

Dos programas institucionais às propostas formativas para a docência universitária na Universidade de São Paulo: singularidades e elementos constitutivos

From institutional programs to training proposals for university teaching at the Universidade de São Paulo: singularities and constitutive elements

De los programas institucionales a las propuestas de formación para la docencia universitaria en la Universidade de São Paulo: singularidades y elementos constitutivos

Noeli Prestes Padilha Rivas¹

<https://orcid.org/0000-0002-9990-6640>

Marília Ferranti Marques Scorzoni²

<https://orcid.org/0000-0002-5908-6465>

Márcia Mendes Ruiz Cantano³

<https://orcid.org/0000-0001-9641-597X>

¹ Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo – Brasil. E-mail: noerivas@ffclrp.usp.br.

² Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo – Brasil. E-mail: mscorzoni15@gmail.com

³ Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo – Brasil. E-mail: marcia.cantano@usp.br.

Resumo

Este artigo se insere no contexto do projeto de pesquisa “Assessoramento Pedagógico Universitário: Singularidades e Sincronicidades num Cenário Internacional”, em andamento desde 2022. A problemática que permeia o estudo assenta-se no silenciamento das políticas educacionais no que tange à formação do professor universitário, que, na ausência de direcionamento e amparo legal, fica a cargo de iniciativas pessoais e institucionais, refletindo motivações e concepções próprias do tempo-espaço em que estão inseridas. No caso da Universidade de São Paulo (USP), as ações e os programas desenvolvidos evidenciam as singularidades de uma instituição que construiu sua identidade pautada na pesquisa. O objetivo é investigar os programas e as propostas desenvolvidos no âmbito da Universidade de São Paulo, bem como analisar essa formação sob a ótica de professores e gestores envolvidos. Constituem-se como corpus de análise os documentos institucionais (anúários, relatórios) e as entrevistas com os atores sociais envolvidos com os programas institucionais de formação do professor universitário. A análise dos dados fundamenta-se na avaliação de conteúdo na modalidade temática. Os dados evidenciam que o lugar institucional de programas e propostas



formativos tem sido marcado por disputas que refletem interesses de grupos e agentes sociais distintos, enfatizando que, na USP, questões relacionadas com a docência vêm sendo historicamente tratadas como política de gestão, o que revela o seu não lugar.

Palavras-chave: Universidade de São Paulo. Formação Docente. Docência Universitária. Pró-reitoria de Graduação. Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

This article is part of the research project “University Pedagogical Assistance: Singularities and Synchronicities in an International Scenario”, in progress since 2022. The problem that permeates the study is based on the silencing of educational policies regarding the training of university professors who, in the absence of direction and legal support, are left to personal and institutional initiatives reflecting motivations and conceptions specific to the time-space in which they are inserted. In the case of the Universidade de São Paulo (USP), the actions and programs developed show the singularities of an institution that has built its identity based on research. The objective is to investigate the programs and proposals developed within the scope of the Universidade de São Paulo, as well as to analyze this training from the perspective of professors and managers involved. The corpus of analysis is constituted by institutional documents (yearbooks, reports) and interviews with social actors involved with institutional programs for the training of university professors. Data analysis is based on content analysis in the thematic modality. The data show that the institutional place of training programs and proposals has been marked by disputes that reflect the interests of different groups and social agents, emphasizing that at USP issues related to teaching have historically been treated as management policy, which reveals its non-place.

Keywords: Universidade de São Paulo. Teacher Training. University Teaching. Pro-rectory of Undergraduate Studies. Professional Development of Teachers.

Resumen

Este artículo se inserta en el contexto del proyecto de investigación “Asesoramiento Pedagógico Universitario: Singularidades y Sincronicidades en un Escenario Internacional”, en curso desde 2022. La problemática que permea el estudio se basa en el silenciamiento de las políticas educativas en lo que respecta a la formación del profesor universitario, que, en ausencia de dirección y apoyo legal, queda a cargo de iniciativas personales e institucionales, reflejando motivaciones y concepciones propias del tiempo-espacio en el que se insertan. En el caso de la Universidade de São Paulo (USP), las acciones y programas desarrollados muestran las singularidades de una institución que ha construido su identidad basada en la investigación. El objetivo es investigar los programas y propuestas desarrollados en el ámbito de la Universidade de São Paulo, así como analizar esta formación desde la perspectiva de los profesores y gestores implicados. Se constituyen como corpus de análisis los documentos institucionales (anuarios, informes) y las entrevistas a los actores sociales involucrados en los programas institucionales de formación del profesore universitario. El análisis de los datos se basa en la evaluación de contenido en la modalidad temática. Los datos muestran que el lugar institucional de los programas y propuestas de formación ha estado marcado por disputas que reflejan los intereses de diferentes grupos y agentes sociales, destacando que, en la USP, las cuestiones relacionadas con la enseñanza han sido históricamente tratadas como política de gestión, lo que revela su no-lugar.

Palabras clave: *Universidade de São Paulo. Formación Docente. Docencia Universitaria. Pro-rectoría de Pregrado. Desarrollo Profesional Docente.*

1 Introdução

O processo de globalização da economia universaliza as vantagens do capital produtivo e configura a precarização do trabalho. Nesse contexto, o lugar e o papel da universidade precisam ser contínua e expressamente retomados e redimensionados. No Brasil, o formato das universidades pressupõe o atendimento a dispositivos legais e demais documentos decorrentes e, no que diz respeito à formação profissional, traz em sua essência uma estratégia civilizatória, que não se reduz à mera informação, ou a um praticismo exacerbado, mas deve contemplar um trabalho educativo assentado na formação cidadã, na produção de conhecimentos científicos e filosóficos, na pesquisa, na diversidade e nas necessidades sociais da população, distanciando-se da concepção de universidade operacional (Chauí, 2003). A autora adverte, no entanto, que o Estado brasileiro, principalmente a partir dos anos 1990, designou a educação, a saúde e a cultura como serviços não exclusivos do Estado. Tal indicação significou: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado” (Chauí, 2003, p. 6). Nessa direção, Boaventura Santos (2011) contribui para o debate, na medida em que destaca que os dois processos marcantes desta década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são os pilares de um projeto global de política destinado a mudar o modo como o bem público dessa instituição tem sido produzido, transformando-a num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Para o autor, esse projeto comporta diferentes níveis e formas de mercadorização, como a privatização de parte dos serviços, transformando a universidade numa empresa, que produz a si mesma como mercado de gestão universitária, de plano de estudos, de certificação, de formação de docentes e de avaliação.

Aliada a esse contexto, a exacerbção do produtivismo acadêmico, ou seja, a busca desenfreada pela *excelência*, por meio de publicações científicas em revistas indexadas e internacionais (Nóvoa, 2015), e a decorrente reorientação da docência, da aprendizagem, da pesquisa e da extensão para interesses hegemônicos (Almeida, 2012) trazem repercussões para a docência no Ensino Superior. Portanto, as questões internas e externas que afetam a universidade reverberam nos modos de ser dessa instituição, trazendo desafios ao ensino, à

pesquisa e à extensão, o que se evidencia na Universidade de São Paulo, foco de análise neste trabalho.

A Universidade de São Paulo (USP),¹ fundada no seio dos acontecimentos e dos tensionamentos políticos, econômicos e sociais da década de 1930, é hoje uma universidade que, apesar de transformações e ressignificações sofridas ao longo de sua história, construiu uma identidade fortemente centrada na pesquisa e na produção científica, e sustentada por elas, que, desde as experiências inaugurais, lhe conferem prestígio e lugar de destaque no país. Os dados divulgados pelo Center for World University Rankings² (CWUR) apontam a USP como a melhor universidade do Brasil e a mais bem classificada entre as ibero-americanas no desenvolvimento de pesquisas, posicionando-a entre as 100 melhores do mundo. Segundo Abdo (2023), “o desempenho da USP se destaca no desenvolvimento de pesquisa (78ª posição) e no prestígio do corpo docente (156ª)”. Esses dados evidenciam que, para além das atividades de pesquisa e da qualificação do corpo docente, a produção científica assume importante dimensão na identidade e na cultura institucional. Além disso, também é importante assinalar as assimetrias que se encontram em seu interior, principalmente no que diz respeito aos desafios de ensino e pesquisa, de teoria e prática e de distribuição de financiamento entre as áreas do conhecimento, entre outros. No que concerne ao número de alunos e docentes de graduação e pós-graduação (Tabela 1), a universidade oferece 371 cursos e tem 89.550 alunos e 5.380 docentes, representando para estudantes filhos da classe trabalhadora um importante lugar de acesso à universidade pública e de permanência nela, mesmo com os limites de tempo e espaço (*Anuário Estatístico USP/SP:STI*, Escritório de Gestão de Indicadores de Desempenho Acadêmico [Egida], 2022).

