

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
VALORIZANDO O ENSINO E A DOCÊNCIA
NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

*Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta**

Introdução

O propósito desse artigo é analisar a organização e implementação de um programa de formação de professores da Universidade de São Paulo¹, de modo a responder às necessidades vividas por seus docentes e às demandas presentes na Universidade. Para tanto nos centraremos na discussão das diretrizes institucionais e das ações formativas em desenvolvimento. Por entendermos sua formulação como resposta enraizada nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem e afetam a trajetória da universidade contemporânea, discutiremos também os aspectos relativos às transformações vividas pela universidade; as características e novas demandas postas pelos estudantes com perfil cada vez mais diverso; a formação e construção da identidade do professorado universitário. Trataremos, em síntese, dos aspectos que ajudam a explicar as razões da crescente importância da formação dos docentes universitários, na perspectiva de se produzir mudanças em suas práticas, e as repercussões

* Maria Isabel Almeida: Faculdade de Educação e assessora da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, mialmei@usp.br; Selma Garrido Pimenta: Faculdade de Educação e Pró-Reitora de Graduação da Universidade de São Paulo, sgpiment@usp.br

1. Referência ao Programa de Pedagogia Universitária da Pró-Reitoria de Graduação da USP, gestão 2005-2009.

Almeida, M. I.; Pimenta, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: Pimenta, S.G.; Almeida, M. I. Pedagogia Universitária. SP. Ed. Universidade de São Paulo, 2009.

G A R R I D O

2003/2005, que apresentou um amplo diagnóstico das demandas e dos projetos das Unidades para a melhoria da graduação, com destaque para os temas da pedagogia universitária (currículo, docência, projeto pedagógico), evasão e internacionalização.

As premissas que embasam essas diretrizes são resumidas como segue:

- O caráter público desta Universidade e sua expressão de ponia nos cenários nacional e internacional.
- A necessidade de valorizar e aprimorar os cursos das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas com uma política de equalização entre elas, concretizada na distribuição das verbas, corrigindo distorções, e no atendimento às demandas específicas.
- Que a finalidade dos cursos de graduação da USP é a formação de profissionais competentes para interferir científica, técnica, cultural e socialmente na construção de uma sociedade que se deseja justa e democrática.
- O entendimento de que a graduação na universidade nutre-se da pesquisa e da extensão, o que caracteriza a atividade de ensinar como síntese, a um só tempo, do conhecimento produzido, permanentemente avaliado frente aos desafios da atualidade, com vistas à produção de novos conhecimentos.
- A importância do trabalho dos docentes na graduação, no percurso formativo dos estudantes de graduação.

Tais premissas decorrem de nossa compreensão das finalidades do ensino de graduação e da importância do exercício da docência nesse nível de formação em contexto de universidades de ensino e pesquisa.

Entendemos que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por

dessa tendência na implementação de políticas institucionais focadas na valorização e qualificação do trabalho docente.

De modo objetivo podemos dizer que nos interessa: *a.* discutir como se forma o professor universitário para atuar não só nas atividades de investigação e produção do conhecimento, mas também nas atividades de ensino; *b.* debater as compreensões conceituais, metodológicas e organizacionais da formação dos docentes universitários; *c.* analisar os elementos que tornam possível a constituição de políticas institucionais capazes de superar os limites de ações isoladas como cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação, palestras, estágios etc., de modo a se incrementar processos contínuos de formação.

Universidade e Ensino de Graduação: Desafios à Pró-Reitoria de Graduação na USP

A Pró-Reitoria de Graduação, no período de 2003 a 2009⁷, definiu como diretrizes prioritárias a valorização da graduação no que se refere à qualidade formativa dos discentes e às condições da docência; a inclusão social com vistas a ampliar o número de estudantes egressos do ensino médio público e a diversidade cultural nos cursos da universidade; e a valorização da formação de professores para a Educação Básica (licenciaturas) consolidando a implementação de seu novo Programa de Formação dos Professores da USP aprovado em 2004.

Essas diretrizes foram definidas considerando-se as características da graduação na USP que oferece 236 cursos nas áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, abrigados em suas 41 unidades de ensino e pesquisa e distribuídos em seis *campi* no interior do Estado e um na Capital (USP Oeste e Leste), com cursos recentemente criados e com cursos criados no final do século XIX. O total de estudantes de graduação é de cerca de 60 mil, com 10 500 vagas de ingresso no vestibular que conta com cerca de 130 mil candidatos e mais de 5 mil docentes envolvidos com a graduação. Também se consideraram os resultados da *Avaliação Institucional USP*

2. Gestão da reitora profa. dra. Suely Vilela.

nição das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Como afirma Edgar Morin (2000), "a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la [ao mesmo tempo que] gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora". Tem, pois, uma função *transsecular* que vai do passado ao futuro, por intermédio do presente da crítica ao presente, com vistas a humanizar a sociedade. Entendemos, portanto, que o sentido da educação é o de possibilitar que todos os seres humanos tenham as condições de serem participantes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída, e responsáveis pela criação de propostas criadoras visando à superação dos danos causados por essa mesma civilização.

