós-Graduação estariam de fato preocupados com a formação para a docência ou se apenas estariam cumprindo uma obrigação imposta pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Resta saber, caso estejam efetivamente comprometidos, se pretendem formar um professor que seja um mero transmissor e organizador de conhecimentos técnicos e neutros, reforçando a ideia de prática docente calcada na transmissão do conhecimento. Essa questão é ainda mais inquietante ao se pensar que essas mesmas unidades de ensino oferecem cursos de formação de professores para a Educação Básica em nível de graduação (Leitinho, 2008).

No intuito de contribuir para uma mudança no modo dos cursos de Pós-Graduação pensarem a docência no ensino superior, sugere-se o desprendimento em relação às prescrições metodológicas e adoção de referentes teóricos-metodológicos no campo epistemológico da formação de professores. Espera-se que essas considerações tragam importantes contribuições para os coordenadores do PAE na universidade brasileira e para os professores responsáveis pelas disciplinas, ao mostrarem alguns entraves que precisam ser

superados a fim de aprimorar a formação para a docência dos pós-graduandos, futuros professores universitários.

Referências

- Abreu, M. C., & Masetto, M. T. (1996). *O professor Universitário em aula*. Editores Associados, SP.
- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. Cortez.
- Anastasiou, L. G., & Alves, L. (2015). *Pessate. Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Univille.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. UNESP.
- Brasil. (2010). CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. CAPES.
- Brasil. (1996a). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Centro Gráfico.
- Brasil. (1996b). *Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.
- Camilloni, A. R. (2012). Didáctica General y Didácticas Específicas. In: A. R. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney (Eds.). *El saber didáctico* (pp. 23-40). Paidós.
- Candau, V. M. (2008). *A didática em questão*. Vozes.
- Cellard, A. (2008). A Análise Documental. In: J. Poupart (Org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 05-15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Cunha, M. I. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6-11. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- Cunha, M. I. (2010). A docência como ação complexa. In: M. I. Cunha (Org.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* (pp. 19-34). Junqueira & Marin Editores.

- Dias, Sobrinho. J. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(3), 581-601.
- Franco, M. A., & Pimenta, S. G. (2016). Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, 37(135), 539-553.
- Goergen, P. L. (2014). Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 561-584.
- Johnston, B., Macneill, S., & Smyth, K. (2018). *Conceptualising the digital university: the intersection of policy, pedagogy and practice*. Palgrave Macmillan.
- Leite, C. (2013). Currículo, Didática e Formação de Professores: algumas ideias conclusivas. In: M. R. Oliveira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 193-201). Papirus Editora.
- Leitinho, M. C. (2008). A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, 14(26), jan/junho.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. Presses Universitaires.
- Libâneo, J. C. (2011). Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa* (pp. 11-37). Papirus Editora.
- Libâneo, J.C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 40(2), 629-650.
- Libâneo, J. C. (2019). Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: J. C. Libâneo, A. D. Echalar, M. V. Suanno, & S. V. Rosa (Orgs.), *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate* (pp. 34-60). Editora da UFG – Universidade Federal de Goiânia.
- Magalhães, A. M. (2021). Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. *Educação & Sociedade*, v. 42, 01-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249245>
- Moreira, A. F. (2021). Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29 (110), 35-50.
- Muñoz, F. I. (2013). A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: J. G. Sacristán (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 494-507). Penso.

