

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.258-371, mai/ago, 2006b.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?. *Revista Brasileira de Educação*. n.28, jan/fev/mar, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências: São Paulo, Cortez, 2009.

PUNTES, V.P.; AQUINO, O.F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In: NETO, Q. N.; ORRÚ, S. E. **Docência e formação de professores na educação superior**: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas. Curitiba: CRV, 2009. Cap. 2, p. 39-56.

VEIGA, I.P.A. (Coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara/Brasília: Junqueira ; Marins Editores/UNICEUB, 2012.

VEIGA, I.P.; CASTANHO, M.E.L. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

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

TRAJETÓRIA DO GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO DO CAMPUS DE RIBEIRÃO PRETO/UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: gênese, percursos, avanços, limites e perspectivas

*Adriana Katia Corrêa¹
Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza²
Yassuko Yamamoto³*

Apresentação

O Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo (GAPRP/USP) iniciou suas atividades em 2002, mantendo-se até os dias atuais. Como integrantes deste grupo desde esta data, nosso objetivo é relatar e analisar alguns aspectos da sua trajetória, enfocando sua gênese, percursos, avanços, limites enfrentados e perspectivas possíveis, no contexto de política de desenvolvimento profissional docente, tendo em vista a intenção de construir processos formativos, com foco na docência universitária, que se caracterizem como coletivos e emancipadores.

Não se trata de tarefa simples dada a complexidade e a diversidade presentes na docência universitária. Tal complexidade e diversidade relacionam-se, dentre outros, com a inserção da docência em contexto universitário que, nos últimos anos, vem sendo marcado por substanciais mudanças político-econômicas e sociais.

Nesse contexto, destacam-se, dentre outros: a aderência da universidade às políticas que privilegiam a base econômica da produção, com implicações na docência e nas suas relações com a pesquisa; as Diretrizes Curriculares de cursos de graduação que passam a vigorar a partir dos

¹ Coordenadora do Grupo de Apoio Pedagógico do Campus USP Ribeirão Preto de 2004 a 2012.

² Coordenadora do Grupo de Apoio Pedagógico do Campus USP Ribeirão Preto de 2012 até data atual.

³ Coordenadora do Grupo de Apoio Pedagógico do Campus USP Ribeirão Preto de 2002 a 2006.

anos 2000, demandando novos desenhos curriculares e modos de atuação docente, além das especificidades da docência universitária como, dentre outras, a incipiente ou ausente formação pedagógica dos professores quase sempre mais valorizados pela formação em outra área específica do conhecimento ou pela prática profissional até então exercida, ou ainda pela projeção como pesquisador.

Inicialmente, tais pontos serão sucintamente comentados para, em seguida, serem feitas considerações sobre a trajetória do GAPRP/USP em foco neste texto, partindo-se da ideia de que sua constituição, consolidação, avanços, limites e perspectivas estão ancorados nesse contexto complexo e diverso vivido também na Universidade de São Paulo, com mais ou menos aderência ou resistência, em momentos diversos, conforme as diferentes interpretações, a partir das visões políticas diversificadas e dos projetos de universidade e societários que tais visões engendram.

Alguns aspectos sobre o contexto da universidade

A universidade pública, nesse momento histórico, vem sendo marcada por mudanças relacionadas a perspectivas político-econômicas e sociais que vêm responder ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, implicando em forte influência da lógica de mercado no campo educacional. Essas mudanças configuram novos modos de gerir a universidade, de organizar o processo de trabalho, considerando as atividades que lhe são inerentes, e de compreender as suas próprias finalidades. Apreende-se, nesse contexto, fragilização nos compromissos públicos inerentes à universidade como instituição social.

Desde a segunda metade da década de 90, políticas de educação superior foram implantadas com mudanças significativas no papel, nos valores e nas finalidades das instituições de ensino superior, particularmente nas universidades públicas. Orientações de organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, Organização Mundial do Comércio) para as políticas de educação superior determinam que a universidade pública tenha maior permeabilidade e acomodação ao mundo não universitário. Assim, a diversificação e a flexibilização são tidas como pré-condições para que haja maior eficácia, dinamismo, maleabilidade nessas instituições (OLIVEIRA; CATANI, 2011).

Dias Sobrinho (2015) destaca que o Banco Mundial explicita claramente a sua visão economicista sobre a educação e o conhecimento. Para este organismo, em regime de alta competitividade mundial, são

fundamentais políticas e processos que ampliem o acesso ao ensino superior, bem como a apropriação de práticas *eficientistas* relacionadas ao conhecimento, agregando vantagens competitivas a países emergentes e pobres. Na perspectiva do Banco Mundial, o conhecimento, produzido e disseminado na educação superior, pode aumentar a competitividade de cada país, fortalecendo o mercado global.