Destacando a educação como *práxis fecundada pela significação simbólica, resultante da atuação subjetiva*, Sevetino (2001) afirma que, ao consolidar a condição humana, a educação contribui para a integração dos sujeitos no universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos, sendo pois atravessada por uma intencionalidade teórica que simultaneamente é prática, técnica, política e ética. *Técnica*, quando o conhecimento é saber competente para um fazer eficiente, contextualizado e científico. Essa qualificação técnica do aprendiz concretiza-se na formação profissional universitária, indo além do mero treinamento, superando a simples eficácia e a submissão à lógica opressiva do mercado de trabalho. *Política*, pois tem a ver com as relações de poder que permeiam a sociedade, advindo daí a importância de processos educacionais que possibilitem a construção com os estudantes de uma cidadania que supere o treinamento para a submissão, a subserviência e para as diferentes formas de dominação operantes na sociedade. *Ética*, pois a clareza na opção por conceitos e valores é referência básica para a intencionalidade do agir humano, uma vez que a *ética, enquanto área de investigação da filosofia, explica nossa sensibilidade moral e mostra seus fundamentos*. Assim, conforme o autor, também no campo epistêmico, estético e ético ocorrem

processos de alienação, uma vez que há a possibilidade de manipulação das sensibilidades subjetivas.

É Preciso Valorizar o Ensino de Graduação na Universidade

Na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que alguns autores denominam um processo *fast-foodização* da universidade (Boxus, Debry, Leclercq, 1998), cujas características podem ser assim resumidas: uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas; o processo de formação não é mais do que um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; a cultura acadêmica e a cultura dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível.

Há que se criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade que considere: o direito do acesso à *formação* que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo *engajamento* dos estudantes; por um processo que permita ao estudante *interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente*; que enseje a *resolução de problemas; estimule a discussão*, desenvolva *metodologias de busca* e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que *confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares* sobre os fenômenos e aponte e possibilite a *solução de problemas sociais* (ensinar com extensão). Uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação.

O ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade. Nesse sentido, marcam-no algumas características (cf. Pimenta & Anastasiou, 2002):

- a. Propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade).
- b. Considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superação da visão e da formação fragmentada.
- c. Conduzir à autonomia progressiva do aluno na busca de conhecimentos.
- d. Considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação.
- e. Desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos, superando uma iniciação científica, por vezes, não se integra no percurso formativo na graduação, reduzindo os estudantes a simples "operários" nos laboratórios dos professores.
- f. Desenvolver a capacidade de reflexão.
- g. Substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos por um ensino que se constitui em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos.
- h. Integrar vertical e horizontalmente a atividade de investigação à atividade de ensino do professor.
- i. Criar e recriar situações de aprendizagem.
- j. Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle.
- k. Conhecer os universos cultural e de conhecimentos dos alunos e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Essas características do ensino na universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como

profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente consensuado e vivido no cotidiano do ensino e da pesquisa. Projeto esse que é estabelecido a partir do diálogo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, a partir da identidade de cada curso, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo de ação próprio das áreas de saber envolvidas.

Como todo saber e todo exercício profissional ocorrem em situações sócio-humanas concretas e, particularmente no caso brasileiro, requerem mudanças profundas, todo Projeto [Político] Pedagógico deve pautar-se em uma visão de mundo cultivada com racionalidade ética. Essa visão de mundo constitui-se em horizonte daquilo que se "pro-jeta" e ponto de referência de todas as ações e decisões do curso (For-Grad, 2003).

Contextualização e Marco Teórico Conceitual da Formação Docente

Como fazer frente aos novos desafios, trazidos pelas mudanças sociais, ao trabalho de formação dos estudantes universitários, levando em conta que a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica? Tendo essa questão como mobilizadora de nossas reflexões, discutiremos os contextos e as compreensões conceituais, metodológicas e organizacionais da formação dos professores universitários como pressupostos para contextualização e discussão do conjunto das ações voltadas para a formação pedagógica dos docentes da Universidade de São Paulo, que se constitui hoje em importante elemento da sua política institucional.

Começemos por contextualizar e conceituar o campo da formação do docente universitário. Na literatura a respeito desse tema (Cunha, 1998; Leite, 1999; Veiga & Castanho, 2000; Pimenta & 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 saiba ensinar. Desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária. Reside aí um paradoxo em relação ao professor da escola básica, de quem é exigida a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Mais paradoxal ainda é o fato de que do formador de professores para a escola básica, bem como dos profissionais das demais áreas, não é exigida a preparação para ensinar.

A preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em que o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Desenvolve-se nesses programas a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e *status* ao pesquisador. Outras atividades, também de grande importância acadêmica, como a orientação de outros pesquisadores ou aquelas voltadas para a aferição da qualidade das pesquisas realizadas pelos pares, como bancas ou pareceres, são entendidas como decorrentes das competências do pesquisador. Esse é, em linhas gerais, o quadro já identificado por vários autores a respeito dos processos formativos do docente universitário.

