

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA BORGES DA VEIGA

**TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM
CONTEXTO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE DOCENTES
FORMADORES DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA DA
UNEMAT/CÁCERES**

CÁCERES-MT

2021

BRUNA BORGES DA VEIGA

**TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM
CONTEXTO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE DOCENTES
FORMADORES DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA DA
UNEMAT/CÁCERES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a. Dr.^a Lóriége Pessoa Bitencourt

CÁCERES-MT

2021

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

VEIGA, Bruna Borges da.

V426t Trajetórias de Desenvolvimento Profissional Docente em Contexto da Pedagogia Universitária: Narrativas de Docentes Formadores do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres / Bruna Borges da Veiga – Cáceres, 2021.
195 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Loriége Pessoa Bitencourt

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Docência Universitária.
3. Narrativas Docentes. 4. Bola de Neve. I. Bruna Borges da Veiga. II. Trajetórias de Desenvolvimento Profissional Docente em Contexto da Pedagogia Universitária: Narrativas de Docentes Formadores do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres.

CDU 377.8:51(817.2)

BRUNA BORGES DA VEIGA

**TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM
CONTEXTO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE DOCENTES
FORMADORES DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA DA
UNEMAT/CÁCERES**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Dra. Kelly Gianezini (Membro Externo – PPGDS/UNESC)

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 26/08/2021.

Dedico esta dissertação a minha mãe que não mediu esforços para que eu chegasse a esta etapa da minha vida, pois sem ela este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam.

Agradeço

Esta dissertação é apenas uma fração de tudo que vivenciei nestes anos de realização do Mestrado, representa a conclusão de uma etapa muito especial da minha vida, nunca imaginei chegar tão longe, mas se estou aqui hoje é graças a todas as pessoas que passaram pela minha vida que mesmo sem perceber foram essenciais para a construção desta pesquisa e de quem sou hoje. Agradeço a algumas delas então:

A Deus que me proporcionou esta jornada incrível e me guiou em todos os momentos.

A minha mãe Sebastiana, que fez o possível e o impossível para que tudo isto se concretizasse, a melhor pessoa que conheço e sempre foi um exemplo de mulher guerreira e que enfrenta a vida todos os dias sem desanimar, e que nunca me deixou desistir e sempre acreditou que eu conseguiria.

A minha irmã Jessica, que sempre me ajudou a trilhar os caminhos da vida e me orientou em minha jornada acadêmica. A minha irmã Ágata, que me impulsiona a ser uma pessoa melhor, para que ela veja em mim também um exemplo.

A minha professora orientadora Prof. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt, que sempre foi um exemplo de pessoa e de professora, que se fez presente em toda a minha vida acadêmica. Uma orientadora persistente, paciente, dedicada que sempre acredita no potencial de seus orientandos... me ensinou muito sobre esta profissão linda, à docência.

A todos os professores que lecionaram no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres, que dedicaram parte de suas vidas para dar vida a esse programa, que mudou e vem mudando para melhor a vida de muitos estudantes/professores.

A meus colegas de curso do Mestrado, que estiveram presentes neste processo formativo, em especial a Elaine e Elen que nos momentos em que convivemos me ensinaram muito, e sempre estiveram disponíveis para me ouvir e ajudar...

A minha amiga Marcela, que sempre me deu forças para continuar, que esteve presente me ouvindo e aconselhando em todos os momentos deste percurso.

As mulheres fortes que tive a oportunidade de conhecer e conviver, que me acolheram e me ajudaram nos momentos mais difíceis dessa jornada, não há palavras para descrever minha gratidão, e não é possível mensurar o quanto aprendi com elas... A elas... 'Gentil'... com todo amor e carinho.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cuja temática central é a Pedagogia Universitária e, nela, o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário. Os eixos temáticos de fundamentação, com os respectivos pressupostos teóricos principais foram: Pedagogia Universitária - Franco e Krahe (2003); Cunha (2006); Soares (2009); Bolzan e Isaia (2010); Bitencourt (2014); Fávero e Pazinato (2014); Ribeiro (2018) e Galvão (2019); Docência Universitária - Zabalza (2007); Soares e Cunha (2010); Bitencourt (2014); Fávero e Pazinato (2014); Pimenta e Anastasiou (2014); Franco (2016) e Sordi (2019); Desenvolvimento Profissional - Marcelo Garcia (1999; 2009); Bitencourt (2014); Selbach (2015); Zabalza (2007); Fiorentini e Crecci (2013); Torres (2014); e, Narrativas - Jovchelovitch e Bauer (2010); Paiva (2008); Cunha (1997); Dewey (1979); Josso (2004); Connelly e Clandinin (2015); entre outros. Tem-se como questão de investigação: Como o desenvolvimento profissional constitutivo da Pedagogia Universitária emerge nas narrativas dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres no decorrer de três décadas no processo de formação de professores? E o objetivo geral é compreender as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres, no contexto da Pedagogia Universitária em três décadas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza explicativa, caracterizada como estudo de caso, englobou os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a produção dos dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas, compondo-se as narrativas. Os dados produzidos foram categorizados e analisados tendo como base a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977). Definiu-se a amostra da pesquisa, os docentes participantes, a partir do método da Bola de Neve, conforme Vinuto (2014). Os resultados da análise documental evidenciaram os contextos organizacionais, estruturais e históricos da instituição e do curso, cenário da pesquisa, compondo o desenvolvimento institucional da UNEMAT/Cáceres e nela o curso de Licenciatura Plena em Matemática. A partir das narrativas docentes percebe-se que pensar sobre a trajetória de desenvolvimento profissional do docente universitário é pensar sobre as várias atividades desenvolvidas por esses sujeitos ao longo de sua atuação profissional, contemplando a tríade indissociável: ensino, pesquisa e extensão, além da gestão universitária. Para compreender os processos que permeiam o desenvolvimento profissional dos docentes e sua Pedagogia Universitária, além de investigar e refletir sobre as vivências do percurso de atuação, é necessário lançar um olhar sobre sua trajetória formativa, a qual começa antes da graduação, pois, enquanto estudante da educação básica, o sujeito já está criando, em seu imaginário, o que para ele é, representa e se comporta um professor. Assim, compreende-se que, ao longo de toda sua formação, os sujeitos se constituem mediante experiências significativas, as quais vão provocando e proporcionando a eles a constituição, na prática, de seus saberes, mas esses saberes estão sujeitos a mudanças e ressignificações, pois, o desenvolvimento profissional docente é um processo formativo que nunca se encerra.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Docência Universitária. Narrativas Docentes. Bola de Neve.

ABSTRACT

This dissertation falls within the research line Teachers' Education, Pedagogical Politics and Practices, of the Graduation Program in Education – PPGEduc – Master in Education of the University of the State of Mato Grosso – UNEMAT, whose thematic area is the University Pedagogy and particularly the Professional Development of the University Teacher. The foundation thematic axes, with the respective main theoretical assumptions were: University Pedagogy - Franco and Krahe (2003); Cunha (2006); Soares (2009); Bolzan and Isaia (2010); Bitencourt (2014); Fávero and Pazinato (2014); Ribeiro (2018) and Galvão (2019); University Teaching - Zabalza (2007); Soares and Cunha (2010); Bitencourt (2014); Fávero and Pazinato (2014); Pimenta and Anastasiou (2014); Franco (2016) and Sordi (2019); Professional Development - Marcelo Garcia (1999; 2009); Bitencourt (2014); Selbach (2015); Zabalza (2007); Fiorentini and Crecci (2013); Torres (2014); and Narratives - Jovchelovitch and Bauer (2010); Paiva (2008); Cunha (1997); Dewey (1979); Josso (2004); Connelly and Clandinin (2015); among others. The investigation issue is: How does the professional development, a constituent of the University Pedagogy, emerge in the narratives of the university teachers of the Full Degree Course in Mathematics of UNEMAT/Cáceres through three decades in the process of teachers' education? The general objective is to understand the professional development trajectories of the university teachers of the Full Degree Course in Mathematics of UNEMAT/Cáceres in the context of the University Pedagogy through three decades. The research of qualitative perspective, explanatory nature and characterized as a case study comprised the procedures of bibliographic, documental, and field research. The production of data derived from semi-structured interviews whereby narratives have been composed. The produced data were categorized and analyzed with grounds on Bardin's technique of content analysis (1977). The research sample and the participant teachers were defined pursuant the Snowball method as per Vinuto (2014). The results of the documental analysis highlighted the research scenario, that is, the organizational, structural, and historical contexts of both the institution and the course, that composes the institutional development of UNEMAT/Cáceres and its Full Degree Course in Mathematics. The teachers' narratives led to the perception that thinking about the professional development trajectory of the university teacher means thinking about the various activities developed by these subjects through their professional performance that contemplates the inextricable triad: teaching, research, and extension, besides the university management. To understand the processes that permeate the professional development of the teachers and their University Pedagogy, besides investigating and reflecting about the experiences of the performance path, it is needed to cast a glance at their education trajectory that begins much before the undergraduate course since while a basic education student, the subject is already creating in his/her imaginary what a teacher is, represents and performs. Therefore, one understands that through their entire education path, the subjects constitute themselves by way of significant experiences that provoke and provide them in the practice with the constitution of their sets of knowledge which however are subject to changes and new meanings because the teachers' professional development is an endless education process.

Keywords: Professional Development. University Teaching. Teachers' Narratives. Snowball.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | | |
|---------|---|--|
| CAPES | - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | - | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CLPM | - | Curso de Licenciatura Plena em Matemática |
| DU | - | Docentes Universitários |
| EN | - | Entrevista Narrativa |
| ERE | - | Ensino Remoto Emergencial |
| FACET | - | Faculdade de Ciências Exatas e da Terra |
| FCUC | - | Fundação Centro Universitário de Cáceres |
| FCESC | - | Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres |
| FESMAT | - | Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso |
| FUNEMAT | - | Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso |
| GFORDOC | - | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência |
| IES | - | Instituições de Educação Superior |
| IESC | - | Instituto de Ensino Superior de Cáceres |
| INEP | - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| OMS | - | Organização Mundial da Saúde |
| PIBID | - | Programa de Bolsas de Iniciação a Docência |
| PPC | - | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPP | - | Projeto Político Pedagógico |
| PRAD | - | Pró-Reitoria de Administração |
| PROEG | - | Pró-Reitoria de Ensino de Graduação |
| PPGEdu | - | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| REAMEC | - | Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática |
| RELVA | - | Revista de Educação do Vale do Arinos |
| RIDES | - | Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro Oeste de Docência na Educação Superior |
| RIES | - | Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior |
| SEMIEDU | - | Seminário de Educação |
| TCLE | - | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| TED | - | Transcrições das Entrevistas do Docentes |
| UFMT | - | Universidade Federal do Mato Grosso |
| UNEMAT | - | Universidade do Estado de Mato Grosso |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Fases da Entrevista Narrativa | 43 |
| Quadro 2 - Produções retornadas na base de dados da CAPES no período de 2008 a 2018 | 61 |
| Quadro 3 - Docentes Formadores Efetivos do Curso de Licenciatura Plena em Matemática - CLPM, sujeitos da pesquisa, os vínculos institucionais e o regime de trabalho..... | 87 |
| Quadro 4 - Histórico de Criação da UNEMAT..... | 95 |
| Quadro 5 - Linha do tempo Institucional do IESC a UNEMAT: de 1971 à 1990..... | 110 |
| Quadro 6 - A carga horária total do curso | 114 |
| Quadro 7 - A carga horária total das disciplinas obrigatórias do Curso e sua distribuição | 115 |
| Quadro 8 - Docentes Formadores do CLPM e os suas trajetórias formativas..... | 130 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Caminho Teórico-Metodológico da Pesquisa..... | 24 |
| Figura 2 - Esquema de constituição da amostra dos sujeitos pelo método da Bola de Neve | 32 |
| Figura 3 - Linha do tempo da formação/vínculo dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática | 33 |
| Figura 4 - Esquema de constituição da amostra da pesquisa e denominação dos sujeitos .. | 34 |
| Figura 5 - Relação entre os descritores | 61 |
| Figura 6 - Linha do Tempo Institucional da UNEMAT (1978-2020) | 102 |
| Figura 7 - Estrutura administrativa e acadêmica da UNEMAT | 104 |
| Figura 8 - Estrutura da administração executiva central da UNEMAT | 105 |
| Figura 9 - Estrutura da administração executiva central da UNEMAT | 105 |
| Figura 10 - Corpo Discente da UNEMAT em 2018 | 107 |
| Figura 11 - Comunidade Acadêmica da UNEMAT – em 2018 | 108 |
| Figura 12 - Número de Vagas por ano/Matriculados/Formados – CLPM/UNEMAT (1994-2019) | 112 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA | 23 |
| 2.1 Contextualização do objeto da pesquisa a partir da narrativa da trajetória de vida e formação acadêmica da pesquisadora | 24 |
| 2.2 Lócus e os docentes participantes da pesquisa | 31 |
| 2.3 Método e percurso metodológico da pesquisa: opções e procedimentos | 35 |
| 2.3.1 Procedimentos da Pesquisa Bibliográfica | 38 |
| 2.3.2 Procedimentos da Análise Documental | 39 |
| 2.3.3 Procedimentos da Pesquisa de Campo | 41 |
| 3 NARRATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | 47 |
| 3.1 Narrativas: possibilidade de tecer as histórias vividas na docência universitária | 47 |
| 3.2 Narrativas e Desenvolvimento Profissional Docente | 53 |
| 3.3 Narrativa e a experiência formadora..... | 55 |
| 4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES..... | 60 |
| 4.1 Mapeando as produções científicas sobre Pedagogia Universitária, a Docência Universitária e o Desenvolvimento Profissional | 60 |
| 4.2 Pedagogia Universitária: aproximações conceituais | 62 |
| 4.3 Docência Universitária e a Pedagogia Universitária | 67 |
| 4.4 Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário: conceitos, aproximações e especificidades..... | 72 |
| 4.4.1 Formação de Professores: algumas considerações | 82 |
| 5 NARRATIVAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS FORMADORES DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA | 87 |
| 5.1 Breve panorama quantitativo da Educação Superior em Mato Grosso: do global ao local..... | 89 |

| | |
|---|------------|
| 5.2 Universidade do Estado de Mato Grosso — cenário institucional e as narrativas da história da formação de professores de Matemática..... | 93 |
| 5.3 Três décadas da Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres: as reformulações curriculares..... | 109 |
| 5.4 Narrativas sobre os desenvolvimentos profissionais na formação dos professores de Matemática da UNEMAT/Cáceres: as trajetórias formativas | 120 |
| 5.5 Desenvolvimento Profissional dos Docentes formadores a partir de suas histórias de vida profissional e o início da docência da Educação Superior na UNEMAT | 145 |
| 5.6 Desenvolvimento Profissional dos Docentes Formadores refletido nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão..... | 149 |
| | |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 165 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 170 |
| | |
| APÊNDICE A | 180 |
| APÊNDICE B | 185 |
| APÊNDICE C | 188 |
| APÊNDICE D | 191 |
| APÊNDICE E | 192 |

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional, tema tão recorrente nos cenários acadêmicos, torna-se imprescindível no contexto atual de discussões, principalmente pelos recentes novos desafios ocorridos no mundo. O ano de 2020, momento em que escrevi¹ esta dissertação, foi marcado por uma pandemia mundial², a qual afeta toda a sociedade, e, em consequência, o sistema educacional.

Os professores, gestores e estudantes, em meio ao isolamento social, se deparam com uma única alternativa para manter as atividades de ensino e aprendizagem: as ferramentas tecnológicas, uma opção para o emprego do Ensino Remoto Emergencial - ERE. No momento em que escrevo este texto não sei, os efeitos desse cenário para a sociedade brasileira e para o sistema educacional do Brasil, mas, de imediato, já compreendo que mudanças estão ocorrendo e vão ocorrer em todos os âmbitos da vida humana. Nesse contexto histórico, a formação, nesse novo cenário, emerge por meio dos cursos *on-line*, e, de acordo com o *Google Trends*, a busca pelo termo *cursos on-line, em 2020/2021*, dobrou em comparação ao ano de 2019.

Em seu livro intitulado *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Marcelo Garcia, em 1999, já evidenciava que “a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (1999, p. 11). Portanto, Marcelo Garcia (1999) se torna atual, pois, a formação de professores continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, porque faz parte da vida das pessoas de diferentes idades.

É nessa perspectiva de busca por formação que os sujeitos se desenvolvem profissionalmente. Em particular, compreendo, a partir de Marcelo Garcia (2009, p. 09), que “[...] o Desenvolvimento Profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”, seja em relação aos problemas antigos ou novos que precisam ser problematizados.

Para adentrar na especificidade desta pesquisa, percebo que o docente universitário que busca o constante processo formativo, por meio de atualização/aprimoramento dos seus

¹ Adoto a 1ª pessoa do singular sempre ao me referir à minha trajetória. No restante do texto, dei primazia a primeira pessoa do plural.

²A Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou no dia 11/03/2020 o coronavírus (COVID-19) como uma pandemia. O coronavírus, causador da pandemia global, pertence a uma família de vírus (CoV). Os vírus dessa família podem causar desde resfriados comuns a doenças mais graves, como a Síndrome Aguda Respiratória Severa (SARS) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS).

conhecimentos, com o intuito da ressignificação das demandas e pautas sociais emergentes, torna-se sujeito ativo no processo do seu Desenvolvimento Profissional.

Nesse sentido, a discussão quanto à formação de professores para atuar na Educação Básica e Superior - práticas e saberes dos professores -, é fundamental para que ocorram evoluções no campo da Educação, de modo que essas discussões gerem novas proposições visando solucionar determinados problemas ou acrescentar novos saberes às práticas docentes.

Segundo Tardif (2000, p. 13), “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo.” Portanto, a perspectiva, nesta pesquisa, é a de lançar um olhar histórico sobre a formação do professor de Matemática, de modo a ouvir as narrativas dos docentes formadores sobre as suas Pedagogias Universitárias, que, provavelmente, tenham se alterado durante as três décadas de Desenvolvimento Profissional daqueles na licenciatura considerada. Assim, o intuito, aqui, é compreender essa trajetória de formação dos professores, a partir do que eles livremente descrevem como experiências e saberes significativos para seu Desenvolvimento Profissional, pois:

[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 187).

Os professores, ao narrar os fatos vividos em sua carreira docente, atribuem novos significados as suas ações e possibilitam a escuta de suas representações da realidade nas vivências e experiências docentes. Por meio desse processo de contar histórias, em especial narrar a sua trajetória formativa, o docente atribui sentido e significado às experiências vividas, explica e ordena os acontecimentos que se constroem individual e coletivamente, tornando essa ação um processo formativo na ressignificação do vivido.

Essa ação de busca e compreensão do fazer docente na Educação Superior, leva a compreender: o entorno da prática docente; a condição institucional; a constituição de um currículo; as formas de ensinar e aprender; os processos vividos no âmbito acadêmico; as teorias e práticas de formação de professores e dos estudantes desse nível educacional, e correspondem, em suma, ao campo de estudo e pesquisa denominado Pedagogia Universitária, cenário desta pesquisa. (CUNHA, 2006; SOARES, 2009; BITENCOURT, 2014; RIBEIRO, 2018; GALVÃO, 2019).

Desse modo, as vivências e experiências dos professores quando ressignificadas geram conhecimentos práticos e reflexões sobre a ação, os quais possibilitam a criação de

estratégias para a própria aprendizagem docente, na constituição de seus saberes. Essa busca contínua de (re)constituição do ser docente é inerente ao desenvolvimento profissional.

Partindo dessa breve contextualização do marco teórico, e dos referenciais em que esta pesquisa está centrada, opto, neste momento, por evidenciar algumas características que definem seu enredo e cenário, no qual foi se constituindo.

A presente pesquisa de mestrado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini” - de Cáceres, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”, desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência - GFORDOC.

Desde a graduação em Licenciatura Plena em Matemática na UNEMAT/Cáceres, venho realizando pesquisas sobre a formação de professores de Matemática. O tema central da pesquisa de graduação, que resultou em um trabalho de conclusão de curso, foi a *História da Formação do Professor de Matemática da referida instituição e campus*, na qual busquei estudar o percurso formativo dos formadores dessa licenciatura, a partir da criação dos primeiros cursos que formavam professores, em específico, a Licenciatura Curta em Ciências, que teve o vestibular da primeira turma em 1979.

Os resultados da pesquisa supracitada evidenciaram como eram as condições estruturais (por volta de 1979) da Educação Superior em Cáceres-MT, e os primeiros cursos de graduação ofertados. Também identifiquei os docentes da licenciatura curta em pauta, e dois deles, à época, colaboraram com a pesquisa, e seu perfil me possibilitou entender a trajetória histórica da formação dos professores de Matemática desenvolvida pela Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres, pois, ambos acompanharam grande parte do desenvolvimento da instituição. Por esse motivo, narraram os dilemas enfrentados desde a época em que eram alunos dessa mesma instituição, no curso de licenciatura curta em Ciências, e que, mais tarde, veio a se tornar também o ambiente de trabalho desses docentes. Assim, narraram como era a estrutura da instituição em diferentes períodos, quem/como eram os alunos e professores e como ocorreu a sua formação docente em um curso de licenciatura curta em Ciências e, a partir dessas vivências, o que pensam sobre a formação docente.

Ao ingressar na pós-graduação em Educação compreendi, a partir das leituras realizadas, que ser docente na Educação Superior é uma profissão que vai além da sala de aula, perpassa a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da possibilidade da gestão universitária. Descobri, também, que essas atividades da docência

universitária promovem o Desenvolvimento Profissional Docente, sendo este um campo de investigação da Pedagogia Universitária.

A Pedagogia Universitária é compreendida, nesta dissertação, entre outros aspectos, como um campo de pesquisa e práticas relacionadas à docência universitária; um espaço caracterizado pela (re)construção das aprendizagens e saberes da docência, “preocupando-se com a formação do docente e, conseqüentemente, o impulsiona para o processo de Desenvolvimento Profissional” (GALVÃO, 2019, p. 47). Essa formação se desenvolve ao longo de toda a carreira profissional, portanto, os docentes universitários são mobilizados a buscar, constantemente, processos de ressignificação dos conhecimentos, porque as demandas sociais, em constante evolução, assim o exigem.

A proposta de investigação deste mestrado consiste, portanto, em ouvir as narrativas dos docentes universitários que, no decorrer de três décadas de uma Licenciatura Plena em Matemática, formam professores, de modo a compreender, por meio de suas narrativas, como as ações que caracterizam suas Pedagogias Universitárias vão mobilizando o seu Desenvolvimento Profissional. Portanto, a pesquisa tem como foco as teorias que permeiam os campos das Pedagogias Universitárias, do Desenvolvimento Profissional e da Docência Universitária.