¹ A Universidade de São Paulo, criada pelo Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (D.O.E de 25/01/1934), art. 3º, foi constituída pelos seguintes institutos oficiais: “a) Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Faculdade de Farmácia e Odontologia; d) Escola Politécnica; e) Instituto de Educação; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; h) Escola de Medicina Veterinária; i) Escola Superior de Agricultura; j) Escola de Belas Artes. Parágrafo único – As instituições enumeradas neste artigo são autônomas dentro das normas do presente decreto e podem expedir certificados, diplomas e conferir grau nas diversas atividades profissionais. Art. 4º – Além das Escolas, Faculdades e Institutos, referidos no artigo anterior, concorrem para ampliar o ensino e ação da Universidade: a) Instituto Biológico; b) Instituto de Higiene; c) Instituto Butantã; d) Instituto Agrônômico, de Campinas; e) Instituto Astronômico e Geográfico; f) Museu de Arqueologia, História e Etnografia, Museu Paulista; g) o Serviço Florestal [...]”.

² O *ranking* organizado pelo CWUR é publicado desde 2012. A metodologia aplicada consiste na ponderação dos seguintes indicadores: qualidade da educação, medida pelo número de ex-alunos que ganharam grandes distinções acadêmicas em relação ao tamanho da universidade (25%); empregabilidade de ex-alunos (25%); qualidade do corpo docente (10%); e desempenho da pesquisa desenvolvida (40%) (Abdo, 2023). Considerando esses indicadores, é possível afirmar que o ensino é subavaliado e a pesquisa tem lugar de destaque, o que, indubitavelmente, condiciona os esforços e os investimentos institucionais.

Tabela 1 – USP em números.

Ensino	Número de cursos/programas	Número de estudantes	Número de docentes
Graduação	132	60.120	4.556 (Dedicação em tempo integral)
Pós-graduação	239	29.430 (14.084, mestrado; 15.248, doutorado)	595 (Dedicação em tempo parcial)
Total	371	89.550	5.151

Fonte: Anuário Estatístico USP/SP:STI, Egida, 2022.

Ainda que, na contemporaneidade, a USP seja reconhecidamente uma instituição de prestígio no que tange à produção de conhecimento científico, as questões e os desafios que permeiam o ensino e a formação de professores no contexto do Ensino Superior são problemáticas que perseguem a construção da identidade institucional e asseveram um certo desprestígio que, historicamente, vem deslocando a dimensão pedagógica e os próprios estudos do campo educacional no contexto de propostas e políticas de formação de professores (Bernardo, 1989; Bueno e Vidal, 2015; Evangelista, 1997; Fétizon, 1994; Vidal; Bontempi Jr.; Salvatori, 2016).

Segundo Fétizon (1994, p. 365), desde os tempos pretéritos, a instituição empregou esforços no seguinte contexto: “[...] a produção científica e a formação de professores, embora sempre presente nos discursos, situou-se na ‘beiradinha’ das propostas e interesses institucionais”. A história e a memória institucional reverberam as disputas e, também, os esforços empreendidos por grupos situados no contexto de algumas gestões, que propuseram iniciativas e, contrariando a cultura e os esforços institucionais, inauguraram tempos férteis de discussão e proposição de ações e políticas voltadas à formação do professor universitário. Essa problemática não é específica da USP, mas assola as universidades de modo geral, reverberando na formação de professores, na qualidade do ensino de graduação e no próprio percurso formativo dos pós-graduandos. Estudos sobre a docência universitária (Almeida, 2012; Almeida; Pimenta, 2014; Bolzan; Powaczuk, 2021; Cunha, 2006, 2010; Pachane, 2018; Pimenta; Almeida, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2014) têm sinalizado a complexidade e as múltiplas dimensões da atuação do professor universitário no contexto da universidade contemporânea e têm defendido a necessidade de políticas de formação e de valorização do ensino, que, diante do silenciamento legal e dos critérios de avaliação docente, ficam a cargo de iniciativas institucionais e/ou pessoais.

Não há, no âmbito da legislação educacional, uma determinação/diretriz para a formação do professor universitário, apenas uma indicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 de que a formação para a docência universitária “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). Outro aspecto importante, que constitui situação limite para a implementação e a legitimação de programas e políticas de formação do professor universitário,

é a evidência de que critérios externos de avaliação utilizados mundialmente e impetrados pelas agências de fomento foram sendo incorporados gradativamente na universidade em estudo, observando-se que as atividades de ensino na graduação foram perdendo importância frente às ligadas à pesquisa, configurando uma quase total desvalorização da docência (Almeida; Pimenta, 2014, p. 17).

Nesse contexto – da ênfase na condução de pesquisas e dos critérios de avaliação da qualidade docente pautados na produção acadêmica –, “uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico” (Pachane, 2018, p. 2), cujos esforços e investimentos são orientados para as atividades mais valorizadas no âmbito das avaliações, e as atividades voltadas ao ensino, que incluem a proposição de políticas e programas de formação docente, são secundarizadas. Tais desafios contribuem para que a concepção que fundamenta e estrutura a formação de professores e a própria docência, no contexto do Ensino Superior e da própria USP, seja a concepção de professor especialista, pautada na ideia, persistente, de que “quem sabe fazer sabe ensinar” – e, nessa lógica, a formação de âmbito pedagógico é desnecessária e, portanto, marginalizada (Cunha, 2010, p. 27). Contudo, é possível identificar, ao longo da história e da memória institucional, importantes iniciativas voltadas à formação e à valorização da docência universitária, impulsionadas por demandas e desafios de um cenário mais amplo, que reverbera seus princípios e pressupostos nas funções universitárias e, sobretudo, na tentativa de superar os limites da formação docente impostos pela fragmentação, a qual, tradicionalmente, configurou as propostas formativas e cristalizou-se na cultura universitária.

A docência universitária enfrenta desafios vinculados às novas demandas apresentadas às instituições educativas, que se destacam pelas rápidas transformações na produção de conhecimento, com a concepção do aprendizado como um processo contínuo (Cunha, 2018). A isso, somam-se a ampliação, a diversificação e a heterogeneidade no perfil dos estudantes que acessam as universidades e as instigam a propor uma educação inclusiva, que atenda à

diversidade dos novos públicos (Heringer, 2018). Como atividade complexa, a docência universitária implica múltiplas interações concernentes a questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e institucionais. Situar a docência no âmbito da Educação Superior pressupõe entendê-la num cenário de mudanças que reverberam nas políticas educacionais, na profissionalidade e na atuação docente (Almeida, 2012; Nóvoa, 2015; Zabalza, 2017).

É importante ressaltar a correlação entre ensino e pesquisa que existe na atividade docente. Pimenta (2011, p. 1) argumenta que a “profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade, e se constrói a partir dos significados sociais a ela atribuídos”. No Ensino Superior, a atividade docente pressupõe dialeticamente o ensino e a pesquisa como indutores do processo de ensinar. Aliado a isso, o professor universitário também desenvolve as atividades de gestão e extensão, consubstanciando o que Zabalza (2007) anuncia como dimensões na definição do papel docente: profissional, pessoal e institucional.

Considerando, assim, a complexidade que permeia a docência universitária e suas múltiplas dimensões, bem como a coexistência de propostas de formação docente distintas, coordenadas por diferentes comissões e ofertadas por modalidades diferentes dentro da mesma instituição, nossa proposta investigativa assenta-se nos questionamentos a seguir. Como a Universidade de São Paulo tem construído historicamente programas de formação de professores? Qual é a dimensão pedagógica que sustenta essas propostas? Os programas constituem, efetivamente, espaços formativos para a docência universitária? Como a universidade e seus interlocutores concebem esses distintos espaços de formação? Quais são a perspectiva e a concepção dos docentes e dos membros das comissões centrais acerca das ações de formação promovidas pelos programas?