Dessas circunstâncias de formação que acabamos de descrever decorre uma séria evidência, assim sintetizada por Cunha (2006, p. 258): "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino", colocando o ensino como uma decorrência das demais atividades. O que se constata então é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como

planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno lhes são desconhecidos cientificamente.

Constatamos então que entre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. O panorama internacional não é diferente, como aponta a literatura. E nos dois casos há um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da atuação didática.

Essas questões começam a estar presentes, cada dia mais, no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino e tendem a ganhar peso, uma vez que se reconhece que a qualificação profissional tem peso determinante na atuação dos professores e, consequentemente, na qualidade do ensino ministrado.

O conjunto de ações que caracteriza a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação. Vários autores (Nóvoa, 1991; Benedito, 1995; Cunha, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004, dentre outros) fornecem elementos acerca do papel docente, o que nos permite caracterizá-lo a partir de três dimensões: a *dimensão profissional*, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a *dimensão pessoal*, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a *dimensão organizacional*, onde se estabelecem as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Caminhar nessa direção pressupõe uma concepção ecológica da formação docente, que sustenta a necessidade de se formar um professor

capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure o papel e a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo.

Um outro olhar sobre esses mesmos pressupostos reconhece que a formação do professor deve estar aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se (re)constroem apoiadas em uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

Como a qualidade da formação propiciada aos estudantes é elemento que confere reconhecimento institucional, entendemos que, para viabilizá-la enquanto fruto da ação coletiva de seus docentes, a formação se constitui em elemento de valorização do trabalho docente e pressupõe que os professores sejam capazes de considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional em que realizam suas práticas.

Defendemos então, com base em alguns autores (Pimenta, 2002; Brezinski, 2002; Alarcão, 1996, 1998; Anastasiou, 2000; Benedito, 1995; Masetto, 2004; Zabalza, 2004; Fiorentini, 1998), que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. Assim, a mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, como processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica.

As novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho for-

mativo. Considerando que os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, têm que ceder espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma, configurar novos modos de planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem constitui-se na demanda central da formação nesse novo contexto. Trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. Para tanto, há que se redesenhar novos planos de estudos, o que requer novas capacidades dos docentes, de modo a favorecer o desenvolvimento de outras dimensões na formação dos alunos. Trata-se, portanto da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária.

Feixas (2004) considera que aspectos institucionais capazes de promover a colaboração entre pares, o apoio departamental e as atividades de formação são essenciais para que os professores possam mudar suas concepções de modo a superar a ideia de que ensinar não se baseia fundamentalmente na transmissão do conhecimento, mas que supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias ideias a respeito da disciplina em pauta e da relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade. Em análise a respeito das universidades espanholas, a autora afirma que a formação dos docentes está presente hoje em todas as universidades espanholas e que eles aderem às atividades de formação de modo voluntário, o que a torna presente na vida daqueles que buscam aperfeiçoar sua ação docente. Encontramos aí aproximações com o quadro brasileiro, já que o desafio das instituições universitárias é chegar à massa de professores que não sente necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente para a ação de ensinar.

A formação dos docentes do ensino superior é um campo das políticas institucionais que requer atenção especial. Nogueira (*opud* Feixas, 2004, p. 41) pontua sua enorme importância:

Tanto a formação pedagógica inicial como o desenvolvimento profissional do professorado universitário requer uma política global da universidade

que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para se alcançar a "excelência". Só quando se gerar um clima no qual a alta qualificação na docência seja um indicador mais valorizado que os resultados de uma pesquisa ou o custo, às vezes desproporcional, de aparatos de infraestrutura, será possível estimular a autorreflexão sobre o fazer docente e a implicação dos professores da educação superior em programas de formação pedagógica.

Essas considerações de Nogueira nos levam a destacar o papel das políticas institucionais que organizam a formação profissional, insinuam modos de avaliação dos professores e de organização da carreira docente, já que, dependendo do modelo político adotado, os resultados serão seguramente distintos. De qualquer modo, uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais avançadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes etc. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhoria da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. Ou seja, a política de avaliação do professorado precisa estar em estreita articulação com a política de formação docente e ambas estarem voltadas para a valorização e a estabilidade profissional.

Para finalizar essas considerações a respeito da formação do docente universitário, valemo-nos das recomendações de Fernández (1999) ao propor alguns indicadores para a organização de uma política de formação docente institucional, que sintetizamos a seguir:

- Compromisso das instituições universitárias em criar as condições que tornem possível esse processo.
- Determinação em caminhar rumo a uma cultura de colaboração.
- Concepção de formação ligada à prática docente e que compreenda a inovação e a formação como elementos complementares da organização da política formativa.
- Apostar em ações que tenham relação com a qualidade da docência, potencializando e gerando interesses pela melhoria do ensino.

- Gerar os elementos condicionantes capazes de integrar em uma mesma política as atuações sobre avaliação, desenvolvimento profissional e inovação.

Com isso argumentamos em favor de uma real valorização do ensino 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.