Ao adjetivar pedagogia no âmbito universitário, diz Bitencourt (2014), temos a Pedagogia Universitária que, no cerne das interações educativas de sujeitos adultos, utiliza um conjunto de estratégias mediante o qual o docente e os estudantes universitários formam-se em um processo de interações. Portanto, considero que o *palco* da Pedagogia Universitária é o contexto das Instituições de Educação Superior (IES). Nesse mesmo sentido, Galvão e Bitencourt (2017) acrescentam que a Pedagogia Universitária pode ser considerada um campo de estudo, o qual se desenvolve nas IES, e compreende discussões referentes à formação docente e suas reflexões presentes no processo de ensino e aprendizagem realizado no exercício da profissão.

Logo, ao discutir e possibilitar ao professor, ao longo de sua atuação docente, reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, a Pedagogia Universitária assume a ideia de que a formação do professor não está atrelada a uma etapa da carreira ao ser revista a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional. Isto porque “traz a noção de que a formação daqueles que visam repensar o ensino não se esgota” (SELBACH, 2015, p. 26), sendo ela contínua e permanente.

Assim, a formação do professor da Educação Superior está relacionada ao seu Desenvolvimento Profissional, pois busca um constante processo de ressignificação da ação profissional e o investimento:

[...] na profissão docente e nos seus saberes; estabelecer uma formação relacionada aos vários momentos da trajetória e carreira profissional; possibilitar a criação de espaços e lugares de debate para a construção da identidade do professor, no plano individual e coletivo; investir na dimensão coletiva a fim de evitar o isolamento dos professores e estimulá-los a compreender a docência como um compromisso político. (TORRES, 2014, p. 131).

Desse modo, é importante evidenciar que as IES têm extrema relevância na proposição de ações que possibilitem o Desenvolvimento Profissional Docente no campo de ações que evidenciem as Pedagogias Universitárias.

A docência na Educação Superior pode ser analisada considerando-se dois eixos: o primeiro, refere-se à construção da identidade desse docente; e o segundo, ao “seu espaço institucional de trabalho nas suas diversas configurações, como universidades, centros universitários ou instituições isoladas de Ensino Superior” (BITENCOURT, 2017, p. 119), em que o desenvolvimento profissional se faz pelo desenvolvimento institucional e vice-versa, trilhando narrativas a partir das histórias profissionais dos sujeitos, como constituíram suas identidades docentes e institucionais, ou seja, como sua identificação com a profissão e com o fazer docente na UNEMAT e na formação inicial do professor de Matemática vão se constituindo e evoluindo do decorrer de sua carreira. Em relação ao espaço institucional consideramos que, ao narrarem seu Desenvolvimento Profissional, os sujeitos estão imersos em um espaço-tempo característico de sua jornada enquanto docentes.

Assim, ao buscar evidenciar os aspectos referentes a esse fazer docente, procurei compreender a constituição da identidade do sujeito envolvido num processo que não se constrói de modo isolado e sem partilha de saberes. Isto porque a docência é um ato coletivo, como evidenciado por Bitencourt (2014, p. 24), ao considerar o outro alguém importante para a formação do professor, em que “as representações de um professor ganham sentido na coletividade, onde o professor trabalha com sujeitos em função de transformar, o que se constitui na prática docente.” Portanto, a docência pode ser uma forma particular de trabalhar com sujeitos e, nesse processo, o docente enquanto ensina também se forma. (FREIRE, 2005).

Entendo que pesquisar os avanços presentes na Educação Superior, resgatar a História da Formação de Professores, de modo a valorizar os sujeitos que a desenvolvem, é fundamental para fortalecê-la. Pretendo, assim, compreender o modo com que os docentes formadores que atuaram na Licenciatura Plena em Matemática, no período de 1990 a 2020,

(re)significam sua caminhada docente, seu Desenvolvimento Profissional, de modo a fortalecer a sua Identidade Profissional, contribuindo para a construção da profissionalidade docente³ na perspectiva de valorizar os saberes historicamente construídos.

Trazer as narrativas dos docentes formadores responsáveis pela formação de novos professores de Matemática é importante para que se entenda suas angústias e também evidenciar suas conquistas no campo educacional. Portanto, a pesquisa em questão será desenvolvida com os docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática, da UNEMAT/Cáceres-MT.

Cabe salientar que, em relação à história da UNEMAT - cenário desta investigação -, Zattar (2008) retrata, em seus dois livros, a história de constituição e desenvolvimento da UNEMAT, de 1978 a 2008, com a perspectiva de compreender a história de expansão e instalação do Ensino Superior em Mato Grosso, voltando seu olhar para a UNEMAT/Cáceres; já a dissertação de Gianezini (2009)⁴ e a tese de Straub (2013), não abordam especificamente a história de nenhum curso de graduação, mas a expansão e a instalação da Educação Superior em Mato Grosso, com olhares para a UNEMAT/Cáceres.

A pesquisa de Bitencourt (2014) teve como foco o processo potencializador da Pedagogia Universitária a partir do diálogo reflexivo sobre Educação Matemática entre três gerações de professores⁵. Também envolveu o aporte teórico referente à Pedagogia Universitária e Docência na Educação Superior, contribuindo para a pesquisa à medida que incluiu a linha do tempo da formação de professores de Matemática na UNEMAT/Cáceres, o mesmo *locus* desta pesquisa de mestrado, destacando as alterações no processo de formação.

A UNEMAT é uma instituição com mais de 40 anos de história, criada em 1978, inicialmente com o nome de Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, que, em 15 de dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30, instituiu a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A instituição, segundo Zattar et al. (2018), conta com 13 campus

³ Segundo os Gorzoni e Davis (2017), o termo profissionalidade docente surge nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990. Autores internacionais e nacionais que destacam, de algum modo, o tema da profissionalidade segundo dados da base SciELO, da área de educação, no período de 2006 a 2014: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005). Os resultados mostraram que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor.

⁴ A referida dissertação foi publicada em 2018, em formato de livro intitulado *As transformações e o processo de expansão da Educação Superior em Mato Grosso*.

⁵ As três gerações de professores de Matemática reunidas no GTC foram: Professores Formadores (PF); Acadêmicos Estagiários (AE), Acadêmicas Bolsistas (AB) e Professores da Escola (PE).

regionalizados, 24 polos de Ensino a Distância, 17 Núcleos Pedagógicos com o Programa de Modalidades Diferenciadas, localizados em municípios descentralizados do Estado.

Com 23.061 estudantes matriculados, ano-base 2017, em um universo de 189 cursos de graduação, destes 129 em modalidade diferenciada, e 60 regulares, de oferta contínua. Dos 60 cursos regulares, três são de licenciatura em Matemática, sendo uma das licenciaturas em Matemática o foco desta investigação (ZATTAR *et al.*, 2018). Em relação ao curso de Licenciatura Plena em Matemática, foco desta investigação, destaco que minha pesquisa de conclusão de curso de graduação, conforme Veiga (2017), objetivou compreender sua constituição histórica, o que fornece um aporte teórico em relação à compreensão de alguns aspectos relacionados a esse foco.

E, em relação à docência, parto do princípio de que ela não se esgota no aprender o quê e como ensinar, pois, ser docente é um ato que se constrói na dimensão coletiva para um coletivo de sujeitos que carrega características próprias/específicas. Portanto, o docente universitário não tem um curso específico para sua formação, ou seja, não há uma preparação pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior, e, assim, ele adquire e se apropria de conhecimentos e habilidades no ato de ensinar sujeitos adultos, podendo refletir sobre suas vivências e experiências de maneira a ressignificar seus saberes. (BITENCOURT, 2014).

Diante do exposto, apresento o problema de pesquisa: Como o desenvolvimento profissional constitutivo da Pedagogia Universitária emerge nas narrativas dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres, no decorrer de três décadas, no processo de formação de professores? E o *objetivo geral*: compreender as trajetórias de Desenvolvimento Profissional dos Docentes Universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres, no contexto da Pedagogia Universitária em três décadas.

E, por fim, foram definidos os objetivos específicos: (1) Caracterizar a formação de professores de matemática desenvolvida na UNEMAT/Cáceres, durante três décadas (1990 a 2020), de modo a conhecer a (re)constituição do currículo dessa formação, o corpo docente em diferentes épocas desse curso e quantidade de professores formados em matemática neste período. (2) Identificar o perfil dos docentes universitários efetivos, de diferentes épocas, atuantes na Licenciatura Plena em Matemática, com a intenção de verificar como ocorreu o processo de Desenvolvimento Profissional destes. (3) Analisar, a partir das narrativas dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres, suas

Pedagogias Universitárias constituídas ao longo de três décadas do seu Desenvolvimento Profissional.

Para a constituição deste estudo, a dissertação foi estruturada em seis seções, sendo esta a primeira, de caráter introdutório. A segunda seção, intitulada O caminho teórico-metodológico da pesquisa, evidencia, brevemente, o percurso de formação da pesquisadora, em aproximações com o objeto de estudo e, conseqüentemente, alguns aspectos do seu Desenvolvimento Profissional. Também são apresentados os procedimentos e etapas da investigação sobre a abordagem da pesquisa, os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, os aspectos relacionados ao instrumento de produção de dados e os percursos de investigação para compor a amostra da pesquisa.

A terceira seção, intitulada Narrativas Docentes e suas contribuições para a compreensão do Desenvolvimento Profissional Docente, evidencia os aspectos relacionados ao campo teórico das Narrativas, salientando suas particularidades e possibilidades enquanto método de ensino e pesquisa, destacando, também, as relações entre a Narrativa, Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente.

A quarta seção, intitulada Pedagogia Universitária e o Desenvolvimento Profissional Docente, destaca os conceitos teóricos trabalhados, apresentando brevemente contextos da Educação Superior no processo de constituição do campo de estudo e pesquisa da Pedagogia Universitária no Brasil, situando a Pedagogia Universitária, entre outros aspectos, como um campo de aprendizagem da docência na Educação Superior. Apresentamos aspectos relacionados à Docência Universitária e à Pedagogia Universitária, situando e relacionando o trabalho docente e seus significados, a partir de discussões sobre a construção dos saberes e da experiência que integram a identidade docente, culminando com a compreensão da formação profissional docente. Por fim, ainda nessa seção, a discussão se direciona à compreensão do Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário, conceituando e evidenciando aproximações e especificidades com o processo de constituição de sua identidade docente.

Na quinta seção, intitulada Narrando o Desenvolvimento Profissional Docente dos formadores de uma licenciatura em matemática, os dados coletados na pesquisa de campo são apresentados e analisados, evidenciando o perfil dos docentes participantes da pesquisa e constituindo o cenário institucional em que a investigação se desenvolve. Há, portanto, uma cronologia dos fatos que atravessam a pesquisa e estão relacionados à constituição do Desenvolvimento Profissional dos Docentes participantes. Também constam, de forma objetiva, alguns dados históricos, além da caracterização da instituição, *lócus* do estudo, nos

dias atuais, e as narrativas dos sujeitos da pesquisa sobre seu processo de constituição do Desenvolvimento Profissional docente.

Por fim, na última seção constam as Considerações finais.

2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na constituição desta pesquisa percorremos caminhos que não se restringem ao período de formação na pós-graduação em Educação, pois estão sendo trilhados, de maneira colaborativa, pela pesquisadora principal e orientadora desde a formação inicial, no curso de graduação de Licenciatura Plena em Matemática. Estes e outros detalhes são evidenciados nesta seção, com o objetivo de mostrar aos leitores que esta pesquisa não se inicia no curso de Mestrado em Educação e não se encerra nestas linhas.

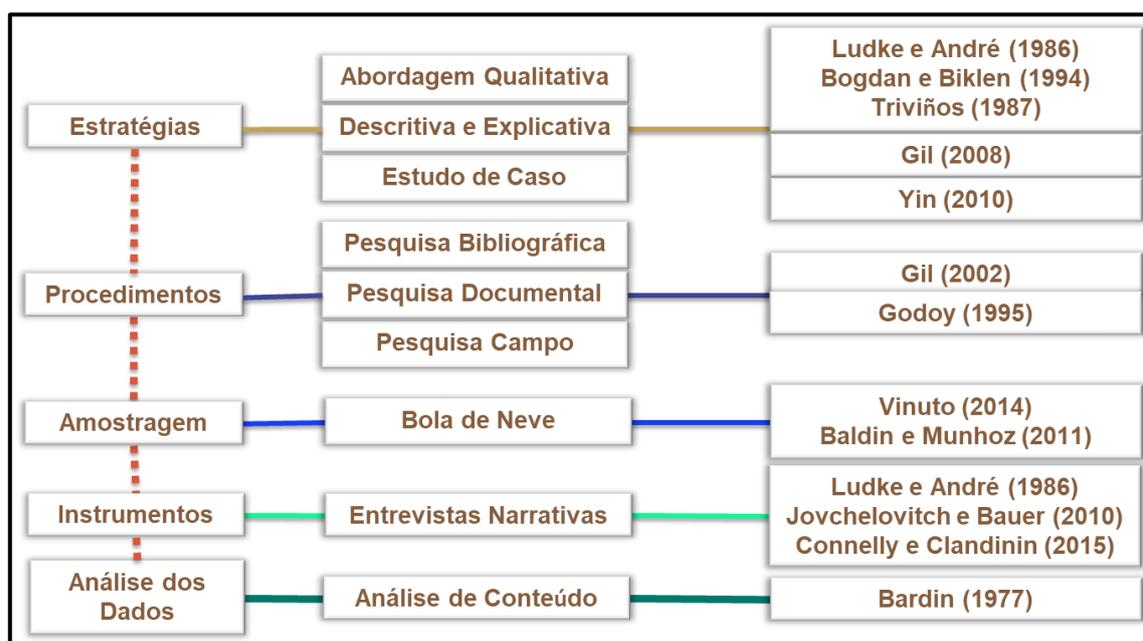
Ao estudar a Pedagogia Universitária, o Desenvolvimento Profissional e as Narrativas estamos cientes da dinamicidade que essas discussões apresentam, por se tratar de processos contínuos, ou seja, caracterizados por uma orientação temporal do processo de mudança do professor. Um exemplo disso é que, ao término da leitura destas páginas, as compreensões e percepções do leitor sobre a docência não serão mais as mesmas.

Cientes desse processo de evolução e desenvolvimento, ao qual estamos sujeitos, esta pesquisa nos permitiu observar as contribuições das discussões que estão presentes no campo da Pedagogia Universitária, pois, ao buscar rememorar, contar e recontar as experiências vividas no seu desenvolvimento profissional, no processo de formação de professores de licenciatura em Matemática, os docentes universitários participantes desta pesquisa, os professores formadores de outros professores, vão se desconstruindo e se constituindo em um processo dinâmico de busca pela identidade profissional.

Iniciamos, assim, nossa exposição pelo caminho teórico-metodológico, percorrendo sobre a contextualização do objeto de estudo. Na presente pesquisa nos valem de uma análise histórica, assim, metodologicamente, são utilizadas as narrativas como instrumento de investigação, as quais são estritamente ligadas à memória dos sujeitos atores/autores envolvidos no momento histórico em análise.

Em relação aos procedimentos metodológicos e etapas da investigação (Figura 1), nas próximas subseções constam: a abordagem qualitativa da pesquisa, o caso em estudo, os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Quanto à produção de dados, apresentamos os aspectos relacionados à realização das entrevistas semiestruturadas, a partir das quais compomos as narrativas, evidenciando nossa amostra da pesquisa. Ou seja, o processo pelo qual os docentes participantes foram selecionados, com base no método Bola de Neve, conforme Vinuto (2014), além do processo de análise dos dados que foram categorizados e analisados tendo de acordo com a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977), sintetizada na figura a seguir:

Figura 1 - Caminho Teórico-Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, passamos a especificar, de forma detalhada, o caminho teórico-metodológico desta investigação, iniciando pela contextualização do objeto de pesquisa a partir da trajetória de vida e formação da pesquisadora.

2.1 Contextualização do objeto da pesquisa a partir da narrativa da trajetória de vida e formação acadêmica da pesquisadora

Para contextualizar o objeto de pesquisa compreendo⁶ a necessidade de destacar alguns pontos referentes à minha trajetória de vida e formação acadêmica, pois é a partir dessas vivências e experiências que as lentes são ajustadas para ver e interpretar o mundo. Segundo Lüdke e André (2020), é

[...] igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 3).

⁶ Nesse espaço do texto dissertativo volto a adotar o tratamento na 1ª pessoa do singular por se tratar da narrativa da minha trajetória acadêmica e de vida.

Considerando as palavras das autoras, passo a refletir sobre minha trajetória na graduação em um curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, de Cáceres, onde pesquisei sobre a formação de professores.

Enquanto bolsista, na graduação, também desenvolvi pesquisas na área de Educação Matemática, porém, o que sempre se tornava um ponto de curiosidade nessas investigações era como os professores se desenvolviam profissionalmente, ou seja, quais os caminhos trilhados por eles para que compreendessem, se constituíssem e reconstruíssem os saberes do trabalho docente.

As pesquisas desenvolvidas na graduação são um marco inicial na construção teórica que me constituiu pesquisadora. Porém, foi na conexão de minha trajetória de vida e minha formação acadêmica que me tornei professora pesquisadora. Aqui destaco que minha formação tem características próprias, pois meu lugar de fala, minhas experiências e vivências me fizeram ver, sentir, transformar, ser transformada e, assim, experienciar o mundo acadêmico de maneira única.

Com esse olhar curioso, de quem nasceu em uma cidade grande do estado de São Paulo, e aos dez anos se mudou e passou a morar, até os 17 anos, em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso, criada por uma mãe solo, com uma irmã mais velha que me inspirava a seguir carreira acadêmica, aos 20 anos me mudei sozinha para Cáceres, para iniciar a graduação, no curso de Licenciatura Plena em Matemática e, portanto, minha vida acadêmica.

Destaco alguns fatores em relação à minha trajetória de vida que contribuíram para minha formação, por exemplo, dividir casa com colegas de graduação, havendo a oportunidade de ter com quem estudar, tirar dúvidas, compreender outras perspectivas foram muito importantes para mim. Outro fator importante: fui bolsista durante todo meu período formativo, o que me proporcionou tempo, tão necessário para desenvolver as atividades acadêmicas, permitindo-me apresentar trabalhos acadêmicos em diversos eventos. Além de, na condição de bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolver, nas escolas, atividades com os professores e alunos da Educação Básica.

Após concluir a graduação, no ano letivo de 2017/1, trabalhei em quatro escolas, em regime de contrato temporário, o que me propiciou observar/verificar e conviver com vários professores da Educação Básica que acabaram contribuindo para o meu Desenvolvimento Profissional, à medida que trocamos experiências e refletimos sobre

nossas práticas docentes. Os contextos escolares distintos também foram fonte de aprendizados específicos, pois cada escola carrega suas características próprias, em relação à estrutura, aos alunos, aos gestores, entre outros aspectos, e, assim, cada ambiente escolar exigiu demandas particulares.

E, ao refletir, problematizar e observar os contextos educacionais, além da prática em sala de aula nas escolas, as hipóteses existentes se confirmavam e surgiam novos questionamentos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Algumas percepções me conduziam a reflexões sobre como cada professor significa e carrega consigo suas perspectivas teóricas e práticas, o que faz com que constituam suas ações e vivências na carreira docente de maneira singular. No entanto, somente ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu/UNEMAT, na qualidade de mestranda, ao cursar as disciplinas e ao participar do GFORDOC, é que me deparei com novos conceitos e aprendizados que vieram a alicerçar minha proposta de pesquisa. Assim, fui lapidando e dando forma à proposta de pesquisa que correspondia à investigação acerca da formação de professores. Na trajetória do mestrado compreendi que o Desenvolvimento Profissional é a essência das discussões teóricas e que é na Pedagogia Universitária que se encontra suporte teórico para delimitar a investigação aos docentes universitários, mais especificamente aos que atuam na Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres.

Durante essa trajetória de estudos, tanto no grupo de pesquisa, quanto nas disciplinas curriculares do Mestrado em Educação, me constituí, e me alimentei dessas experiências formativas. Por essa razão, apresento, a seguir, uma breve discussão sobre as contribuições teóricas possibilitadas pelas disciplinas cursadas no primeiro ano de formação.

Ao cursar a disciplina *Teoria da Educação*, no ano letivo de 2019/1, realizei a construção teórica que serviu de base para entender o objeto em estudo, constituindo, portanto, subsídios teóricos que me orientariam quanto ao caminho a ser trilhado na elaboração desta pesquisa. Portanto, concluí que a Pedagogia Universitária era um campo do conhecimento que discutia a Docência Universitária, que abarcava a construção de saberes e o Desenvolvimento Profissional enquanto caminho para repensar e ressignificar a profissão docente (MARCELO GARCIA, 1999; 2009; BITENCOURT, 2006; 2014; BOLZAN; ISAIA, 2010; GALVÃO, 2019).

Na disciplina *Pesquisa em Educação*, cursada no ano letivo de 2019/1, parti da análise das abordagens de pesquisa, e, desse modo, optei pela abordagem crítico-dialética,

conforme Sanchez Gamboa (1987). Destaco que esse tipo de abordagem aparece como modelo emergente nas pesquisas em educação, pois trata de estudos que buscam, entre outros aspectos, a construção do saber, mediados por uma dimensão pedagógica, ou seja, há uma inter-relação entre o processo de ensino e aprendizagem e a dimensão social, no qual existe uma intencionalidade histórico-social.

Assim, essa abordagem está intimamente ligada ao objeto de pesquisa, que busca compreender a constituição/Desenvolvimento Profissional dos Docentes Universitários, na perspectiva de suas narrativas, que significam e ressignificam suas concepções educacionais a partir de suas vivências e entornos políticos, educacionais e humanos (SANCHEZ GAMBOA, 1987). Abordamos, também, nessa disciplina, a caracterização dos aspectos metodológicos, como seria realizada a pesquisa de campo, evidenciando os percursos de investigação que comporiam a amostra da pesquisa, o *locus* escolhido para o desenvolvimento do estudo, os procedimentos de produção dos dados e o método a ser utilizado na análise das informações que emergissem durante a pesquisa.

A disciplina *Atividades Integradas de Pesquisa*, cursada no ano letivo de 2019/1, possibilitou a realização de uma reflexão crítica, mediante a construção do balanço de produção, sobre as teses e dissertações depositadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que discutem o Desenvolvimento Profissional relacionado à Docência Universitária, no campo da Pedagogia Universitária. Além da revisão bibliográfica, analisei as produções científicas realizadas no âmbito da Pós-Graduação brasileira. Como resultado das atividades desenvolvidas publiquei um artigo sobre o balanço de produção no Seminário de Educação – SemiEdu 2019. No decorrer da disciplina também realizei a revisão do projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, redefinindo-o, o qual foi apresentado a uma banca simulada, composta pelos professores do mestrado, para, posteriormente, submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEMAT.

Na disciplina *Formação de Professores: concepções e práticas*, cursada no ano letivo de 2019/2, estudei os autores Donald Schön, Ángel I. Pérez Gómez, Isabel Alarcão, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, José Contreras, entre outros, sobre a formação de professores e a autonomia, e a reflexão crítica na ação docente. Isso me possibilitou compreender a importância da formação de profissionais que buscam realizar práticas diferenciadas e, além disso, reflitam, criticamente, sobre seu trabalho docente, na perspectiva de torná-lo cada vez mais significativo diante do processo de ensino e aprendizagem.