Neste texto, contextualiza-se a universidade, principalmente a Universidade de São Paulo, enquanto instituição formadora, produtora de conhecimentos e programas institucionais de formação de professores, que tem enfrentado desafios em sua missão e sua estrutura, em decorrência do modo de produção e das políticas neoliberais que capturam sua essencialidade, dificultando o atingimento de seus objetivos no sentido de ser considerada uma instituição social (Chauí, 2003). A seguir, analisa-se a institucionalização de políticas e programas de formação de professores – tomando como mote a indução de programas e políticas na gestão da Universidade de São Paulo –, além da fala de diferentes atores sociais envolvidos em

programas institucionais de formação de professores universitários. Por fim, identificam-se ideias e situações que perpassam as políticas de formação de professores na USP e suas imbricações, que dimensionam as ações formativas como política de gestão, revelando o seu não lugar.

2 Universidade de São Paulo: as propostas formativas e suas singularidades

A formação para a docência universitária, no âmbito da Universidade de São Paulo, tem se constituído institucionalmente por meio de iniciativas distintas, que refletem as dimensões contextuais mais amplas de sua proposição. A iniciativa mais recente, constituída pela oferta de seminários e de disciplinas *on-line*, é promovida pela Comissão de Formação Didático-Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG) da USP.³ As ações e a formulação de estratégias para a formação didático-pedagógica no âmbito da pós-graduação, iniciadas em 2017 por essa comissão, foram explicitadas na circular cir.copgr.24/2017, encaminhada pela pró-reitora de pós-graduação à comissão de pós-graduação. Na referida circular, são apontados os três pilares basilares da proposta: formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, aprimoramento pedagógico dos professores e criação de espaços de experimentação em Pedagogia. Trata-se, portanto, de uma recente política institucional de formação docente, disponibilizada essencialmente na modalidade à distância (EAD), que oferta, semestralmente, 1.000 vagas (Universidade de São Paulo, 2017).

Diferentemente dessa proposta mais recente de formação docente no âmbito da PRPG, outra importante iniciativa encontra-se no contexto do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), programa que se desenvolveu, historicamente, a partir de um projeto criado na USP em 1992. O projeto, de caráter experimental, foi instituído pela Portaria GR nº 2.794, de 19 de novembro de 1992, e recebeu o nome de “Programa de Iniciação ao Ensino Superior, destinado a aperfeiçoar a formação de alunos de doutorado, através de estágio supervisionado em atividades didáticas” (Universidade de São Paulo, 1992). Foi institucionalmente implementado

³ A comissão foi constituída a partir dos desdobramentos do trabalho realizado pelo grupo de trabalho (GT) constituído pela pró-reitora de pós-graduação por meio da Portaria PRPG nº 3/2016, de 4 de junho de 2016, e composto de docentes de diferentes unidades da USP com o objetivo de propor políticas para o aperfeiçoamento da formação docente dos pós-graduandos e o aprimoramento pedagógico dos professores.

em 1994, constituindo-se enquanto espaço institucional de formação didático-pedagógica dos pós-graduandos.

Atualmente, o programa mantém a proposta instituída em 1999 e tem duas etapas obrigatórias e subseqüentes: etapa de preparação pedagógica (EPP) e estágio supervisionado em docência (ESD) – que, dada a sua singularidade, possibilita ao pós-graduando participar das atividades atinentes à docência e se aproximar dos saberes que constituem o campo epistemológico da docência. Ganham também destaque as ações desenvolvidas sob a gestão da professora Suely Vilela, no período de 2006 a 2009, e sob a gestão da professora Selma Garrido Pimenta na Pró reitoria de graduação, com a implementação de importantes iniciativas voltadas à formação de professores, consubstanciadas pelo Programa de Formação de Professores da USP, dirigido à graduação, com o objetivo de ressignificar a proposta formativa das licenciaturas, por meio do Curso de Pedagogia Universitária e da criação dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) – com vistas a oferecer apoio pedagógico aos docentes dos diferentes cursos e unidades.

Concordamos com Morosini e Fernandes (2011) quando afirmam que a formação pedagógica do professor universitário não é neutra, está imersa em um contexto permeado por dimensões culturais e subjetivas e concepções alicerçadas em bases epistemológicas e políticas que regulam as propostas de formação e estabelecem limites e possibilidades para a docência. Pensar a universidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Constituição Federal, 1988) e a formação do professor universitário nos remete ao enfrentamento de contradições internas e externas, bem como seu lugar nos contextos emergentes, que abrangem as categorias *formação, inovação e conhecimento* (Franco, 2016; Boaventura Santos, 2011; Chauí, 2003; Severino, 2002).

Nessa conjuntura, a questão docente, da formação pedagógica/assessoramento pedagógico, tem sido historicamente tratada na USP como política de gestão. Essa questão é evidenciada nos relatos de gestão dos pró-reitores de graduação, bem como nas entrevistas realizadas com os diferentes atores sociais envolvidos nos programas institucionais de formação de professores universitários.

3 Propostas formativas de professores universitários pela via da Pró-reitoria de Graduação da USP: percursos singulares

A Universidade de São Paulo tem desenvolvido ações e programas voltados à formação docente que evidenciam as singularidades históricas, políticas e culturais de uma instituição que construiu sua identidade pautada na pesquisa, como pressuposto do modelo humboldtiano adotado em seu processo de criação. Quando do processo de criação da universidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), diferentemente das outras unidades, representava a concepção de seus fundadores, sendo entendida como

instituição que deveria conter todas as virtudes que eram atribuídas à Universidade como um todo, qual seja, o lugar do refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal, da cultura livre e desinteressada, [...] como o local adequado onde seriam formados os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e técnica. (Hey; Catani, 2006, p.236)

Essa concepção, assentada na perspectiva humanista, conflitava com a das outras unidades tradicionais (Direito, Engenharia e Medicina), que enfatizavam a formação profissional. É atribuído à FFCL um papel central, garantindo às demais escolas, faculdades e institutos “os novos padrões de ensino e pesquisa básica e aplicada, bem como a formação de docentes e de pesquisadores” (*idem*, p. 236), e também a realização da integração dos cursos e das atividades acadêmicas de toda a universidade. Essa ideia fundamenta nossa hipótese de que o processo de formação se movimentou em direção a uma estrutura centralizada da instituição, no caso a Pró-Reitoria de Graduação, contribuindo para a não realização da premissa básica, ou seja, a FFCL como articuladora do ensino e da pesquisa. Temos fortes indícios de que essa situação fomentou a ideia de secundarização do ensino e, conseqüentemente, da formação dos professores universitários, oportunizando às demais unidades o desenvolvimento das pesquisas básica e aplicada, o que foi corroborado pela criação dos cursos de pós-graduação. Essa premissa é demonstrada quando se analisam os relatórios de gestão da Pró-Reitoria de Graduação da USP a partir de 2006, cujos fragmentos vão indicando as concepções da formação de professores em seus contextos políticos, históricos e pedagógicos, evidenciando, assim, os percursos singulares.

a) Pró-Reitoria de Graduação – gestão da professora Selma Garrido Pimenta (2006-2009)

Nessa gestão, a “pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo” – assumiu um lugar especial. Os documentos partem de questões centrais que contextualizam a problemática da formação docente, a partir de um marco teórico conceitual que problematiza a questão. Como enfrentar os novos desafios decorrentes das mudanças sociais no trabalho de formação dos estudantes universitários, considerando que, em sua atuação, os professores devem articular e fazer convergir de modo equilibrado suas competências científica, investigativa e pedagógica? Tais questões compuseram os pressupostos das ações para a formação pedagógica dos docentes na USP, constituindo elemento da política institucional. A seguir, destacamos alguns fragmentos da referida política pensada e vivenciada pela gestão da professora Selma Garrido Pimenta:

Comecemos por contextualizar e conceituar o campo da formação do docente universitário. Na literatura a respeito desse tema (Cunha, 1998; Leite, 1999; Veiga [e] Castanho, 2000; Pimenta [e] Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004; Araújo, 2005, dentre outros) encontramos uma caracterização de que ser professor nesse nível de ensino significa que se sabe muito da área de conhecimento ou do conteúdo a ser ensinado, mas não que necessariamente se sabe ensinar. Desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-[l]he as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária. [...] Mais paradoxal ainda é o fato de que ao docente do Ensino Superior, que forma professores para a escola básica, bem como dos profissionais das demais áreas, não é exigida a formação ou preparação para ensinar. [...] Portanto, argumentamos em favor de uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, pois isso se constitui em elemento essencial para assegurar a qualidade do trabalho da universidade contemporânea. Como e em quais circunstâncias os processos de formação relativos ao “ser professor” e ao “saber ser professor” no interior da Universidade podem ser desenvolvidos e potencializados? Na busca de responder a essas questões, nos reportamos a seguir à constituição da política de valorização e de formação dos docentes na Universidade de São Paulo, no período 2006 a 2009. 1.1. Valorização docente na USP – As diretrizes de gestão do ensino de graduação voltadas para a valorização e formação docente, decorrentes do eixo programático “Valorização da graduação no que se refere à qualidade formativa dos discentes e às condições da docência”, para o período 2006/2009, foram as seguintes: 1) Apoiar propostas e programas para experimentação de novas formas de organização curricular e de novos modos de ensino na Universidade; de organização departamental e não-departamental; de novos modelos pedagógicos para o ensino noturno, para ensino presencial e não-presencial, com apoio às relações midiáticas professor/aluno/turmas. 2) *Apoiar o desenvolvimento profissional e acadêmico de docentes.* 3) *Apoiar a implementação dos GAPs (Grupos de Apoio Pedagógico).* Essas diretrizes expressam o compromisso da Universidade com a busca de estratégias capazes de promover mudanças e melhoras na qualidade da docência e do ensino, que são parte dos compromissos da instituição. O programa da Pró-Reitoria de Graduação, Professora Selma Garrido Pimenta, para o ensino de graduação na Universidade de São Paulo, no período 2006/2009, foi centrado em 4 eixos: 1) Valorização da graduação no que se refere à qualidade formativa dos discentes e às condições da docência; 2) Inclusão social; 3) Política de ampliação de

vagas; 4) Educação a distância. [...] *Uma terceira linha de ação com vistas à constituição da política de valorização do ensino de graduação centrou-se na promoção de ações voltadas para a formação dos docentes da USP com a realização do Curso de Pedagogia Universitária, destinado a docentes interessados em sua formação pedagógica, com duração anual e carga de 240 horas. Também nessa linha foram desenvolvidos os Seminários de Pedagogia Universitária, com realização mensal, que abordaram temas relativos à análise do contexto sociocultural no qual a Universidade está envolvida, aos conhecimentos pedagógicos pertinentes ao ensino, às condições institucionais e de trabalho que permeiam o fazer docente, dentre outros.* Os seminários foram acompanhados dos textos de apoio publicados inicialmente nos *Cadernos de Pedagogia Universitária*, e disponibilizados no sítio da Pró-Reitoria de Graduação – PRG. [...] É importante ressaltar o papel dos GAPs – Grupos de Apoio Pedagógico, criados em 2004 e organizados nas unidades com o objetivo de oferecer apoio pedagógico às atividades docentes. Também foram destinados recursos suficientes para realizar a formação com os docentes interessados, bem como para a reprodução dos materiais necessários aos cursos. Assim, foram disponibilizadas as condições essenciais para fazer da formação um dos pontos fortes da valorização do ensino de graduação e da valorização do trabalho dos docentes na USP (Pró-Reitoria de Graduação. Relatório de Gestão – 2006-2009. p. 134-138).

b) Pró-reitoria de Graduação – gestão da professora Telma Maria Tenório Zorn (2010-2014)

A temática central foi: “a formação de recursos humanos solidamente qualificados continua sendo a função essencial da universidade”.

Para a Pró-Reitora, a Graduação no projeto de gestão do Reitor João Grandino Rodas teve como princípios: 1 Ensino para formação do aluno como cidadão: “O ensino de excelência não deve ser restrito à formação profissional do(a) aluno(a), devendo contribuir para forjar sua cidadania”. 2 Avaliação continuada do ensino em todos os seus aspectos: “É imprescindível que o ensino seja avaliado permanentemente”. 3 Vestibular/inclusão social. 4 Utilização de modernos meios eletrônicos de ensino: “Deve ser aprofundada a discussão, começada há cerca de oito anos na USP, sobre a utilização dos modernos meios eletrônicos no ensino, quer presencial, quer semipresencial[,] na Universidade”. 5 Manutenção e modernização da infraestrutura existente. 6 Tópicos do Projeto de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação (Pró-G): Direção e Reflexões: [...] Meta 8: Apoio à construção de espaços de aperfeiçoamento pedagógico para que os docentes da Universidade de São Paulo renovem e aprofundem seus conhecimentos, visando à melhoria da qualidade do ensino ministrado. Para alcançar essa meta, a Pró-G consolidou o Programa de Pedagogia Universitária, destinado à formação continuada dos professores da USP. Por meio da CAP (Comissão de Apoio Pedagógico) a Pró-G promoveu cursos de formação pedagógica para os Coordenadores de Cursos e demais docentes da Universidade, além de promover encontros e seminários voltados à pedagogia universitária em geral. Ressalte-se que[,] na atual gestão, os cursos de Pedagogia Universitária não são mais terceirizados. Em 2010, a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto atenderam solicitação da Pró-Reitora, e assumiram a responsabilidade pela coordenação desse Programa. Custo do Programa: R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) [...] (USP/Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação, 2014).

c) Pró-reitoria de Graduação – gestão do professor Antônio Carlos Hernandes (2014-2018)

As principais ações para aperfeiçoamento docente nessa gestão envolveram: 1. criação de Centros de Aperfeiçoamento Didático (CADs); 2. simpósios temáticos da Pró-Reitoria de Graduação; 3. promoção de três congressos de graduação; 4. lançamento da *Revista de Graduação*; 5. Programa de Incentivo à Produção de Livros Didáticos. O Centro de Aperfeiçoamento Didático (CAD) da USP, criado em 2015 pela Pró-Reitoria de Graduação, teve como objetivo ampliar a divulgação e o uso de novas metodologias pedagógicas no Ensino Superior, por meio do treinamento didático e pedagógico dos docentes da universidade.

Os CADs foram implantados em quatro unidades: São Paulo, Piracicaba, Ribeirão Preto e São Carlos. Cada unidade oferecia ciclos de palestras e oficinas sobre novas metodologias de ensino, processos de avaliação, ferramentas e tecnologias digitais e desenvolvimento de materiais educacionais. A concepção de formação e abrangência do programa pode ser evidenciada em depoimentos de gestores dos *campi* do interior e da capital:

*O CAD tem sido responsável por ciclos de palestras, oficinas e cursos acerca do uso de tecnologias e metodologias ativas e inovadoras no ensino de graduação, e auxiliado no desenvolvimento de videoaulas para apoio Centro de Aperfeiçoamento Didático: treinamento de docentes na prática do processo ensino-aprendizagem [...]. “É um espaço privilegiado de encontros e discussões em prol da melhoria e valorização da graduação.” [...] O CAD da capital realizou em 2015 o ciclo “Desenvolvimento Docente na USP: oficinas e compartilhamento de experiências”, com cinco oficinas e palestras para um público de 60 docentes de várias Unidades da USP. [...] Além disso, foram realizadas 735 gravações de videoaulas no estúdio do CAD. [...] Nesta gestão foram oferecidos [Congressos] de Graduação, edições 2015, 2016 e 2017, como espaço de interação entre professores, pós-doutores e pós-graduandos, tanto da USP como de outras instituições. Além disso, nesta gestão foi lançada a *Revista de Graduação – Grad+*, revista publicada em versão eletrônica no Portal de Revistas USP e no *site* próprio da Grad+. (USP, Relatório de Gestão, 2018)*

d) Pró-reitoria de Graduação – gestão do professor Edmund Chada Baracat (2018-2022)