Formulação, Objetivos e Trajetória das Experiências de Valorização da Docência na Universidade de São Paulo

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 essa questão de modo particularizado, reportamo-nos a seguir à constituição da atual política de valorização e formação dos docentes na Universidade de São Paulo.

As diretrizes de gestão do ensino de graduação³ 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, são as seguintes:

1. Apoiar propostas e programas para experimentação de novas formas de organização curricular, novos modos de ensino na universidade; de organização departamental e não departamental; novos modelos pedagógicos para o ensino noturno, para ensino presencial e não presencial, como apoio às relações midiáticas professor/aluno/turnas;

3. O programa da Pró-Reitora de Graduação, professora Selma Garrido Pimenta, para o ensino de graduação na Universidade de São Paulo no período 2006/2009 centra-se 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 à distância. Em razão do objeto aqui em análise, nossas atenções concentram-se no 1º eixo.

2. Apoiar o desenvolvimento profissional e acadêmico de docentes;
3. Apoiar a implementação dos GAPS (Grupos de Apoio Pedagógico).

Elas expressam o compromisso da Universidade com a necessidade de encontrar estratégias capazes de promover mudanças e melhoras na qualidade da docência e do ensino, que são parte dos compromissos da instituição.

Os esforços orientadores da formulação de linhas de ação com esses objetivos buscam oferecer condições para que se supere a fragmentação das múltiplas atividades presentes na vida profissional dos docentes, intensificada nos últimos anos de modo exacerbado, com predomínio daquelas voltadas para a pesquisa em detrimento das centradas no ensino, o que estimula a desvalorização do empenho e do tempo a ele dedicado. Igualmente orientadora das propostas em desenvolvimento é a busca de constituição, por parte dos docentes em formação, de uma base político-pedagógica capaz de permitir redirecionamentos no trato com os conhecimentos científicos, nos modos organizativos do currículo e das abordagens de ensino, nas relações interativas com os estudantes e nas formulações das ações institucionais. Para tanto, o ponto de partida tem se concentrado no estudo crítico dos problemas acadêmicos e na busca dos referenciais teóricos e metodológicos que permitam a elaboração de respostas centradas no desenvolvimento dos professores, pois o que se busca é a constituição de um corpo docente capaz de criar respostas pedagógicas e institucionais coerentes com os princípios emancipadores, bem como de gerir o próprio processo de desenvolvimento profissional. Em síntese, busca-se alcançar uma situação em que o corpo docente se implique de modo responsável, competente, comprometido e coletivo com a superação do quadro já bastante conhecido de problemas e faça avançar a qualidade da educação superior.

Múltiplas ações institucionais foram e estão sendo desenvolvidas com vistas a avançar na valorização do ensino de graduação e das condições da docência. Uma primeira a ser destacada refere-se à formulação de indicadores para a avaliação do trabalho docente encaminhados à Comissão Especial de Regime de Trabalho – CERT, órgão responsável pela avaliação institucional da atuação docente na Universidade de São Paulo nos

âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Diante da evidência de que critérios externos de avaliação, hoje com abrangência mundial e imperatícios entre nós pelas agências de fomento, foram sendo incorporados pela USP de modo gradativo, as atividades de ensino foram perdendo importância frente às ligadas à pesquisa, o que acaba impondo uma dificuldade de avaliação daquelas ligadas ao ensino, traduzindo-se na desvalorização da própria docência. Gibbs (2004, pp. 16-17) diagnostica muito bem esse movimento e suas consequências: “Cada hora adicional de esforço que um professor dedica à docência provavelmente reduz uma hora de esforço que dedicaria à pesquisa e isso prejudica suas expectativas de carreira e sua remuneração a longo prazo. Existe uma quase perfeita correlação negativa entre as horas de docência e o salário. Os sistemas de reconhecimento e recompensa habitualmente desanimam os professores de levarem a sério a docência”. Com a identificação desse procedimento e de suas decorrências negativas, abriu-se um processo de discussão nas unidades da Universidade que resultou na proposição de 19 novos itens que foram encaminhados à CERT e incorporados, em grande parte, aos critérios que atualmente pautam a avaliação do trabalho docente. Com isso foi possível requalificar os critérios de avaliação das atividades de ensino no âmbito da vida acadêmica, dando-se maior destaque às ações destinadas à docência no contexto da carreira docente.

Outra linha de ação bastante significativa para a valorização do ensino de graduação foi a criação do *Programa Ensinar com Pesquisa*, que disponibilizou 800 bolsas de estudos a alunos de graduação interessados em desenvolver pesquisas relativas aos processos de ensino do seu curso, com orientação direta de um docente responsável. Constituído com recursos financeiros da própria universidade, o programa tem como intenção primeira fomentar a aproximação entre as práticas de ensinar e a pesquisa no e sobre o ensino. Apoiar-se então em uma concepção de ensino e de aprendizagem na graduação que toma a pesquisa e a extensão como parte de seus elementos constitutivos. Por ser um programa novo, as análises dos seus resultados são ainda muito parciais, mas já se podem sinalizar alguns impactos positivos para estudantes e docentes na direção da identificação de problemas e da busca de caminhos inovado-

res na organização do ensino e da aprendizagem, configurando-se como favorecedor da melhoria no ensino e da valorização do trabalho docente na graduação.