Ao realizar a construção do trabalho final da disciplina busquei compreender a história da formação de professores no Brasil, a partir de Saviani (2009), e o conceito de desprofissionalização discutido por Nóvoa (2017), chegando, posteriormente, a compreender, segundo o mesmo autor, a formação de professores como um problema político. Após considerar as modificações necessárias no trabalho final desta disciplina, elaborei um artigo que foi publicado na Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA.

Ao cursar a disciplina *Organização do trabalho pedagógico em contextos escolares e não escolares*, no ano letivo de 2019/2, compreendi que a Prática Educativa não ocorre somente no espaço escolar, e não há, necessariamente, somente uma intencionalidade, uma organização/sistematização, pois ela ocorre em ambientes diversos e de diferentes formas. Em relação à prática pedagógica na formação de sujeitos *específicos* há uma intencionalidade, pois, constatei que esta prática educativa é direcionada, havendo metodologia, objetivos de aprendizagem, organização, planejamento, de modo que ocorre a avaliação do processo, na qual a prática e a teoria caminham juntas. (FRANCO, 2015; 2016).

Essa disciplina me permitiu ver além da sala de aula, ou seja, ver como a sociedade está estruturalmente organizada, e que nessa pirâmide social há relações de poder que, se exercidas por um sistema político, econômico e social, se esforçam para a manutenção dessa estrutura. Para Paulo Freire, a dialética que compreende a comunicação entre os sujeitos permite ao oprimido ter voz, ou seja, é na democracia que se rompe com o silenciamento, na construção de sentidos e significados, para que os sujeitos possam construir uma consciência, pois é o diálogo que permite superar a opressão.

Portanto, foi a partir de leituras de alguns autores, por exemplo, Machado (2003), e a partir de debates em sala de aula, que constatei a existência e a possibilidade de uma formação Omnilateral do sujeito, que, segundo Manacorda (2007), é uma formação para o desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos da Faculdade e das forças produtivas do ser humano, das necessidades e da capacidade de sua satisfação. Percebi, também, nas leituras, que há uma preocupação com os discursos neoliberais e sua influência na educação. Em sua análise, Freire (1996, p.142) evidencia a capacidade da ideologia de “penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer” (p. 142), fazendo com que muitos de nós acabemos por

[...] aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-

científico do educando e não sua formação de que já não se fala (FREIRE, 1996, p. 142).

Por fim, daquele primeiro ano de formação, cursamos a disciplina *Tópico Especial Estudos de Currículo* no ano letivo de 2019/2. A partir da leitura do livro de Tomaz Tadeu da Silva, intitulado *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, realizei exposições e debates sobre a obra. Posteriormente, produzi um curta metragem sobre o cotidiano universitário, a partir de filmagens e entrevistas com acadêmicos e docentes, possibilitando compreender como estes veem sua trajetória e experiência na universidade. Após o processo de análise dos depoimentos, elaborei um artigo evidenciando questões sobre currículo e cotidiano universitário, apresentando as relações subsistentes na construção conjunta de aprender, saber, fazer e ser.

Entre outros aspectos, concluí que é indispensável ao processo educativo, e, portanto, à constituição da Pedagogia Universitária, que exista uma relação profissional respeitosa entre estudantes e professores para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize na troca, de forma colaborativa, e na superação dos desafios. Desse modo, refletir sobre currículo e cotidiano, na atualidade, conduziu-me a pensar sobre as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, pois contribuem para a compreensão da base estruturante da sociedade que, conseqüentemente, está relacionada às discussões educacionais. (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

No segundo ano de Mestrado, cursei a disciplina *Seminário em Formação de Professores*, no ano letivo 2020/1, a qual me possibilitou aprofundar questões referentes à produção do conhecimento científico, colocando em discussão o andamento da pesquisa e a relação entre problema, metodologia proposta, análise e discussão dos dados. Realizei, como trabalho final, uma banca simulada de qualificação da Dissertação, composta por dois colegas da turma e com a presença da orientadora, para que a banca simulada, a partir das leituras, pudesse tecer suas considerações sobre o realizado até aquele momento, me proporcionando novas definições e aproximações com o estudo.

Ainda, no ano letivo 2020/1, na condição de Aluna Especial no Doutorado da Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática - REAMEC, cursei a disciplina *Aprendizagem para a Docência e Conhecimentos Profissionais para a Docência em Ciência e Matemática*, ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Amazonas. As discussões e seminários realizados tinham como foco conceitos, teorias, metodologias e políticas dos estudos e pesquisas desenvolvidos sobre a Educação e a Educação Superior, focalizando a discussão

na Pedagogia Universitária. Elaborei, como trabalho final, um artigo intitulado *Reflexões sobre as alterações do perfil dos estudantes de uma Licenciatura Plena em Matemática por meio das narrativas de professores formadores*, a partir de discussões e aproximações teóricas dos autores Gatti et al. (2019) e Krahe e Bitencourt (2015).

O *Tópico Especial: Docência e a Pedagogia Universitária*, cursado no ano letivo 2020/2, possibilitou-me discussões referentes à Educação Superior, Docência Universitária e Saberes Docentes, Desenvolvimento Profissional e Identidade Profissional Docente, Docência Camponesa e a Pedagogia do Trabalho Associado e Discussões epistemológicas sobre a Pedagogia Universitária (FREIRE, 1997; BITENCOURT, 2014; CUNHA, 2000; ZABALZA, 2007; entre outros). Os temas foram debatidos em seminários pautados nos textos selecionados pela docente e com a presença de professores convidados que pesquisam as áreas dos temas das discussões. Ao findar a disciplina foi requerido um Portfólio que se constitui ao longo das aulas com os temas propostos e elaboração das atividades-síntese.

Além das disciplinas e dos tópicos especiais cursados, também desenvolvi o Estágio Docência em disciplinas da matriz curricular da Licenciatura Plena em Matemática. As atividades de estágio foram realizadas nas disciplinas Matemática Básica – Nivelamento e Estágio Supervisionado III, ministradas pelo professor Dr. Marcos Francisco Borges aos alunos do 1º e 7º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT – Cáceres, oferecido no período noturno. O estágio foi realizado no segundo semestre do ano de 2019. Parte da carga horária das disciplinas foi desenvolvida em conjunto, e parte em separado.

A estratégia desenvolvida pelo professor foi metodologia ativa, na qual estudantes do 1º semestre desenvolviam atividades em grupos de estudo em sala de aula, possibilitando o acompanhamento e o desenvolvimento das atividades sob mediação dos estagiários do 7º semestre. Em um segundo momento, os alunos estagiários do 7º semestre apresentavam uma aula simulada no 1º semestre.

Durante as aulas, na sala de aula do 7º semestre eram realizadas a leitura e a discussão de textos sobre Avaliação, como a do texto “A abrangência da avaliação em sala de aula” – Capítulo 1 do livro: Avaliação em Sala de Aula - Conceitos e Aplicações - 7 ed. 2014, dos autores Michael K. Russell e Peter W. Airasian. Nessa atividade, identifiquei que os alunos são reticentes à leitura de textos que não estejam diretamente ligados a conteúdos de matemática.

Destaco que a proposta do desenvolvimento de parte da carga horária das disciplinas em conjunto e como ocorreu a monitoria foi algo novo em minha vivência na Educação Superior. Também foi significativa, pois proporcionou a observação e a interação com os alunos no início do processo formativo, e com alunos que já estavam na etapa final da graduação, além de poder vivenciar os encontros e trocas no departamento de matemática com outros professores, possibilitando-me maior proximidade e outro olhar para o Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT – Cáceres.

Após essa breve revisão do percurso trilhado nas disciplinas do mestrado, considero que os conceitos teóricos e metodológicos foram se constituindo. Com as inúmeras conversas, durante todo esse trajeto formativo, realizadas com a orientadora, constituí minha proposta de pesquisa.

Assim, passo a discorrer sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Dessa forma, compreendendo a importância de bem definir o *locus* e os docentes participantes da pesquisa para o desenvolvimento do estudo, ambos são descritos a seguir.

2.2 Locus e os docentes participantes da pesquisa

O *locus* da pesquisa é a UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT, no qual o curso de Licenciatura Plena em Matemática e sua constituição histórica são esmiuçados na seção de análise desta dissertação.

O grupo de docentes participantes da pesquisa e a amostra foi selecionada a partir do método da Bola de Neve, que se constrói da seguinte maneira:

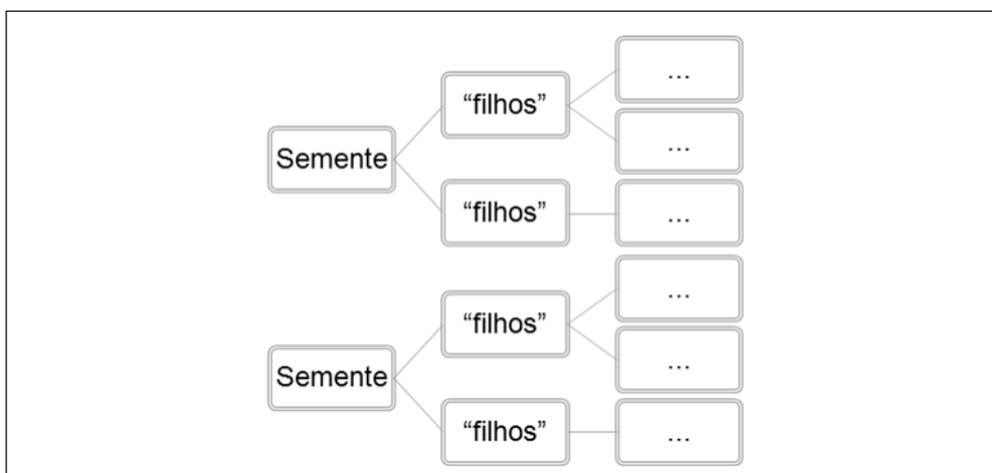
[...] para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise. (VINUTO, 2014, p. 203).

Assim, ao considerar o caráter histórico desta pesquisa optamos por utilizar o método bola de neve para a composição da amostra de docentes participantes, pois a identificação destes, a partir da indicação de outros professores que viveram as três décadas pesquisadas, e lembrança de fatos ocorridos permite que eles identifiquem outras

pessoas que compartilharam os mesmos fatos. Assim, a amostra desta pesquisa é composta de professores que se identificaram ou experienciaram a docência em um mesmo curso, ou seja, no espaço e tempo considerados.

Baldin e Munhoz (2011, p. 333) corroboram com a fala de Vinuto (2014), nos fazendo compreender que os “primeiros participantes contatados na aplicação da pesquisa são as *sementes*” que devem ter o perfil necessário para a pesquisa. “Esse mesmo indivíduo (a *semente*) indicará outra(s) pessoa(s) de seu relacionamento (ou de seu conhecimento) para que também participe(m) da amostra, esses são os *filhos* das *sementes*” (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 333), assim, sucessivamente, até a saturação da amostragem, conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Esquema de constituição da amostra dos sujeitos pelo método da Bola de Neve



Fonte: (VEIGA; BITENCOURT, 2020, p.04)

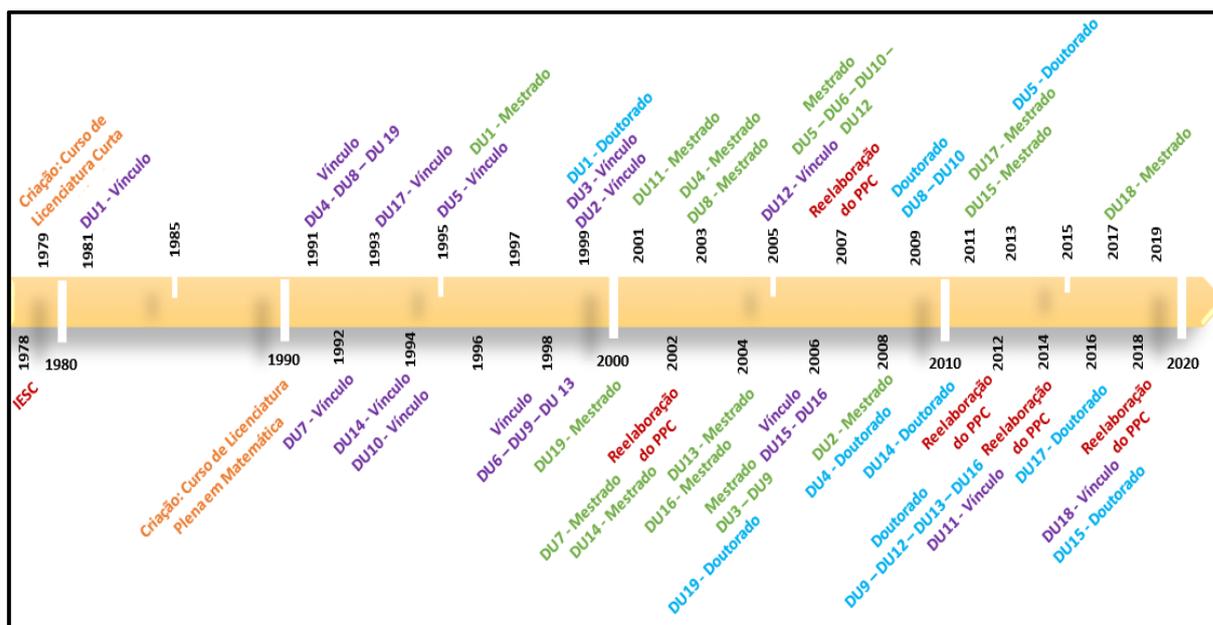
Para a caracterização dos docentes participantes da pesquisa realizamos a constituição de um artigo intitulado *A Amostragem em Bola de Neve na pesquisa em educação: caminhos trilhados*, que foi apresentado no Seminário de Educação – SemiEdu, no ano de 2020, no qual evidenciamos o processo de constituição da amostra da pesquisa, e o perfil dos docentes participantes que compõem a amostragem, especificando as particularidades do procedimento presente na opção pela amostragem em bola de neve. Os docentes participantes identificados, neste primeiro momento, são as *sementes* da pesquisa que possibilitarão, a partir de suas narrativas, a composição da amostra com os *filhos* da *semente*, ou seja, os próximos sujeitos a serem entrevistados.

Utilizamos, como base para caracterização da população da pesquisa, documentos como os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs - de 2002 a 2018, totalizando cinco reformulações curriculares da licenciatura plena em Matemática, e o Lotacionograma

correspondente ao corpo docente do curso neste mesmo período. Ambos foram acessados no site do curso de Licenciatura Plena em Matemática da universidade (VEIGA; BITENCOURT, 2020).

Com a análise dos documentos, a lista inicial compôs-se da identificação de 19 prováveis docentes participantes da pesquisa, conforme:

Figura 3 - Linha do tempo da formação/vínculo dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática



Fonte: Criada pela autora a partir dos dados de cada sujeito no Currículo Lattes dos DU.

Conforme a figura 3, linha do tempo, da formação e vínculo dos docentes universitários do CLPM, constituída a partir “[...] da lista de professores efetivos da Licenciatura Plena em Matemática, iniciamos uma busca na internet para localizarmos os Currículos Lattes dos mesmos” (VEIGA; BITENCOURT, 2020, p. 05), para posterior análise temporal, e construção da referida linha do tempo.

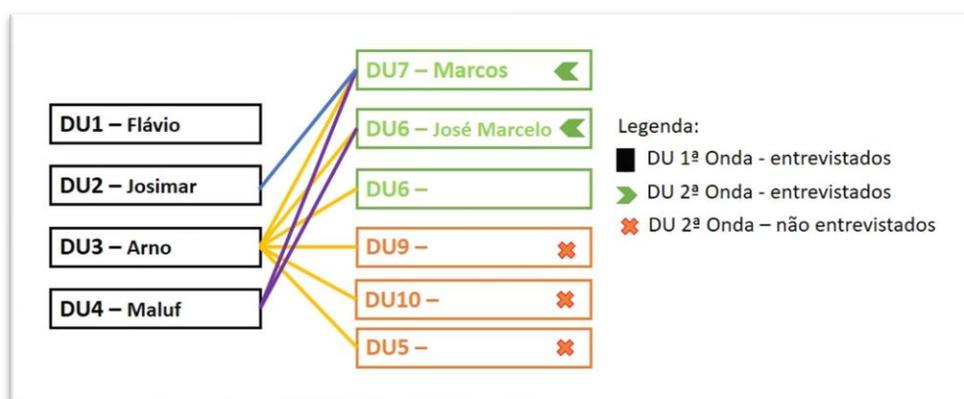
No percurso de análise das informações de cada docente, identificamos, como critérios de exclusão, que dois docentes participantes “[...] estão temporariamente cedidos à UNEMAT/Cáceres para o desenvolvimento de atividades na reitoria desta universidade” (VEIGA; BITENCOURT, 2020, p. 05), e uma docente “[...] não será considerada na composição da amostra da pesquisa por ser orientadora do trabalho em desenvolvimento.” (VEIGA; BITENCOURT, 2020, p. 05).

Ainda, na utilização dos critérios de exclusão, compreendendo-se a importância dos “primeiros sujeitos para a metodologia em questão, Bola de Neve, já que é a partir das primeiras narrativas que encontraremos mais sujeitos que poderão se tornar participantes

da pesquisa” (VEIGA; BITENCOURT, 2020, p.09), optamos por selecionar apenas os docentes efetivos da Licenciatura Plena em Matemática que estavam em atuação nos semestres letivos de 2020, pois, em um primeiro momento, a facilidade de contato com estes sujeitos é importante, reduzindo-se, assim, a amostra para 12 docentes participantes.

Compreendendo a importância de os primeiros docentes participantes entrevistados serem os que possuem mais tempo de vínculo institucional, ou seja, os professores que se vincularam a instituição na década de 80 e 90, a amostra de pesquisa foi reduzida para 10 docentes participantes. Assim, em respeito à ordem cronológica em que os sujeitos se vincularam à instituição, contactamos, inicialmente, quatro docentes, e verificamos a possibilidade de agendamento das entrevistas, que foram realizadas *on-line*, gravadas e, posteriormente, transcritas, buscando, nesses relatos, além das trajetórias de Desenvolvimento Profissional dos docentes, identificar novos sujeitos da pesquisa. (VEIGA; BITENCOURT, 2020). A constituição da amostra, portanto, foi se constituindo da seguinte forma:

Figura 4 - Esquema de constituição da amostra da pesquisa e denominação dos sujeitos



Fonte: Autoria própria

Os quatro primeiros docentes que compuseram a primeira onda da amostragem em bola de neve, ao narrarem sua trajetórias de Desenvolvimento Profissional indicaram⁷ o nome de outros professores, que vieram a compor a segunda onda de prováveis sujeitos da pesquisa. Destaca-se que os sujeitos que compuseram a primeira onda contemplavam todos os critérios de seleção da amostra, como já evidenciado. Porém, para continuar a composição da amostra na segunda onda, verificamos que apenas três sujeitos contemplavam os critérios de seleção. Destes três sujeitos que compuseram a segunda onda apenas dois aceitaram o convite para participar do estudo, portanto, a amostra final foi

⁷ Exceto o DU1 – pois não foi solicitado a ele que citasse outros professores.

composta por seis sujeitos, ficando assim composto o grupo de docentes formadores, nomeados na mesma figura. Citamos os nomes dos docentes após o consentimento dos mesmos a partir da assinatura do TCLE.

2.3 Método e percurso metodológico da pesquisa: opções e procedimentos

Apresentamos, nesta subseção, a opção pela abordagem da pesquisa e suas especificidades, e as etapas e procedimentos que compõem o processo investigativo.

A pesquisa, em pauta, tem abordagem qualitativa, pois permite que se examinem e se compreendam as percepções e ações dos indivíduos mediante suas perspectivas, pois os sujeitos poderão refletir sobre suas memórias e externá-las a partir de suas narrativas. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a pesquisa qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Nesta pesquisa, buscamos valorizar as vozes dos professores que, há três décadas, aproximadamente, vêm desenvolvendo seus processos formativos e identitários com a profissão. Assim, perguntamos: as mudanças foram se tornando constantes na vida pessoal e profissional, e os processos de significação e ressignificação foram deixando marcas nestes docentes? Ou, ao contrário, os professores preocupados em manter a tradicionalidade do processo se mantiveram constantes em suas ações docentes? Assim, buscamos evidenciar o que dizem os sujeitos pesquisados, a partir de suas experiências e vivências na docência da Educação Superior.

Dessa forma, em uma pesquisa que busca ir além de uma simples descrição dos fatos, “é preciso que o pesquisador vá além [...] [realmente acrescentando] algo a discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 58). Para tanto, o pesquisador “terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 58). Ou seja, além de descrever os fatos narrados pelos docentes participantes da pesquisa, buscamos, a partir da análise, explicar e contextualizar para melhor compreensão dos dados produzidos.

Bogdan e Biklen (1994) consideram uma pesquisa qualitativa aquela que envolve a obtenção de dados descritivos mediante o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...]. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Como mencionado anteriormente, trabalhar com perspectivas dos docentes participantes da pesquisa sobre seu percurso de Desenvolvimento Profissional e possíveis influências nessas trajetórias, carrega uma forte característica descritiva dos fatos a serem narrados, porém não encerra o processo de análise, exigindo-se uma preocupação com a explicação, as relações e contextualizações necessárias para a compreensão dos acontecimentos.

Na investigação qualitativa caracterizada por Triviños (1987), há de se considerar que o fenômeno social pode ser descrito e delimitado por seis categorias. Assim, todo fenômeno social estaria constituído por: atos, atividades, significados, participação, relação e situações, conforme argumenta o autor.

Os atos. Seriam ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais, em relação ao tempo, estariam representadas por sua brevidade. Esta poderia ser medida em horas, minutos, segundos.

As atividades. Estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas, meses.

Os significados. Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam.

A participação. É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo a uma situação em estudo.

As relações. Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de inter-relações.

As situações. Estão constituídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar. (TRIVIÑOS, 1987, p. 127).

Na presente pesquisa, buscamos compreender a relação dos docentes participantes com seu processo formativo e, conseqüentemente, evidenciar a Pedagogia Universitária, a partir dos percursos de Desenvolvimento Profissional dos docentes. Assim, a reflexão perpassará os atos, atividades, significados, participação, relação e situações que se tornaram relevantes para esse processo.

A partir da compreensão de que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 02). Nesse sentido, exige-se que o pesquisador se limite a determinada

porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento, guiado pelo interesse do pesquisador a partir do estudo de um problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

Esse tipo de estudo tem características de um Estudo de Caso, pois “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.” (YIN, 2010, p. 21). Dessa forma, compreendemos o Estudo de Caso como uma “investigação empírica que, investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2010, p. 7). Complementando, Lüdke e André (2020, p. 20) afirmam:

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Assim, nesta pesquisa, ao analisarmos as vivências e experiências de determinados docentes com base no que eles relatam como aspectos significantes para as suas trajetórias formativas e de Desenvolvimento Profissional, pois estamos a observar o mundo de maneira singular, a partir do campo de visão dos docentes entrevistados e, conseqüentemente, suas significações são particulares e, portanto, um caso específico.