Nessa gestão, foram desenvolvidas ações a partir de dois eixos: graduação inovadora e graduação inclusiva. Tendo isso como principal premissa, a atuação da Pró-Reitoria de Graduação se pautou em quatro diretrizes: *excelência no ensino, relação com a sociedade, ingresso na USP e acolhimento ao estudante*. A excelência no ensino foi tratada a partir da análise crítica da estrutura curricular e sua reestruturação, da incorporação de novas metodologias de ensino, do compartilhamento de estratégias bem-sucedidas, da redução do

conteúdo expositivo e do aumento do uso de estratégias ativas, voltadas para a aprendizagem. Foram instalados escritórios de atividades esportivas e de desenvolvimento de carreira em Ribeirão Preto. A seguir, são relacionadas ações nessa gestão:

Em setembro de 2021, foi inaugurado o Complexo Integrado de Formação de Professores da USP. A iniciativa tem o objetivo de elaborar, consolidar e implementar uma política institucional voltada para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e para o Ensino Superior. O Complexo é composto de três eixos: o Centro Interunidades de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, o Centro de Apoio Pedagógico e o Centro de Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras). [...] Relação com a sociedade: O programa Vem pra USP! consolidou sua atuação como importante processo de inclusão social e de acesso à Universidade Lançado em junho de 2017. (Relatório de Gestão USP, 2018-2021, p. 34-38).

e) Pró-Reitoria de Graduação – gestão do professor Aluísio Augusto Cotrim (2022 até o momento da publicação deste artigo)

Finalidade da Graduação na Universidade de São Paulo: “tem por finalidade formar Bacharéis e Licenciados em diferentes áreas do conhecimento, aptos a atuar profissionalmente com qualidade, competência e responsabilidade social em prol do desenvolvimento da sociedade no âmbito nacional e internacional. Num cenário pandêmico ou pós-pandêmico, o alcance do intento explicitado no primeiro artigo do Regimento da Graduação constitui o maior desafio a ser enfrentado no biênio que se inicia. Nesse sentido, a inclusão e a valorização da diversidade e das experiências e conhecimentos acumulados por docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes, além do diálogo, escuta atenta e compromisso inexorável com o cumprimento da função social da Universidade, são tomadas como princípios que balizam estas Diretrizes da Pró-Reitoria de Graduação para o período 2022-2023. [...] Outras metas: a) Readaptação ao ensino presencial; b) Atualização e flexibilização curricular; c) Aproximação de cursos e áreas interdisciplinar e multiprofissional; d) Redução da evasão [...]; e) *Aprimoramento pedagógico: A produção científica sobre o assunto permite afirmar que a melhoria dos cursos de Graduação da Universidade de São Paulo também passa pela qualificação constante do seu corpo docente e aprimoramento da infraestrutura dos espaços didáticos. Entre outros aspectos, exercer a docência implica conhecer com profundidade não só o conteúdo, mas também o modo e os contextos social, político e histórico de sua produção. Mais que dominar métodos e técnicas, o ensino no século XXI exige uma boa leitura da realidade circundante, a compreensão do caráter multicultural do corpo discente e o comprometimento com a busca de soluções para os problemas de todas as áreas.* Propostas: 4.1 Fortalecer e ampliar as atividades de formação pedagógica existentes, além de fomentar a criação (ou recriação) de Grupos de Trabalho dedicados ao tema, seja por áreas de conhecimento ou nas Unidades; 4.2 Estimular o intercâmbio e a divulgação de experiências de ensino na Graduação por meio de eventos periódicos e nos canais de comunicação existentes; 4.3 Disponibilizar materiais didáticos e recursos tecnológicos necessários que contribuam para o aprimoramento do trabalho em sala de aula presencial ou virtual; 4.4 Aprimorar a infraestrutura dos espaços didáticos de forma a contemplar as inovações pedagógicas de cada área de ensino da USP (Diretrizes da Pró-Reitoria de Graduação/Biênio 2022-2023, USP/SP).

Atualmente está sendo criado o “*Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade de São Paulo – PDPD*”, associado ao “*Núcleo Docente de Desenvolvimento Profissional*”, uma parceria da Pró-Reitoria de Graduação com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação. O PDPD objetiva elaborar e implementar políticas institucionais integradas e permanentes de aperfeiçoamento da formação docente. Dentre seus princípios, destacam-se “a unificação de princípios e diretrizes na formação de professores, observando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a compreensão do contexto da realidade social da Universidade de São Paulo (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação desta realidade, compreendendo a necessidade de dinâmicas particulares capazes de responder a estas mudanças”; [...] “a formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas exige um esforço institucional permanente de reformulação, avaliação e acompanhamento em um complexo contexto social e institucional dinâmico” (PDPD, USP, 2022).

4 Percurso metodológico

Este texto resulta de nossa participação no projeto de pesquisa *Assessoramento Pedagógico Universitário: Singularidades e Sincronicidades num Cenário Internacional*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e coordenado pela professora doutora Maria Antonia Ramos de Azevedo, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Câmpus de Rio Claro, SP. Considerando a natureza do objeto a ser estudado, bem como o problema da pesquisa, propôs-se um percurso metodológico de abordagem qualitativa, de cunho descritivo-exploratório, que, segundo Minayo (2015, p. 24), possibilita compreender e interpretar a realidade porque “atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e, também, analisa as estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada”. A abordagem qualitativa privilegia, assim, a compreensão do objeto de estudo a partir da perspectiva dos participantes da investigação enquanto sujeitos sociais inseridos em um contexto permeado por significados e intencionalidades construídos pelas ações e relações humanas. Eles não podem ser examinados de maneira dissociada, pois “divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado” que contribui para revelações e representações sobre conceitos e concepções impressas pelos sujeitos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Para compreender, então, o contexto mais amplo no qual se insere nosso objeto de estudo e analisar a visão dos interlocutores sobre a temática, definiu-se como *corpus* desta proposta a análise documental (Cellard, 2008) dos relatórios de gestão e outros documentos institucionais, que possibilitaram compreender as propostas e os programas político-

institucionais voltados à formação dos professores universitários. O *corpus* de análise também se compõe de entrevistas semiestruturadas com cinco participantes (professores e gestores) que integram os programas e propostas institucionais, por se acreditar que eles são fonte potencial de informação acerca das múltiplas dimensões e das singularidades dos programas. A análise dos dados ancora-se na análise de conteúdo, seguindo as etapas determinadas por Bardin (2011), que prevê pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, e inferência e interpretação, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A seguir, apresentam-se as categorias definidas *a priori* (*concepção de assessoramento, perfil dos assessores, política institucional de formação docente, legitimidade da prática de assessoramento, política institucional de formação de professores pela via dos gestores da Pró-Reitoria de Graduação*), identificando-se a fala dos participantes e os fragmentos dos documentos de gestão da Pró-Reitoria de Graduação acerca das políticas e das ações direcionadas à formação de professores universitários (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias temáticas analisadas.