Uma terceira linha de trabalho com vistas à constituição da política de valorização do ensino de graduação centra-se na promoção de ações voltadas para a formação dos docentes da Universidade de São Paulo. Nesse contexto está em realização o *Curso de Pedagogia Universitária*, destinado a docentes interessados em sua formação pedagógica, com duração anual e carga de 240 horas. Inclui também a organização dos *Seminários de Pedagogia Universitária*, com realização mensal, em que são abordados 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 são acompanhados da publicação dos *Cadernos de Pedagogia Universitária*, que trazem textos de apoio aos temas abordados.

Busca-se com essas iniciativas possibilitar aos docentes o acesso a conhecimentos que favoreçam a reflexão sobre o processo de construção pedagógica, uma vez que os modos de ensinar e aprender estão em permanente movimento e requerem constantes inovações.

A Formação dos Docentes na Universidade de São Paulo: Compromissos com a Valorização do Trabalho Docente na Graduação

Trataremos aqui, como maiores detalhes e análise, da atual política institucional de formação docente e do *Curso de Pedagogia Universitária*. Como ocorre com grande parte das universidades brasileiras, a USP vem desde muito tempo dedicando atenção e esforços à formação dos seus docentes por meio de atividades ou ações pontuais. Simpósios, seminários, palestras ou oficinas que abordam temas específicos da docência e mesmo publicações dedicadas às temáticas pedagógicas estão presentes ao longo das últimas décadas no cenário uspiano. Essas práticas caracterizam-se como ações diagnosticadas por Gibbs (2004, p. 13) como iniciativas para melhorar a qualidade da docência, porém marcadas por abordagens

fragmentadas e descontínuas e com foco nos docentes e seu ensino de modo individual.

Com as pressões e demandas postas à universidade, decorrentes das transformações socioeconômicas das últimas décadas, foi se tornando evidente que é preciso ir além das ações pontuais, que promovem mudanças modestas e localizadas, para que as possíveis respostas ou propostas pedagógicas possuam profundidade e abrangência compatíveis com o novo quadro instalado nos mais diferentes cursos universitários. Foram então sendo abertos caminhos para a constituição de políticas institucionais de formação docente com caráter mais permanente e contínuo no interior da Universidade de São Paulo.

Assim, nasceram em 2004 os GAPS – Grupos de Apoio Pedagógico, organizados nas unidades com o objetivo de oferecer apoio pedagógico às atividades docentes. Eles são compostos por docentes interessados por esse campo, que atuam de modo voluntário. A partir desses GAPS locais, constituiu-se a CAP – Comissão de Apoio Pedagógico, composta por um representante de cada GAP existente, cuja função é organizar ações mais amplas no cenário da Universidade.

As ações dos GAPS, tanto locais como centrais, ofereceram à atual gestão da Pró-Reitoria de Graduação as referências para a proposição de um plano de atuação nos marcos da pedagogia universitária, que conta com a configuração de estrutura destinada especialmente ao trabalho de formação, uma vez que a atuação da CAP foi redirecionada para esse fim e constituiu-se na coordenação⁴ específica do trabalho de formação, o apoio de funcionários e a contratação de uma professora⁵, especializada em processos formativos de docente do ensino superior, para o desenvolvimento das ações de formação. Também foram destinados recursos suficientes para realizar a formação com os docentes interessados, bem

4. O Curso de Pedagogia Universitária é coordenado pela profa. dra. Yassuko Iamamoto e conta com o apoio de outros 12 docentes, todos integrantes do GAP Central. A supervisão desse trabalho no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação é da responsabilidade da profa. dra. Maria Isabel de Almeida.

5. A responsabilidade organizacional e pedagógica do curso está sob a responsabilidade da profa. dra. Lén das Graças Camargo Anastasiou.

como para a reprodução dos materiais necessários para os cursos. Em síntese, foram disponibilizadas as condições essenciais para fazer da formação um dos pontos fortes da valorização do ensino de graduação e da valorização do trabalho docente.

Em meio às mudanças de grande porte⁶ que estão em curso na USP, o que se busca é o fortalecimento de uma concepção mais dinâmica de desenvolvimento acadêmico, em que as respostas capazes de elevar o patamar qualitativo da formação dos estudantes sejam pensadas no seio das unidades acadêmicas por todos que participam dos cursos. Investe-se então na constituição e no fortalecimento das bases pedagógicas dos docentes para que se ampliem as possibilidades de análise dos problemas acadêmicos, bem como de respostas capazes de reconfigurar o quadro institucional frente ao ensino de graduação.

Foi então nesse contexto que se organizou o Curso de Pedagogia Universitária, inicialmente no *campus* da Capital, que abrigou em 2007 duas turmas com 60 docentes em formação em cada uma, com duração anual e carga de 240 horas. As turmas foram constituídas de modo interdisciplinar, com a intenção de se promover a interação, as trocas de experiências, os cruzamentos dos distintos olhares a respeito de como ensinar e como aprender na universidade e também de como organizar os espaços para tanto. Uma das turmas foi constituída por docentes que exercem atividades de coordenação pedagógica dos cursos de graduação. A outra turma constituiu-se de docentes que promovem ações de formação para outros docentes em suas unidades e participam dos GAPS locais.