Segundo Lüdke e André (2020), há algumas características fundamentais do estudo de caso:

[...] estudos de caso visam a descoberta [...]. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” [...]. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação [...]. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas [...]. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...]. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 21-23).

Assim, na presente pesquisa trabalhamos com docentes participantes e suas trajetórias formativas de Desenvolvimento Profissional, portanto, são particulares as suas vivências, tornando cada docente singular em sua narrativa, pois há possíveis aproximações das experiências vividas, mas as significações do vivido se tornam particulares. Logo, o cenário de investigação, por ser característico e singular, reforça a ideia do estudo de caso, ao ter especificidades marcantes dentro de seu espaço e tempo.

Nisbet e Watt (1978) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. Como eles mesmos enfatizam, essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 25).

Ao compreendermos, portanto, as especificidades deste estudo, fica evidente o caráter de estudo de caso. Portanto, definimos nosso caso como: *Trajétórias de Desenvolvimento Profissional Docente em contexto da Pedagogia Universitária: narrativas de professores do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres em três décadas*. Assim, nossos procedimentos de pesquisa, a seguir evidenciados, perpassam as etapas citadas por Lüdke e André (2020): etapa exploratória; produção; interpretação e análise dos dados.

2.3.1 Procedimentos da Pesquisa Bibliográfica

Para o procedimento da Pesquisa Bibliográfica não adotamos uma ordem, ou seja, procedimentos ou fases rígidas. Como parte de todo o processo de pesquisa, os procedimentos da pesquisa bibliográfica foram utilizados de modo contínuo e permanente, constituindo a revisão da literatura a partir de livros, trabalhos científicos, sobre: Pedagogia Universitária, Docência Universitária, Desenvolvimento Profissional, os processos históricos da formação de professores de Matemática, Narrativas Docentes, entre outros.

A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). A maioria dos estudos pressupõe o desenvolvimento deste tipo de trabalho. A pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Portanto, a pesquisa bibliográfica “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40), o que exige do pesquisador um cuidado, ao selecionar as obras e os autores para compor seu referencial teórico.

Realizamos, portanto, um balanço de produção⁸, com foco na *Pedagogia Universitária, Docência Universitária e Desenvolvimento Profissional para alicerçar* esta revisão bibliográfica sobre as produções científicas (teses e dissertações) presentes no banco de dados da CAPES. Esse balanço de produção foi um passo inicial importante para a pesquisa, pois possibilitou uma visão geral do que vem sendo produzido na área e quais as lacunas existentes. (VEIGA; BITENCOURT, 2019).

Portanto, compreendemos que os procedimentos da pesquisa bibliográfica permeiam toda a trajetória da pesquisa, assim, destacamos que até findar, nos procedimentos de descrição e análise dos dados, realizaremos o levantamento e leitura de teorias para nos subsidiar no percurso de análise. Após um primeiro momento destinado à constituição teórica que não se encerra como uma etapa de pesquisa, como já mencionado, seguimos para os procedimentos da pesquisa documental, que nos subsidiou quanto aos sujeitos e cenários que compõem a pesquisa.

2.3.2 Procedimentos da Análise Documental

Conforme foi mencionado, para compor a amostra dos docentes participantes do estudo partimos da análise de materiais/documentos históricos, o que nos permitiu identificá-los. Assim, utilizamos os procedimentos metodológicos da análise documental, os quais, para Lüdke e André (1986, p.38), buscam “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares [...] Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse [...] Guba e Lincoln (1981) resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45-46).

As fontes documentais são de extrema importância em nossa pesquisa porque trabalhamos um estudo com viés histórico. Assim, há fatos que podem ser evidenciados e relatados mediante análise de documentos que foram escritos, por exemplo, há três

⁸ Artigo publicado no Evento: Seminário Educação – SemiEdu, UFMT – Cuiabá/MT, 2019. Intitulado: *Balanço de Produção: a Pedagogia Universitária como campo de conhecimento emergente refletida a partir do Desenvolvimento Profissional e da Docência Universitária.*

décadas, período correspondente a nossa cronologia em estudo. Godoy (1995, p. 22) afirma que “os documentos podem ser, materiais escritos como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios”.

Acessamos, no site do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT, documentos, entre os quais os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs - de 2002 a 2018, o Lotacionograma de Docentes do mesmo período, que nos possibilitaram identificar os possíveis participantes da pesquisa.

Após definirmos os nomes dos professores efetivos da Licenciatura Plena em Matemática, realizamos “uma busca na internet para localizarmos os Currículos Lattes dos professores, [...] baixamos os currículos [...], iniciamos um processo de análise temporal para que pudéssemos compor e caracterizar inicialmente a população alvo da pesquisa.” (VEIGA; BITENCOURT, 2020, p.05). Assim, foram caracterizadas as etapas iniciais de nossa análise documental, que, até o momento, evidenciaram os possíveis sujeitos que compõem a amostra da pesquisa, os quais foram especificados na seção de análise. Também buscamos, no processo de constituição da pesquisa, documentos sobre os docentes, na secretaria do curso e na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, Pró-Reitoria de Administração - PRAD, Setor de Recursos Humanos da UNEMAT/Cáceres, entre outros.

Para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa buscamos caracterizar o perfil dos docentes universitários efetivos, atuantes no curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres, durante as três décadas, para identificar em qual período atuou, sua situação funcional atual (na ativa ou aposentado), o tempo de serviço na Educação Superior em outras instituições e na UNEMAT (ano e forma: ‘interino ou efetivo’ de ingresso); graduação e pós-graduação, por quanto tempo trabalhou na condição de docente interino e efetivo; área de concurso na UNEMAT, disciplinas ministradas, projetos de extensão/pesquisa, cargos de gestão que ocupou, com a intenção de compreender como ocorreu o percurso de Desenvolvimento Profissional dos participantes da pesquisa.

Todos os procedimentos da análise documental serviram de base para a escrita dos roteiros de entrevistas que foram individuais. Portanto, a análise documental permeou toda a constituição da pesquisa e contribuiu para a sua composição.

Portanto, os procedimentos iniciais de nossa pesquisa, a revisão bibliográfica e a análise documental percorreram todo o estudo. Na próxima subseção discorreremos sobre a

etapa de pesquisa de campo, na qual já destacamos as características presentes na escolha pela utilização das narrativas enquanto instrumento de investigação

2.3.3 Procedimentos da Pesquisa de Campo

Essa etapa da pesquisa caracteriza-se como a fase em que realizamos a produção de dados juntamente com os sujeitos selecionados no *lócus* considerado (FONSECA, 2002). Cabe ressaltar que devido à pandemia mundial⁹ que vivenciamos no contexto de elaboração desta pesquisa, que se estendeu ao ano de 2021, fez com que nos reinventássemos para realizar as entrevistas na modalidade *on-line*. Assim, as entrevistas foram realizadas e gravadas por meio de videoconferência pela plataforma *Meet*, que é uma tecnologia, disponibilizada pelo *Google*, que permite o contato visual e sonoro entre pessoas que estão em lugares diferentes. Depois que as entrevistas foram realizadas, transcrevemos as mesmas e compilamos em um único documento com páginas numeradas e de acordo com a ordem em que foram feitas. Denominamos este documento de Transcrições das Entrevistas do Docentes – TED.

Desse modo, buscamos compreender, a partir das narrativas, as trajetórias de Desenvolvimento Profissional dos Docentes Universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres no contexto da Pedagogia Universitária em três décadas. E por considerar a importância de definirmos muito bem o instrumento para produção dos dados, passamos a caracterizar os conceitos e processos necessários a realização da Entrevista Narrativa – EN.

Sousa e Cabral (2015) destacam que toda entrevista carrega uma essência formativa. Logo, esta técnica tem significativa importância. “A relevância da entrevista como técnica utilizada nas pesquisas qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 153), não obstante, as EN, segundo autores como Jovchelovitch e Bauer (2010), correspondem a esses aspectos formativos.

A EN é uma técnica de pesquisa adequada para a abordagem qualitativa, pois se caracteriza como “não estruturada, contrapõe-se ao tradicional modelo pergunta-resposta da grande maioria das entrevistas que definem a estrutura [...], ordena as perguntas e as faz

⁹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou, no dia 11/03/2020, o coronavírus (COVID-19) como uma pandemia. O coronavírus, causador da pandemia global, pertence a uma família de vírus (CoV). Os vírus dessa família podem causar desde resfriados comuns a doenças mais graves, como a Síndrome Aguda Respiratória Severa (SARS) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS).

a partir de seu próprio vocabulário” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 154), mas isto não significa que a EN não conte com regras claras para sua elaboração.

No entanto, Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 92) definem, em seus estudos, que há uma estrutura na EN evidenciando que existem regras implícitas que permitem o contar histórias. Esse processo de contar histórias, segundo os mesmos autores, implica em duas dimensões: “a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’”, que é essencial para a constituição estrutural da narrativa.

É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. E o enredo que dá coerência e sentido a narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 92).

Ao trabalhar com narrativas não podemos desconsiderar a constituição de um enredo que dará, portanto, sentido e coerência aos acontecimentos que constituirão a história. Há duas funções específicas em que os enredos operam, e nas narrativas eles servem para estruturá-las e configurá-las através dos vários acontecimentos. Primeiro, como toda história, dependem de um começo, meio e fim - e é o enredo que define o espaço de tempo que marca estes momentos. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

Em segundo lugar, o enredo fornece critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa, para a maneira como esses acontecimentos são ordenados em uma sequência que vai se desdobrando até a conclusão da história, e para o esclarecimento dos sentidos implícitos que os acontecimentos possuem como contribuições a narrativa como um todo. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93).

Assim, o sentido da narrativa é dado pelo enredo, ao definir o que deve ou não ser dito, ou o que deve ser dito antes. Estas são operações relacionadas à ordenação e estruturação dos acontecimentos que constituem a história.

Nesta mesma perspectiva, o sentido não está no “fim” da narrativa; ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93).

Compreendemos, portanto, a necessidade de se estabelecer as regras que permeiam uma EN, estabelecendo os parâmetros desta técnica de pesquisa. Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 154), temos, por exemplo, algumas regras: “como ativar o esquema da história; como incitar as narrações dos entrevistados; e depois de iniciada a narrativa, conservar a narração, seguindo a mobilização do esquema autogerador.”

Os enredos, nesta pesquisa, foram constituídos, individualmente, por docente formador participante, no qual constituímos uma linha do tempo de cada um¹⁰ a partir de informações coletadas em documentos institucionais e nos currículos *lattes* deles. Além das linhas do tempo de cada docente participante, elaboramos uma linha do tempo institucional com fatos históricos da UNEMAT e do curso de licenciatura plena em Matemática.

Cada um dos docentes participantes, ao agendar a EN recebeu um *e-mail* com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e, também, com as duas linhas do tempo, a sua individual e a institucional, sendo orientado a analisá-las pois estaríamos conversando sobre elas.

Para elucidar essas fases principais da EN, apresentamos o Quadro 1, no qual Jovchelovitch e Bauer (2010) dispõe a estrutura para o desenvolvimento da EN, a partir da sistematização realizada por Schütze (1992).

Quadro 1 - Fases da Entrevista Narrativa

| FASES | REGRAS |
|------------------------|---|
| Preparação | Explorar o campo Formular perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) |
| Iniciação | Formular o tópico inicial da narração Empregar auxílios visuais quando necessário |
| Narração Central | Não interromper Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais |
| Fase de questionamento | Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”, Avançar de perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (emergem do relato do entrevistado). |
| Fala conclusiva | Parar de gravar. Permitido perguntas do tipo “Por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97).

¹⁰ As linhas do tempo dos docentes foram constituídas a partir dos documentos internos da UNEMAT e do CLPM e foram enviadas por e-mail aos docentes antes da entrevista para que pudessem visualizar o seu desenvolvimento profissional e refletir a partir das informações ali inseridas.

Segundo os autores citados, trabalhar com EN pressupõe que o pesquisador crie familiaridade com o campo de estudo (Fase de Preparação). Isto implica realização de investigações preliminares, “ler documentos e tomar nota dos boatos e relatos informais de algum acontecimento específico. Com base nesses inquéritos iniciais, e em seus próprios interesses, o pesquisador monta uma lista de perguntas exmanentes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 97). Para Jovchelovitch e Bauer (2010), as questões exmanentes compreendem as questões que partem do interesse do pesquisador, com sua linguagem e formulação, distinguindo-as das questões imanentes que, segundo os autores, surgem dos temas, tópicos e relatos de acontecimentos trazidos pelo entrevistado durante a narração. Assim, a fase inicial de preparação se caracteriza pela exploração do campo de pesquisa, bem como a elaboração das questões de interesse do pesquisador que se relacionam com o objeto de estudo.

Na fase de iniciação, “o pesquisador apresenta uma questão gerativa narrativa que seja clara e específica, que estimule uma narração extemporânea, e não respostas pontuais, podendo fazer uso de alguns dispositivos de memória.” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 154), ou seja, o tópico inicial da narração deve permitir ao entrevistado desenvolver uma história longa, rica em detalhes.

No caso desta pesquisa constituímos, com base na linha do tempo de cada docente, e também da linha do tempo institucional e os entrelaçamentos entre as duas, roteiros de EN Individuais, com questões geradoras e outras orientativas que só foram feitas quando os docentes não evidenciavam determinados fatos do nosso interesse.

Na narração central não se deve interromper o entrevistado, permitindo o fluxo da narrativa. O pesquisador se restringe a uma escuta ativa, apenas com apoio não verbal ou paralinguístico, e mostrando interesse (“hmm”, “sim”, “sei”). Quando o entrevistado indicar o fim da história, investigar por algo mais, com perguntas do tipo: “haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 99).

Conforme os mesmos autores, na terceira fase os questionamentos devem ser feitos ao entrevistado para elucidar fragmentos da fala que ainda não tenham sido detalhados. Nesse momento, “as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 99).

A fala conclusiva, realizada após a gravação da entrevista interrompida, corresponde ao momento em que o entrevistador pode empregar questões do tipo “por quê?”. Em sequência, o pesquisador deve realizar as anotações imediatamente após o

término da entrevista, no seu diário de pesquisa. Ao findar essas etapas da entrevista foram feitas as transcrições das mesmas.

Em relação à análise de EN, Sousa e Cabral (2015) apresentam, por meio de uma síntese, recomendações sobre essa etapa da pesquisa composta de seis passos:

1. Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal.
2. Divisão do texto em material indexado (expressam referência concreta a 'quem fez o quê, quando, onde e por quê') e proposições não-indexadas (que vão além do conhecimento e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada 'sabedoria de vida' dentre outros aspectos).
3. Uso de todos os componentes indexados para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, denominada de 'trajetórias'.
4. As dimensões não-indexados são investigativas como 'análise do conhecimento' (opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum, que permitem reconstruir teorias operativas sobre o objeto de estudo).
5. Agrupamento e comparação das 'trajetórias' individuais.
6. Trajetórias individuais colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas permitindo a identificação de trajetórias coletivas. (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 155).

Na presente pesquisa, fizemos uso da estrutura de composição da EN, privilegiando as narrativas dos sujeitos na constituição das histórias, ressaltando a importância do pesquisador em todas as fases da pesquisa. Cabe destacar que, na etapa de análise dos dados da pesquisa, realizamos as aproximações possíveis com o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

A Análise de Conteúdo não é só um instrumento, mas um "leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações" (BARDIN, 1977, p. 31), o que possibilita uma aproximação do método de análise com esta pesquisa, considerando suas particularidades o que emerge dos dados coletados.

Portanto, a forma com que os dados são analisados compreende parte essencial da pesquisa. Assim, concluímos que a análise de conteúdo vem ao encontro da proposta da pesquisa pois, "a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens." (BARDIN, 1977, p. 38).

Considerando a importância presente na escolha da utilização das narrativas enquanto instrumento de produção de dados, entendemos a necessidade de evidenciar aspectos da constituição teórica da narrativa, e as aproximações com o processo de formação do docente. Sabemos que, ao narrar, o docente participante da pesquisa revela,

com base em suas memórias, suas vivências e experiências, podendo ressignificá-las, o que torna o processo também formativo.

Nessa perspectiva, as narrativas contribuem para evidenciar o Desenvolvimento Profissional já vivido pelo docente participante, individualmente, mas também no coletivo institucional. Ao narrar, os docentes participantes se autorreconhecem no processo formativo e contribuem para a formação e o Desenvolvimento Profissional de outros sujeitos, sejam estes docentes ou estudantes.

Na próxima seção, discorreremos sobre a teoria que sustenta esta pesquisa.

3 NARRATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para compreender as narrativas enquanto campo teórico, optamos por destacá-las nesta seção, fazendo as devidas relações entre Narrativa, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, pois, alicerçados em nossos estudos, consideramos que, ao contar histórias, o sujeito significa e ressignifica suas vivências e experiências trazendo à tona, a partir do discurso, sua subjetividade.

Decidimos estruturar o texto em dois momentos: iniciamos com o conceito de narrativa e o que é trabalhar com narrativa no contexto da educação; em um segundo momento, evidenciamos as relações possíveis entre narrativas e Desenvolvimento Profissional docente.

3.1 Narrativas: possibilidade de tecer as histórias vividas na docência universitária

Narrativa é uma forma específica de se fazer uma descrição e análise, de *contar histórias*. Nesta pesquisa, em especial, as narrativas têm como centralidade o Desenvolvimento Profissional dos sujeitos que dissertaram sobre suas experiências vividas em determinado tempo. Por sua vez, a história narrada sobre si mesmo com personagens reais, com enredo construído pelo autor e ator, personagem principal, das cenas que compõem sua vida pessoal e profissional — é o foco da nossa pesquisa.

Destacamos que a memória foi fundamental nesse enredo, pois aprofundamos nosso resgate do passado vivido, lembrando, conforme Bosi (1979, p. 48), que “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte.” Assim, buscamos na fonte do passado, vivido pelos docentes participantes da pesquisa há três décadas do presente, as memórias da formação de professores de Matemática desenvolvida na UNEMAT/Cáceres que permearam os seus desenvolvimentos profissionais.

Cronologicamente, os cenários mudarão, os personagens terão posturas alteradas com passar do tempo, pois vão amadurecendo e aprendendo com as experiências, e novas lógicas sociais vão se constituindo. Assim, desenvolvemos nossa pesquisa olhando para o mundo a partir das memórias de vida pessoal e profissional de docentes universitários participantes desta investigação, pois, segundo Soares (1991), ao procurar a si mesmo no passado, o docente outrem se vê; não encontra o que ele foi; encontra alguém que se tornou e vai se reconstruindo, com marcas do presente.

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora. [Não se pode] [...] separar o passado do presente, e o [...] [se encontra] é sempre o [...] [seu próprio] pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado. (SOARES, 1991, p. 38).

As narrativas, por trabalhar com memórias, trazem consigo um valor intrínseco ao recuperar as histórias dos docentes, fazendo perpetuar experiências, além de ser um instrumento que possibilita a formação e a autoformação. Compreendemos memória na concepção social de Bosi (1979, p.17), o qual acredita que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” Assim, destacamos que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 91), o que caracteriza o seu valor para a constituição das histórias.

Narrativas são encontradas em todo lugar; elas são infinitas em suas variedades de expressões. Existe, “em todas as formas de vida humana, uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 91), assim, o contar histórias torna familiares os acontecimentos e sentimentos.

Dessa forma, “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 91). Assim, narrar as experiências vividas faz parte de nosso ser, é uma das formas de nos conectarmos e passarmos algum ensinamento adiante, e também de ressignificarmos nossas vivências, pois, a partir desse resgate, analisamos os momentos vividos, compreendendo a forma com que nos constituímos ao longo da vida. Ao pesquisar com o uso de narrativas estamos dando voz ao professor, diz Godson (2000, p. 69), porque:

[...] no mundo de desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. [...] Necessita-se [...] escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

De acordo com o autor supracitado, nesta pesquisa pretendemos, por meio da entrevista narrativa, dar voz aos professores, propiciando-lhes lembrar as experiências de vida e ressignificá-las.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na pessoa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a prática. (GODSON, 2000, p. 71-72)

Muitos são os significados atribuídos às narrativas. No entendimento de Paiva (2008, p. 01), narrativa é “uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.”. Além de que, segundo esse autor, as narrativas circulam em diferentes meios, podendo ser orais, escritas, visuais, entre outras.

Um fator importante, destacado por Cunha (1997, p. 186), é quanto “às apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos”, pois estas “são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretções”. Logo, a narrativa de cada sujeito está fadada as relações que este estabelece com o mundo no seu presente.

O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas [...]. Tanto nas situações de ensino como nas de pesquisa, é preciso estar atento a este aspecto. (CUNHA, 1997, p. 186).

A narrativa, enquanto método de ensino e pesquisa, apresenta suas particularidades, porque exige um olhar cuidadoso de quem a utiliza. Segundo Bruner (1997, p. 46-47), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores [...] ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história.” Assim, compreendemos que a ordenação dos fatos, explicações, significados atribuídos às narrativas estão sujeitos a subjetividade de cada indivíduo, portanto, sujeitados à compreensão da veracidade dos fatos.

Galvão (2005) destaca a importância de se ter claro, quando falamos de narrativa, do seu significado e das diferenças entre narrativa e história. Assim, ao pontuarmos que há uma distinção entre história e narrativa estamos nos pautando na discussão proposta por Galvão (2005, p. 328), a partir dos estudos de Connelly e Clandinin (1990) e Carter (1993), que estabelecem essa diferença:

[...] o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Deste modo, para aqueles autores, narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam

histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. (GALVÃO, 2005, p. 328)

Galvão (2005), portanto, em seu estudo buscou diferenciar narrativa de história, definindo que história se constitui no fenômeno, no acontecimento que marcou um período, enquanto a narrativa é o meio pelo qual o pesquisador busca investigar e descrever os acontecimentos na perspectiva de concretizá-los. Assim, evidenciamos que a narrativa é algo singular, porque o sujeito que conta a história o faz de um ponto de vista único, pois as vivências e experiências diárias são particulares para cada sujeito.

Compreendemos, ainda, que, de acordo com Galvão (2005, p. 328), ao considerar os estudos desenvolvidos por Stephens (1992), trabalhar com narrativas implica considerar que esta se constitui a partir da imbricação de três componentes: história, discurso e significação, em que:

História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso (GALVÃO, 2005, p. 328).

Assim, as narrativas compõem uma maneira de se fazer ciência diferenciada, à medida que se trabalha com a história vivida através do discurso, de uma narração de acontecimentos que faz parte não somente da história de uma sociedade, mas também da história de um indivíduo que foi personagem de uma época e que estas vivências/memórias têm valor para quem as conta. Do mesmo modo, a significação fica sujeita à interpretação do ouvinte/leitor/espectador e, também, à maneira na qual se constituem as narrativas.

