

**TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO**

**TIEMPOS Y ESPACIOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD
DE SÃO PAULO**

**TIMES AND SPACES OF TEACHER EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF SÃO
PAULO**



Noeli Prestes Padilha RIVAS¹
e-mail: noerivas@ffclrp.usp.br



Cristina Cinto Araujo PEDROSO²
e-mail: cpedroso@ffclrp.usp.br



Denise de La Corte BACCI³
e-mail: bacci@usp.br

Como referenciar este artigo:

Rivas, N. P. P., Pedroso, C. C. A., & Bacci, D. C. (2026). Tempos e espaços de formação de professores na Universidade de São Paulo. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026099. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21471>



| Submetido em: 26/06/2026

| Revisões requeridas em: 05/07/2026

| Aprovado em: 31/07/2026

| Publicado em: 04/09/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora Doutora do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

³ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora Associada do Departamento de Geologia Ambiental e Aplicada, Instituto de Geociências.

RESUMO: Neste artigo, é apresentado um panorama institucional da Universidade de São Paulo, com o objetivo de analisar as políticas educacionais ao longo das últimas duas décadas. Com base na leitura interpretativa e crítica, respaldada no materialismo histórico-dialético, buscou-se compreender a formação de professores, a fim de identificar direções que se aproximam da perspectiva neoliberal de educação e focos de resistência a essa perspectiva. O corpus da pesquisa consubstancia-se na análise documental, sustentada em três eixos: normativas estaduais e nacionais e seus impactos nas políticas institucionais de formação na USP; a gestão da Pró-Reitoria de Graduação no período de 2002 a 2025, entre o instituído e o instituinte; e programas institucionais de ensino, pesquisa, extensão, permanência e inclusão estudantil. A análise retrospectiva das políticas implementadas revela um cenário complexo, marcado pela dualidade entre avanços institucionais e persistentes desafios estruturais e políticos, com avanços do neoliberalismo na consolidação das licenciaturas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Política institucional. Instituição social. Neoliberalismo.

RESUMEN: *En este artículo se presenta un panorama institucional de la Universidad de São Paulo, con el objetivo de analizar las políticas educativas a lo largo de las últimas dos décadas. A partir de una lectura interpretativa y crítica, sustentada en el materialismo histórico-dialéctico, se buscó comprender la formación docente con el fin de identificar orientaciones que se aproximan a la perspectiva neoliberal de la educación, así como focos de resistencia frente a esta perspectiva. El corpus de la investigación se fundamenta en un análisis documental estructurado en tres ejes: las normativas estatales y nacionales y sus impactos en las políticas institucionales de formación docente en la USP; la gestión de la Pró-Reitoria de Graduação durante el período de 2002 a 2025, entre lo instituido y lo instituyente; y los programas institucionales de enseñanza, investigación, extensión, permanencia e inclusión estudiantil. El análisis retrospectivo de las políticas implementadas revela un escenario complejo, marcado por la dualidad entre avances institucionales y persistentes desafíos estructurales y políticos, junto con el avance del neoliberalismo en la consolidación de las licenciaturas.*

PALABRAS CLAVE: *Formación docente. Política institucional. Institución social. Neoliberalismo.*

ABSTRACT: *This article presents an institutional overview of the University of São Paulo, with the aim of analyzing educational policies over the past two decades. Based on an interpretive and critical reading grounded in historical-dialectical materialism, the study sought to understand teacher education in order to identify directions that align with the neoliberal perspective on education, as well as areas of resistance to this perspective. The research corpus consists of a documentary analysis structured around three axes: state and national regulations and their impacts on institutional teacher education policies at USP; the management of the Office of the Dean of Undergraduate Studies from 2002 to 2025, between the instituted and the instituting; and institutional programs in teaching, research, outreach, student retention, and student inclusion. A retrospective analysis of the policies implemented reveals a complex scenario marked by the duality between institutional advances and persistent structural and political challenges, alongside the advancement of neoliberalism in the consolidation of teacher education degree programs.*

KEYWORDS: *Teacher education. Institutional policy. Social institution. Neoliberalism.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa coletiva denominada “Políticas institucionais em cursos de licenciatura em instituições públicas brasileiras: em busca de possibilidades contra-hegemônicas”, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEFE-FEUSP). O tema da formação de professores e professoras tem ocupado espaços importantes nos debates políticos e educacionais e nos remete a um contexto mais amplo, expresso por meio de pesquisas, dados estatísticos, discursos, legislações, entre outros.

As questões norteadoras foram elaboradas conforme as premissas do cenário e da configuração dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo: Quais e como estão organizados os tempos e os espaços de formação de professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na Universidade de São Paulo, a partir de 2004? Qual a concepção de formação de professor expressa nos documentos e nas políticas produzidas pela Pró-reitora de Graduação no período de 2002 a 2025? Quais balizadores atravessam a formação de professores, considerando-se o instituído e o instituinte na Universidade de São Paulo?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais e as ações propostas e desenvolvidas pela Universidade de São Paulo ao longo das últimas duas décadas, em relação ao processo de formação de professores, a fim de identificar direções que se aproximam da perspectiva neoliberal de educação e focos de resistência a essa perspectiva.

Assim sendo, a investigação das repercussões e das contradições do campo de formação de professores para a Educação Básica na Universidade de São Paulo pode suscitar deslocamentos em direção a uma concepção de Universidade Operante (Chauí, 2003), que se distancia do que lhe é constitutivo, ou seja, o conhecimento e a formação cidadã, mas também pode identificar indícios de movimentos de resistência, materializados em programas, portarias, resoluções e orientações.