Em 2008 outras duas turmas foram constituídas com os mesmos objetivos no *campus* de São Paulo, dessa vez atendendo numa turma aos coordenadores e organizadores dos cursos de graduação e em outra

6. De modo articulado com a política de ampliação de vagas, a USP criou em 2006 o Programa Inclusp (Programa de Inclusão Social da USP) com o objetivo de implementar uma maior democratização do acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade a seus cursos. Considerando que a maioria dos jovens pertencentes a esses segmentos realiza a formação básica na escola pública, o Inclusp baseia-se em ações de apoio voltadas para o aluno do ensino médio da escola pública, antes, durante e após o processo seletivo para ingresso na Universidade.

dos docentes sem qualquer distinção de responsabilidade ou inserção na Universidade. Uma terceira foi constituída no *campus* de Ribeirão Preto com a intenção de se atender aos docentes dos *campi* do interior, que têm maiores dificuldades para se locomover até São Paulo.

Em 2009 está em desenvolvimento o trabalho com três turmas do Curso de Pedagogia Universitária: duas na Capital e uma terceira no *campus* de Ribeirão Preto. Elas foram constituídas por docentes interessados nas questões pedagógicas pressupostas à atividade de ensino.

O objetivo orientador do curso, em todas as três versões, foi assim delimitado: “estimular o desenvolvimento de intervenções no cotidiano visando efetivar o papel da pedagogia no ensino superior e compreender, renovar e valorizar o seu lugar nas práticas de coordenação pedagógica e de atuação docente nos contextos institucionais, a partir de diagnóstico efetivado com os grupos de trabalho”⁷.

Como dissemos no início dessas reflexões, há consenso entre os anu-listas da formação do docente universitário quanto ao fato de que nunca lhe foi exigido que aprendesse a ensinar – e acrescentamos que muito menos lhe foram propiciadas referências para lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior. Essas mesmas características também se fazem presentes em meio aos docentes que assumem a coordenação de curso ou se propõem a promover ações formativas com seus pares em nossa Universidade. Mesmo diante desse diagnóstico, constatou-se que até então a Universidade não havia investido esforços na direção do preparo pedagógico dos docentes que passaram a ocupar esses papéis.

Com a expectativa de superar esse quadro crônico, as abordagens adotadas com esses professores em formação, como consta no programa do Curso de Pedagogia Universitária, foram:

- Discutir elementos da historicidade da universidade que determinam formas de organização curricular e formas de atuação docente.

7. As referências aos objetivos, foco e diretrizes do curso constam no “Programa do Curso de Pedagogia Universitária – 2007/2008” (mimeografado).

- Conhecer e aplicar fundamentos legais na constituição dos currículos universitários, em especial a LDBEN 9394-96 e as diretrizes curriculares nacionais.
- Revisar a organização do projeto político-pedagógico do curso onde atua e a integração disciplinar já efetivada ou ainda por se efetivar.
- Identificar os processos de ensino e de aprendizagem efetivados no curso em que atua, discutindo as possíveis formas de acompanhamento (avaliação em exercício).
- Pontuar a importância da ação conjunta e coletiva entre os docentes na direção da construção de princípios comuns aos cursos similares das diversas áreas.
- Discutir o conceito e a vivência de currículo no ensino superior, diferenciando o currículo como grade, como edifício e matriz integrativa, enfatizando o curso em que atua.
- Abordar a identidade docente, incluindo o conceito e o processo de profissionalização docente.
- Diferenciar ciência, saber, saber o que, saber como fazer, saber escolar, relacionando-os com método de ensino e de pesquisa e com a organização dos conteúdos de ensino em cada fase do curso.
- Identificar elementos determinantes da gestão do conhecimento e da informação na relação teoria-prática, buscando construir uma visão de totalidade do curso, integrando áreas e conteúdos.
- Organizar objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação da aprendizagem no ensino superior.
- Rever os planos de ensino e confrontá-los com a possibilidade de organização de programas de aprendizagem, facilitando o contrato didático entre docentes e discentes.
- Analisar elementos facilitadores da construção da autonomia do estudante universitário como o futuro profissional.
- Construir programas de aprendizagem e vivenciar sua aplicação nas turmas que reger.

Embora os conteúdos propostos para as distintas turmas fossem os mesmos, as abordagens tiveram enfoques distintos. Com a turma de coordenadores de curso, os aspectos relativos à dimensão coletiva do trabalho de ensino na universidade foram tratados com maior ênfase, pois a intenção era desenvolver as capacidades de descrever, analisar e compreender as realidades dos diferentes cursos que lhes cabe coordenar, de modo a desenvolver competências para tratar da elaboração e/

ou revisão do projeto pedagógico de curso, da articulação disciplinar das ações integradoras, da avaliação do curso enquanto construção coletiva. Com a turma dos integrantes dos GAPS e nas compostas por docentes interessados nas questões de ensino, as abordagens centraram-se mais na atuação pedagógica conjunta e coletiva, na identificação dos elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem, na contextualização das práticas, nas abordagens favorecedoras do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, da construção da identidade docente e dos processos de profissionalização.