Trabalhar com narrativas, de acordo com Cunha (1997), tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos da pesquisa, é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências. Isto porque ao mesmo tempo em que “o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.” (CUNHA, 1997, p. 187). Assim, verifica-se que:

[...] a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. [...] Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. E claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por

em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, p. 188).

Nessa perspectiva, as histórias que os professores contam, a partir do seu ponto de vista, nos possibilitam ouvir suas vozes e, assim, começar a entender a sua cultura. Segundo Passos e Galvão (2011, p. 80), “o que temos observado é que o fato de contar suas histórias leva a reflexões e a trocas de experiências muito importantes para sua constituição e para seu Desenvolvimento Profissional”. Desse modo, em uma pesquisa que pretende ouvir os docentes universitários, sobre suas trajetórias formativas, as experiências que os marcaram, os acontecimentos que paralisaram ou impulsionaram seu Desenvolvimento Profissional, é preciso estar aberto, tanto pesquisadores quanto sujeitos da pesquisa, para uma análise crítica de si próprio, a fim de questionar crenças e preconceitos e, ao mesmo tempo, buscar separar olhares enviezadamente afetivos, presentes na caminhada.

O professor desenvolve seu trabalho docente fundamentado em várias referências. Segundo Cunha (1997, p.189), entre elas estão “sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”, e, assim, se desenvolve profissionalmente. Além disso, ao provocar que o sujeito organize suas narrativas, também “é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão” (CUNHA, 1997, p. 189), pois, possibilita uma reflexão sobre si e as escolhas presentes no fazer profissional, trazendo à tona fatos e experiências significativas que, ao serem expostas, permitem a aprendizagem de outros, além de possibilitar a ressignificação de vivências profissionais que não foram tão significativas.

A compreensão que o narrador tem de si mesmo, através da narrativa, vai se constituindo em significados e se ressignificando a partir dos fatos vividos. Cunha (1997, p. 189) enuncia, em sua pesquisa, que, “na perspectiva de Kenski (1994, p. 48), o narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente e esta condição qualifica a reflexão contextualizada, aquela que ressignifica o vivido.” Assim, as memórias acessadas pelos sujeitos, ao considerarmos que a presente pesquisa contém essa característica temporal, ao serem resgatadas em seus discursos, passaram por influências e releituras dos novos saberes, conhecimentos, experiências que o sujeito desenvolveu ao longo dessa trajetória. O mesmo vale para o pesquisador que passa a analisar as narrativas

em outro espaço tempo, com possibilidades outras de ressignificar e contextualizar o vivido.

A pesquisa com narrativas possibilita que a pessoa que narra suas experiências se torne visível para ela mesma, pois, o “sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem.” (CUNHA, 1997, p. 190). Compreendemos, assim, a importância das narrativas enquanto processo formativo, não apenas relacionado às ações e aos saberes docentes, mas como mecanismo que possibilita aos sujeitos se perceberem no mundo e se situarem nos mecanismos e nas estruturas sociais que os cercam, tomando consciência de si e de seu lugar nas relações de poder presentes na sociedade.

Quando agimos de acordo com o que se espera, de acordo com os padrões sociais impostos, sem realizarmos reflexões críticas sobre as práticas, nos tornamos cegos e sem reação diante das situações vividas. Assim, “acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos.” (CUNHA, 1997, p. 190). Essa perspectiva é fatal para o educador, pois, além de torná-lo vítima desses tentáculos, também influencia a constituição identitária de seus estudantes, e ambos passam a não problematizar situações vividas, alienando-se de reflexões importantes que interferem nas relações e na estrutura social. Segundo a mesma autora:

[...] é preciso recuperar a condição da racionalidade prática tão bem explicitado por Pérez Gomez para dizer que o professor tem de ser o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (CUNHA, 1997, p. 190).

Compreendemos, portanto, a importância da formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. A narrativa desenvolve esse papel, à medida que mobiliza os sujeitos à análise de suas experiências, trazendo à tona os significados e ressignificando as vivências, num processo de crítica e problematização do vivido.

É preciso destacar, segundo Connelly e Clandinin (*apud* CUNHA, 1997), que a razão principal de se utilizar as narrativas na pesquisa em educação “é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo” (CUNHA, 1997, p. 190), como esses

sujeitos problematizam ou não as relações sociais, como constituem o seu eu, sua identidade.

Portanto, ao buscar compreender o mundo, com base nas lentes com as quais os professores observam e agem, possibilita que tenhamos uma perspectiva de como eles significam e ressignificam seu fazer docente a partir de suas subjetividades. Essas vivências e experiências que os professores constituem ao longo da carreira compreendem o seu Desenvolvimento Profissional, e sobre isso passamos a refletir na próxima subseção.

3.2 Narrativas e Desenvolvimento Profissional Docente

Neste tópico, iniciamos com algumas reflexões sobre a relação das narrativas com o Desenvolvimento Profissional, e as aproximações possíveis, porque buscamos, em nosso estudo, evidenciar os percursos trilhados por professores na constituição de seu Desenvolvimento Profissional, através de suas narrativas. Dessa forma, as experiências, presentes na memória dos sujeitos compõem um material rico de informações, significações, aprendizagens e o ato de refletir sobre este passado é, inclusive, possibilitar a constituição/reconstituição dessa história.

A narrativa, além de um instrumento/método de constituição de histórias, possibilita uma perspectiva formativa, pois é um modo de “refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 63). Assim, a narrativa promove aos sujeitos envolvidos no “processo de narrar a própria experiência reconstruir a trajetória e oferecer novos sentidos em uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada pelos processos reflexivos.” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207). Além de instrumento/método de pesquisa, é concebida pelos autores, como possibilidade de promover uma reflexão nos sujeitos, que ao reconstituírem sua trajetória poderão atribuir novos sentidos às experiências ao produzirem uma nova compreensão das ações, dos pensamentos, dos sentimentos. Este processo caracteriza o Desenvolvimento Profissional.

Na trajetória formativa dos professores, segundo Passos e Galvão (2011), são construídos inúmeros conhecimentos teóricos e práticos do fazer docente. Assim, as narrativas tornam-se importantes instrumentos para que tais experiências, memórias e reflexões vividas no cotidiano possam ser valorizadas e difundidas.

No contexto de pesquisa e formação de professores, as narrativas constituem potencialidades como espaço privilegiado de investigação, de aprendizagem profissional,

“ao proporcionar aprendizagens, reflexão, revisitação ao passado, questionamentos sobre o presente numa visão prospectiva” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 156), ao permitir aos profissionais do ensino “a revisão de posturas e crenças que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente.” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 156). Assim, na constituição deste estudo, aspiramos que as reflexões provocadas nos sujeitos da pesquisa, possibilitem que esta revisitação ao passado ocorra de maneira propositiva, pois trabalhar com narrativas possibilita que esses aspectos formativos caminhem junto ao desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, de acordo com Oliveira e Gama (2014, p. 207), “o Desenvolvimento Profissional depende deste narrar, desta compreensão do processo formativo, de constituição das experiências (história de vida e de carreira), da disposição e das capacidades intelectuais de rememorar dos sujeitos.” Ou seja, as narrativas “são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional e proporcionam a reflexão sobre a ação docente, haja vista que esses sujeitos são considerados atores sociais que, ao narrarem suas histórias de vida, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissionalização.” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 156). Nesse aspecto, as narrativas contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente, à medida que permitem ao sujeito rememorar fatos vividos, ações desenvolvidas e, assim, refletir sobre tais experiências de forma a compreender seu processo formativo e, conseqüentemente, seu processo de constituição do ser docente, ou seja, possibilita a desconstrução e construção constante de sua identidade docente. Nas pesquisas com narrativas, os docentes assumem a condição de contadores de suas histórias de vida e formação. São vozes protagonizadas nos percursos de constituição da identidade e, em conseqüência, do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, compreendemos que o Desenvolvimento Profissional Docente, segundo Marcelo Garcia (2009), é um processo que pode ser individual ou coletivo, que se contextualiza no local de trabalho do docente. Constitui-se em “desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais, como informais.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 10). Também compreendemos que esta análise das experiências narrativas ajuda:

[...] a erguer um senso de continuidade na linha do tempo, a despeito dos eventos e processos transformadores da pessoa que transcorrem em dado intervalo temporal. A tensão permanente entre continuidade e transformação do eu, que o processo de narrativização da experiência expõe, faz da narrativa um instrumento privilegiado para a investigação do desenvolvimento humano e, no caso, do

desenvolvimento pessoal no contexto profissional de professores. (OLIVEIRA, 2012, p. 372).

A narrativa, portanto, possibilita a constituição de um percurso histórico formativo, isto é, a escrita e construção teórica de um processo de Desenvolvimento Profissional Docente a partir das experiências vividas e das significações formadas pelo sujeito. Isso tudo contribui para o Desenvolvimento Profissional do docente no momento em que narra e realiza uma reflexão crítica e significativa de suas vivências. Assim, destacamos as práticas discursivas não apenas como meio de expressão da interioridade dos sujeitos; mas a fala como janela da mente. (OLIVEIRA, 2012).

Pensar narrativas, portanto, não se encerra apenas na compreensão destas enquanto um instrumento de geração de dados. Além das possibilidades de obtenção das informações ricas de conteúdo, conhecimento, saberes significativos para os sujeitos que as contam, as narrativas docentes também contribuem para uma tomada de consciência de si, da trajetória vivida, dos conhecimentos e saberes constituídos, das mudanças identitárias necessárias presentes no amadurecimento da atuação docente, evidenciando, deste modo, as formações presentes na trajetória profissional.

Portanto, ao narrar, os docentes têm a possibilidade de rememorar, revisitar suas experiências, crenças e concepções, e ressignificar e constituir, de forma contínua, seu processo de Desenvolvimento Profissional. Na próxima subseção, passamos a refletir sobre esses aspectos da narrativa enquanto possibilidade de exposição das experiências formativas vividas.

3.3 Narrativa e a experiência formadora

Iniciamos esta subseção com uma breve constituição teórica, relacionando os conceitos narrativa, experiência, educação, formação, identidade, fundamentados em Dewey (1979), Josso (2004), Connelly e Clandinin (2015) e Marcelo Garcia (1999).

Em seu estudo, Josso (2004) apresenta sua compreensão sobre o que é a formação e sobre o lugar que nela ocupam as experiências, em um processo temporal, no qual as identidades são formadas na subjetividade dos sujeitos.

Assim, buscamos articular esse conceito com as ideias de Connelly e Clandinin (2015), pois os autores evidenciam, em seu texto, que compreendem a Educação e os estudos em Educação como formas de experiência, e que, neste sentido, trabalham com narrativas, pois, na perspectiva dos autores, este é o melhor modo de representar e entender

a experiência. Esses autores dizem que estudam “a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo”. (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 48). Portanto, conforme os autores, a experiência assume lugar de destaque em suas construções teóricas, pois ambos refletem sobre a educação e a formação como formas de experiência, na perspectiva de significação delas, em um processo de aprendizado, e em um contexto temporal que está sujeito as mudanças. Ou seja, as experiências quando ressignificadas também geram novos aprendizados e, portanto, contribuem para o processo formativo.

A experiência, portanto, entendida, segundo Larrosa (2002, p. 21), como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Deste ponto de vista, destacamos a importância de evidenciar a distinção entre experiência e informação, e o autor destaca que “a informação não é experiência” (p. 21). Logo, os acontecimentos diários e as informações que nos são apresentadas cotidianamente, qualificam uma vivência e não necessariamente uma experiência, pois as experiências nos marcam, nos transformam e são significativas em nossas trajetórias.

Josso (2004, p. 48), ao discorrer sobre experiências, evidencia que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento [em] que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” Percebemos, aqui, que os autores convergem em relação à experiência, compreendendo que as vivências, quando observadas, percebidas, sentidas, refletidas, significadas, pelos sujeitos se tornam experiência. Dessa forma, ao pensarmos sobre uma pesquisa que busca evidenciar as trajetórias de Desenvolvimento Profissional dos professores, a partir do que eles livremente narram, lidaremos no cerne das discussões com as experiências desses docentes.

Segundo Connelly e Clandinin (2015), a visão deweyana da experiência discute os termos *situação*, *continuidade* e *interação*, que, na perspectiva de pesquisa dos autores, conduz ao exame de um espaço tridimensional de investigação narrativa. Ou seja, a pesquisa narrativa proposta pelos autores tem estreita relação com a teoria da experiência de Dewey. Assim, os autores Connelly e Clandinin (2015, p. 85) afirmam:

[...] definido esse sentido do lugar fundacional de Dewey em nossa concepção sobre a pesquisa narrativa, nossos termos são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados a noção de lugar

(situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira.

Desse modo, segundo esses autores, quando nos pautamos no trabalho com narrativas, estamos a considerar três dimensões que relacionam assuntos temporais (continuidade); que focam no pessoal e no social (interação); que ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (situação).

Diante do exposto, o termo experiência possibilita pensar sobre questões relacionadas à aprendizagem, e, em nosso caso, à aprendizagem de sujeitos adultos, as quais ocorrem de maneira individual e autônoma no processo formativo dos professores, ou, como destaca Dewey, a aprendizagem também se faz de maneira coletiva através das interações entre os sujeitos e com o meio. Nesse sentido, Josso (2004, p. 48) afirma que a “formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”, ou seja, as experiências individuais, coletivas e com o meio, mediante seu nível de significação vão transformando nossa subjetividade e as nossas identidades.

Evidenciamos, assim, a importância das narrativas para registrar eventos, acontecimentos que marcam histórias individuais e coletivas, que carregam significados para quem as conta e para os leitores, porque são marcadas de vivências e experiências. Portanto, “[...] se entendemos o mundo de forma narrativa [...], então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida [...] é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço [...]” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 48), logo, refletimos, entendemos e socializamos em termos narrativos.

Como mencionamos, as narrativas são temporais, podem descrever eventos passados, presentes, e perspectivas futuras, e o que se destaca neste momento é a temporalidade das experiências. Os autores Connelly e Clandinin (2015, p. 50) afirmam que “uma experiência é temporal. Mas também entendemos que experiências tomadas coletivamente são temporais.” Dessa forma, ao trabalharmos com narrativas e, conseqüentemente, com experiências:

[...] não estamos, no entanto, preocupados com a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um *continuum* - as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas. Exatamente como descobrimos nossas próprias vidas embebidas de uma narrativa mais ampla da pesquisa nas ciências sociais; as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos são submetidas dia a dia as experiências que são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo. O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em

termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo. (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 50).

Assim, ao buscarmos compreender as trajetórias de Desenvolvimento Profissional Docente, suas etapas de formação e vivências significativas, estamos considerando um percurso, um processo, e que, portanto, é contínuo e não se faz à margem das interações sociais e nem ocorre no vazio, pois as relações de formação são estabelecidas em ambientes institucionais. Ou seja, compreendemos, em nosso estudo, que as narrativas são históricas, ocorrem no longo prazo, e descrevem experiências que são contextualizadas cultural e socialmente e ambientadas em paisagens educacionais.

Destacamos, até o momento, algumas relações que se estabelecem entre narrativa, experiência e formação, evidenciando que estes conceitos estão tributados à perspectiva temporal de continuidade, a questão pessoal e social de interação, e submissos a lugares/situações.

Passamos a especificar a formação, na perspectiva de Josso (2004, p. 39), de que “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros”. Os registros, a que a autora se refere, são o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico. Assim, formar-se compreende uma perspectiva plural de significações que cada sujeito realiza em seu processo de aprendizagem, porque está imerso em diversos contextos de experiências.

Neste sentido, Josso (2004) evidencia conceitos como a aprendizagem experiencial e a experiência formadora. A primeira é compreendida como “a capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização” (JOSSO, 2004, p. 39); a segunda se refere a uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, pois “[...] saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”. (JOSSO, 2004, p. 39).

Assim, ao se trabalhar com a construção de uma narrativa de formação, segundo a autora, essa se oferece como uma experiência formadora em potencial, independentemente dos procedimentos adotados, “essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (JOSSO, 2004, p. 40), o que é possibilitado pela reflexão presente no processo de narrar o vivido.

As narrativas de formação também permitem “distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências

individuais, experiências únicas e experiências em série” (JOSSO, 2004, p. 49). Portanto, há a possibilidade de se evidenciar, nas narrativas, percursos ou momentos de formação individuais ou coletivos significativos, que foram ou podem vir a ser estopim para questionamentos ou reafirmação das identidades.

Ao compreendermos a formação do ponto de vista do aprender, segundo Josso (2004), progressivamente, esse conceito gerador passa a agrupar “conceitos descritivos: processo, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade.” (JOSSO, 2004, p. 38). Desta forma, ao se trabalhar com a formação compreendemos que esta “descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens” (JOSSO, 2004, p. 41), e desse modo revela-se o percurso e processo formativo.

Por fim, entendemos que, para avaliar e agir sobre as novas situações, atividades e acontecimentos que se apresentam no processo educacional, as experiências se constituem um referencial que ajuda na orientação das trajetórias de formação. E ao narrar as próprias experiências formadoras, “contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” (JOSSO, 2004, p. 48), surge a possibilidade de compreendermos que algumas vivências têm uma intensidade particular, e que elas se impõem e são significativas para a constituição da identidade do sujeito e, portanto, contribuem para o processo de constituição da trajetória de Desenvolvimento Profissional docente.

Nas próximas seções, apresentamos as discussões referentes ao Desenvolvimento Profissional do docente universitário, pois compreendemos a necessidade de ampliar o acervo de conhecimentos presente no campo de pesquisa e estudo da Pedagogia Universitária.

4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Para ampliar o repertório de conhecimentos sobre Pedagogia Universitária evidenciamos, nesta pesquisa, a necessidade de intensificar, na universidade, discussões que possam potencializar a formação pedagógica dos docentes dos cursos de graduação e de pós-graduação. Essa ação visa valorizar os estudos sobre o processo de Desenvolvimento Profissional dos Docentes e evidenciar suas perspectivas teóricas e práticas que são importantes orientações na formação dos futuros professores para a Educação Básica.

Ao apresentarmos a construção teórica desta seção, optamos por inserir uma apreciação do Balanço de Produção¹¹ apresentado no SemiEdu 2019, realizado sobre os descritores que geraram as subseções que compõem este texto: *A Pedagogia Universitária, a Docência Universitária e o Desenvolvimento Profissional*.

4.1 Mapeando as produções científicas sobre Pedagogia Universitária, a Docência Universitária e o Desenvolvimento Profissional

Na realização do Balanço de Produção citado, optamos pela junção dos três descritores no campo de busca: a *Pedagogia Universitária*, a *Docência Universitária* e o *Desenvolvimento Profissional* (VEIGA; BITENCOURT, 2019). Como já foi destacado, esses conceitos são o marco inicial de nossa discussão teórica e estarão presentes nas subseções a seguir.

Nos procedimentos de busca não foi necessário fazer uso dos filtros disponíveis no site da CAPES, pois dos 14 trabalhos que compunham a amostra final, todos estavam dentro da grande área do conhecimento: Ciências Humanas, e concentrados na área do conhecimento: Educação (VEIGA; BITENCOURT, 2019).

Outro fator destacado por Veiga e Bitencourt (2019) é quanto ao período temporal. Os trabalhos selecionados estavam entre o período de 2008 a 2018. Quanto ao tipo de trabalho, afirmam as autoras, a amostra era composta por sete teses e sete dissertações de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, conforme consta no Quadro 2.

¹¹ Artigo publicado no Evento: Seminário Educação – SemiEdu, UFMT – Cuiabá/MT, 2019. Intitulado: *Balanço de Produção: a Pedagogia Universitária como campo de conhecimento emergente refletida a partir do Desenvolvimento Profissional e da Docência Universitária*. (VEIGA; BITENCOURT, 2019).

Quadro 2 - Produções retornadas na base de dados da CAPES no período de 2008 a 2018

| DESCRITORES | ANO E UNIVERSIDADE | | | | | | | | | | | | | Total | | | |
|---|--------------------|-----------|-----------|-----------|------|-----------|-----------|------|--------|-----------|------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|-----------|
| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | | 2012 | 2013 | | | 2014 | | 2015 | 2016 | | 2017 | 2018 | |
| “Pedagogia Universitária” AND “Desenvolvimento Profissional” AND “Docência Universitária” | PUC/GO | UnB | -- | UFSM | UFRN | UFSM | UFSM | UNEB | PUC/PR | PUC/PR | UFBA | UFBA | --- | UNEB | UNEMAT | UFU | |
| TOTAIS | 01 | 01 | 00 | 02 | | 01 | 03 | | | 02 | | 01 | 00 | 01 | 02 | | 14 |

Fonte: (VEIGA, BITENCOURT, 2019, p.05)

No Quadro 2 consta a distribuição da produção sobre o descritor composto, “Pedagogia Universitária” AND “Desenvolvimento Profissional” AND “Docência Universitária” – por IES, sendo em maior quantidade uma produção em Programas de Pós-Graduações de Universidades Públicas, representando 78,6%. Além disso, a região Sul do Brasil concentra o maior número de estudos. Outro ponto importante que se apresenta nesse quadro é que, em 2018, aparece a produção de uma dissertação produzida no PPGEdU/UNEMAT, no mesmo grupo de pesquisa que dá suporte a presente pesquisa, o GFORDOC.

Veiga e Bitencourt (2019) salientam que a leitura dos estudos selecionados permitiu compreender que as teorias se relacionam e que, ao se discutir o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário, “estaremos adentrando no campo da Pedagogia Universitária e, conseqüentemente, discutindo a docência desses sujeitos, então destacamos que uma teoria está implicando em outra em uma perspectiva de complementar as discussões.” (VEIGA; BITENCOURT, 2019, p. 06). A figura a seguir, ilustra a relação entre os descritores/teorias da pesquisa.

Figura 5 - Relação entre os descritores



Fonte: (VEIGA; BITENCOURT, 2019, p.06).

A partir da pesquisa realizada por Veiga e Bitencourt (2019) constatamos que as discussões sobre Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário compreendidas, portanto, no campo da Pedagogia Universitária, começam a ser mais exploradas nos últimos dez anos, levando a uma expansão desses conhecimentos científicos.

4.2 Pedagogia Universitária: aproximações conceituais

A universidade brasileira vem enfrentando desafios de todas as ordens, tornando a Educação Superior um campo fértil de investigação. Os debates levam em conta a busca pela superação dos apelos do mercado, a valorização da competitividade ou da eficiência, prioritariamente. Esse cenário incita a necessidade de criar e lutar por estratégias na construção de redes de convivência, de saber e solidariedade. (FORSTER et al., 2006).

É nesse contexto dinâmico que as pesquisas sobre a Pedagogia Universitária, enquanto alternativa para superação das contradições enfrentadas pela Educação Superior, vêm se constituindo em um movimento que se preocupa com a formação do docente desse nível educacional (RIBEIRO, 2018), em uma perspectiva crítica e emancipatória. Assim, ao compreender o conceito de Pedagogia Universitária, percebemos a necessidade de revisitar alguns processos históricos de constituição da universidade, no contexto brasileiro, e alguns aspectos do processo de constituição da docência na Educação Superior.