A pesquisa constitui-se em um estudo baseado na leitura interpretativa e crítica, com respaldo no método do materialismo histórico-dialético, em que se busca explicitar as políticas e as contradições empreendidas no contexto da formação inicial de professores na Universidade, bem como captar o movimento objetivo do processo histórico em suas múltiplas determinações (Marx & Engels, 2007). A coleta de dados oriunda do corpus selecionado para esta pesquisa evidencia que o conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido, tendo em vista que o “processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento”

(Martins & Lavoura, 2018, p. 226). Assim, a análise documental (Cellard, 2008) e as categorias marxianas analíticas (totalidade social, contradição e historicidade) ancoram os estudos no sentido de compreender a Universidade de São Paulo como uma instituição social historicamente determinada, cuja configuração é produzida pelas condições econômicas, políticas, sociais e culturais que atravessam seu percurso histórico.

Neste artigo, apresenta-se um panorama institucional da Universidade de São Paulo. A seguir, explicita-se o corpus da pesquisa, consubstanciado na análise de três eixos: normativas estaduais e nacionais e seus impactos nas políticas institucionais de formação na Universidade de São Paulo; a gestão da Pró-reitora de Graduação da Universidade de São Paulo no período de 2002 a 2025: entre o instituído e o instituinte; e programas institucionais de ensino, pesquisa, extensão, permanência, inclusão estudantil e formação de professores.

A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TESSITURAS E IMBRICAÇÕES

A universidade pública, nos últimos anos, tem sido tensionada em sua função social e crítica, ocasionado por seu alinhamento ao “horizonte hegemônico de gestão das crises sociais” (Safatle, 2025, p. 1), ou seja, a um enquadramento neoliberal que a coloca como “alvo global”. Isso significa não apenas entender a influência de forças econômicas no âmbito da universidade, mas também apreender as repercussões e os impactos na produção e materialidade do conhecimento. A universidade, enquanto instituição social, tem a “sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, ao passo que a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (Chauí, 2003, p. 6).

Nessa direção, Teodoro (2013) desenvolve uma análise crítica das transformações ocorridas na educação superior em escala global, examinando a expansão do acesso, a internacionalização e a democratização da universidade, situando-as no contexto das mudanças econômicas, políticas e culturais associadas à globalização. Seu argumento central sustenta que a ampliação do acesso ao ensino superior, embora represente uma conquista social significativa, não elimina as desigualdades estruturais historicamente presentes nas sociedades contemporâneas.

Os autores Druck et al. (2025) assinalam que a crise na universidade é profunda para quem a compreende vinculada à superação de múltiplas desigualdades em um projeto

democrático de nação. Para os autores, a universidade atual não está imune “a uma nova ordem do capital que engendra novas dimensões da geoeconomia do conhecimento” (p. 2), em que governantes e elaboradores de políticas fazem escolhas e tomam decisões em conjunturas específicas, em meio ao mundo digital e à produção de conhecimento em uma sociedade universalmente conectada.

A investigação acerca da Universidade de São Paulo, após 90 anos de existência, com foco na formação de professores para a Educação Básica, implica entendê-la em um quadro de referência, contradições e assimetrias, permeado por indicadores relacionados às suas atividades-fim (graduação, pós-graduação, pesquisa e inovação, cultura e extensão universitária, inclusão e pertencimento e gestão universitária), bem como pelas tendências que atravessam as instituições universitárias: massificação, internacionalização, reformas sucessivas e discursos dominantes no âmbito do neoliberalismo, que repercutem na formação dos estudantes e na carreira docente (Laval, 2019, 2025).

A formação de professores organizou-se na USP como fruto da soma de dois campos de saberes: o das áreas específicas e o do campo pedagógico. Diante dos avanços das pesquisas e das discussões no âmbito do papel social e político dos professores, em 2004, foi formulado e aprovado o Programa de Formação de Professores (PFPUSP), implementado a partir de 2006 (Pimenta & Almeida, 2021). Como apontam as autoras, a característica principal e inovadora do PFPUSP foi propor uma formação de professores que se configura como um projeto político-pedagógico único, integrado, definido e desenvolvido conjuntamente pelas unidades envolvidas na oferta dos conhecimentos específicos e da área pedagógica, diferentemente da proposta de complementação do modelo 3+1. Em 2023, após vinte anos de sua publicação, ocorreu a reformulação do PFP, que manteve características importantes da versão inicial e acrescentou novos princípios e objetivos à formação de professores, ainda que o processo de discussão se mostrasse assimétrico no que concerne à democratização do processo (USP/PFP, 2023).

A materialidade da USP, influenciada por um contexto social, político, econômico e cultural, bem como por sua inspiração humboldtiana, traduzida na pesquisa e no ensino, produziu sua identidade. Os estudos desinteressados de ciência pura e da alta cultura, que objetivavam o aprofundamento da investigação no sentido da ampliação do conhecimento e de sua eventual aplicação, ensejaram o desenvolvimento de uma universidade diferenciada, singularizada na investigação científica e como centro de alta intelectualidade⁴.

⁴ A Universidade de São Paulo (USP) tem várias colocações em rankings universitários internacionais (QS World University Ranking, Times Higher Education [THE], Center for World University Rankings [CWUR] etc.).

Atualmente, a USP possui 325 cursos de graduação (224 cursos de bacharelado e 28 cursos de licenciatura) e 259 programas de pós-graduação, distribuídos em 42 unidades de ensino e pesquisa. Quanto à população de alunos, docentes e servidores, a Instituição possui um total de 115.477 pessoas, distribuídas em 5.306 docentes, 12.610 técnico-administrativos e 88.239 alunos, sendo 58.752 na graduação e 29.487 na pós-graduação (USP, 2025).

No entanto, evidencia-se, na Universidade de São Paulo, uma oferta tímida de cursos de licenciatura, com 3.121 vagas disponíveis em 2025, corroborando a literatura da área, que trata da precarização dos cursos de licenciatura em suas várias dimensões, tal como apontam Fávero e Mikolaiczil (2024), quando se referem à corrosão dos cursos; do sentido da educação entre o fomento econômico e a formação humana (Goergen, 2021); da complexidade e das contradições dos processos de socialização e profissionalização de egressos dos cursos de licenciatura, bem como do trabalho docente, à luz da concepção crítico-dialética (Almeida et al., 2019).