Do ponto de vista metodológico, buscou-se trabalhar a partir das concepções prévias de cada um dos participantes, por se entender que, com os embates coletivos e com as análises das práticas feitas a partir de novas teorias, pode-se chegar à superação das crenças anteriormente estabelecidas e à construção de novos referenciais teórico-práticos. O trabalho encaminhado dessa forma permite que, ao mesmo tempo que os docentes se formam, também compreendam a importância das trocas e interações entre os participantes do processo, ou seja, compreendam a dimensão coletiva da formação docente. Os formandos são chamados a participar de atividades presenciais e não presenciais, individuais e coletivas, em que as práticas institucionais e pessoais são problematizadas.

As estratégias de estudo e discussão de textos, vídeos, relatos de experiências, análise de experiências no ensino de graduação, construção de novas propostas, atividades individuais e grupais de sínteses, resumos, resenhas, organização de quadros comparativos, esquemas, mapas conceituais, entre outras atividades, fazem parte tanto dos encontros presenciais como das atividades não presenciais (Programa do Curso).

O Curso de Pedagogia Universitária iniciado em 2007 e desenvolvido nos dois anos seguintes tem uma carga de 240 horas e duração de um ano. Constitui-se normalmente de encontros mensais que compreendem 4 horas presenciais, mais 16 horas dedicadas ao desenvolvimento de atividades não presenciais, que podem ser feitas individualmente, em parceria ou em contexto. Todas as atividades realizadas de modo presencial e não presencial são acompanhadas pela equipe da CAP. A certificação de participação no curso exige a realização de 85% das atividades previstas.

Alguns Resultados da Experiência Institucional de Formação Docente na Universidade de São Paulo

Originalmente fruto de solicitações oriundas de docentes das várias unidades da USP, as ações voltadas para a formação pedagógica constituem-se hoje em um importante elemento da política institucional, que tem na valorização do ensino de graduação um de seus pilares.

A partir do que investigamos sobre a implementação institucional da formação docente nas Universidades de São Paulo, um primeiro ponto a se destacar é a *importância atribuída à formação*. Para que a mobilização institucional surta efeito, coloca-se como fundamental o estabelecimento de prioridade para a formação nas definições orçamentárias e organizacionais, de modo a assegurar estabilidade ao desenvolvimento da formação. Na Universidade de São Paulo são evidentes as condições institucionais destinadas ao trabalho de formação docente: a existência de uma estrutura que foi especialmente reorientada para cuidar da formação pedagógica dos docentes e exercer a coordenação específica das ações em curso; a presença de profissional acadêmico especializado e de funcionários; de recursos suficientes para implementar a formação aos docentes interessados. Essas condições – indispensáveis para a implementação da formação – evidenciam a disposição política institucional para fazer da formação docente um dos pontos de apoio para a realização do bom ensino na universidade.

Um segundo ponto que destacamos é a *diversidade de linhas de formação*. As ações desenvolvidas estão aglutinadas no que podemos definir como três grandes eixos: as voltadas para o atendimento de demandas ou necessidades dos professores a serem contempladas por aqueles que se dispõem a favorecer situações formativas junto aos pares nas unidades acadêmicas (os integrantes dos GAPs); as que se desenvolvem a partir das demandas postas pelas ações de coordenação dos cursos e as vividas pelos docentes em decorrência das ações em sala de aula. A partir dessas três linhas de trabalho, foram se produzindo distintos tipos de conhecimentos a respeito das ações institucionais dos participantes.

O terceiro aspecto refere-se às ações formativas que buscam constituir as bases para *um novo modelo de formação universitária*. Esforços

evidentes nessa direção são as ações voltadas para possibilitar uma mudança nos objetivos do trabalho docente, na medida em que os subsídios são orientados para que a organização da prática de ensino não mais esteja assentada na transmissão de conhecimentos, mas, sim, na interação entre professor/aluno/conhecimento, fazendo da pesquisa uma referência para a formação dos futuros profissionais. Outro exemplo são os esforços que buscam entender a organização dos cursos como resultado da articulação pedagógica entre os campos disciplinares, expressa num projeto pedagógico institucional, fruto das contribuições coletivas. Tanto as temáticas trabalhadas como os métodos de trabalho integrativo com grupos interdisciplinares propiciam a produção de conhecimentos sobre a própria universidade e sobre o ensinar e o aprender. Em síntese, busca-se efetivar o papel da pedagogia nas práticas de coordenação pedagógica e na atuação docente.