As significativas mudanças que se vem operando no campo universitário têm sido assim justificadas: necessidade de adequar o ensino superior às demandas econômicas do mundo globalizado; a impossibilidade do Estado em responder à demanda por esse nível de ensino, tendo por consequência a transferência desse atendimento por empresas privadas; a ineficiência e ineficácia da universidade pública, exigindo que seja assumida a lógica empresarial sobre o financiamento, a estruturação e a gestão dessas instituições. Com base nessas premissas, a política educacional vem propondo, desde os anos 1990, para o ensino superior: reestruturação curricular, tendo em vista a adequação aos saberes e competências exigidas pelo mercado, implicando, em muitas situações, em um retorno do tecnicismo, no aligeiramento e empobrecimento da formação superior; o condicionamento de disponibilização de verbas para instituições públicas em função do cumprimento de metas quantitativas, com rígido controle fundamentado em lógica empresarial; a diversificação da estrutura institucional do ensino superior, possibilitando o vertiginoso crescimento de faculdades isoladas, centros universitários e institutos superiores, sobretudo no setor privado (MACÁRIO; VALE; ALVES, 2013).

Essas mudanças relacionam-se ao processo da globalização, cabendo ressaltar que o capitalismo, em perspectiva histórica de longa duração, revela-se como modo de produção e processo civilizatório. “[...] A globalização, a globalidade ou o globalismo compreende um novo surto de expansão das forças produtivas e relações de produção capitalistas [...]. É como se a Acumulação Originária, em sua acepção genética e estrutural, adquirisse novo ímpeto, em escala transnacional e eletrônica [...]”. Esse processo ainda tem sua marca cultural e social, sendo que a sociedade civil vem desenvolvendo-se compreendendo signos, símbolos, emblemas socioculturais indicativos de uma cultura mundial (IANNI, 2000, p.9).

No campo educacional, desse modo, é fortalecido o estabelecimento de parâmetros globais para os sistemas de educação, sendo privilegiados: a inserção na lógica do capitalismo global, o empenho para atender aspectos favorecedores da produtividade, a inserção na sociedade da informação e na lógica do mercado (CANDAU, 2013).

Nesse contexto, o prestígio da universidade não está relacionado tanto ao seu *potencial civilizacional*, como em seu passado secular, mas porque na atualidade transformou-se em organização importante para produzir tecnologia, capacitar profissionais e gerar competitividade. Para tal, a universidade busca ser uma estrutura de gestão funcionando em lógica empresarial. A ênfase na dimensão operacional e pragmática limita o “horizonte da responsabilidade civilizacional da universidade na formação integral de cidadãos e empobrece o valor da contribuição do conhecimento, que ela produz e socializa, relativamente à solução dos problemas de hoje e de amanhã da humanidade” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 590).

Outro aspecto fundamental a considerar são as consequências das modificações em curso no trabalho docente. Guimarães, Monte, Farias (2013) referem-se a consequências *nefastas*, enfocando que, no contexto da universidade pública, é exigido que o professor tenha maior produtividade representada por maior número de alunos de graduação e pós-graduação, de publicação de artigos e livros, de orientações, todavia, paralelamente, aviltam-se as condições de trabalho e salariais. Ou seja, trata-se de considerar o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização.

Sobre o produtivismo acadêmico, Sguissardi (2010) descreve-o como:

fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade. Este fenômeno – cultura ou ideologia – tem sua origem nos anos 1950 nos EUA. Tornou-se mundialmente conhecido pela expressão *public or perish*, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhando e fenecer.

O mesmo autor (SGUISSARDI, 2013) também enfoca o produtivismo acadêmico como instrumento que gera, entre outros, intensificação e precarização do trabalho do professor-pesquisador, contribuindo ainda para a negação da autonomia universitária, bem como para a desqualificação e a mercantilização da ciência. A pressão por aumento dos produtos publicados leva ao afastamento do ensino de graduação e até de pós-graduação, sendo ocupado o tempo com a produção de *papers* preferencialmente em língua inglesa sobre problemas que não necessariamente interessam ao país, interessando muito mais aos editores de revistas internacionais. Além disso, o produtivismo pode degradar as relações institucionais, pois

o professor-pesquisador pode diminuir a sua participação na política institucional, nas atividades político-associativas, nos movimentos sociais e até mesmo nas atividades relativas à extensão universitária.