A contradição efetivada na oferta de cursos de graduação revela-se consoante com o movimento dos cursos de licenciatura no Brasil, ainda considerados de segunda categoria, mesmo em uma instituição pública historicamente comprometida com esses cursos.

NORMATIVAS ESTADUAIS E NACIONAIS E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Neste tópico, são analisados os impactos, nos cursos de licenciatura da USP, das Deliberações do Conselho Estadual da Educação nº 111/2012 (São Paulo, 2012), nº 126/2014 (São Paulo, 2014) e nº 154/2017 (São Paulo, 2017). Identificar as contradições presentes nessas deliberações possibilita compreender, de maneira contextualizada, as políticas implementadas pela Pró-reitora de Graduação da USP e as respostas desses cursos, ao mesmo tempo em que evidencia semelhanças com as políticas federais de formação de professores. Cardoso et al. (2021) afirmam que essas deliberações podem ser compreendidas como um “ensaio” da contrarreforma nacional da formação de professores consolidada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (Brasil, 2015) e, sobretudo, de 2019 (Brasil, 2019).

Os movimentos, a partir da Deliberação CEE nº 111/2012 (São Paulo, 2012), vão acumulando tentativas de interferência nos cursos de graduação, as quais provocam movimentos de resistência das universidades públicas paulistas. As três retificações da Deliberação nº 111/2012 são evidências desse movimento de contestação e disputa. A

Deliberação CEE/SP nº 126/2014, que representou uma conquista da mobilização do Fórum das Universidades Estaduais Paulistas, conseguiu incluir novamente, na Pedagogia, a área da Educação Infantil, excluída do curso pela CEE nº 111/2012; a Deliberação nº 132/2015, que determinou uma carga horária mínima para formação “didático-pedagógica” (960 h/a), além do estágio e da prática como componente curricular, caso o curso ultrapasse as 3.200 horas mínimas; e a Deliberação CEE/SP nº 154/2017, que aumentou a carga horária de estágio no campo da gestão educacional e a destinação de horas para a prática como componente curricular (PCC), embora demarcando uma clara vinculação à BNCC no que se refere à formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Varani et al., 2020, p. 14-15). Cabe destacar, ainda, a tentativa da Deliberação CEE nº 111/2012, em sua primeira versão, de retirar também do curso de Pedagogia conteúdos relacionados à Educação Especial, contrariando a necessidade de fortalecer essa formação nos referidos cursos, com vistas a formar professores para atender os estudantes da Educação Especial nas classes comuns (Fantacini & Pedroso, 2023) e atuar nas escolas de maneira colaborativa (Mendes et al., 2024), visando atender às demandas da educação inclusiva.

Apoiadas em Cardoso, Mendonça e Farias (2021, p. 6), consideramos que a perspectiva que fundamenta a Deliberação CEE nº 111/2012 (São Paulo, 2012) “coaduna concepções manifestas nas diretrizes curriculares nacionais, denotando clara virada à direita na política educacional brasileira destinada à formação de seus professores ao endossar fundamentos caros à agenda neoliberal”. Nesse sentido, representaria “o ovo da serpente” (Cardoso et al., 2021, p. 6), isto é, o embrião de um processo mais amplo de reformulação da formação docente baseado na lógica das competências, na padronização curricular e na subordinação da formação universitária às exigências pragmáticas da escola, do currículo de referência nacional e das avaliações externas, resultando em uma formação essencialmente prática, conforme destaca Zan (2019). Nessa lógica, a prática passa a ser concebida não como práxis, mas como treinamento voltado à resolução imediata de problemas cotidianos da escola. No entender de Cardoso e Farias (2020), esse movimento implica uma redução da própria concepção de docência, compreendida cada vez mais como execução de métodos e competências previamente estabelecidas.

A Deliberação CEE nº 126/2014 (São Paulo, 2014) acentua a relação de poder do CEE e a ingerência sobre os cursos de licenciatura, exigindo deles o atendimento às questões indicadas no documento, como, por exemplo, obrigando-os a eliminar ou acrescentar determinadas referências no programa das disciplinas (Varani et al., 2020, p. 20). Além disso,

define conteúdos e carga horária para o componente denominado “formação científico-cultural”, cuja finalidade seria ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental. Da mesma forma, o Conselho passa a definir os campos de estágio e a carga horária correspondente, restringindo a autonomia universitária na organização de seus projetos de curso e contrariando pesquisas que indicam a importância do estágio desenvolvido como pesquisa, na escola pública, articulado ao currículo do curso (Rivas et al., 2022).

Além disso, as Deliberações CEE nº 126/2014 (São Paulo, 2014) e nº 154/2017 (São Paulo, 2017) aprofundam esse processo ao ampliar mecanismos de controle sobre os currículos das licenciaturas, reforçando a centralidade das práticas e dos estágios supervisionados em detrimento dos fundamentos teóricos da educação. A defesa de uma formação voltada para resultados, habilidades e competências antecipa as políticas nacionais consolidadas posteriormente pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), instituída em 2019. No âmbito desses movimentos de enfrentamento e de resistência às Deliberações do CEE, o CRUESP encaminha, em abril de 2014, documento com sugestões de mudanças que foram acatadas pelo CEE, significando certo recuo. Não houve, de fato, nenhuma possibilidade de posicionamento por parte dos cursos ou das Comissões de Graduação (CGs), mas ficou evidente que o que o CEE propunha desde o início havia sido acatado pela PRG, repassando-se aos cursos a determinação de que as mudanças, tais como deliberadas pelo CEE, fossem efetuadas nos projetos de curso.