Categorias definidas a priori	Falas dos participantes
<p>Concepção de assessoramento (Como concebem o trabalho de assessoramento? / Que práticas comportam? / Como as estruturam? / Que crenças estão presentes?)</p>	<p>“Só que foi um momento muito complicado, considerando a falta de conhecimento do profissional contratado para tal sobre o curso, o que o levou a sugerir articulações de disciplinas que não faziam sentido. Por isso acredito que a formação pedagógica do professor da área é primordial para colaborar com o pedagogo no desenvolvimento do trabalho.” (P3)</p> <p>“Uma das ações da Pró-Reitoria de Pós-graduação é promover o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, que é um programa de formação pedagógica para os estudantes de pós-graduação eventualmente futuros, prováveis docentes universitários. Então é a questão da docência no Ensino Superior. Ela teve sempre um lugar importante também na Pró-Reitoria de Pós-graduação, mas eu destaco as ações, pelo que me consta, também que foram desenvolvidas nas duas últimas gestões sobre o assunto. Bom, então, professor Aluísio, que é o pró-reitor de graduação, e eu fomos indicados.” (P4)</p> <p>“Nossos nomes foram indicados para essas funções, para assumir a Pró-Reitoria de Graduação no começo de 2022. Nossos nomes foram submetidos ao conselho universitário, foram aprovados e as indicações se deram acompanhadas de um programa de gestão. E, no nosso programa de gestão, consta muito claramente lá a preocupação com a formação pedagógica dos professores e professoras.” (P4)</p> <p>“Também nós temos que reconhecer que isso tem a ver também com a tradição da nossa instituição. Não há reconhecimento, uma valorização por tempo despendido nesse tipo de ação, né? Então, como eu disse, as pessoas que trabalham, elas estão movidas por um espírito de contribuição mesmo, né?” (P4)</p>
<p>Perfil dos assessores (Quem são? Como chegaram lá? / Que formação têm para tal?)</p>	<p>“O que existe na USP, no meu entender, na atualidade, são grupos de professores em igual situação acadêmica, sem vínculo de hierarquia em geral, que realizam trocas e apoios nos processos que nos dispomos a realizar para alcançar estes objetivos e o próprio repensar dos objetivos ao longo da profissão docente universitária. Estes grupos, formal ou informalmente constituídos, contam com apoios da gestão universitária, em maior ou menor grau, conforme a reitoria que está em vigor. Também estão formalmente constituídos.” (P5)</p> <p>“Estas ações são realizadas por pessoas que têm muitos outros compromissos. Elas não estão dedicadas exclusivamente a isso, elas têm as suas atividades na graduação, na pós-graduação, na extensão, na pesquisa etc. Então, é evidente que o trabalho caminha de acordo com essas condições, certo?” (P4)</p>
<p>Política institucional de formação docente (Que história reflete? / Que cultura reflete?)</p>	<p>“O assessoramento pedagógico para a tarefa de ser professor universitário praticamente inexistente no sentido de assessorar, pois a USP, até onde sei, não conta com especialistas fora do quadro ou dentro do quadro de servidores com a função específica de assessorar pedagogicamente docentes.” (P5)</p> <p>“Com a gestão da professora Selma, pudemos discutir os desafios da formação docente nas licenciaturas/Pedagogia, em especial diante das alterações frequentes da legislação. Pudemos acompanhar os cursos e colocar em prática, ao menos em linhas gerais, o Programa de Formação de Professores da USP.” (P5)</p> <p>“É necessário que seja valorizada a pesquisa pedagógica, visto que, quando desenvolvida em áreas mais técnicas, elas simplesmente não contam para nada quando da avaliação. É essencial a valorização do ensino e da formação [pedagógicos]. Para tal, precisaria ser considerada [...] essencial na avaliação docente.” (P3)</p>

Categorias definidas a priori	Falas dos participantes
	<p>“Na gestão da professora Selma Pimenta, uma série interessante de atividades [foi realizada, voltada] para a formação das professoras e dos professores da USP. Eu queria destacar nesse processo o curso de formação, voltado para os professores e professoras da USP.” (P4)</p> <p>“Foi interessante [...], nesse processo, que a criação dos GAPs [Grupos de Apoio Pedagógico] fomentou que um conjunto muito grande de professoras e professores que têm afinidade com essa questão também pudesse desenvolver atividades, também pudesse se interessar, aprofundar.” (P4)</p> <p>“Nós nos reunimos muito pouco, na maioria das unidades, para discutir as questões da docência, [porque], afinal de contas, somos, todos e todas, professores e professoras, e nem sempre damos atenção a isso. Então, acho que essa é uma grande dificuldade que se enfrenta nesse processo.” (P4)</p> <p>“Um outro processo muito importante foi desenvolvido em paralelo nas duas últimas gestões da Pró-Reitoria de graduação [...] desenvolveu[-se] uma série de atividades e criou[-se] um grupo de pessoas bastante comprometido com essas questões da formação de professores, e lá mesmo, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, esse grupo veio organizando e desenvolvendo atividades formativas voltadas para a formação de docentes.” (P4)</p> <p>“É certo que existem ações formativas. Como eu disse, espalhadas pela universidade, suas ações formativas, muito interessantes etc. Mas elas estão absolutamente descentralizadas.” (P4)</p>
<p>Legitimidade da prática de assessoramento (O que mobiliza para a participação? / O que desmobiliza para a participação? / Que valorização tem? / Que reconhecimento tem?)</p>	<p>“Participo das atividades oferecidas visando aprimoramento profissional na medida do possível, embora não tenha participado de nenhum curso de formação de docentes no início da carreira. Visto que, na minha área de atuação (cadeira clínica do curso médico), as atividades profissionais não se restringem ao ensino de graduação, muitas vezes há incompatibilidade de horários com o de cursos oferecidos para capacitação e aprimoramento docente.” (P2)</p> <p>“Como atuo no curso de licenciatura em Química, sou licenciada e formo professores, entendo que a minha formação pessoal é absolutamente necessária. Assim, faço sempre que posso cursos de atualização, reflexão etc. que possam vir a melhor me capacitar para minha função. Os desafios da educação são diários e, como atuo também com PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência], extensão via divulgação científica e Ensino Superior, vejo que em todos os níveis há desafios novos que demandam estudo permanente.” (P1)</p> <p>“A desvalorização de quem se dedica ao ensino é muito grande, e daí a falta de tempo para estudos e busca de assessores pedagógicos. Esta procura está relacionada exclusivamente à característica pessoal do docente.” (P3)</p> <p>“Na minha unidade, identifico como reconhecimento da importância da assessoria pedagógica, neste caso oferecida pelo GAPRP [Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto], o que pode ser verificado pela adesão aos eventos formativos dos docentes.” (P3)</p>
<p>Política institucional de formação de professores pela via dos gestores da Pró-reitoria de Graduação (O que os documentam apontam?)</p>	<p>a) Gestão [da] Pró-Reitoria de Graduação – Período: 2006-2009. Temática central: PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA – Valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. [...] Uma terceira linha de ação com vistas à constituição da política de valorização do ensino de graduação centrou-se na promoção de ações voltadas para a formação dos docentes da USP com a realização do Curso de Pedagogia Universitária, destinado a docentes interessados em sua formação pedagógica, com duração anual e carga</p>

Categorias definidas <i>a priori</i>	Falas dos participantes
	<p>de 240 horas. Também nessa linha foram desenvolvidos os Seminários de Pedagogia Universitária, com realização mensal, que abordaram temas relativos à análise do contexto sociocultural no qual a universidade está envolvida, aos conhecimentos pedagógicos pertinentes ao ensino, às condições institucionais e de trabalho que permeiam o fazer docente, dentre outros.</p> <p>b) Gestão [da] Pró-reitoria de Graduação – Período: 2010-2014. Meta 8: Apoio à construção de espaços de aperfeiçoamento pedagógico para que os docentes da Universidade de São Paulo renovem e aprofundem seus conhecimentos, visando à melhoria da qualidade do ensino ministrado. Para alcançar essa meta, a Pró-G consolidou o Programa de Pedagogia Universitária, destinado à formação continuada dos professores da USP. Por meio da CAP (Comissão de Apoio Pedagógico) a Pró-G promoveu cursos de formação pedagógica para os coordenadores de cursos e demais docentes da Universidade, além de promover encontros e seminários voltados à pedagogia universitária em geral. Ressalte-se que, na atual gestão, os cursos de Pedagogia Universitária não são mais terceirizados.</p> <p>c) Gestão [da] Pró-reitoria de Graduação – Período: 2014-2018. As principais ações para aperfeiçoamento docente nesta gestão envolveram: 1. Criação de Centros de Aperfeiçoamento Didático (CADs); 2. Simpósios temáticos da Pró-reitoria de Graduação; 3. Promoção de três congressos de graduação; 4. Lançamento da <i>Revista de Graduação</i>; 5. Programa de Incentivo à Produção de Livros Didáticos. O Centro de Aperfeiçoamento Didático (CAD) da USP foi criado em 2015 pela Pró-reitoria de Graduação com o objetivo de ampliar a divulgação e o uso de novas metodologias pedagógicas no Ensino Superior, por meio do treinamento didático e pedagógico dos docentes da Universidade. O CAD foi implantado em quatro unidades: São Paulo, Piracicaba, Ribeirão Preto e São Carlos. O complexo é composto de três eixos: o Centro Interunidades de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, o Centro de Apoio Pedagógico e o Centro de Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cada unidade oferecia ciclos de palestras e oficinas sobre novas metodologias de ensino, processos de avaliação, ferramentas e tecnologias digitais e desenvolvimento de materiais educacionais.</p> <p>d) Gestão [da] Pró-reitoria de Graduação – Período: 2018-2022. O Centro de Aperfeiçoamento Didático (CAD) da USP foi criado em 2015 pela Pró-reitoria de Graduação com o objetivo de ampliar a divulgação e o uso de novas metodologias pedagógicas no Ensino Superior, por meio do treinamento didático e pedagógico dos docentes da Universidade. O CAD foi implantado em quatro unidades: São Paulo, Piracicaba, Ribeirão Preto e São Carlos. Cada unidade oferecia ciclos de palestras e oficinas sobre novas metodologias de ensino, processos de avaliação, ferramentas e tecnologias digitais e desenvolvimento de materiais educacionais.</p> <p>e) Gestão [da] Pró-reitoria de Graduação – Período: a partir de 2022. Aprimoramento pedagógico: A produção científica sobre o assunto permite afirmar que a melhoria dos cursos de graduação da Universidade de São Paulo também passa pela qualificação constante do seu corpo docente e aprimoramento da infraestrutura dos espaços didáticos. Entre outros aspectos, exercer a docência implica conhecer com profundidade não só o conteúdo, mas também o modo e os contextos social, político e histórico de sua produção. Mais que dominar métodos e técnicas, o ensino no século XXI exige uma boa leitura da realidade circundante, a compreensão do caráter multicultural do corpo discente e o comprometimento com a busca de soluções para os problemas de todas as áreas. Atualmente está sendo criado o “Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade de São Paulo –</p>