O contexto até aqui brevemente delineado e suas consequências estão significativamente presentes na Universidade de São Paulo, trazendo implicações para a institucionalização de ações de formação docente como política universitária, o que será posteriormente retomado. Por ora, ficam alguns questionamentos: se a universidade vivencia período turbulento, com forte tendência ao atendimento à lógica de mercado, as políticas de formação docente têm que “tonalidade”: contribuir com o fortalecimento desta lógica ou construir possibilidades de compreensões ampliadas e críticas, geradoras de alguns questionamentos e resistências?

Cabe ainda destacar que, por um lado, nos últimos anos, desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação das diversas áreas profissionais, têm havido demandas para mudanças na organização curricular, na prática pedagógica, na gestão dos cursos. Essas mudanças, como comentam Catani, Oliveira, Dourado (2001) fazem parte das proposições dos organismos internacionais em relação ao ensino superior, sendo marcante a proposta de compor novos perfis profissionais, em perspectiva utilitarista e de ajuste ao mercado, por meio da flexibilização curricular e da lógica de “aprender a aprender” e mesmo do processo de aligeiramento da formação.

Por outro lado, não se pode negar (o que é também comentado pelos autores anteriormente enfocados) que a flexibilidade curricular contrapõe-se à rigidez dos currículos mínimos, sendo historicamente debatida por instituições e movimentos de docentes e estudantes, tendo em vista romper com a lógica cartorial e fragmentada originária da Reforma Universitária de 1968. A flexibilização curricular pode expressar, assim, diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos, diversos da lógica pragmática e utilitarista (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001). Acresce-se a esta ideia que é também, pois, importante considerar o mundo do trabalho na formação, todavia em perspectiva que extrapole o simples atendimento às demandas do mercado.

De qualquer modo, a temática curricular e as transformações de âmbito pedagógico daí decorrentes emergem no contexto da universidade. Os docentes de alguns cursos passam, mais ou menos enfaticamente, com compreensões diversas, a investir em discussões sobre os perfis de formação, as relações entre esses perfis e as necessidades

sociais ou o mercado de trabalho, as propostas curriculares e suas interfaces com a produção de conhecimento, ficando nítida a necessidade de formação pedagógica docente.

Tal necessidade mostra-se ainda mais visível na medida em que, de modo geral, o docente universitário está desprovido de formação específica para a docência, sendo muitas vezes um profissional de determinado campo de saber que começa a atuar na docência, além de ter seu trabalho avaliado principalmente pela produtividade em pesquisa, o que já foi exaustivamente enfatizado por diversos autores (ZABALZA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; ALMEIDA, 2012; BERAZA; CERDEIRIÑA, 2012; MERVIS, 2013; CUNHA, 2014).

GAPRP/USP - gênese e percursos

A pedagogia universitária, no início dos anos 2000, foi incentivada no contexto da política de valorização do ensino de graduação da USP. Uma das ações preservada pela Pró-Reitoria de Graduação, nas diversas gestões, desde então, vem sendo a constituição e manutenção de grupos de apoio pedagógico (GAPs) formados por docentes atuantes na própria universidade, de distintos campos de saber, interessados na pedagogia universitária e que se comprometem com a proposição e desenvolvimento de ações formativas para os professores universitários, seja para a sua unidade ou para um Campus, no caso de GAP interunidades.

O incentivo à constituição e à manutenção desses grupos, apesar de preservado, tem apresentado diversidade ao longo dos anos, tendo em vista as mudanças de gestão no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação que carregam modos diferentes de compreender o desenvolvimento profissional docente, a própria universidade e suas finalidades.

Em momento inicial que marcou a gênese da constituição do GAPRP/USP, tendo em vista o contexto político-econômico já explicitado, a preocupação com o sentido da formação do jovem universitário e os fins sociais da universidade, a formação de um grupo que agrega docentes para a discussão e o estudo de temas pertinentes à pedagogia universitária, além da proposição de ações de formação docente, foi salutar na construção de um espaço fundamentado em lógica que fortaleça o pensamento reflexivo, o questionamento da lógica mercadológica imposta e a construção de ações compromissadas com o bem comum.

Apoiamo-nos na ideia expressa por Goergen (2006, p. 68) que vem ao encontro de nosso posicionamento:

Compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição e da resistência. Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

O GAPRP/USP assume uma concepção de formação docente que extrapola a dimensão técnica e individual (Severino, 2002), ou seja, são considerados determinantes político-sociais e históricos que conformam a universidade, o ensino de graduação e a docência como elementos chaves sempre presentes nas decisões que envolvem o currículo, o planejamento do ensino, as práticas avaliativas, as relações com os estudantes, a gestão de curso, dentre outros.