Em síntese, as três deliberações criticam a formação desenvolvida pelos cursos de licenciatura, acusando-os de excessivamente teóricos e sem articulação com a prática, e propondo a valorização de competências e habilidades na formação docente. A reprodução da Deliberação CEE nº 111/2012 (São Paulo, 2012) na Resolução CNE/CP nº 2/2019 expressa a intencionalidade de padronização e controle da formação de professores e a valorização de conhecimentos e habilidades básicas pelos currículos dos cursos. Desse modo, evidencia-se uma perspectiva instrumental, que concebe a docência no contexto de uma lógica de reforma educacional com viés empresarial (Freitas, 2018). Destaca-se, ainda, o impacto dessas normativas na autonomia das instituições paulistas, principalmente suas interferências nos projetos pedagógicos de curso (Lopes et al., 2023).

Mais recentemente, a USP também se movimenta rapidamente para atender à Deliberação CEE nº 232/2025 (São Paulo, 2025), que institui as Diretrizes Complementares para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério para a Educação

Escolar Básica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Essa deliberação impõe alterações na organização dos estágios curriculares obrigatórios, regulamenta a curricularização da extensão e reorganiza os núcleos de formação, entre outras medidas. Ficam os cursos obrigados a adequar seus projetos em curto espaço de tempo, pois o atendimento à deliberação será objeto de avaliação nos processos de reconhecimento de curso. Nesse cenário, a USP, desde 2012, vem se colocando subserviente ao projeto de formação de professores imposto pelo CEE e pelo CNE. Consequentemente, os cursos perdem autonomia didático-pedagógica e colocam em risco a formação crítica, na medida em que incorporam, por imposição legal, diretrizes alinhadas às políticas neoliberais e privatistas, sob o discurso da inovação e da democratização, como, por exemplo, o atendimento a diretrizes que colocam a BNCC como referência obrigatória para os cursos de formação de professores.

A GESTÃO DA PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 2002 A 2025: ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

A análise das gestões da Pró-reitora de Graduação (PRG) da Universidade de São Paulo (USP), entre 2002 e 2025, permite compreender os movimentos de continuidade e mudança que atravessam a educação superior pública brasileira e a própria Instituição. Esse quadro retrata as crises (de hegemonia, legitimidade e institucional) que assolam a universidade, como aponta Souza Santos (2005), afetando sua condição material e valorativa.

Ao analisarmos as políticas e os programas das(os) pró-reitoras(es) de Graduação da Universidade de São Paulo, não podemos deixar de considerar o jogo de forças que atua no tecido social, visto que este é condicionado pelos contextos econômico, social, cultural e político. Assim sendo, a leitura que fizemos dos relatórios está ancorada na concepção de universidade, nos programas institucionais, nas permanências, nos deslocamentos e nas inovações pedagógicas que substantivam a ação de cada Pró-reitora de Graduação e seu compromisso com a Universidade de São Paulo. Toma corpo, neste estudo, o entendimento acerca de alguns conceitos fundantes que permeiam as gestões, tais como capitalismo contemporâneo, governança global da educação superior, neoliberalismo, nova Gestão Pública, inovação pedagógica, democratização do acesso e permanência, inclusão e justiça social, formação de professores, entre outros. Entretanto, como argumenta Souza Santos (2005), a

universidade permanece como espaço estratégico de disputa epistemológica e política, devendo construir alternativas contra-hegemônicas comprometidas com a justiça social e a democratização do saber, no sentido de práticas instituintes. No que diz respeito às políticas da Pró-reitora de Graduação da USP no período de 2002 a 2025, identificamos:

a) O período de 2002 a 2005 foi marcado pela ampliação do acesso e pela valorização da graduação. Destacam-se o aumento das vagas, o incentivo a cursos noturnos, o combate à evasão e a criação do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP) e dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs). Mesmo que tardiamente, iniciam-se discussões sobre inclusão social e diversidade. Observa-se a permanência de princípios estruturantes da universidade pública: formação crítica, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e compromisso com o desenvolvimento nacional. Contudo, os limites da democratização tornam-se evidentes, uma vez que a expansão quantitativa não foi acompanhada de políticas robustas de permanência estudantil. Como assinala Saviani (2007), trata-se de uma democratização conservadora, na qual o aumento do acesso convive com a manutenção das desigualdades. No que diz respeito à formação de professores, as políticas instituídas centram-se na valorização do espaço pedagógico e da atuação docente, por meio dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) e do Programa de Formação de Professores, visando à valorização dos cursos de licenciatura.

b) O período de gestão (2006-2009) representa uma inflexão importante na valorização da graduação e da formação docente. Destacam-se programas como Pedagogia Universitária, Ensinar com Pesquisa, Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP) e a consolidação do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP). No campo pedagógico, observa-se significativa inovação pedagógica, a partir do conceito de Cunha (2008). Para a autora, a inovação pedagógica é compreendida como ruptura epistemológica e transformação das relações de ensino e aprendizagem, ou seja, ela é um processo social e humano de mudanças para a criação de novas realidades, orientado pelas necessidades, pela disponibilidade e pelos contextos de cada época.

É importante ressaltar, no relatório em tela, o item Apresentação, pois ele revela muito mais do que um simples prefácio administrativo e se configura como um posicionamento político-institucional que articula trajetória pessoal, projeto acadêmico e concepção de universidade pública. O ensino com pesquisa, a interdisciplinaridade e a valorização da docência expressam esse movimento. Nesta gestão, a valorização da formação de professores expressa-se por políticas orgânicas, que tratam do financiamento e de ações estratégicas, expressas em concursos públicos para professores com atuação nos cursos de licenciatura, em

processos seletivos visando à contratação de educadores como mediadores no estágio supervisionado, juntamente com os docentes que atuam nesses cursos, na construção/reorganização de laboratórios de ensino, no reaparelhamento de bibliotecas e na aquisição de materiais didáticos e tecnológicos e, principalmente, na oferta de cursos para docentes e gestores no âmbito da Pedagogia Universitária.