Categorias definidas a priori	Falas dos participantes
	PDPD”, associado ao “Núcleo Docente de Desenvolvimento Profissional”, uma parceria da Pró-reitoria de Graduação com a Pró-reitoria de Pós-graduação. O PDPD objetiva elaborar e implementar políticas institucionais integradas e permanentes de aperfeiçoamento da formação docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de documentos e entrevistas (2023).

5 Análise e discussão: o que revelam as falas e os documentos

Na análise dos dados, procuram-se entender os sentidos dos sujeitos e o contexto universitário mediados pelo referencial teórico, pela experiência dos pesquisadores e que também são perpassados pelas suas subjetividades.

Concepção de assessoramento: Nas falas dos respondentes, há uma ideia de assessoramento ligada à *ação do pedagogo(a), ao desenvolvimento profissional e à formação pedagógica de pós-graduandos, de professores e professoras*. Observa-se, no entanto, uma diversidade de entendimento, ou seja, questões ligadas ao ensino e à autonomia do professor. Os conceitos relacionados à sua estruturação no interior da universidade também não são evidenciados, expressando que a política de formação de professores está mais afeta a uma política de gestão, estruturada organicamente, distanciando-se de políticas institucionais que ultrapassam o tempo administrativo das reitorias. Nesse âmbito, o termo “assessoramento”, ligado ao processo de ensinar e aprender, não teve significação na fala dos participantes, revelando a individualização da atuação docente, na medida em “que são os docentes universitários que assumem postos de organização dos projetos curriculares de seus cursos, de suas aulas”, conforme aponta Cunha (2014, p. 29). Essa situação pode levar a um impasse teórico-prático, considerando a intencionalidade dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em uma perspectiva coletiva.

Perfil dos assessores: Os participantes entendem que o perfil dos assessores está ligado a *grupos de professores; professores em igual situação acadêmica, sem vínculo de hierarquia em geral; grupos formal ou informalmente constituídos que contam com apoio da gestão universitária; grupos formalmente constituídos ou pessoas que têm muitos outros compromissos*. Tendo em vista que não há na Universidade de São Paulo uma estrutura centralizada, responsável pelas ações pedagógicas, que estão afetas às estruturas das unidades e cursos, isso impossibilita identificar um perfil, considerando que há na instituição professores efetivos (com titulação mínima de doutorado), técnicos de laboratório e educadores (com

titulação mínima de doutorado, em sua maioria). Depreende-se que o “processo de profissionalização contempla vários objetos, cada um deles fortemente identificado no conjunto” (Bourdoncle, 2022, p. 11), sendo perpassados por dimensões no campo da profissionalização e aparelhados por dispositivos distintos.

Política institucional de formação docente: As falas refletem a história da USP no que se refere à formação docente, constituída por planos e metas de gestão, como: *“O assessoramento pedagógico para a tarefa de ser professor universitário praticamente inexistente no sentido de assessorar, pois a USP, até onde sei, não conta com especialistas fora do quadro ou dentro do quadro de servidores com a função específica de assessorar pedagogicamente docentes; “É essencial o despertar para estabelecer políticas institucionais de apoio ao ensino, à inovação, no seu real sentido”; “Na gestão da professora Selma Pimenta, uma série interessante de atividades [foi realizada, voltada] para a formação das professoras e dos professores da USP”; “Nós nos reunimos muito pouco, na maioria das unidades, para discutir as questões da docência”.* Os fragmentos das falas evidenciam que as atividades de formação do professor universitário são relevantes na universidade, mas estão afetadas a grupos de professores. Evidencia-se uma autonomia docente que é perpassada pelo desafio atual do conhecimento, pelo tensionamento no campo profissional, com concepções diversas de ciência, tecnologia e arte, e principalmente pelo processo de avaliação assentado no produtivismo acadêmico.

Legitimidade da prática de assessoramento: Os participantes sinalizaram que o processo formativo está relacionado à área de formação e atuação do profissional: *“Participo das atividades oferecidas visando aprimoramento profissional na medida do possível, [...] visto que, na minha área de atuação (cadeira clínica do curso médico), as atividades profissionais não se restringem ao ensino de graduação”; “Como atuo no curso de licenciatura em Química, sou licenciada e formo professores, entendo que a minha formação pessoal é absolutamente necessária”; “A desvalorização de quem se dedica ao ensino é muito grande, e daí a falta de tempo para estudos e busca de assessores pedagógicos”; “Na minha unidade, identifico como reconhecimento da importância da assessoria pedagógica, neste caso oferecida pelo GAPRP [Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto]”.* A concepção de docência, a valorização da pesquisa, o entendimento da carreira docente como assentada na produção científica, os valores da profissionalidade e os desafios do ensino, da pesquisa e da extensão são evidenciados nas referidas mensagens dos docentes e gestores investigados. Depreende-se, também, que não é perceptível entre os docentes a ideia de construção de um projeto coletivo de formação,

mediado por políticas, currículos, enfim, para o processo educativo como um todo. Uma das razões pode estar ligada à estrutura da universidade, fortemente assentada em níveis hierárquicos. Fernandes (2012, p. 140), ao explicitar a importância do projeto coletivo, consubstanciado pelo projeto pedagógico de curso, ressalta que “a construção de um projeto educativo é um processo que [se] reproduz e se autoproduz em dimensão individual e coletiva, entremeada por contradições, entre a tradição do passado e a necessária tensão com o futuro nas relações com o presente”. Conclui-se, portanto, que é fundamental e necessário o compromisso da universidade com a construção de projetos de formação de professores, em suas várias dimensões, e a revisão de decisão.