Formação é também compreendida como processo de construção da vida em sociedade. O indivíduo sempre está em percurso de formação, construindo sua individualidade como ser social e tendo consciência dessa condição. Não se trata, porém, de conceber o indivíduo em si mesmo, como existência isolada, mas sim a construção do sujeito nas dinâmicas sociais. “Em seu sentido pleno, formação é um processo de construção da subjetividade e esta é inseparável da construção da sociedade [...]” (DIAS ROBRINHO, 2007, p. 158).

A formação de professores envolve alguns enunciados, comentados por Veiga (2010) e que são coerentes ao trabalho do grupo de apoio pedagógico em foco neste texto: formação é ação contínua e progressiva que valoriza a prática docente em visão que não dicotomiza teoria e prática. Ou seja, a prática profissional da docência demanda fundamentação teórica explícita. A prática é ponto de partida e de chegada dos processos formativos; formação é contextualizada histórica e socialmente, constituindo-se um ato político; inspira-se em objetivos que sinalizam opções política e epistemológica adotadas; sendo processo, implica em articulação entre formação pessoal e profissional; é processo coletivo, envolvendo conflitos que a torna mais produtiva.

Imbuídos dessas concepções, alguns docentes que compõem o GAPRP/USP desde suas origens vem valorizando-o como espaço de formação reflexiva que pode construir novos modos de agir no ensino de graduação e nas demais atividades que compõem a docência universitária.

O primeiro grupo de apoio pedagógico a se constituir na Universidade de São Paulo foi o Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto (GAPRP)⁴, foco deste texto, tendo iniciado suas atividades em setembro de 2002, quando ainda se gerava a ideia de constituição de grupos dessa natureza como estratégia da Universidade. Em 2004, por meio de Portaria⁵ específica foi oficializada a proposta de constituição de GAPs na USP e, nesse contexto, o GAPRP se institucionaliza e dá continuidade às atividades que já vinha realizando.

A portaria indica a necessidade de valorizar as atividades de graduação, de construir espaços de aperfeiçoamento docente, considerando a prática pedagógica e apoio ao professor no cumprimento das proposições acerca dos objetivos e das diretrizes nacionais de graduação (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004).

O objetivo geral do GAPRP/USP é contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente deste Campus, para o cumprimento das Diretrizes Nacionais da Graduação, apoiando as Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Curso e Docentes das Unidades, para que renovem e aprofundem conhecimentos com o intuito de promover as mudanças que se fizerem necessárias na prática pedagógica.

De 2004 a fevereiro de 2009, os coordenadores de distintos GAPs da USP constituíam o GAP - Central, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, com a proposta de organizar ações mais amplas e institucionais na universidade, tendo em vista a formação docente. O GAP-Central foi institucionalizado, por meio da Resolução CoG nº 5510, de fevereiro de 2009, como uma das Comissões Assessoras do Conselho de Graduação, passando a ser denominado Comissão de Apoio Pedagógico – CAP. Estava previsto que esta Comissão assessorasse o Conselho de Graduação, suas Câmaras e a Pró-Reitoria de Graduação, na elaboração e implementação da política de aperfeiçoamento pedagógico dos docentes da universidade, além de desenvolver pesquisa sobre temas relativos à pedagogia universitária. A participação, nesse momento, de membros do GAPRP, seja no GAP-Central e mais especificamente na Comissão institucionalizada CAP, foi fundamental para a continuidade do trabalho do GAPRP/USP inserido em política institucional.

4 A Universidade de São Paulo é formada por vários "campi" localizados em diversos municípios do estado de São Paulo, a saber: Bauru, Lorena, São Paulo, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos.

5 Portaria Interna Pró-Graduação nº 04/2004. Dispõe sobre as principais ações de apoio pedagógico ao docente na Universidade de São Paulo.

No início de suas atividades, o GAPRP/USP priorizou a organização de eventos voltados ao campo de saber da pedagogia universitária, caracterizados por palestras, conferências e mesas-redondas. A intenção foi promover grandes encontros que reunissem docentes do Campus USP Ribeirão Preto, despertando a motivação para o trabalho do GAPRP/USP e identificando necessidades de formação, a partir dos próprios docentes, cabendo pontuar que, de 2003 a 2015, foram realizados 13 eventos cujas temáticas enfocadas foram: políticas de formação do professor universitário, projeto político-pedagógico, avaliação do ensino superior, novas exigências de formação pedagógica do professor universitário, interdisciplinaridade no ensino, dentre outras.