c) A gestão 2010–2014 consolidou mecanismos de avaliação institucional e políticas de inclusão social. Destacam-se o aperfeiçoamento do Programa de Inclusão Social (INCLUSP), o Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP) e a reorganização dos processos seletivos. Nesse aspecto, avaliação, inclusão e meritocracia são constitutivas dessa gestão. Contudo, a inclusão foi frequentemente articulada à lógica meritocrática. Bourdieu (1992) demonstra que o sistema educacional reproduz desigualdades por meio da distribuição desigual do capital cultural e, nesse aspecto, políticas baseadas exclusivamente no mérito tendem a reproduzir hierarquias sociais preexistentes. A crescente centralidade da avaliação revela a influência da governança global da educação superior; porém, mesmo sendo importante para o aperfeiçoamento institucional, a gestão por indicadores pode reduzir a complexidade da formação universitária a métricas quantitativas. Nesta gestão, a formação de professores sofre um revés, visto que os programas para essa área, no âmbito da Pedagogia Universitária, perderam espaço e centralidade.

d) A gestão 2014-2018 caracteriza-se pela ampliação do acesso via SiSU/ENEM, fortalecimento das políticas de cotas, criação do Congresso de Graduação, dos Centros de Aperfeiçoamento Didático (CAD) e da revista *Grad+*. Observa-se forte investimento em flexibilização curricular, internacionalização e tecnologias digitais, situadas no campo da inovação. O termo *inovação* congrega diversos sentidos, assumindo, em distintos períodos até o momento atual, vários desdobramentos, desigualdades e inconstâncias. Ao aliar inovação, principalmente, a tecnologias e flexibilização curricular, desconsiderando o currículo como produção social e contextualizada, leva-nos a entender que o conceito utilizado se configura como um alinhamento ao mercado e aos princípios do neoliberalismo. A proposta de formação de professores consubstanciou-se na oferta de cursos específicos de tecnologia e de metodologias ativas, aproximando-se da lógica do capital humano, característica do neoliberalismo educacional (Laval, 2019). Nesse aspecto, tais iniciativas revelam tensões entre a racionalidade gerencial, orientadora da inovação, e a função da universidade pública.

e) A gestão 2018-2021 centra-se em dois pilares: interdisciplinaridade e modernização institucional, que se traduzem em excelência acadêmica, inovação, interdisciplinaridade,

empreendedorismo e internacionalização. Destacam-se a integração entre unidades e campi, novos ambientes de aprendizagem e o Complexo Integrado de Formação de Professores. Persistem, entretanto, tensões entre modernização e mercantilização da universidade, com novas formas de trabalho intelectual docente baseadas no desempenho, em indicadores e na autoexploração (Han, 2015), os quais redefinem e deslocam o sentido da práxis do professor para um praticismo realinhado em um contexto de crise estrutural do capital (Schiabel et al., 2026).

f) A gestão 2022-2025 desenvolveu-se em contexto pós-pandêmico. Destacam-se o Programa de Apoio Pedagógico (PAP), ações de recuperação das aprendizagens, flexibilização curricular e o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD). A pós-pandemia e o desenvolvimento profissional docente constituíram elementos estruturantes dessa gestão. A pandemia evidenciou desigualdades históricas no acesso e na permanência estudantil, reforçando a necessidade de políticas inclusivas, que foram adotadas nesse período. Por outro lado, a formação pedagógica docente assume centralidade, reconhecendo que excelência científica não implica, necessariamente, excelência pedagógica. Contudo, permanecem desafios relacionados à gestão baseada em evidências, ao uso intensivo de indicadores e às pressões da governança global da educação superior. A definição de objetivos estratégicos para a graduação na Universidade de São Paulo, por meio de sua Pró-reitora de Graduação, revela uma agenda institucional alinhada a tendências globais de transformação do ensino superior, particularmente no que se refere à articulação entre formação acadêmica, demandas sociais e inovação pedagógica. Porém, esses objetivos evidenciam tanto sua pertinência quanto os desafios estruturais, epistemológicos e políticos implicados em sua implementação, bem como o alinhamento a um modelo de Universidade Operacional (Chauí, 2003; Laval, 2025). Há o risco de uma adesão discursiva aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que não se traduza em mudanças curriculares substantivas, apontadas por Ball e Mainardes (2024), limitando-se a uma incorporação superficial de temas, sem tensionar paradigmas tradicionais de formação ou enfrentar desigualdades estruturais que marcam o ensino superior brasileiro.

A análise das diferentes gestões permite identificar permanências institucionais: valorização da graduação, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formação docente, internacionalização e compromisso com a universidade pública. As inovações pedagógicas manifestam-se na revisão do Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (PFPUSP/2004), na revisão e continuidade do Programa de Formação de Professoras e Professores (PFPPUSP/2023), no Programa de Desenvolvimento

Profissional Docente (PDPD) e no Espaço de Desenvolvimento Docente. Ao longo do período analisado, observa-se uma permanência fundamental da defesa institucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, avanços importantes na democratização do acesso, na inovação pedagógica e na formação docente. Entretanto, a concretização desses princípios tem sido tensionada pela crescente hegemonia da pesquisa como principal critério de prestígio acadêmico, relegando a graduação e a docência a posições secundárias, bem como pelo apelo à internacionalização. Evidenciam-se, igualmente, tensões entre universidade pública e racionalidade neoliberal, inclusão e mérito, formação humanística e demandas do mercado. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a universidade é parte das relações sociais de produção e, como tal, encontra-se inserida nas disputas entre projetos societários antagônicos, cujas políticas de graduação da USP expressam tensões entre a defesa da educação pública como direito social e a crescente incorporação de racionalidades gerenciais próprias do capitalismo contemporâneo.

PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PERMANÊNCIA E INCLUSÃO ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O impacto dos diversos programas acadêmicos desenvolvidos pela Pró-reitora de Graduação ao longo dos últimos 25 anos se reflete em duas vertentes: formação dos estudantes e formação dos docentes. A análise dos editais que traduzem os programas e as políticas voltadas à graduação, com oferecimento de bolsas para estudantes, no período de 2002 a 2025, apontam para avanços nas políticas de inclusão, permanência e de valorização da graduação, seja pela ampliação dos auxílios de permanência estudantil (ultrapassou o número de 15 mil auxílios em 2025), pelas modalidades de ingresso na universidade, seja pela disponibilização de verbas para a modernização dos espaços didáticos nas unidades.

De qualquer maneira, ainda se observam contradições presentes na implementação do Programa de Formação de Professores (USP, 2023), e nos programas de bolsas, entre uma perspectiva de formação humana, democrática e emancipatória e a tendência na formação de professores práticos, influenciada pelo modelo neoliberal.

Apesar dos investimentos recentes em infraestrutura e melhoria dos espaços didáticos, a precarização da infraestrutura necessária nos cursos de Licenciatura está presente, especialmente aqueles do período noturno, com indisponibilidade dos serviços nas seções de

graduação, devido à falta de funcionários, pouca disponibilidade de locais de alimentação nas unidades após o horário de fechamento do restaurante universitário, dificuldades com a estrutura da organização dos cursos, sem espaço para o desenvolvimento dos estágios supervisionados e a ausência de oferecimento de eventos culturais e acadêmicos, que não ocorrem no período noturno. Isso indica uma maior valorização dos cursos de graduação oferecidos no período diurno em detrimento dos cursos de licenciatura no noturno. Assim, os órgãos de gestão administrativo, financeiro, infraestrutura e serviços não são priorizados neste período, limitando a formação integral dos licenciandos.

Os programas voltados para o ensino de graduação, e aqueles exclusivos para as licenciaturas, são poucos e mais recentes. Ao longo do período analisado, destacam-se o Programa Ensinar com Pesquisa, entre 2007 e 2014, que buscou incentivar docentes e alunos a pesquisar temáticas voltadas para os desafios do ensino e da aprendizagem nos cursos de graduação. Nesse contexto, os projetos de pesquisa abordariam suas múltiplas possibilidades e aspectos tais como: o ambiente da sala de aula; o curso; as questões curriculares; as modalidades de ensinar e aprender, presenciais ou a distância; o estágio curricular ou profissional; as diversas tecnologias de ensino; os resultados do ensino; a inserção profissional dos egressos; a evasão, entre outros. O Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG), vigente desde 2011 busca incentivar o interesse dos alunos de graduação pelo ensino, por meio de atividades de monitoria em aulas práticas das disciplinas regulares do curso, sob a supervisão de um docente da disciplina. O Programa de Iniciação e Aperfeiçoamento na Docência (PIAD), iniciado em 2024, visa proporcionar o alcance de objetivos e/ou o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom acompanhamento das disciplinas dos cursos de graduação

O Programa Unificado de Bolsas (PUB), iniciado em 2015, substituiu o Ensinar com Pesquisa, e propõe o engajamento do corpo discente em atividades de ensino de graduação, pesquisa, cultura e extensão, de forma a contribuir para a formação cidadã, acadêmica e profissional. O Programa de Iniciação e Aperfeiçoamento na Docência (PROIAD) responde a demandas relacionadas à formação para a docência: o ensino de línguas e a difusão linguística em contexto universitário e plurilíngue; o trabalho com a educação escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; o trabalho em setores educativos de diferentes museus; o trabalho em contexto hospitalar junto a pacientes em tratamento prolongado, envolvendo atividades didáticas e pedagógicas associadas ao lúdico e ao brincar; no acolhimento científico e pedagógico visando à permanência universitária.

O Programa de Apoio Pedagógico (PAP) é um programa de tutoria iniciado em 2022, que tem o intuito de proporcionar o alcance de objetivos e/ou o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom acompanhamento das disciplinas dos cursos de graduação. Além desses, programas como o PIBID e o de Aperfeiçoamento da docência (SEDUC) disponibilizam bolsas exclusivas para os alunos das licenciaturas.

Os editais mais recentes, como PAP, PROIAD, SEDUC, ao proporem uma formação docente como atividade de gestão de demandas sociais e do estado de São Paulo, estruturada por contratos (bolsas), metas de produtividade e supervisão técnica, distanciam-se do ideal de universidade como centro de pensamento autônomo e crítico, destruindo o modelo de valor intrínseco da universidade em favor de uma gestão operacional (Chauí, 2003; Pimenta & Almeida, 2021). Quando os editais seguem os princípios do neoliberalismo, eles tendem a prejudicar a formação dos estudantes ao colocarem o conhecimento como mercadoria, a competitividade e o mérito acadêmico nos modelos de seleção dos alunos, que reforçam o individualismo e a racionalidade técnica. Os programas de formação dos estudantes acabam por estimular a competitividade entre docentes e discentes, focam no mérito acadêmico para a obtenção das bolsas e transformam a pesquisa e a extensão em uma disputa por fatias de orçamento

O edital SEDUC assume a universidade como prestadora de serviços externos sob demanda do governo do Estado de São Paulo, e precariza a condição de aprendizagem dos licenciandos. O foco do edital na recomposição das aprendizagens e nivelamento dos estudantes da escola pública remete à ideia de eficiência da educação. A universidade, ao se alinhar a essas políticas neoliberais de governo, acaba adotando a mesma lógica na formação dos licenciandos, colocando-os como promotores de uma educação como mercadoria e não como direito social e para a formação humana. Ao submeter os estudantes a este modelo de estágio, vai na direção contrária do próprio Programa de Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE OS DADOS REVELAM?