O sistema educacional brasileiro, no final do século XX e início do século XXI, enfrentava um contexto complexo, marcado pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, que induziam uma reorientação na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas no campo educacional. (CUNHA, 2006).

No início de 1960, “o modelo do ensino ainda se mantinha o mesmo implementado quando do início dos cursos superiores no Brasil por ocasião da vinda da Família Real em 1808.” (MASETTO; GAETA, 2019, p. 47). Ou seja, era praticamente inexistente o debate epistemológico e didático sobre a docência no ensino superior brasileiro, e “eram raros os espaços de estudos, pesquisas e publicações relacionados às práticas pedagógicas.” (MASETTO; GAETA, 2019, p. 47). Isso gerou um cenário de estagnação, no qual os docentes ficavam sujeitos à replicação de um modelo tecnicista na

atividade docente, e os que buscavam alternativas não contavam com aporte teórico e prático referentes às ações pedagógicas.

O docente universitário era considerado pela sociedade um especialista em sua área de conhecimento, que ensinaria a expertise aos futuros profissionais, os quais deveriam absorver e replicar as experiências profissionais transmitidas pelos docentes. (MASETTO; GAETA, 2019). Desse modo, a “tal compreensão de competência didática da época impedia qualquer abordagem, questionamento ou diálogo sobre outra postura pedagógica” (MASETTO; GAETA, 2019, p. 47), o que tornava o processo formativo improdutivo, e impedia que os sujeitos se colocassem de maneira ativa/crítica/reflexiva frente ao processo de aprendizagem.

Na década de 1990, observava-se, no cenário da Educação Superior, um significativo processo de expansão quantitativa pela iniciativa privada. (CUNHA, 2006). Soares (2009), ao pesquisar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes à expansão da Educação Superior no Brasil, nos primeiros anos da década de 2000, concluiu que “o número de instituições de ensino superior públicas passou de 210 para 224, enquanto o número das instituições privadas passou de 684 para 1.789. Em percentual, o aumento das públicas foi de 6,6% e das particulares 161,6%” (SOARES, 2009, p.54), caracterizando-se, assim, um significativo avanço da iniciativa privada na oferta de cursos da Educação Superior, na década de 1990 e que se manteve na década de 2000.

O fenômeno da globalização do ideário neoliberal provocou importantes impactos na universidade e na expansão da Educação Superior (CUNHA, 2006), e sua expressão nas políticas nacionais gerou “a redução dos aportes financeiros do Estado para a educação superior pública.” (SOARES, 2009, p. 93). O que se pretendia, segundo Soares (2009), era transformar em verdade absoluta a ideia de que a universidade pública era irreformável (tal qual o Estado), possibilitando a abertura do ensino superior para o capital ao criar um mercado competitivo.

Na contramão desse processo de desvalorização da universidade pública, professores e alunos, provocados pela insatisfação com as aulas expositivas, monótonas e improdutivas, foram levados às primeiras reflexões. Todavia, desde a década de 1960 já iniciavam a busca por alternativas que tornassem o ensino mais atraente e dinâmico (MASETTO; GAETA, 2019).

Ribeiro (2018) reitera que as iniciativas e aspirações quanto à Pedagogia Universitária, mesmo que não denominada dessa forma, estavam presentes desde as

primeiras universidades, quando os sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem refletiam sobre o contexto universitário ou os processos de formação. Porém, cabe destacar que as discussões e pesquisas nessa área ganham força, no Brasil, com a inserção da tríade indissociável: ensino, pesquisa e extensão, áreas fins das universidades, institucionalizada pela Lei nº 5.540/1968 e complementada pela Lei nº 9.394/1996, (LDB/1996) que fixa, nesta última, as normas de organização e funcionamento da Educação Superior.

No cenário internacional, segundo Soares (2009), o interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas no ensino superior, vem crescendo desde a década de 1980. No Brasil, ao longo da história do ensino superior, diversas iniciativas de grupos de professores, de instituições do ensino superior e mesmo do Ministério da Educação (MEC) visando à capacitação do professor universitário foram assumidas, nem sempre institucionalizadas, portanto, na dependência da sensibilidade dos dirigentes e, em grande parte, centradas numa lógica tecnicista. Apesar da fragilidade, essa trajetória contribuiu para a constituição do campo de estudo e pesquisa, que veio a ser denominado de Pedagogia Universitária. (SOARES, 2009, p. 99).

Ao longo das últimas décadas, alguns grupos de professores buscaram refletir sobre a formação e atuação docente, porém, as perspectivas formativas de grande parte deles centravam-se em uma lógica tecnicista, mas, apesar dessa fragilidade, contribuíram para a constituição do campo de estudo da Pedagogia Universitária.

Nessa perspectiva, destacamos eventos científicos, realizados nos anos de 1999 a 2001, sobre os temas Educação Superior e Formação de Professores, no estado do Rio Grande do Sul, que possibilitaram a criação da Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES), congregando pesquisadores representantes de diversas regiões do País. Dentre as finalidades da RIES está a de investigar a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas (SOARES, 2009), contribuindo para a constituição da Educação Superior e da Pedagogia Universitária, como área de conhecimento e de prática profissional. (RIES, 2021).

Em outro momento, na realização do evento científico I Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior, realizado no mês de abril de 2008, na cidade de Fortaleza/CE, foi criada a Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste de Docência na Educação Superior (RIDES), cujos principais objetivos são: “contribuir, com estudos e resultados de pesquisas realizadas para a formulação e implementação de políticas públicas, diretrizes e ações voltadas para a formação docente para a Educação Superior” (SOARES, 2009, p. 100), contribuindo com o campo da Pedagogia Universitária.

A Pedagogia Universitária, portanto, tem como *palco* o contexto das IES e se constitui em um processo de interações educativas de sujeitos adultos (BITENCOURT, 2014). Nesse mesmo sentido, Galvão e Bitencourt (2017) acrescentam que a Pedagogia Universitária pode ser considerada:

[...] um campo de estudo sobre o ensino e a aprendizagem desenvolvidos na universidade e a formação pedagógica do docente, buscando também melhoria de um ensino de modo que garanta a qualidade deste, sobre as práticas e conhecimentos da área de atuação e que, vai para além do ensino, estreitando a tríplice que deveria ser desenvolvida pelos docentes na universidade (GALVÃO; BITENCOURT, 2017, p.18).

Sob esse aspecto, entendemos que o docente universitário tem uma grande responsabilidade através das atividades inerentes ao seu trabalho, que está pautado/ancorado no tripé ensino, pesquisa e extensão, atividades responsáveis por sustentar o *status quo* de Universidade.

Complementando essa ideia, Franco e Krahe (2003, p. 113) dizem que a Pedagogia Universitária é um “movimento de produções institucionais e/ou individuais que buscam melhorar a relação ensino e aprendizagem através de reflexões, pesquisas, experiências e discussões, guardando, em comum, o esforço abstrativo de construção teórica na tentativa de ressignificar a prática profissional do professor”, tornando-se assim uma alternativa para o desenvolvimento de uma formação continuada do docente universitário. Corroborando com as autoras citadas anteriormente, Bolzan e Isaia (2010, p. 16) conceituam a Pedagogia Universitária como:

[...] um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Assim, a Pedagogia Universitária se constitui um caminho possível para a reflexão na atuação docente, tem por intenção “levar o docente universitário a compreender o processo de ensino e aprendizagem como construção de saberes, tornando-se um pesquisador, um participante ativo da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição, se empenhando em trabalhar em equipe” (FÁVERO; PAZINATO, 2014, p. 2), fazer parte de grupos de estudo e adquirir, portanto, uma visão interdisciplinar.

Desse modo, a ideia de aprendizagem docente constitui-se como elemento basilar da Pedagogia Universitária, na medida em que se consolida a partir da articulação entre modos de ensinar e de aprender, permitindo aos atores desse processo intercambiarem essas funções, tendo o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa (ISAIA, 2006b) como condição

para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional. Essa condição implica a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais. (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 15).

Assim, faz-se necessário que o docente universitário esteja sempre aberto às mudanças, buscando rever a sua prática de forma crítica e reflexiva, exigindo-se que políticas públicas e institucionais na Educação Superior possibilitem a continuação do processo formativo dos docentes universitários.

A Pedagogia Universitária, conforme destacam Bolzan e Isaia (2010, p. 21), se constrói nas relações e nos novos sentidos atribuídos ao “conjunto de dimensões que permeiam o processo de produção da docência”, o que possibilita inserção no mundo da docência a partir da apreensão das manifestações dos atos e das formas presentes no processo de construção da profissionalidade.

A expressão *Pedagogia Universitária* é definida por Cunha (2006, p. 321), na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, como:

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Portanto, a Pedagogia Universitária propõe uma formação docente que seja contínua. Fávero e Pazinato (2014, p. 12) especificam alguns pressupostos que estão subjacentes nas diversas ações formativas da Pedagogia Universitária. “Dentre os principais podemos destacar a ideia da formação de um docente reflexivo, a tomada da ação educativa como objeto de estudo, a formação como uma ação contínua, a compreensão do fazer docente como uma prática profissional”, com propósito/foco na qualidade educativa. Há necessidade, portanto, de se desenvolver uma formação que vise ações e pensamento crítico e reflexivo, na perspectiva de ser um professor autônomo na busca por novos conhecimentos.

Nesse sentido, entendemos a criticidade do educador segundo Freire, como a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade onde o educador está inserido,

“possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado”, mais “sistematizado” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.173). O principal objetivo de se refletir sobre as experiências, de forma crítica, segundo Freire (1997 *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.173), é fazer com que “as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões”, e assim fazer com que ocorra uma tomada de consciência dos vários aspectos que compõem a realidade dos sujeitos.

4.3 Docência Universitária e a Pedagogia Universitária

A perspectiva, nesta subseção, é de elucidar que a Docência Universitária é um dos pilares no campo de estudo da Pedagogia Universitária, com seus significados originários do processo de construção dos saberes e da experiência que integram a identidade docente, uma vez que, refletir sobre esses processos culmina na compreensão da formação profissional, ou seja, a profissão de professor.

Compreendemos que a aprendizagem da docência é contínua, as fontes para seu aperfeiçoamento são diversas, e citamos, por exemplo, os cursos de formação inicial e continuada desenvolvidos nas IES, a prática docente e as experiências pessoais e profissionais. A aprendizagem é, portanto, o caminho para o Desenvolvimento Profissional Docente, pois possibilita um processo de (re)construção do conhecimento pedagógico, político, do currículo e contextos sociais, pois estes são conhecimentos essenciais para a docência.

Buscamos compreender, também, as relações que se estabelecem na aprendizagem da docência, no trabalho docente e nas práticas pedagógicas, tecendo algumas considerações. Segundo Bitencourt (2014), entre outros aspectos, *pedagogia* são todas as ações utilizadas para a formação dos sujeitos, na interação decorrente do processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreendemos que o trabalho docente é mediado pelas interações humanas, e esse espaço de formação é constituído de ações pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, portanto, a docência na Educação Superior pode ser uma forma particular de trabalhar com sujeitos adultos (BITENCOURT, 2014) e, nesse percurso, o docente enquanto ensina também se forma. (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, destacamos que a prática docente é uma ação pedagógica quando tem intencionalidade. A prática pedagógica estrutura-se em decisões, princípios, ideologias e estratégias. Ou seja, a prática pedagógica é definida pela intencionalidade da ação docente; há um pensar que antecede o fazer em sala de aula. Sua ação é pensada a partir dos contextos sociais, é significativa e transformadora, é uma prática dialógica, na qual o professor aprende ao ensinar. (FRANCO, 2016).

A docência, portanto, caracteriza-se como um trabalho de interações humanas; é desenvolvida em um complexo de relações potencializadoras de aprendizagens e ações atravessadas pelas intencionalidades das práticas pedagógicas. Compreendemos, assim, que a docência é uma profissão, uma forma particular de trabalho, é uma práxis que se caracteriza pela ação-reflexão-ação e se dedica à formação de outros seres humanos.

Por outro lado, segundo Fávero e Pazinato (2014), se o docente não se compromete com a construção efetiva de novos saberes não fará de maneira responsável a formação de “profissionais críticos, criativos e autônomos frente à pluralidade de situações postas por uma sociedade cada vez mais complexa” (FÁVERO; PAZINATO, 2014, p. 13), deixando frágil sua trajetória formativa, o que implica em uma atuação pouco significativa no processo formativo. Portanto, é necessário que ocorra uma reflexão sobre a formação docente, em especial na dos professores que atuam na Educação Superior, à medida que são necessárias novas compreensões sobre o fazer docente, favorecendo a construção de novos saberes, que são importantes para a (re)construção da identidade dos professores e também da valorização de suas experiências profissionais.

Por essa razão, compreender qual foi à formação do professor formador, a partir do que os próprios livremente descrevem como relevante, passa a ser, inclusive, uma forma reflexiva de analisar como ele entende a formação de professores dos quais ele é formador, pois compreender o que foi para si reflete no que ele pressupõe fundamental para o outro. (BITENCOURT, 2014, p.130).

Nessa mesma perspectiva, Fávero e Pazinato (2014, p. 14) dizem que o “docente universitário precisa conhecer sobre seu fazer didático para que possa intervir e possibilitar, de maneira qualificada, a relação entre teoria e prática, o estabelecimento de relações entre as disciplinas, [...] e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem”. Desse modo, a reflexão sobre a ação é um importante processo para constituição do Desenvolvimento Profissional dos Docentes, fazendo-os perceber práticas que foram significativas, teorias fundamentais na constituição dos saberes, posto que essas percepções possibilitam a ressignificação e a desconstrução dos aspectos necessários.

Esse cenário é um desafio presente no campo da Pedagogia Universitária. A busca por ressignificar a docência na Educação Superior, a partir dos novos olhares e desafios presentes na sociedade contemporânea, além de apresentar novas ferramentas tecnológicas, coloca os professores frente à diversidade social/cultural e enfrentamentos no cenário político, e o avanço de reformas neoliberais nas diversas dimensões da vida. Os desafios e conflitos presentes neste cenário se ampliam ainda mais quando:

[...] boa parte dos professores universitários têm se mantido afastados dos saberes pedagógicos necessários para a consecução de seu trabalho docente e desestimulados a se embrenharem ativamente neste estudo, que ganha relevância na medida em que velhos modelos de ensino se mostram defasados em relação ao perfil de estudantes que frequentam os espaços universitários, defasados em relação aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento e defasados em relação aos valores que precisam, mais do que nunca, presidir as atividades formativas desenvolvidas nos diferentes cenários de aprendizagem. (SORDI, 2019, p.138).

Os dilemas enfrentados pelos docentes universitários, no cenário institucional, segundo Zabalza (2007), determinam aspectos de sua identidade profissional e são classificados em: Individualismo/Coordenação, Pesquisa/Docência, Generalistas/Especialistas e Ensino/Aprendizagem. Zabalza cita algumas características desses dilemas:

Individualismo/Coordenação – Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento. (ZABALZA, 2007, p. 117)

Assim, ao buscar evidenciar os aspectos referentes a esse dilema docente, destacamos um grande desafio para superá-lo, pois o docente constrói a sua identidade permanentemente na relação com outros sujeitos, isto porque a docência é uma profissão de interações humanas e não se configura isolada e sem partilha de saberes. A docência é um ato coletivo, afirma Bitencourt (2014) ao compreender o outro como alguém importante para a formação do professor: “as representações de um professor ganham sentido na coletividade, onde o professor trabalha com sujeitos em função de transformar, o que se constitui na prática docente.” (BITENCOURT, 2014, p. 24). Porém, como destacado no dilema *Individualismo/Coordenação*, existe uma cultura institucional que leva os docentes a desenvolverem suas atividades de maneira individualista, o que gera conflitos nesse processo de constituição da identidade, pois, conforme mencionado, a atuação docente se faz no coletivo. No segundo dilema:

Pesquisa/Docência – É fundamental que os professores de universidade pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação, no qual participam como formadores, deixando a docência à margem [...]. (ZABALZA, 2007, p. 120) acho que pode ficar no corpo do texto

O autor, nesse segundo dilema - *Pesquisa/Docência*, faz uma crítica aos docentes que priorizam a pesquisa em detrimento do ato de ensinar, dizendo que esta postura gera um enfraquecimento no projeto de formação. Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (1999) reitera a importância de se trabalhar com a pesquisa e a docência, que compreende as atividades de aprendizagens e de extensão, de maneira articulada, pois uma atividade contribui para o desenvolvimento da outra.

Paralelamente, e além de ensinar, os professores universitários investigam. Através da investigação, os professores universitários aprofundam o conhecimento específico da sua área específica de estudo. [...] Contudo, em diferentes perspectivas se verifica um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem. Neste sentido, a investigação sobre o ensino universitário, sobre o que pensam os professores e os alunos pode oferecer vias de possível superação de tal situação. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 244).

Outro aspecto evidenciado por Zabalza (2007) é quanto aos cursos que tendem a ser *Generalistas/Especialistas*, gerando uma consideração compartimentada da formação. Segundo o autor,

Generalistas/Especialistas – Ademais, a nova orientação profissionalizante que o ensino universitário adotou reforçou a passagem para a especialização. Quanto mais se pretende introduzir no início da formação conhecimentos ou atividades vinculados a âmbitos específicos e especializados da profissão, mais as disciplinas universitárias adquirem um caráter setorial e aplicado. (ZABALZA, 2007, p. 122).

O autor contempla, ainda, a reflexão de que “[...] as disciplinas multiplicam-se (o que obriga a reduzi-las em tempo, porque, caso contrário, não cabem todas no currículo) e, normalmente, tendem a ser muito repetitivas quanto a seus conteúdos” (ZABALZA, 2007, p. 122), o que torna a formação compartimentada, e a dicotomia prevalece em determinados conhecimentos e competências que se distanciam da prática profissional. Por fim, o autor insere o dilema, a saber:

Ensino/Aprendizagem – Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no polo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis

(motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes. (ZABALZA, 2007, p. 123)

Ao destacar o dilema *Ensino/Aprendizagem*, esse autor evidencia que há uma perspectiva incompleta da função desempenhada pelos docentes, em relação ao aprendizado, pois, embora os estudantes já sejam adultos e responsáveis, esta não se encerra aqui, pois,

[...] ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares (ZABALZA, 2007, p. 123).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizado é marcado pelo envolvimento e compromisso tanto dos estudantes, quanto dos docentes, no qual o docente tende a planejar e conduzir todo o processo, considerando os objetivos a serem atingidos. Assim, compreendemos que ser docente universitário pressupõe a constituição de novos saberes que são elaborados mediante suas vivências, individual ou coletiva. É a partir da reflexão crítica sobre a prática que o docente ressignifica e reelabora suas experiências, considerando as dimensões éticas, afetivas e político-sociais.

Em consequência, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que “valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.14). A ação docente é, portanto, marcada como prática que pode levar à formação omnilateral, uma formação libertadora que desenvolva a criticidade do sujeito, o seu poder de problematização. Nesse sentido, o investimento e a valorização da formação docente e, conseqüentemente, de seu Desenvolvimento Profissional, se torna fundamental no desenvolvimento do sistema educacional.

Para corroborar essa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento na sociedade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.15), tornando a ação docente significativa para problematização e transformação dos contextos sociais.

O trabalho docente, por visar a formação humana, e ser mediado por meio de apresentação de conteúdos, com vistas ao desenvolvimento de habilidades, pensamentos e

ações, se caracteriza por estar impregnado de intencionalidade, o que implica, para o docente, escolhas pautadas em um compromisso ético e em valores. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Desse modo, compreendemos que o “ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.15), pois a ação docente deve ser libertadora e não opressora, levando à alienação dos sujeitos. Por esse motivo, as escolhas dos caminhos teóricos e metodológicos do professor são tão importantes.

Destacamos, assim, a importância do ser professor, pois requer saberes e conhecimentos para além dos teóricos e específicos da área de formação. E vai além, incluindo saberes pedagógicos, “educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.15), o que exige do professor uma resiliência em seu processo formativo, tornando-o, assim, um sujeito em constante processo de (des)construção.

4.4 Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário: conceitos, aproximações e especificidades

Para entendermos o Desenvolvimento Profissional como possibilidade do campo da Pedagogia Universitária, nos fundamentamos em Bitencourt (2014), Selbach (2015), Marcelo Garcia (1999; 2009), Zabalza (2007), Fiorentini e Crecci (2013), entre outros.

Quando pensamos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente consideramos os docentes que trabalham com o conhecimento, pois, segundo Marcelo Garcia (2009 p. 08), a “profissão docente é uma ‘profissão do conhecimento’”, sendo assim, o professor, no século XXI, está diante de uma “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 08). O professor atua profissionalmente em um meio no qual o conhecimento, os alunos e os meios de trabalho se “transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 08). Por isso, há a necessidade de os professores se desenvolverem profissionalmente.

Sob essa prerrogativa, a formação do professor não está atrelada a uma etapa da carreira. Ao ser revista a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional, “traz a noção de que a formação daqueles que visam repensar o ensino não se esgota” (SELBACH, 2015, p. 26). Nessa perspectiva, Fiorentini e Crecci (2013) compreendem o Desenvolvimento Profissional como um processo que se realiza em uma comunidade acadêmica; um processo contínuo e de constituição do sujeito em um coletivo.

Ao aprofundarem a discussão, Fiorentini e Crecci (2013) evidenciam a perspectiva de Fiorentini (2008), que concebe o Desenvolvimento Profissional docente como um processo contínuo “que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.” (FIORENTINI, 2008, p. 45). Isto porque é a partir das vivências e experiências que os professores estabelecem a lente, através da qual observam o mundo e assim constituem o seu *eu docente*.

Ao abordarmos a premência de os docentes permanecerem atualizados, portanto, em constante processo de formação, para que se desenvolvam profissionalmente, não estamos concordando com o fato, muitas vezes recorrente nas instituições universitárias, de que “se formar, melhorar como profissional e aprender a ensinar são questões que dependem de cada professor.” (ZABALZA, 2007, p. 138). Ao contrário, destacamos que o crescimento profissional do docente não depende apenas dele, é algo que precisa acontecer com condições, oferta de mecanismos, apoio e acompanhamento institucional.

Em sua tese, Selbach (2015, p. 24) busca compreender o Desenvolvimento Profissional a partir da perspectiva de que os professores universitários nem sempre se “apropriaram das discussões pedagógicas e que as políticas públicas não os obrigam a investir esforços nesse sentido. Marcelo Garcia (1999) nos auxilia a compreender o conceito de Desenvolvimento Profissional como possibilidade do campo da Pedagogia Universitária”, pois muitos grupos de pesquisa e universidades, pautados nas teorias da Pedagogia Universitária, têm se esforçado em buscar formas de contribuir para a formação pedagógica dos docentes.