Após cerca de um ano, como sugestão dos professores participantes desses encontros, foram organizados grupos de estudos sobre interdisciplinaridade, avaliação do processo ensino-aprendizagem, aspectos psicossociais dos graduandos e ensino à distância que funcionaram até 2004, tendo em vista dificuldades dos professores manterem participação efetiva, considerando as inúmeras atividades da carreira docente.

Em seguida, em 2007, começaram a ser promovidos “encontros abertos” – reuniões de estudos realizadas uma vez por mês, a cada dois ou três meses, conforme período, coordenadas pelos integrantes do GAPRP/USP e abertas à comunidade de docentes e alunos de pós-graduação.

Este formato de experiência formativa, que se mantém até os dias atuais, foi gerado quando, envolvidos com o desenvolvimento de pesquisa sobre a prática pedagógica do professor universitário no Campus USP Ribeirão Preto, os professores do GAPRP/USP elegeram, para estudo, textos específicos do campo de saber da pedagogia universitária, entendendo que os momentos de estudos poderiam ser socializados com outros professores interessados. Tem havido um número limitado de participantes, considerando o contingente de docentes do campus, contando também com alguns alunos de pós-graduação. Todavia, apesar disso, as discussões são sempre enriquecedoras, pois promovem novas compreensões sobre temas importantes da prática pedagógica, bem como a oportunidade de articulação teórico-prática e a busca compartilhada de ações estratégicas cotidianas que valorizem o ensino de graduação.

Ao longo dos anos, sentindo-se mais estruturado como grupo reconhecido pela comunidade docente, o GAPRP/USP começa a perceber que seria extremamente importante investir em ações formativas mais contínuas que melhor viabilizassem a construção gradativa de conhecimentos pelos professores. Assim, em 2008 e 2009, com apoio da

Pró-Reitoria de Graduação e das diretorias das unidades de ensino do campus USP-Ribeirão Preto, coordenação e organização do GAPRP/USP, foram ministrados dois “Cursos de Pedagogia Universitária do Interior”, por uma docente especialista no campo da pedagogia universitária. O primeiro, com 100 horas e com 71 participantes e o segundo com 260 horas e participação de 73 docentes.

Posteriormente, com a mudança de gestão da Pró-Reitoria, foi mantida a proposta de oferecimento desse curso, todavia, em formato diferente: ele foi ministrado, em 2011, em uma parceria entre Comissão de Apoio Pedagógico - CAP e Faculdade de Educação/USP e entre GAPRP/USP e Curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ou seja, o curso, contando com cerca de 30 participantes (docentes em formação) foi ministrado por docentes especialistas da própria universidade, em articulação com docentes do GAPRP/USP.

Apesar da intenção primordial de valorizar a pedagogia universitária e o compromisso dos próprios docentes da USP com a formação pedagógica do docente universitário, houve alguns limites na proposição desse curso, relacionados principalmente à dificuldade de manter a proposta de formação como unidade integrada ao longo do percurso formativo, considerando que diversos professores da área da educação vieram contribuir em módulos do curso, bem como à sobrecarga de atividades dos docentes que ministravam o curso, uma vez que essa atividade somava-se às demais sob sua responsabilidade.

De 2011 até 2015, dadas algumas dificuldades de manter o Curso Pedagogia Universitária tal qual fora inicialmente concebido, envolvendo negociações junto à Pró-Reitoria de Graduação (Gestão 2010-2014), os docentes do GAPRP, mantendo a preocupação de fortalecer os vínculos com os docentes desse Campus e de outros, fizeram várias oficinas pedagógicas, em temáticas específicas da docência universitária. Essas oficinas, inclusive, em alguns momentos, envolveram o trabalho junto a docentes de um mesmo curso, tendo interessante potencial para transformação das práticas pedagógicas e das propostas curriculares.

De 2010 a 2015, o GAPRP/USP articulou-se com o desenvolvimento de um projeto financiado pela CAPES e coordenado pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, relacionado ao desenvolvimento de pesquisas e ações acerca do ensino na área da saúde, sendo uma das temáticas privilegiada a formação do docente universitário. Assim, alguns professores do GAPRP também se envolveram com este projeto, potencializando

as ações articuladas. Dentre essas, pode ser mencionada a estratégia de tornar público, aos docentes do *Campus* USP-Ribeirão Preto, os encontros das disciplinas de Pós-Graduação, reformuladas ou criadas a partir do Pró-Ensino na Saúde, nos quais houve a participação de docentes nacionais e internacionais do campo de saber da pedagogia universitária. Além disso, foi também realizado recentemente, em 2015, um evento nacional com foco na formação docente articulando ambos os grupos – GAPRP/USP e Pró-Ensino na Saúde.