A análise retrospectiva das políticas e dos programas implementados pela Pró-reitora de Graduação (PRG) da Universidade de São Paulo (USP) nas últimas duas décadas revela um cenário complexo, marcado pela dualidade entre avanços institucionais e persistentes desafios estruturais e políticos na consolidação dos cursos de licenciatura. Os relatórios de gestão dos

pró-reitores de Graduação da Universidade, no período de 2002 a 2025, apontam para concepções divergentes de universidade. Nas gestões da Pró-reitora de Graduação nos períodos de 2002-2005 e 2006-2009, há uma concepção crítica da universidade enquanto instituição social, ou seja, materializada pela defesa enfática da universidade pública, gratuita e de qualidade, associada à inclusão social e à democratização do acesso. Observam-se, nas gestões posteriores, até 2025, concepções atravessadas pelas crises da universidade, com influência e participação de organizações internacionais/multilaterais. Essas mudanças envolvem processos como descentralização, desregulamentação e mercantilização, entre outros, visando redefinir as relações entre o Estado e a sociedade civil, com visões reducionistas do verdadeiro papel da universidade, ou seja, como prestadora de serviços utilitários ao mercado, na perspectiva da Organização Social.

A análise das Deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo — especialmente as Deliberações CEE nº 111/2012, nº 126/2014 e nº 154/2017 — evidencia um processo de reconfiguração das políticas de formação de professores no estado de São Paulo, posteriormente incorporado pelas diretrizes nacionais de formação docente, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Os documentos estaduais expressam uma concepção de formação centrada na racionalidade técnica, na valorização das competências e habilidades e na ampliação da centralidade da prática e dos estágios supervisionados, em detrimento da formação teórica, crítica e política dos futuros docentes. Em vista disso, as normativas estaduais anteciparam tendências posteriormente consolidadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na BNC-Formação, constituindo-se como referência importante para compreender os rumos das políticas nacionais de formação de professores. O movimento revela o estado de São Paulo como o “ensaio” e “o ovo da serpente” do projeto que seria posteriormente a referência em nível nacional.

Como consequência, observa-se o enfraquecimento da autonomia didático-pedagógica dos cursos, a fragmentação dos processos de construção curricular e o risco de esvaziamento da formação crítica dos professores. Além disso, constata-se um mal-estar no interior dos cursos de licenciatura, gerado principalmente pela relação pragmática, produtivista e privatista que orienta a gestão dos cursos e impõe uma relação de obediência e subserviência da universidade aos Conselhos Estadual e Nacional. Em síntese, prevalece o “cumpra-se”.

Evidencia-se, por conseguinte, tendo em vista as análises, um enfoque híbrido na concepção de universidade, principalmente na gestão 2022-2025, na medida em que há um pacto entre a universidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU,

com forte apelo à transformação social. Esse modelo reconfigura o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) para resolver problemas sistêmicos locais e globais, fortalecendo a responsabilidade social e a Agenda 2030. No entanto, há fortes rebatimentos da cultura institucional, acadêmica e das questões de tempo e espaço, em que a retórica é evidenciada. As diretrizes voltadas à valorização da graduação, inclusão social, reformulação curricular e formação de professores oscilam entre políticas inovadoras, articulando ações voltadas à qualificação do ensino, à integração com a pesquisa, ao apoio à infraestrutura e ao desenvolvimento docente, e políticas restritivas e instrumentais.

Por um lado, e isso reforça a hibridização na gestão da universidade, constata-se um movimento expressivo de democratização do acesso e de valorização da graduação, materializado na expansão de vagas, na criação de novos cursos noturnos e diurnos e em aportes financeiros substanciais para a modernização e readequação de espaços didáticos e laboratórios. Adicionalmente, as sucessivas gestões estruturaram políticas de permanência estudantil e estímulo à docência, ainda insuficientes para sanar as necessidades dos estudantes advindos da escola pública. Observa-se uma política de descontinuidade de editais — como o *Ensinar com Pesquisa* — para propostas abrangentes, a exemplo do Programa Unificado de Bolsas (PUB), e de programas recentes e específicos, como o PROIAD e o SEDUC, que promovem, a cada gestão, algumas melhorias, mas também retrocessos, no sentido da diminuição dos programas formativos dos estudantes e da ampliação das bolsas voltadas apenas à permanência estudantil.

As políticas de inclusão evoluíram, mas as de permanência estudantil ainda precisam ser melhoradas para permitir que estudantes advindos da educação básica consigam concluir a formação com dignidade e sanidade mental. Ainda se observa que esses estudantes estão na universidade, mas em uma luta contínua por um lugar dentro da lógica da meritocracia. Embora haja reconhecimento da necessidade de diversificar o perfil dos estudantes e ampliar o acesso de egressos da escola pública, observa-se resistência ou morosidade à adoção de políticas mais incisivas para os cursos de licenciatura, o que revela tensões entre o princípio do mérito acadêmico e a promoção da equidade. A pesquisa evidencia que os investimentos em infraestrutura não foram suficientes para dirimir assimetrias históricas. Permanece uma precarização velada nos cursos de licenciatura, sobretudo no período noturno, manifestada na escassez de corpo técnico-administrativo contínuo, na limitação de serviços básicos de alimentação e em entraves cronológicos para a execução de estágios supervisionados.

Outro aspecto que é necessário investigar melhor é a relação dos cursos de licenciatura com a escola básica, que, por meio dos estágios obrigatórios e dos programas de bolsa, como o

SEDUC, o PIBID etc., pode indicar a qualidade da formação dos estudantes e a contribuição para a melhoria da educação básica. A trajetória desses cursos na USP oscila entre o fortalecimento de auxílios institucionais e a submissão a agendas externas pautadas por lógicas de mercado e desprofissionalização docente. Conclui-se, portanto, que a formação de professores na Universidade transcende a dimensão estritamente técnica ou orçamentária, configurando-se como um campo de disputa político-institucional que demanda autoavaliação contínua, resistência à inércia e o firme compromisso de assegurar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sustente, de fato, a valorização da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- Almeida, F., Casali, A., Dowbor, L., & Ronca, A. C. C. (2023). Os desafios atuais da universidade: O mundo contemporâneo, as redes de conhecimento e o compromisso da universidade. *TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, 26, 129–149. <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2022i26p129-149>
- Almeida, M. I., Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, 35(78), 187–206.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (Orgs.). (2024). *Pesquisa em políticas educacionais: Debates contemporâneos*. Cortez.
- Bourdieu, P. (1992). *Lição sobre a lição*. Estratégias Criativas.
- Brasil. (2015a). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. (2015b). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário Oficial da União. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Diário Oficial da União. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>
- Brasil. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica*. Diário Oficial da União. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2024>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Cardoso, N. S., & Farias, I. M. S. (2020). Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. *Formação em Movimento*, 2(4), 395–415.
- Cardoso, N. S., Mendonça, S. G. L., & Farias, I. M. S. (2021). O “ovo da serpente” na formação docente: As diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. *Práxis Educacional*, 17(46), 9–34.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.

- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5–15.
- Cunha, M. I. (2008). *Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação.
- Druck, G., Salles, J. C., & Leher, R. (2025). As universidades públicas em tempos neoliberais. *Caderno CRH*, 38, e025017.
- Fantacini, R. A. F., & Pedroso, C. C. A. (2023). Classes hospitalares. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023164.
- Fávero, A. A., & Mikolaiczil, D. R. (2024). *O avanço do neoliberalismo sob regulação do Estado: O curso de licenciatura em Pedagogia e o predomínio da educação a distância*. Paradigma.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de. (2014). Os empresários e a política educacional: Como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 6(1), 48–59.
- GEPEFE. (2024). *Políticas institucionais em cursos de licenciatura em instituições públicas brasileiras: Em busca de possibilidades contra-hegemônicas* [Projeto de pesquisa]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Goergen, P. (2021). A ética e o futuro da humanidade: Considerações críticas sobre educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 9(1), 10–23.
- Han, B.-C. (2015). *Sociedade do cansaço* (2ª ed. ampl.). Vozes.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Laval, C. (2025). A transformação neoliberal da universidade e suas relações com a episteme capitalista. *Caderno CRH*, 38, e025048.
- Lopes, Y. L. B., Rivas, N. P. P., Pinto, U. de A., & Pedroso, C. C. A. (2023). Cursos de Pedagogia nas universidades públicas paulistas: Normativas e implicações. *Formação em Movimento*, 5, 1–21.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã* (3ª ed.). Martins Fontes.
- Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018). *A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Mendes, E. G., Costa, J. D. V., Silva, M. A. B., & Pedroso, C. C. A. (2024). Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. *Práxis Educativa*, 19, 1–17.

- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). Cortez; UNESCO.
- Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. de. (2021). O movimento da busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo. *Revista Ibero-Americana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 7, 1–28.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2018). *Estágio e docência*. Cortez.
- Rivas, N. P. P., Pedroso, C. C. A., & Bezerra, D. R. dos S. (2022). O estágio curricular como atividade mediadora da formação do professor no curso de Pedagogia. *Formação Docente*, 14, 63–76.
- Safatle, V. (2025). A universidade como alvo global. *Caderno CRH*, 38, e025034.
- São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. (2012, 1º de fevereiro). *Deliberação CEE nº 111, de 1º de fevereiro de 2012: Fixa diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a educação básica nos cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. (2014, 14 de junho). *Deliberação CEE nº 126, de 14 de junho de 2014: Altera dispositivos da Deliberação CEE nº 111/2012*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. (2015, 9 de abril). *Deliberação CEE nº 132, de 9 de abril de 2015: Altera dispositivos da Deliberação CEE nº 111/2012*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. (2017, 31 de maio). *Deliberação CEE nº 154, de 31 de maio de 2017: Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. (2025, 10 de setembro). *Deliberação CEE nº 232, de 10 de setembro de 2025: Diretrizes complementares para a formação inicial em nível superior de profissional do magistério para a educação escolar básica no sistema de ensino do Estado de São Paulo*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152–180.
- Schiabel, D., Rivas, N. P. P., Bonsanto, F. T., & Santana, J. F. (2026). Trabalho profissional docente: Apontamentos iniciais para pensar a práxis do professor em um contexto de crise estrutural do capital. *Caderno Pedagógico*, 23, e23029-20.
- Silva, R. L. F., & Bacci, D. de C. (2023). *Educação ambiental na graduação: Desafios e possibilidades construídas de forma transversal na Universidade de São Paulo*. Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo.
- Souza Santos, B. de. (2005). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Cortez.

- Teodoro, A. (2013). Educação superior e inclusão: Tendências e desafios no século XXI. *Revista Temas em Educação*, 22(2), 225–238.
- Universidade de São Paulo. (2004). *Programa de formação de professores*. Pró-Reitoria de Graduação.
- Universidade de São Paulo. (2023). *Programa de formação de professores*. Pró-Reitoria de Graduação.
- Universidade de São Paulo. (2005, 2009, 2014, 2018, 2021, 2025). *Relatórios de gestão: Pró-Reitoria de Graduação*. Universidade de São Paulo.
- Universidade de São Paulo. (2025). *Anuário Estatístico USP 2025*. VREA/USP.
- Varani, A., Zan, D. D. P. e, & Grandin, L. A. (2020). O curso de Pedagogia entre deliberações. *Educação*, 45.
- Zan, D. D. P. e. (2019). Formação de professores em disputa: A experiência da Unicamp. *Formação em Movimento*, 1(2), 314–328.

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Consignam-se agradecimentos ao GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores da Faculdade de Educação da USP, pelas contribuições críticas durante o desenvolvimento da pesquisa e a elaboração do manuscrito.
 - ☐ **Financiamento:** Não se aplica.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** As autoras certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - ☐ **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Disponível no próprio texto.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Conceitualização; Análise formal; Investigação; Metodologia; Visualização; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão & edição – Noeli Prestes Padilha Rivas. Conceitualização; Metodologia; Validação; Visualização; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão & edição: Cristina Cinto Araujo Pedroso. Investigação; Curadoria de dados; Validação; Visualização; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão & edição: Denise de La Corte Bacci.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