Um quarto destaque refere-se à aposta na *dimensão coletiva da formação docente*. O modo como o trabalho formativo vem sendo desenvolvido busca sempre a produção, a contextualização e a análise de experiências de trabalho que possam ser compreendidas e trabalhadas por todos. Com isso busca-se desenvolver a tolerância com o outro, a capacidade de escuta e de interação, a sensibilidade para questionar os outros e a si próprio, estabelecer relações de confiança profissional e parceria, instalar um clima que favoreça as trocas e o diálogo entre os formandos. Desenvolve-se então com maior facilidade a compreensão de que os percursos formativos e de desenvolvimento profissional são processos vividos coletivamente e estão associados a situações de intercâmbio frequente.

De um modo geral percebe-se que os participantes do Curso de Pedagogia Universitária viveram um processo formativo que, somado às bases da docência anteriormente constituídas, os prepara para considerarem, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional nos quais realizam suas práticas. Também trabalharam com estratégias capazes de contribuir para a permanente construção da identidade de professor e para a consolidação das bases conceituais que sustentam as atividades inerentes ao ensino.

As experiências de formação vividas pelos participantes do Curso de Pedagogia Universitária têm sido objeto de avaliação positiva e propícia do o envolvimento crescente dos participantes com a dimensão formativa da docência. Essa experiência também tem favorecido a divulgação de sua importância junto a outros docentes e fomentado a demanda pela abertura de novos cursos.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. 1998. "Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente". In: VEIGA, I. P. (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*, Campinas, Papirus.
- ALMEIDA, M. I. 1999. "Os Professores Diante das Reformas Educacionais", em BICUDO, M. A. & SILVA JR., C. A. *Formação do Educador e Avaliação Educacional: Organização da Escola e do Trabalho Pedagógico*, São Paulo, Ed. Unesp, v. 3, pp. 249-261.
- _____. 2006. "A Reconstrução da Profissionalidade Docente no Contexto das Reformas Educacionais" em SILVA et al. (orgs.) *Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador*, Recife, Endipec, pp. 83-108.
- ANASTASIOU, L. G. 2000. *Desafios de um Processo de Profissionalização Contínua: Elementos da Teoria e da Prática*, Saberes, Centro Univ. Jaraguá do Sul, v. 1, n. 2.
- ARAÚJO, K.C.L.C. 2003. *Os Saberes Docentes dos Professores Iniciantes no Ensino Superior*, Dissertação de mestrado. Recife, UFPE.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. & FERRERES, V. 1995. *La Formación Universitaria a Debate*, Publicaciones Universitat de Barcelona.
- BOXUS, Elise; DEBY, Marianne & LECLERCQ, Dieudonné. 1998. "De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire". In: LECLERCQ, D., *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Belgique, Mardaga.
- BRZEZINSKI, I. 2002. "Docência Universitária e Sucesso Acadêmico – Um Olhar Brasileiro". In: TAVARES, J. et al. (orgs.), *Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- CUNHA, M. I. 1998. *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*, Araquara, J. M. Editora.
- _____. 2006. "Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: Saberes Silenciados em Questão". In: *Ver. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, vol. 11, n. 32, pp. 258-271.

- FERNANDEZ, A. 1999. "La Formación Didáctica del Profesorado Universitario: Qué Temos Aprendido en los Últimos 10 Años?". In: *La Calidad de la Docencia Universitaria*. Actas del II Simposio Iberoamericano de Didáctica Universitaria, Universidad de Santiago.
- FEIXAS, M. 2004. "La Influencia de Factores Personales, Institucionales y Contextuales en la Trayectoria y el Desarrollo Docente de los Profesores Universitarios". *Educarr*, Barcelona, UAB, pp. 31-59.
- FIORININI, D. et al. 1998. "Saberes Docentes: Um Desafio para Acadêmicos e Práticos". In: _____. GERALDI & PEREIRA (orgs.), *Cartografias do Trabalho Docente*, Campinas, Mercado das Letras.
- FORGAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. 2003. Documento construído para o I Plano Nacional de Graduação – Proposta de Política para a Graduação (Impresso).
- GIBBS, G. 2004. "Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario Mediante Estrategias Institucionales". *Educarr*, Barcelona, UAB, n. 33, pp. 11-26.
- LEITE, D. (org.). 1999. *Pedagogia Universitária*, Porto Alegre, Editora UFRS.
- MASSETO, M. 2004. "Inovação na Educação Superior". *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, Fundação UNIS/Unesp, vol. 8, n. 14, pp. 197-203.
- MORIN, Edgar. 2000. *Complexidade e Transdisciplinaridade – A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental*. Natal, EDUFRN.
- NÓVOA, A. 1991. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. 2002. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez.
- PROGRAMAS do Curso de Pedagogia Universitária da Universidade de São Paulo – 2007, 2008 e 2009. Pró-Reitoria de Graduação da USP (mimeografado).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. 2001. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo, Olho d'Água.
- VEIGA, I. P. & CASTANHO, M. E. L. (orgs.). 2000. *Pedagogia Universitária – Aula em Foco*. Campinas, Papirus.
- ZABALZA, M. A. 2004. *O Ensino Universitário, seu Cenário e seus Protagonistas*. Porto Alegre, Artmed.
- _____. 2006. *Competências Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid, Narcea.