- Nunes, M. F. (1993). As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. *Educar em Revista*, v.9, 49-58.
- Pacheco, J. A. (2013). Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 45-68). Papirus Editora.
- Pacheco, J. A., & Oliveira, M. R. (2013). Os campos do currículo e da didática. In: M. R. Oliveira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 21-46). Papirus Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto Editora.
- Pimenta, S. G., & Severo, J. L. (2020). Didática na base nacional comum da formação docente no Brasil-guinada ao neotecnismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: V. M. Candau, C. Fernandes, & G. B. Cruz (Orgs.), *Didática e Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas* (pp. 104-120). Vozes.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (Orgs.) (2017). *Docência no Ensino Superior* (5ª ed.). Cortez.
- Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (2011). *Pedagogia Universitária*. Cortez.
- Rivas, N. P., Silva, G. M., Gonçalves, M., & Scarpini, N. (2016). O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. In: A. K. Corrêa & M. C. Mello (Orgs.), *Formação de Professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem* (pp. 113-129). CRV/CAPES.
- Saviani, D. (2020). Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: J. Malanchen, N. Matos, & P. J. Orso (Orgs.), *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 07-30). Autores Associados (Campinas).
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Santos, S. B. (2005), "A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade", *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.
- Santos, S. B. (2020). A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo. Universidade de São Paulo (2005). *Portaria GR nº 3588, de 10 de maio de 2005. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino*. USP – Universidade de São Paulo. <https://bit.ly/3Ck3khC> (Acesso em 26 janeiro de 2022).

Universidade de São Paulo. (2009a). *Portaria GR nº 4391, de 03 de setembro de 2009. Altera dispositivo da Portaria GR nº 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)*. USP – Universidade de São Paulo. <https://bit.ly/3yopFJB> (Acesso em 13 janeiro de 2022).

Universidade de São Paulo. (2009b). *Portaria GR nº 4601, de 19 de novembro de 2009. Altera dispositivo da Portaria GR nº 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)*. USP – Universidade de São Paulo. <https://bit.ly/3T9kaqh> (Acesso em 13 janeiro de 2022).

Universidade de São Paulo. (2016). *Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Diretrizes para a proposição das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica*. USP – Universidade de São Paulo. <https://bit.ly/3ehp7hU> (Acesso em 13 de janeiro de 2022).

Veiga, I. P., & Castanho, M. E. L. (2007). *Pedagogia Universitária – A aula em foco*. Papirus Editora.

Veiga, I. P. (2014). Didática geral e didáticas específicas: pontos para reflexão. *Olhar de Professor*, 17(1), 13-19.

Wiezzel, A. C. (2005). *A Formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas: políticas e práticas*. Tese de Doutorado em Educação não publicada (2 Vols.). Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Filosofia e Ciências). <http://hdl.handle.net/11449/102254>

Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário*. Artmed.

BRAZILIAN POSTGRADUATION AS A TEACHER TRAINING SPACE: DIDACTIC AND CURRICULAR CONSTRUCTS

ABSTRACT

The text comes from research carried out within the Study and Research Groups field at a Brazilian public university in São Paulo State, with the participation of university faculty, undergraduate and graduate students and Basic Education teachers from the public schools. It aims to investigate the pedagogical training of teachers for Higher Education in the context of the Pedagogical Preparation Stage of the Teaching Improvement Program (“Etapa de Preparação Pedagógica” - PAE), from the perspective of didactics, curriculum and teaching. The corpus consists of 41 subjects from the PAE Pedagogical Preparation Stage, available on the Dean’s postgraduate office website, from the studied public university. The pedagogical constructs, necessary for the university teaching area, are highlighted and problematized in this research, concerning the didactic-pedagogical training of postgraduate students. The teaching plans analysis of the PAE subjects shows that most of them present a predominance of instrumental didactics, strict to prescriptive and pragmatic aspects, and insufficient understanding of teaching methodology that hampers the understanding of teaching-learning development process. However, the study also reveals the postgraduate courses potential to think about teaching in higher education beyond methodological prescriptions, that means, incorporating, in the processes of teaching and learning, the logic of learning (psycho-pedagogical dimension), the logic of knowledge (epistemological dimension), the sociocultural and institutional contexts that mediate with teaching as a social practice. These considerations are expected to bring contributions to the coordinators and professors of the PAE Program in the sense of training the postgraduate students and future university faculty to teaching.

Key-words: Teacher training, curriculum, Higher education.