Ainda na gestão da Pró-Reitoria de Graduação (2014-2017), foi proposto um terceiro *modelo* de curso pedagogia universitária, com 120h (48h presenciais e 72h não presenciais), ministrado somente pelos docentes que compõem o GAPRP, com participação de 37 professores do *Campus* USP Ribeirão e de outros *Campi* do interior. O curso teve objetivo de contribuir para prática docente no ensino superior oferecendo oportunidades para os docentes refletirem sobre a prática pedagógica e institucional reconhecendo-a como um dos elementos fundantes da profissão docente. Os temas trabalhados, semelhantes a cursos anteriores, foram: Pedagogia Universitária: saberes docentes e tendências pedagógicas; Gestão de cursos e Projeto Político-Pedagógico; Metodologias de ensino no contexto do processo ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem.

Ao priorizar cursos de caráter mais contínuo e as oficinas, o GAPRP não deixou de organizar eventos mais pontuais que também têm se mostrado importantes para sensibilizar docentes diante da problemática da docência universitária, agregar um número significativo de professores preocupados com a docência como profissão e com a necessidade de formação específica e permanente. Além disso, tais eventos também dão visibilidade ao grupo que, reconhecido pelos docentes da comunidade do campus, adquire mais confiança para manter e consolidar ações de formação pedagógica mais contínuas.

Além das atividades já descritas, o GAPRP/USP, nos últimos anos também vem empenhando-se no desenvolvimento de algumas pesquisas relacionadas à pedagogia universitária e, especificamente, ao desenvolvimento e impactos dos Cursos de Pedagogia Universitária.

Ao longo dos anos, desde sua criação, este grupo valoriza sobremaneira, por mais árduo que seja, a construção do trabalho coletivo, dos espaços aglutinadores da diversidade, do diálogo, da negociação, entendendo que à medida que os anos passam, as políticas de cunho mercadológico avançam e dentro do próprio grupo, não de modo predominante, há visões diferentes sobre a formação docente e a universidade mostrando interesses diversos presentes na universidade.

GAPRP/USP: avanços, limites e perspectivas

Do exposto até então, ficam delineados o momento de gênese do grupo e os seus percursos relacionados à proposição e realização de ações de formação docente no Campus USP Ribeirão Preto e em outros campi do interior, cabendo explicitar que tais percursos foram se configurando de modos diversos, conforme o momento institucional, especialmente em relação às políticas adotadas pela Pró-Reitoria de Graduação, cabendo destacar que o GAPRP/USP, desde sua criação em 2002, vivenciou quatro gestões da Pró-Reitoria de Graduação. No início de suas atividades, foi impulsionado por política favorecedora de ações de formação docente conforme proposto por este grupo, principalmente entre os anos de 2002 a 2009.

Assim, esses percursos ora construíram ações mais contínuas de formação docente, ora voltaram-se para atividades mais pontuais; em algumas situações empreenderam movimentos mais dinâmicos em prol do ensino de graduação e, em outras, despenderam energias na manutenção do grupo e de condições mínimas de realizar o trabalho a que se propõe. Enfim, entre avanços, retrocessos, limites e resistências, o GAPRP/USP mantém suas atividades há 15 anos, em defesa dos processos formativos do docente universitário que fortaleçam compromissos sociais.

Os avanços delineados podem ser considerados como: a institucionalização dos GAPs na universidade; o fortalecimento da CAP em nível institucional, repercutindo favoravelmente no trabalho dos GAPs; a possibilidade de aquisição de recursos financeiros para a realização das atividades, incluindo estagiário; a manutenção de espaço próprio cedido pela Prefeitura do Campus USP Ribeirão Preto; as parcerias entre GAPRP e as Unidades de Ensino do Campus USP Ribeirão Preto, construída gradativamente ao longo dos anos e mantida mesmo em momentos mais frágeis da política institucional voltada à formação docente; a oportunidade de construir junto aos docentes, nas diversas atividades propostas, formação em perspectiva reflexiva e emancipadora, possibilitando apreender, por meio das avaliações dos cursos pedagogia universitária e das tarefas desenvolvidas pelos professores no seu decorrer, movimentos de mudanças em relação à prática pedagógica e à gestão pedagógica dos cursos, em perspectiva crítica, mesmo que pontuais. Obviamente, esta ideia não pode ser generalizada.