Apresentamos, a partir de Marcelo Garcia (2009, p.10), alguns conceitos de Desenvolvimento Profissional de Professores:

O Desenvolvimento Profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e

melhorar os resultados escolares dos alunos. O Desenvolvimento Profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman, 1990, p. 4); [...] O Desenvolvimento Profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros (Fullan, 1990, p. 3); [...] Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, p. 234-235); [...] Implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3); [...] O Desenvolvimento Profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 1999, p. 4); [...] Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas (Bredeson, 2002, p. 663); [...] O Desenvolvimento Profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (Villegas-Reimers, 2003). (MARCELO GARCIA, 1999, p. 10).

Os autores citados por Marcelo Garcia (1999) conceituaram o Desenvolvimento Profissional, convergindo em pontos semelhantes, pois evidenciam que é “um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.” (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 13). Destacando essas aproximações, os autores entendem o Desenvolvimento Profissional como um processo de mudança que ocorre ao longo do tempo. As experiências e vivências vão constituindo o ser docente, o qual se faz mediante processos colaborativos que se contextualizam no local de trabalho.

O conceito de Desenvolvimento Profissional adotado, portanto, compreende questões relacionadas à formação acadêmica e, deste modo, a formação teórica dos professores, além dos processos de constituição do ser social relacionados aos aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais, conforme evidenciado por Fiorentini (2008). Logo, a formação é compreendida, neste estudo, como parte do processo de Desenvolvimento Profissional docente, pois:

[...] o termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos. (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 12-13).

A partir dessa reflexão, compreendemos que a formação em cursos de graduação é considerada um movimento de *fora para dentro*, no qual o sujeito tem acesso às informações e conhecimentos para então poder significá-los. No entanto, no Desenvolvimento Profissional, o docente, além de constituir novos conhecimentos, estes são transformados em saberes, pois, são mobilizados na prática em seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao mobilizar seus saberes, para promoção e constituição de um ambiente de aprendizado, o docente realiza um movimento de *dentro para fora* de seus conhecimentos até então constituídos, o que possibilita que outros venham a se formar.

Em sua pesquisa, Marcelo Garcia (2009) destaca que uma nova perspectiva emerge, considerando o Desenvolvimento Profissional como um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, como já mencionamos. Nesse sentido, o autor evidencia que o Desenvolvimento Profissional Docente passa a ter as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o Desenvolvimento Profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O Desenvolvimento Profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de Desenvolvimento Profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O Desenvolvimento Profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O Desenvolvimento Profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de Desenvolvimento Profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de Desenvolvimento Profissional que lhes parece mais benéfico. (MARCELO GARCIA, 2009, p.10-11)

Conforme constatamos ao discutir o Desenvolvimento Profissional Docente, estamos considerando alguns aspectos: o professor é um sujeito que aprende de forma ativa; este é um processo a longo prazo; as experiências são mais eficazes, principalmente quando se relacionam a eventos que ocorrem em seu próprio ambiente de trabalho; o professor é considerado um prático reflexivo nessa perspectiva. Assim sendo, as atividades de Desenvolvimento Profissional consistem em ajudar a constituir novas teorias e novas práticas pedagógicas, e desse modo, é concebido como um processo colaborativo e, portanto, não existe um e somente um modelo de Desenvolvimento Profissional.

Segundo Marcelo Garcia (1999), o professor não é encarado como um produto acabado. Pelo contrário, ele é um sujeito em constante evolução e desenvolvimento. Nesses aspectos, afirma esse autor, um dos elementos importantes presentes na concepção de Desenvolvimento Profissional é que este não se realiza de maneira individual, pois, “não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139), porque contempla as ações e práticas colaborativas, posto que o ambiente de trabalho é composto por um coletivo docente.

Zabalza (2007) ressalta a proposição de um modelo para a análise do Desenvolvimento Profissional dos Docentes, a partir dos estudos de Fessler (1995, p.162-171), o qual propõe que o ritmo e as condições para que esses processos ocorram são influenciados por dois tipos de fatores contextuais: o pessoal e o organizacional, ou institucional.

O contexto pessoal inclui aspectos como a família (com um impacto maior nas mulheres), os momentos positivos da própria experiência de vida (casamento, nascimento de filhos, eventos especiais, experiências religiosas ou humanas marcantes), as crises ou momentos negativos (doenças, morte de algum familiar, problemas econômicos, problemas matrimoniais), a disposição pessoal (prioridades que o indivíduo mesmo se impõe e empenho pessoal para conseguilas), os interesses pessoais à margem do trabalho e os ciclos de vida pelos quais passa. (ZABALZA, 2007, p. 140)

Nesse sentido, sabe-se que “a carreira profissional não acontece a margem do que somos, ou do processo que seguimos nos demais contextos de vida” (ZABALZA, 2007, p.140). O docente carrega o seu ser, sua essência, em todos os momentos vividos, e age conforme a sua subjetividade, e vai se constituindo no decorrer de suas experiências.

Os estudos feministas, muitas vezes, insistem que o período de expansão da família [...] coincide com os períodos mais importantes para o crescimento profissional [...], e que, por essa causa, as mulheres, ao terem de se encarregar da

parte fundamental da atenção à família, sofrem uma considerável estagnação [...] em suas carreiras profissionais. (ZABALZA, 2007, p. 140).

As mulheres, em sua carreira profissional, são afetadas de maneira diferente, pois, ainda vivemos as consequências de uma estruturação social pautada no patriarcado, no qual as mulheres se deparam com uma dupla jornada de trabalho. Este é um exemplo do enfrentamento feminino, quando precisam cuidar da vida domiciliar e das atividades do trabalho docente, por exemplo. Há consequência para as mulheres que enfrentam esse cenário, “pois sofrem uma considerável estagnação (quando não um claro retrocesso)” (ZABALZA, 2007, p. 140), que afeta sua carreira profissional.

Outro aspecto importante é o fato de que, “como afirmou Huberman (1995, p.172-199), o progresso profissional não é algo que se produza ‘sobre nós’. Não somos marionetes que se movimentam em função de um relógio social ou institucional predeterminado” (ZABALZA, 2007, p. 141), pois, muitos processos do Desenvolvimento Profissional são conduzidos pelo próprio docente, dado que observa e planeja a natureza da sua formação, e as sucessões de etapas de sua carreira.

Quanto ao ambiente organizacional, Zabalza (2007) evidencia que este também exerce uma forte influência no Desenvolvimento Profissional dos professores universitários.

Nesse segundo fator de influência, Fessler situa os seguintes elementos: a legislação, em tudo aquilo que afeta as condições que regulam o trabalho profissional e as condições para exercê-lo; o estilo de direção e gestão da instituição, o que condiciona a dinâmica de atuação e o estilo de trabalho, assim como o estilo das formas de estímulo e apoio oferecidos para o crescimento; a confiança social [...], a qual condicionará bastante a autonomia do professorado e a segurança no que faz; as expectativas sociais surgidas em relação à universidade e aos objetivos que deve cumprir, o que afetará o envolvimento da comunidade, o esforço de investimento em educação e a própria capacidade das instituições para apresentarem a si mesmas e ao seu pessoal desafios cada vez mais exigentes; as organizações profissionais, as quais constituem importantes elementos na definição da identidade profissional e dos padrões da qualidade no exercício profissional; os sindicatos, os quais constituem garantias das propostas salariais e de condições de trabalho que tornam possível o Desenvolvimento Profissional e uma melhor qualidade de vida. (ZABALZA, 2007, p. 141)

Ao mencionarmos Desenvolvimento Profissional compreendemos que estamos a considerar, com a mesma importância, o aperfeiçoamento das instituições educacionais (MARCELO GARCIA, 1999), pois uma não se faz potente e em desenvolvimento sem que a outra condicione os espaços/tempos necessários a este aperfeiçoamento.

Nesse contexto, cabe salientar que a comunidade acadêmica exerce papel fundamental na construção de propostas para que ocorra o Desenvolvimento Profissional,

assim, compreendemos que “esses espaços necessitam ser ocupados e preenchidos para que de fato transformem-se em lugar da formação docente” (SELBACH, 2015, p. 48). O ambiente universitário, nesta perspectiva, deveria acompanhar as mudanças sociais, de forma a ser construído e reconstruído pelos sujeitos da comunidade universitária, algo que extrapola os setores administrativos, as gestões, e o corpo docente, pois:

[...] a própria consolidação do campo da Pedagogia Universitária assim exige, por ser uma área multidisciplinar, pois o ensino não é tarefa que se restringe ao espaço da sala de aula e, como argumenta Bordas (2005), é sensível aos embates sociais que interferem nas políticas públicas, questões que se referem a universidade como um todo. (SELBACH, 2015, p. 48).

Portanto, pensar sobre a construção de um lugar que vise à formação humana e acadêmica do sujeito não é algo simples, porém, compreendemos que é necessário, porque este pode influenciar diretamente o Desenvolvimento Profissional Docente.

Cabe salientar que o Desenvolvimento Profissional não se restringe ao ambiente universitário, muito menos compreende apenas a formação inicial, pois a “formação é processo contínuo que rejeita classificações, sendo que a dissociação entre formação inicial e continuada perde o sentido” (SELBACH, 2015, p.54). Isso porque os professores estão sempre se constituindo, se formando, experienciando e ressignificando os saberes do trabalho docente.

Compreendemos, assim, que a formação do professor da Educação Superior está relacionada ao seu Desenvolvimento Profissional quando busca “[...] reconstruir os significados da sua ação profissional; investir na profissão docente e nos seus saberes; [...] possibilitar a criação de espaços e lugares de debate para a construção da identidade do professor, no plano individual e coletivo; [...] estimulá-los a compreender a docência como um compromisso político” (TORRES, 2014, p. 131), para uma compreensão dos contextos sociais, culturais, políticos, em uma perspectiva de possibilitar mudanças e evoluções, tanto do sujeito, quanto da sociedade em geral.

Esse apoio institucional, o qual deveria ser generalizado, é o que não ocorre normalmente nas universidades. Por isso, as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-as em processos lentos e incertos. Em alguns casos, acabam se consolidando vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na universidade, não por maldade individual, mas por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização. Em outros casos, alguns docentes estagnam-se nas primeiras fases de seu crescimento profissional: incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente, acabam se acomodando às poucas exigências das etapas iniciais do Desenvolvimento Profissional. (ZABALZA, 2007, p. 141)

Desse modo, refletir sobre o Desenvolvimento Profissional é pensar sobre a formação do professor, não apenas em determinados períodos, mas numa perspectiva de que o professor está sempre se profissionalizando. Portanto, esse processo não é fixo em determinado local e esse aprendizado da docência pode ocorrer em diferentes interações do sujeito com os ambientes sociais.

Segundo Medina e Dominguez (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 23), “[...] consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador”, a fim de desenvolver um projeto educativo comum e trabalhar, colaborativamente, em equipe, com os sujeitos que compõem o espaço educativo.

Enfim, o exercício da profissão e domínio não correspondem a uma tarefa fácil, que se desenvolva de maneira *mágica* e imediata. Não se pode supor que os professores, ao ingressarem na carreira docente, nas universidades, estejam preparados para enfrentar a docência. (ZABALZA, 2007). O desenvolvimento docente é um processo contínuo que significa ir crescendo em racionalidade, em especialidade e em eficácia.

Nesse contexto de reflexão e constituição teórica do conceito de Desenvolvimento Profissional foi perceptível que o conceito de identidade docente atravessa a discussão de maneira a constituir uma visão mais completa dos cenários desse processo de formação. Isso nos levou a refletir, de maneira breve, sobre como esse processo de Desenvolvimento Profissional faz com que o docente crie e recrie identidades docentes. Aqui, já evidenciamos o plural presente nessa constituição da identidade, pois ela não é fixa, se desenvolve através de um processo de amadurecimento da carreira docente.

Segundo Pimenta (1999, p. 18), a identidade “não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” A profissão docente é constituída de fases e mudanças, logo, a profissionalidade e sua identidade com a profissão são constituídas mediante processos, “à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11). E, por ser ao longo da vida do docente, esse processo implica mudanças também históricas, que afetam a maneira de o sujeito existir e se colocar no mundo.

Segundo Tardif (2000), a identidade profissional tem importante papel na constituição do Desenvolvimento Profissional dos Docentes, pois é a partir da identidade que o docente se percebe, além de determinar a forma com a qual quer que o vejam

(MARCELO GARCIA, 2009), o que condiciona as opções e trajetórias formativas. Ou seja, “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112), e pode ser influenciada pelo contexto institucional e reformas políticas. A identidade, portanto, segundo Marcelo Garcia (2009), tem influência sobre a forma de aprender e ensinar, sobre as crenças e valores, sobre as vulnerabilidades profissionais, constituindo-se, assim, na complexidade de conhecimentos e histórias que formam os sujeitos.

Compreendendo que o Desenvolvimento Profissional envolve a formação inicial e continuada, e que se articula, portanto, com a constituição e valorização da identidade docente, possibilita a percepção de que ambas têm, como pano de fundo, o processo de formação e, portanto, constituição do ser docente. O processo de constituição da identidade docente, evidenciado pelas autoras Pimenta (1999) e Pimenta e Anastasiou (2014), reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* constituído por quatro grandes conjuntos:

1. Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. Conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
4. Conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.166).

Os saberes docentes evidenciados estão presentes no processo pelo qual o docente constitui sua identidade, e se relacionam ao conhecimento específico da área de atuação, aos conhecimentos teóricos sobre o campo pedagógico e metodológico do processo de ensino e aprendizagem; aos conhecimentos constituídos mediante as práticas docentes derivados da experiência, e também aos conhecimentos ligados à sensibilidade pessoal e social. Pimenta (1999), em seu livro, classifica os saberes da docência em: da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos, que se enquadram nos quatro grupos já especificados.

Nessa perspectiva, os saberes necessários à docência integram os fatores que influenciam a constituição da identidade docente. O amadurecimento do processo de tornar-se professor, identificar-se com a profissão, convergem para a constituição de um dos inúmeros mecanismos de formação que geram o desenvolvimento profissional.

Especificando, conforme Pimenta (1999), temos que os saberes da experiência, na formação inicial, que se constituem em um processo pelo qual o estudante deixa de se ver como estudante e passa a ver-se como professor, esses saberes da experiência são também os produzidos no cotidiano docente, a partir do processo de reflexão sobre a prática.

Os saberes do conhecimento evidenciados por Pimenta (1999) estão relacionados ao poder de análise, classificação e contextualização das informações para que elas se tornem, de fato, conhecimento. A autora destaca que a informação confere poder e vantagens a quem a possui, e o acesso às informações não se faz de maneira igual por todos os cidadãos, logo, compreendemos a importância da docência enquanto mecanismo de superação da alienação à qual muitos estão sujeitos.

Em relação aos saberes pedagógicos, estes estão relacionados ao saber-fazer e, portanto, constituem-se no próprio fazer do docente. A “especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, p. 28 *apud* PIMENTA, 1999, p. 26), nas ações docentes.

Nóvoa (2017), Pimenta (1999) e Marcelo Garcia (2009) afirmam que a identidade não é fixa, é constituída em um processo, e há múltiplas identidades em uma profissão. A identidade profissional se constitui no contexto organizacional, desenvolvendo-se de maneira individual e coletiva, a partir da significação social da profissão e, conseqüentemente, da ressignificação. Assim, a identidade docente se constitui com base no significado que o professor confere às suas atividades, enquanto ator e autor, isto é: “no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.” (PIMENTA, 1999, p. 19). Isso, a partir de suas percepções do universo em que está inserido.

Sem nos delongarmos na discussão sobre a identidade profissional constituída pelos docentes, inserimos a análise feita por Marcelo Garcia (2009, p.12) relativa às características presentes para a compreensão da identidade profissional:

1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o Desenvolvimento Profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”
2. A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotam características

profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão as essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.

3. A identidade profissional docente compõe-se de subidentidades mais ou menos interrelacionadas. Estas subidentidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito. O conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la.

4. A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Dessa forma, compreendemos que o conceito de identidade profissional docente está sujeito às mudanças e contradições enfrentadas pelos professores no processo de formação, ocasionadas pelas alterações no sistema educacional e na percepção do que é ser docente a partir das novas demandas sociais. O que se percebe são novas demandas presentes na constituição da identidade docente, com base nas transformações sociais vividas, o que requer uma postura mais flexível às mudanças, por parte dos professores, pois autores já propõem uma formação que busque refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

4.4.1 Formação de Professores: algumas considerações

Iniciamos a discussão citando alguns aspectos teóricos referentes à formação de professores e o desenvolvimento profissional docente baseados em Marcelo Garcia (1999). O autor conceitua formação de professores como:

[...] uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

Compreendemos, assim, a formação de professores como uma atividade contínua na trajetória docente, implicada em processos de mudança, inovação e no desenvolvimento curricular. Uma formação que não ocorre no vazio, se faz em concomitância com o desenvolvimento organizacional do ambiente educativo. A formação de professores, para que ocorra em sua totalidade, deve integrar conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, integrando teoria e prática. Assim,

a formação “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais [...]” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30), proporcionando uma emancipação intelectual, uma criticidade e autonomia aos sujeitos imersos nesse processo.

Como mencionado anteriormente, a formação dos professores ocorre de maneira contínua. E para contextualizar as diferentes etapas ou níveis da formação de professores, citamos Sharoon Feiman (1983 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 25-26), que chega a distinguir quatro fases no aprender a ensinar que, conforme indica essa autora, não são sinônimos de formação de professores:

- a) Fase de pré-treino. Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.
- b) Fase de formação inicial. É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino. (Marcelo, 1989).
- c) Fase de iniciação. Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência. (Marcelo, 1991c).
- d) Fase de formação permanente. Esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (Marcelo, 1992b; Villar Angulo, 19909). (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25-26)

As etapas e níveis da formação de professores evidenciam que isso não se refere a um conceito unívoco. Assim, ao pensarmos sobre a formação dos sujeitos envolvidos e responsáveis pela mediação do processo de ensino e aprendizagem, estamos compreendendo que eles estão sempre imersos, ou deveriam, em atividades formativas, e que a formação inicial é uma das etapas desse desenvolvimento profissional.

Ao evidenciarmos essa perspectiva de formação consideramos que há tendências e concepções de professor que provêm de diferentes modelos e teorias do ensino. Assim, as diferentes abordagens, paradigmas ou orientações podem influenciar as concepções e compreensões do ser professor, e “podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional [...] investigador, sujeito que reflete, etc.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30). Não pretendemos aprofundar essa discussão quanto às orientações para a formação de professores, porque compreendemos a sua complexidade, porém, em síntese,

evidenciamos, a título de exemplo, cinco orientações, perspectivas, propostas por Feiman-Nemser (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.31), quais são:

A orientação pessoal recorda-nos que aprender a ensinar é um processo de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões [...] **A orientação crítica** salienta a obrigação dos professores para com os estudantes e a sociedade, desafiando os formadores de professores a ajudar os principiantes a aprender a desenvolver práticas escolares que se fundamentem em princípios democráticos de justiça e igualdade [...] **As orientações prática e tecnológica** representam diferentes ideias acerca da natureza e dos recursos do conhecimento sobre o ensino e de como se adquire e desenvolve. **A primeira** destaca o conhecimento científico e o treino sistemático; **a última**, a sabedoria da prática e o aprender com a experiência [...]. Finalmente, **a orientação académica** centrasse no trabalho diferenciado do ensino. O que distingue o ensino de outros tipos de serviços humanos é a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmos (Feiman-Nemser, 1990: 227-228). (MARCELO GARCIA, 1999, p. 31).

Desse modo, as orientações para a formação de professores são diversas, e estas correspondem a um conjunto de ideias e dos meios para alcançar as metas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. As orientações conceptuais propostas pelo autor não se excluem, podendo coexistir em um processo de formação.

Nessa direção, há duas metáforas de professor, elaboradas por Angel Pérez Gómez, professor da Universidade de Málaga (Espanha), que expressam duas concepções distintas de intervenção educativa na atividade do docente como profissional de ensino, a) *o professor como técnico-especialista*; b) *o professor como profissional reflexivo*.

Para Pérez Gómez, o professor como técnico-especialista deita suas raízes “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (1995, p. 96). Trata-se da aplicação da racionalidade técnica, em que a atividade profissional se reduz à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas. (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 279).

A racionalidade técnica reduz as possibilidades da formação do sujeito à medida que esta foca aspectos teóricos e técnicos a serem assimilados, não se preocupando com a formação integral do sujeito, gerando um esquecimento de aspectos morais, políticos e sociais que são importantes na formação humana. Há de se destacar que, por muito tempo, esta foi a forma com que ocorriam os processos para a formação dos professores. Era através da imitação de um protótipo de professor bem-sucedido que se constituía o ser professor nesse contexto “tradicionalista.” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 281).

Fávero, Tonieto e Ronan (2013) destacam Alarcão (1996, p. 174), escritora considerada umas das mais expressivas teóricas sobre o assunto, que diz que a emergência do paradigma da reflexão nos processos formativos foi motivada pelos seguintes fatores:

[...] a necessidade do homem pensante “reencontrar a sua identidade perdida”; questionar “as finalidades da educação” e a partir disso discutir “metodologias de formação”; “gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação próprias do humano”. Por todos esses fatores, o ser humano atual, “é um Homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar.” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 283).

A formação do professor reflexivo é necessária, pois, como destacado por Alarcão (1996, p. 175 *apud* FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 283), a reflexão é “uma forma especializada de pensar”, pois é o ato de ser reflexivo que capacita o pensamento a ser “atribuidor de sentido”. Para Dewey (1959, p. 14 *apud* FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 283), enquanto o pensar rotineiro é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade, “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo apoia-se na antecessora ou a este se refere”.

A compreensão de professor reflexivo baseia-se em um profissional que “ao mesmo tempo em que mistura ciência, técnica e arte, possui uma profunda sensibilidade artística para compreender as zonas indeterminadas das práticas marcadas pela incerteza, pela singularidade e pelos conflitos de valores como já mencionamos.” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 284). Alarcão (2007, p. 41 *apud* FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 283), explica que essa compreensão “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.”

Desse modo, é nesse modelo formativo que a prática adquire papel “central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor.” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 284). E, nesse sentido, poder-se-ia superar a dicotomia entre teoria e prática tão recorrentes nos discursos educacionais, pois assumir o desafio de refletir na e sobre a ação implica pensar sobre a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo.

Compreendemos que o processo de formação docente apresenta etapas comuns a todos os professores, conforme já evidenciado: a fase de pré-treino, a fase de formação inicial, a fase de iniciação, a fase de formação permanente e que estas formações estão

sujeitas às diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Destacamos que as necessidades de formação estão relacionadas à “etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 196 – grifos do autor), ou seja, para se propor e analisar atividades de desenvolvimento profissional deve-se assumir que cada professor se encontra em uma etapa de formação.