Política institucional de formação de professores pela via dos gestores da Pró-reitoria de

Graduação: Infere-se que analisar a temática da formação de professores em uma instituição, principalmente a Universidade de São Paulo, é um desafio, considerando-se as condicionantes históricas, políticas, culturais, econômicas e pedagógicas que afetam a instituição e a Educação Superior. Por conseguinte, o recorte que se fez abrangeu as gestões da Pró-reitoria de Graduação de 2006 até o momento atual: *a)* ressalta-se que no período de 2006 a 2009, na gestão da Pró-reitoria de Graduação, houve articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, valorização da graduação, centralidade na constituição da política de valorização do ensino de graduação – consubstanciada pela realização de cursos de Pedagogia Universitária, na capital e nos *campi* do interior, para professores e gestores –, produção de material didático, viabilização dos Grupos de Apoio Pedagógico, incentivo à pesquisa e articulação dos cursos de licenciatura por meio do Programa de Formação de Professores da USP, tudo aliado à alocação de verbas para laboratórios e materiais pedagógicos, bem como proposituras de contratos para docentes e educadores. Ressalta-se, também, como ponto fundamental, a assessoria externa ligada à efetivação dos cursos de Pedagogia Universitária; *b)* a gestão da Pró-reitoria de Graduação no período de 2010 a 2014 enfatizou a “*Meta 8: Apoio à construção de espaços de aperfeiçoamento pedagógico para que os docentes da Universidade de São Paulo renovem e aprofundem seus conhecimentos, visando à melhoria da qualidade do ensino ministrado*”. Continuou, com menor ênfase, o Programa de Pedagogia Universitária, destinado à formação continuada dos professores da USP, seja na organização dos cursos, seja nas condições materiais de sua oferta; *c)* na gestão da Pró-Reitoria de Graduação entre 2014 e 2018: “*As principais ações para aperfeiçoamento docente nesta gestão envolveram: 1. Criação de Centros de Aperfeiçoamento Didático (CADs); 2. Simpósios temáticos da Pró-Reitoria de Graduação; 3. promoção de três congressos de graduação; 4. lançamento da Revista de*

Graduação; 5. *Programa de Incentivo à Produção de Livros Didáticos*”. Ressalta-se, no entanto, a descontinuidade das ações que haviam sido implementadas, principalmente em relação à atuação dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs), e a concepção de uma formação docente assentada nas competências e nas habilidades, a qual reflete a perspectiva neoliberal e instrumental dos conhecimentos profissionais; d) gestão da Pró-Reitoria de Graduação no período de 2018 a 2022: *criação* do Centro de Aperfeiçoamento Didático (CAD) da USP, com o “*objetivo de ampliar a divulgação e o uso de novas metodologias pedagógicas no Ensino Superior, por meio do treinamento didático e pedagógico dos docentes da universidade, ciclos de palestras e oficinas sobre novas metodologias de ensino, processos de avaliação, ferramentas e tecnologias digitais e desenvolvimento de materiais educacionais*”. Nessa gestão, continua a prevalecer a concepção instrumental e tecnicista da formação de professores; e) gestão da Pró-Reitoria de Graduação de 2022 até momento da publicação deste artigo: ressalta-se o esforço dessa gestão em pensar articuladamente ações de duas Pró-Reitorias (graduação e pós-graduação) na proposição de uma política de formação consubstanciada na criação do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) da Universidade de São Paulo, associado ao Núcleo Docente de Desenvolvimento Profissional. “*O PDPD objetiva elaborar e implementar políticas institucionais integradas e permanentes de aperfeiçoamento da formação docente.*” Neste momento, a política de formação docente está sendo planejada com ações para sua materialização, envolvendo as unidades e o corpo docente. Nesse aspecto, a criação de uma política de formação de professores universitários pode ser promissora para o equacionamento dessa importante questão.

6 Algumas reflexões necessárias

Este artigo se insere no contexto do projeto de pesquisa “Assessoramento Pedagógico Universitário: Singularidades e Sincronicidades num Cenário Internacional”, que está em andamento desde 2022 e que tem como objetivo investigar os programas e as propostas formativos para a docência universitária desenvolvidos na USP ao longo de sua história, bem como analisar a formação docente sob a ótica dos professores e dos gestores envolvidos.

Identificamos na história institucional importantes movimentos em prol da formação de professores, movimentos “fomentados e impulsionados em determinados contextos/gestões e silenciados e descontinuados em outros, evidenciando a deslegitimação e o não lugar das propostas” (Cunha, 2010, p. 34). Reconhecem-se, assim, no âmbito de algumas gestões, a

implementação de importantes iniciativas, que se constituem em referência dos esforços individuais e coletivos de professores que, por reconhecer a importância da formação didático-pedagógica e sua implicação para a qualidade do ensino da graduação, lutaram e se dedicaram a tais iniciativas.

As propostas dos gestores nos âmbitos dos ensinos de graduação e pós-graduação da instituição investigada revelam continuidades, descontinuidades e inovações, como apontado nos fragmentos e explicitado nos relatórios de gestão, evidenciando as singularidades históricas, políticas e culturais da USP, que construiu sua identidade pautada na pesquisa, a partir do modelo humboldtiano de universidade. Assinala-se que, no que se refere à formação docente, a gestão da professora doutora Selma Garrido Pimenta foi articulada, inovadora e assentada em princípios, pressupostos e compromissos com a educação pública nos níveis das Educações Básica e Superior. Os dados evidenciam, ainda, que o lugar institucional dos programas e das propostas formativos tem sido marcado por disputas que refletem interesses de grupos e agentes sociais distintos, enfatizando que, na USP, questões relacionadas à docência (formação pedagógica e assessoramento pedagógico) vêm sendo historicamente tratadas como política de gestão, o que revela seu não lugar. No entanto, observa-se um movimento da atual gestão em pensar espaços formativos para a docência universitária, por meio de uma política de formação de professores a partir do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, associado ao Núcleo Docente de Desenvolvimento Profissional. Espera-se que essa gestão possa dar continuidade às ações pedagógicas e administrativas iniciadas em 2006, com as devidas ressignificações, colocando a USP como referência na formação de professores.

Referências

ABDO, J. P. USP é a melhor universidade ibero-americana e está entre as 0,6% melhores do mundo. **Jornal da USP [online]**. São Paulo, 16 de maio, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-e-a-melhor-universidade-ibero-americana-e-esta-entre-as-06-melhores-do-mundo/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014, CIEd - Universidade do Minho.

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDO, M. (org.). **Formação do professor: atualizando o debate**. São Paulo: Educ, 1989.

BOAVENTURA SANTOS, S. **Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOLZAN, D. P. V; POWACZUK, A. C. H; CORTE, M. D. C. (org.). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EDIPUC, 2021.

BOURDONCLE, R. Profissionalização, formas e dispositivos. *In*: LIMA, E. B; FORTALIZA, F. J. S; LANDO, J. C. **O saber profissional: Histórias e perspectivas atuais do ensino de matemática nos primeiros anos escolares**. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2022, p. 11-34.

BUENO, B.; VIDAL, D. As contribuições da FEUSP para a formação de professores e o campo científico no Brasil. *In*: GOLDEMBERG, J. (org.). **USP 80 Anos**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2015, v. 1. p. 87-97.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set. 2003.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**. Porto Alegre [online]. v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2014.

EVANGELISTA, O. **A formação do professor em nível universitário**: o Instituto de educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). São Paulo, 1997. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, C. B. Qualidade da Educação Superior e Formação Inicial de Professores. *In*: CUNHA, M. I; BROILO, C. L. **Qualidade da Educação Superior**: Grupos Investigativos Internacionais em diálogo. v. 5. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 119-145.

FÉTIZON, B. A. de M. Faculdade de educação: antecedentes e origens. O lugar da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 365-373, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000300046>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016.

HERINGER, R. **Democratização da educação superior no Brasil**: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, p. 1-17, jun. 2018.

HEY, A. P.; CATANI, A. A USP e a formação de quadros de dirigentes. *In*: MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 231-244.

MINAYO, M. C. Apresentação. *In*: GOMES, R. . **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanês, 2014.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Educação superior: universidade e o projeto de formação cidadã. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313010.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NÓVOA, A. **Em busca da liberdade nas universidades**: para que serve a pesquisa em educação? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

PACHANE, G. G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2018.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. O movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo. **RIDPHE - Revista Ibero-americana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, n. 0, p. 1, 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, n. 10, p. 117-124, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 ago. 23.

USP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino Diretrizes**. 2019. Disponível em: https://www.prg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029_05_2019.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

VIDAL, D. G; BONTEMPI JR., B.; SALVADORI, M. A. B. Tempos Pretéritos e Escolhas de Futuro: a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a formação docente. **Educ. Real**. [online], v. 41, n. spe., p.1419-1440, 2016.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid, Espanha: Narcea Ediciones, 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Enviado em: 01/09/2023

Aprovado em: 08/11/2023