Outro avanço específico refere-se à formação dos docentes do próprio grupo GAPRP/USP. Os docentes, como membros ativos do GAPRP, têm cotidianamente, nos encontros semanais, oportunidades de refletir sobre sua prática pedagógica, debatendo sobre o seu papel de professor no contexto da USP, apontando problemas vivenciados em comum e construindo estratégias de

enfrentamento individual e coletivas. A organização e participação nos cursos pedagogia universitária, oficinas e eventos também representam interessantes momentos de revisão de conhecimentos, apreensão de novos e, principalmente, de renovação do entusiasmo em manter-se comprometido com os objetivos do grupo, compartilhando anseios e projetos comuns.

É importante dar destaque explicitamente à vivência singular que os docentes integrantes do GAPRP experimentam, construindo-se como sujeitos que podem colocar em diálogo a teoria e a prática, reconstruindo-se a si mesmos nesse percurso formativo contínuo. Trata-se, pois de uma perspectiva de formação que se difere da tradicional, ou seja, daquela que se resume a um momento de “atualização” dos professores, baseando-se em ações de treinamento e instrução, tidas como suficientes para dar subsídios e instrumentos que, resignadamente, colocados em prática pelo professor, transformariam a sala de aula e a instituição escolar. Essa perspectiva tradicional vem mostrando-se, historicamente, inadequada, uma vez que o professor é colocado na posição de um sujeito repetidor de teorias, técnicas e práticas, pensadas por outros profissionais, geralmente, especialistas e acadêmicos considerados como referência inquestionável (IMBERNÓN, 2010).

Podemos compreender que esses avanços e possibilidades de formação dos docentes universitários e autoformação coletiva foram consolidando as propostas do GAPRP/USP e fortalecendo as suas ações.

Cabe destacar que alguns estudos relataram algumas dimensões do trabalho no campo da pedagogia universitária na USP desenvolvido até 2009 (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ANASTASIOU, 2011; CORRÊA et al., 2011; Almeida, 2012) bem como apresentaram resultados de pesquisa sobre o programa de desenvolvimento profissional docente na USP, até 2012 (VEIGA et al., 2012). Obviamente, alguns pontos favorecedores podem ser estendidos ao GAPRP/USP cujas atividades se inserem na política de formação docente da universidade: o fortalecimento das ações formativas pela sua institucionalização; a valorização do trabalho coletivo, a superação de algumas crenças e do olhar ingênuo sobre a docência, pela construção de novos referenciais teórico-práticos, a construção de algumas mudanças metodológicas e curriculares nos cursos de graduação, a produção de pesquisas sobre o ensino conduzidas pelos docentes de distintos cursos (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ANASTASIOU, 2011; CORRÊA et al. 2011; VEIGA et al., 2012).

Os limites e retrocessos, como já comentado, têm relação com momentos de menor congruência entre a lógica de trabalho do GAPRP, impulsionada pela política instituída em momentos anteriores, e as concepções e propostas vigentes na política atual de formação docente na universidade.

Veiga (2012), ao estudar cinco programas de desenvolvimento profissional docente de universidades brasileiras, incluindo a USP, apreendeu que, em suas trajetórias, houve movimentos de recuo e de resistência em relação à continuidade da proposta formativa, tendo em vista as mudanças de gestão institucional. Tais movimentos foram promotores de descontinuidade, restrições financeiras, crise institucional, dentre outros. Assim, a autora afirma e, com ela corroboramos, que existe uma política de gestão e não uma política institucional, redutora dos programas, mas que não desaparece totalmente.

Acrescentamos que as políticas de gestão vão conformando modos diferentes de conceber e operar em relação a tais programas, no que se refere às finalidades, temas e abordagens metodológicas a serem valorizadas, responsáveis pelas atividades, além dos recursos a serem despendidos.

A atual política voltada à formação do docente universitário prioriza sobremaneira a realização de ações formativas relacionadas a uma perspectiva instrumental, com foco no uso de tecnologias de ensino. Sem dúvida, essas são também importantes na formação de professores, desde que os processos formativos não estejam desprovidos de momentos consistentes de formação pedagógica que de fato contextualizem a docência na universidade, as suas finalidades e as implicações que as atuais políticas mais amplas dirigidas ao ensino superior trazem para o âmbito do ensino, da construção de conhecimento e para a organização e condições de trabalho docente. Ou seja, limitar as ações formativas à instrumentalização da prática pedagógica está mais coerente com as políticas de cunho empresarial, confrontando-se com perspectiva assumida pelo GAPRP/USP.

A problemática não reside na tecnologia em si, mas na apropriação de um ideário para a docência na universidade como algo dado, acabado e única possibilidade do momento, sem espaços de questionamentos e reflexões fundamentados em bases políticas e epistemológicas. Nesse contexto que perspectivas vislumbrar?

Compreendemos que os limites apresentados também representam desafios a serem enfrentados, árduos desafios na verdade, mas que ao serem assim considerados marcam a possibilidade de movimentos e mudanças. Não se trata nem de posicionamento ingênuo nem de idealismo, mas sim de considerar ajustes e resistências em contradição, tomando por base as ideias de Oliveira; Catani (2011, p. 21):

A universidade é uma instituição social, científica e educativa singular, que tem servido historicamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. Historicamente, resistiu ou foi conivente com a ordem estabelecida, sendo funcional ou idealista, interessada ou desinteressada, conservadora ou transformadora, acomodada ou inovadora, passiva ou crítica. É claro que, nem sempre, esses empreendimentos ou posições são tão evidentes no campo universitário. Há avanços e recuos, às vezes em um mesmo momento histórico, que ocorrem, provavelmente, porque o predomínio de um dos termos da contradição apontados não implica a eliminação do outro.

Dias Sobrinho (2005), enfocando a universidade, comenta que enquanto ela adere de modo acrítico aos objetivos mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, acaba por abdicar de sua função de formação e autonomização dos sujeitos. Com a expansão da economia de mercado, a educação superior foi levada a limitar sua capacidade crítica, de autonomia de pensamento e de compreensão ampla da história humana.

Nesse contexto, compreendemos que há uma política universitária fortemente atrelada à lógica de mercado, trazendo consequências desfavoráveis à constituição de propostas formativas emancipadoras, o que recua o trabalho do grupo de apoio pedagógico neste momento sem, todavia, destruir os valores que vêm sustentando as propostas deste grupo. O que está em questão fundamentalmente são as concepções sobre universidade, formação e projeto social. Apesar dos limites e dos entraves atuais, nesse mesmo espaço universitário poderão também emergir discussões e ações coletivas fecundas a esse respeito? Isso não será dado externamente, mas poderá ser historicamente construído pelos sujeitos implicados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

ALMEIDA, M.I. ; PIMENTA, S.G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p.19-43.

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.

BERAZA, M.A.Z.; CERDEIRIÑA, M.A.Z. **Profesores Y Profesión Docente: entre el “ser” y el “estar”**. Madri: Narcea, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

CANDAU, V.M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M.R.; PACHECO, J.A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013, p. 19.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CORRÊA, A.K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p.75-100.

CUNHA, M.I. (Org.). Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira ; Mario, 2014, p. 27-57.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Rev. Bras. Educ.**, n.28, p.164-73, jan.- abr. 2005.

_____. Formação, educação e conhecimento. In: PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007, p.155-170.

_____. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

GUIMARÃES, A.R.; MONTE, E.D.; FARIAS, L.M. O trabalho docente na expansão do ensino superior brasileiro: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.22, n.52, p. 34-45, jul. 2013 (ANDES).

GOERGEN, P. **Universidade e compromisso social**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Universidade e compromisso social: Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95. (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 4).

IANNI, O. **A globalização e o retorno da questão nacional**. Campinas: IFCH, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACARIO, E.; VALE, E.S.; ALVES, D.C. Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: desafios para uma crítica engajada. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.22, n.52, p. 6-19, jul. 2013 (ANDES).

MERVIS, J. Grand challenge: undergraduate teaching. *Science*, v. 340, p. 292-296, Apr. 2013.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 11-37.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A.J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.6, n.10, p.117-24, 2002.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2010.

SGUISSARDI, V. **O produtivismo acadêmico**: sequestro do tempo e ócio criativo do professor-pesquisador. Exposição apresentada no Painel La profesión académica: formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual. Congreso Docencia Universitaria, Universidade de Buenos Aires, 17 e 18 de outubro de 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Graduação. **Portaria Interna Pró-G nº 04/2004**. Dispõe sobre as principais ações de apoio pedagógico ao docente na Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Resolução CoG nº 5510. **Baixa o Regimento da Comissão de Apoio Pedagógico (CAP)**, 2009.

VEIGA, I.P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2008 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), p. 13-21

VEIGA, I.P.A. (Org.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara, São Paulo: Junqueira ; Marin, Brasília: UnICEUB, 2012.

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