Também afirmamos que os professores se diferenciam em função da sua maturidade profissional, do grau de compromisso que são capazes de assumir, e isso tem a ver por um lado com a sua etapa de desenvolvimento evolutivo (não necessariamente com a idade), e com o momento do ciclo de vida em que se encontram. Deste modo, parece-nos prioritário que as ofertas de atividades de desenvolvimento profissional tendam para aquilo a que temos vindo a denominar de “trajetória profissional” [...]. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 208).

Com essa reflexão destacamos que há uma singularidade no processo de formação, ou seja, no desenvolvimento profissional de cada sujeito, e, dessa forma, é necessário introduzir o conceito de trajetória formativa, o qual permite compreender que os percursos de desenvolvimento profissional são diferenciados e únicos a cada sujeito. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 196).

Assim sendo, nas próximas seções apresentamos a análise dos dados referentes à trajetória de Desenvolvimento Profissional do docente universitário, ao desenvolvimento institucional, enunciando aspectos históricos da instituição, a análise de documentos curriculares: Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, entre outros aspectos.

5 NARRATIVAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS FORMADORES DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Nesta seção de análise, pretendemos entrelaçar aspectos relacionados à história institucional da UNEMAT, enquanto desenvolvimento institucional compartilhado com o desenvolvimento profissional dos docentes formadores, sujeitos participantes da pesquisa. Cabe lembrar que, nessa IES, optamos por nos centrar em um dos cursos de licenciatura plena em Matemática, a Licenciatura ofertada na UNEMAT, campus de Cáceres.

Para esta pesquisa, as narrativas dos docentes trazem o significado dos aspectos que fomos compreendendo nos estudos realizados a partir da literatura, das legislações nacionais e dos documentos institucionais. As narrativas são de docentes que formam professores de Matemática há, em média, 31 anos, ou seja, há três décadas, conforme consta no Quadro 3:

Quadro 3 - Docentes Formadores Efetivos do Curso de Licenciatura Plena em Matemática - CLPM, sujeitos da pesquisa, os vínculos institucionais e o regime de trabalho

| DOCENTES ¹² | VÍNCULO INSTITUCIONAL INICIAL | REGIME DE TRABALHO EM 2021 |
|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| Arno Rieder | Interino - 1981 Concurso - 1990 | Tempo Integral em Dedicção Exclusiva |
| Flávio Luiz Silva Jorge da Cunha | Interino - 1991 Concurso - 1994 | Tempo Integral em Dedicção Exclusiva |
| José Marcelo Pontes | Interino - 1992 Concurso - 1998 | Tempo Parcial - 30 horas |
| Josimar de Sousa | Interino - 1991 Concurso - 1998 | Tempo Integral em Dedicção Exclusiva |
| Marcos Francisco Borges | Interino - 1994 Concurso - 1998 | Tempo Integral em Dedicção Exclusiva |
| Vitérico Jabur Maluf | Interino - 1990 Concurso - 1994 | Tempo Integral em Dedicção Exclusiva |

Fonte: Autoria Própria a partir do Lotacionograma do Quadro Docente em 2020 e dos dados de cada sujeito presentes no Currículo Lattes

Como podemos observar no Quadro 3, o grupo de docentes formadores, participantes da pesquisa, totalizou seis docentes do sexo masculino, os quais ingressaram como docentes da UNEMAT, primeiro com o vínculo institucional de docente interino, e depois através de aprovação em concurso público, tornando-os efetivos. Em relação ao período de interinidade de cada professor, o professor Arno é o que tem maior tempo de serviço na instituição, desde 1981, portanto, 40 anos. Depois dele, o professor Maluf, com

¹² Conforme foi mencionado, os docentes participantes aceitaram a quebra de anonimato e são identificados na forma com que costumam ser chamados, geralmente pelo seu primeiro nome ou sobrenome, como é o caso do prof. Maluf.

vínculo desde 1990, e os professores Flávio e Josimar, com vínculo iniciado em 1991, totalizando 30 anos de trabalho. Na sequência, constam os professores José Marcelo, com 29 anos de instituição, e Marcos, com 27 anos. Do grupo de docentes formadores exposto no Quadro 3, em relação ao regime de trabalho docente na UNEMAT, somente o professor José Marcelo não pertence ao regime de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE), pois, ele também é docente do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), o contexto e as condições de trabalho são determinantes para o exercício da docência. Elas consideram que a diversidade presente nas diferentes instituições, quanto às formas de ingresso, vínculos, jornada de trabalho e ao tratamento que conferem ao ensino e à pesquisa interfere diretamente na atuação desse profissional e, conseqüentemente, em seus resultados, influenciando, sobremaneira, a constituição do perfil do professor da Educação Superior.

Esse grupo de docentes formadores atua na Educação Superior e forma professores de Matemática há três décadas. Assim, é importante para essa investigação o caráter histórico da trajetória de desenvolvimento profissional destes, no entrelaçamento de aspectos da trajetória de desenvolvimento institucional e históricos da UNEMAT e do CLPM, pois, esses sujeitos atuaram como autores e atores, ajudaram a compor o cenário e, conseqüentemente, a identidade do curso, portanto, a busca por essas pessoas nos demandou um posicionamento criterioso metodologicamente.

A amostra dos docentes participantes da pesquisa concretizou-se através da análise documental, em consonância com o método bola de neve, em que fomos identificando os sujeitos que participaram da construção e reconstrução da trajetória de desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, da licenciatura em matemática de Cáceres. Alguns desses professores foram alunos no período em que o curso era Licenciatura Curta em Ciências, como é o caso dos professores Marcos e Maluf.

Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento institucional influencia o desenvolvimento profissional do docente e vice-versa, porque o docente está incluso em uma instituição e atua nela, no caso, na UNEMAT/Cáceres e no CLPM. E esse docente tem a possibilidade de auxiliar e contribuir com ações educativas para a formação de profissionais nesse espaço, nas relações com outros docentes, elaborando currículos para a formação de professores, e se envolvendo com experiências na gestão universitária. Portanto, seu Desenvolvimento Profissional está diretamente relacionado ao seu trabalho docente.

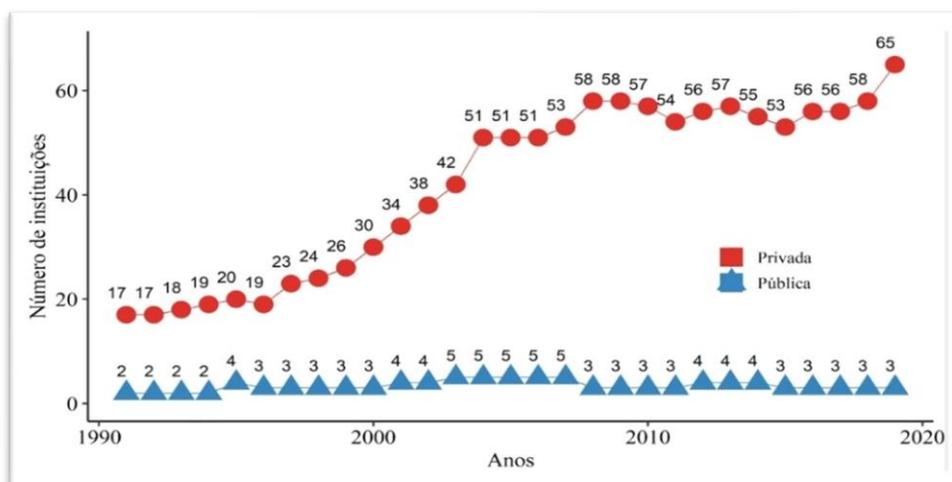
Essa seção foi dividida em eixos de análise e iniciamos pela subseção de análise 5.1, traçando um breve panorama quantitativo da Educação Superior em Mato Grosso. O objetivo é situar o *locus* da pesquisa e também os docentes universitários participantes dessa investigação em um cenário maior que o contexto no qual estão inseridos, entrelaçando desenvolvimento institucional com desenvolvimento profissional dos docentes formadores, por onde começaremos a análise anunciada.

5.1 Breve panorama quantitativo da Educação Superior em Mato Grosso: do global ao local

Nesta subseção, traçamos um breve panorama da Educação Superior em Mato Grosso, com o intuito de situar nossas discussões locais, na UNEMAT e, nela, um dos campi e cursos de licenciatura em Matemática.

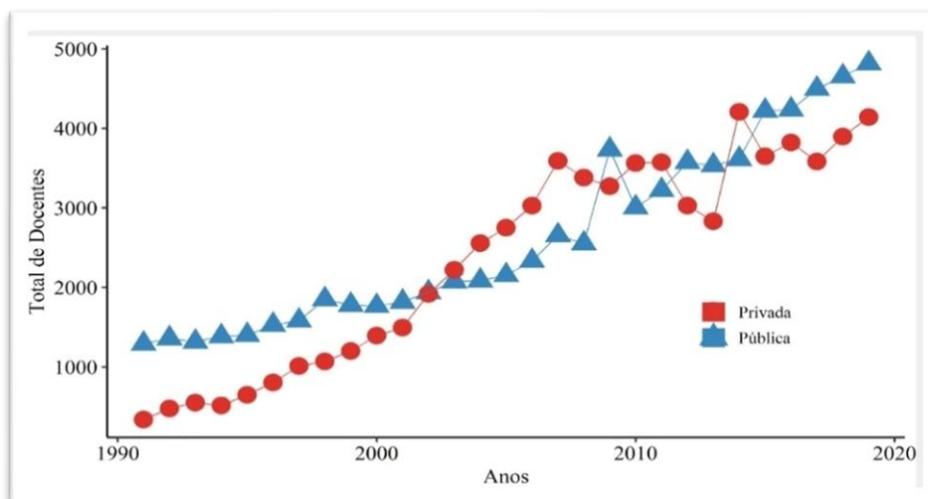
As Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, segundo a LDB/1996, são enquadradas nas seguintes categorias acadêmicas: universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores de educação. Sobre as universidades pesa maior rigor no cumprimento de exigências pautadas, obrigatoriamente, em desenvolvimento de atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão; número de docentes titulados como mestres e doutores em seu quadro funcional; um terço de docentes em regime de trabalho de tempo integral, entre outros critérios, e a autonomia acadêmico-administrativa (AGUIAR; TEIXEIRA, 2019).

Em 2019, havia 68 IES em Mato Grosso, sendo 4,41% públicas e 95,59% privadas. O setor público estava representado por três instituições: duas Universidades e um Instituto Federal. O setor privado continha 65 instituições: uma universidade particular, cinco Centros Universitários e 59 Faculdades. As 68 IES ofertavam 754 Cursos de Graduação Presenciais, sendo 34,08% no setor público e 65,92% no setor privado. Do total de alunos matriculados em Cursos de Graduação Presenciais, 72.626 (61,4%) integravam o setor privado e 45.696 (38,6%) o setor público (Fonte: MEC/INEP/DEAS), conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Número de Instituições Educação Superior no Estado de Mato Grosso: públicas e privadas

Fonte: MEC/INEP/DEAS

O Gráfico 1 nos mostra que, em Mato Grosso, a expansão da Educação Superior foi maior no setor privado do que no público, totalizando, em 2020, 65 IES privadas e somente três IES públicas. Relacionado ao número de IES públicas ou privadas, o Gráfico 2, mostra o número de Docentes na Educação Superior no Estado de Mato Grosso.

Gráfico 2 - Número de Docentes na Educação Superior no Mato Grosso

Fonte: MEC/INEP/DEAS

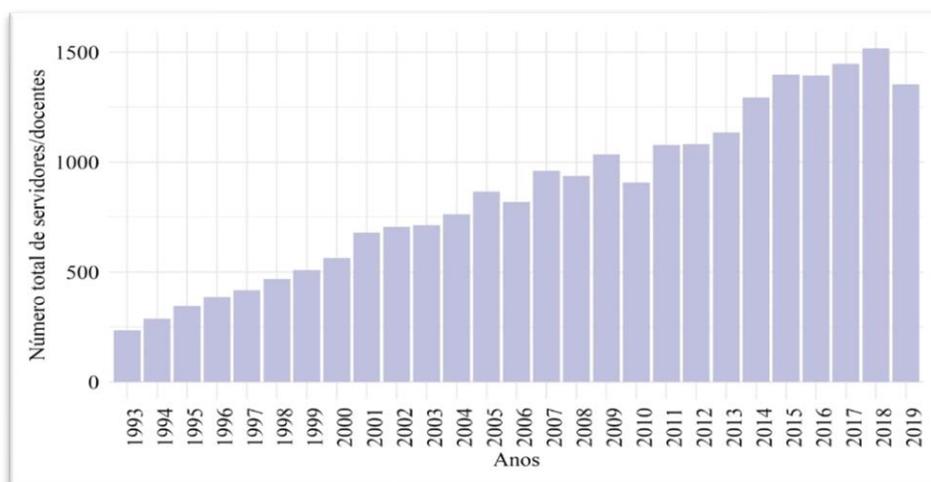
A representação gráfica da relação entre o número de IES públicas e privadas de Mato Grosso (Gráfico1) é compatível com o número de docentes que nelas atuam (Gráfico 2).

Relacionando os dados do Gráfico 1 com o Gráfico 2 podemos observar que, em 1991, o setor público tinha apenas duas instituições, mas incorporava 79,2% dos docentes, enquanto o setor privado era constituído por 17 instituições que incorporavam juntas 20,8% dos docentes. Em 2003, houve uma inversão nesse quadro de número de docentes, em virtude do contínuo aumento do número de IES do setor privado.

De 2009 a 2015 houve uma queda no número de IES do setor privado, conforme consta no Gráfico 1, refletindo-se na queda no número de docentes no mesmo setor (Gráfico 2 anterior). No período de 2016 a 2019, o número de IES do setor privado voltou a crescer (Gráfico 1), e também o número de docentes (Gráfico 2). Após oscilações, o número de docentes do setor público voltou a aumentar em 2015. O setor público tinha apenas três instituições (UFMT, IFMT, UNEMAT), mas incorporava 53,65% dos docentes, enquanto o setor privado era constituído por 53 instituições que incorporavam juntas 46,35%.

Portanto, a UNEMAT, instituição *locus* de nossa pesquisa, é uma das IES públicas do estado de Mato Grosso, e no Gráfico 3, a seguir, consta que, nas últimas três décadas, houve oscilações no número de docentes e esta quantidade aumentou consideravelmente.

Gráfico 3 - Servidores/Docentes UNEMAT (1993-2019)



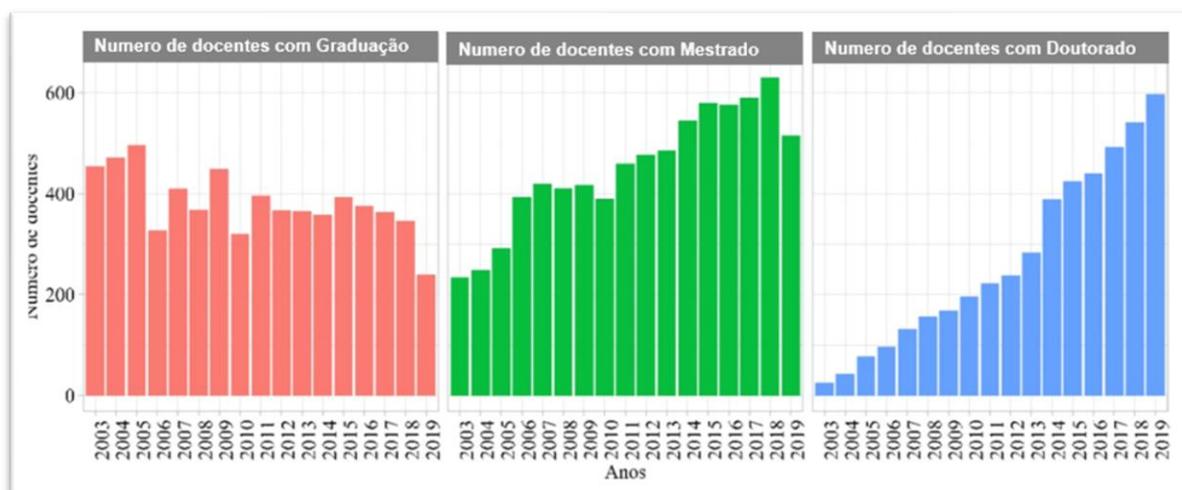
Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2004-2019)

Conforme podemos observar no Gráfico 3, elaborado a partir do Anuário Estatístico da UNEMAT, ano base 2019, no ano de 1993 havia 236 docentes; em 2001 quase triplicou, passando para 681 docentes, um aumento de 188,5%. Em 2011 havia 1.078 docentes, e em 2019 havia 1.354 docentes, com um aumento de 25,6%, em menos de dez anos. Esse número de docentes cresceu devido à expansão da Universidade para o interior

do Estado, através de criação de campi, núcleos e abertura de cursos, sobre os quais discorremos nas próximas subseções.

O Gráfico 4, a seguir, mostra as alterações da titulação dos docentes da UNEMAT, no decorrer de 16 anos — de 2003 a 2019 — mostrando, em separado, o número de docentes com graduação, com título de mestre e de doutor.

Gráfico 4 - Número de Docentes Graduados/Mestres/Doutores – UNEMAT (2003-2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2004-2019)

Conforme os dados do Anuário Estatístico da UNEMAT, utilizados para elaborar o Gráfico 4, em 2003 havia 713 docentes na UNEMAT. Desse total, 32,8% tinham título de mestre; 3,5%, o título de doutor; e 63,7% apenas graduação. Em 2013, dos 1.135 docentes, 42,7% eram mestres; 25,0%, doutores; e 32,3%, apenas graduação, o que indica mobilidade de um nível para outro. Em 2019, a UNEMAT contabilizou 1.354 docentes da Educação Superior, sendo 38,1% mestres, 44,2% doutores e 17,7% com graduação.

Ao compararmos o número de docentes entre as titulações, graduados, mestres ou doutores nota-se que, em 2003, havia mais docentes graduados, os quais cresceram quantitativamente até o ano de 2005, e ao longo dos anos seguintes oscilaram bastante. Entre os mestres, o número de docentes cresce até 2018, mostrando decréscimo somente no ano de 2010, voltando a crescer nos anos seguintes. Já o número de docentes doutores cresceu muito e continuamente desde 2003. Ou seja, a UNEMAT investiu a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 em qualificação docente, mas a

[...] formação de docentes para a educação superior no Brasil, até hoje, não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino. Há uma exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando que as universidades possuam, em seu quadro docente, no mínimo, um terço de

mestres e doutores. Exigência essa que não garante uma formação pedagógica direcionada à docência universitária, já que os cursos *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), em geral, estão voltados para a formação de pesquisadores nas diferentes áreas de conhecimento. É possível, considerar que praticamente inexistente ou é muito restrita a formação específica para professor universitário. (AGUIAR, TEIXEIRA, 2019, p. 3)

Aguiar e Teixeira (2019) expõem uma realidade que justifica o investimento das Universidades na formação do seu quadro docente. Os dados mostram que a UNEMAT, no decorrer do período considerado no Gráfico 4, vem garantindo mais de um terço de mestres e doutores em seu quadro docente. Contudo, ressaltam que essa exigência de os docentes se qualificarem não garante uma formação pedagógica, porém, traz mudanças para a Universidade como um todo.

Na próxima subseção tratamos mais especificamente sobre a UNEMAT enquanto cenário institucional desta pesquisa, o CLPM a partir das narrativas dos docentes formadores, sujeitos participantes de nossa pesquisa.

5.2 Universidade do Estado de Mato Grosso — cenário institucional e as narrativas da história da formação de professores de Matemática

Com o intuito de entender os aspectos históricos que marcaram a constituição da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cenário desta pesquisa, nos debruçamos nos estudos realizados por Bitencourt (2014), Gianezini (2009), Zattar (2008), Zattar et al (2018) e Veiga (2017).

Para essa constituição histórica institucional da UNEMAT recuperamos sua estrutura organizacional e seus processos de expansão, pois, compreender as alterações é de extrema importância para esta pesquisa. Isto porque, ao trabalharmos com as narrativas dos docentes que atuam há mais de duas ou três décadas nessa instituição, estamos considerando que eles se desenvolveram profissionalmente, em paralelo às transformações e ao desenvolvimento também vivido por essa instituição.

Conforme Gianezini (2009), o processo de criação da UNEMAT e de sua implantação ocorreu a partir de dois grupos distintos, que disputaram a autoria da ideia de criação da primeira instituição de Ensino Superior de Cáceres e influenciaram a criação do projeto da Universidade do Estado de Mato Grosso: um grupo originário do Projeto Rondon e o outro composto por professores da rede de ensino público de Cáceres.

No período “em que o Projeto Rondon começou a ser executado, ressalta-se que o país estava no auge do regime militar, e Cáceres, região de fronteira, assim como várias

outras cidades, possuía constante vigilância por parte do exército” (GIANEZINI, 2018, p. 147). Naquele período, no ano de 1974, o professor Arno¹³, um dos sujeitos participantes da pesquisa, começou a trilhar os caminhos que constituíram sua ligação com a UNEMAT:

“[...] aliás na época de estudante é que começa a história de ligação com Cáceres. Na época de estudante em 1974, metade do ano, nos corredores da Universidade [Federal de Pelotas-RS], tinham os colegas conversando, batendo papo e a gente chegando junto e tal, e a conversa era de colegas nossos que vieram para fazer um estágio aqui em Cáceres no Câmpus Avançado¹⁴. Então, foi ali no corredor que a gente ficou sabendo da existência do Câmpus, aqui no Mato Grosso e dessa possibilidade de se estagiar por um mês. [...] E aí me inscrevi e consegui ser aprovado para vir em julho..., 13 de julho foi meu início aqui, saímos dia 12 de lá e chegamos aqui em 13 de julho de 1974. E aí gostei enfim, retornei várias vezes, acho que umas três ou quatro vezes, como estagiário até me formar”. (Prof. Arno, TED¹⁵, 2021, p. 08).

Conforme o fragmento da narrativa do professor Arno, sua trajetória e vinculação com o município de Cáceres antecedeu a sua formatura como Engenheiro Agrônomo, ainda residindo em Pelotas-RS, vindo a Cáceres como estagiário. Porém, após ele se formar iniciou sua carreira docente da Educação Superior, em 20 de fevereiro de 1976, no departamento de Fitotecnia na Universidade Federal de Pelotas. Ele narra que em,

“[...] 20 de fevereiro, contratado como professor, e lá em julho de 1976 eu venho para cá para assumir [...] fui convidado para assumir a direção do Câmpus Avançado de Cáceres, para coordenar por um tempo determinado, cedido como professor. Para o conjunto de Universidades, eram quatro universidades responsáveis pelo Câmpus aqui, [Universidade] Federal de Pelotas, a Universidade de Rio Grande e mais a recém-criada na época UFMT”. (Prof. Arno, TED, 2021, p. 09).

No cargo de diretor do campus avançado de Cáceres, o professor Arno tinha a função de intermediar a negociação entre os interesses locais e os interesses das Universidades, conforme afirma:

“[...] o papel do diretor do Câmpus era intermediar a negociação, os interesses locais do prefeito e a sua representação, e os interesses das Universidades que mantinham o fluxo para comandar os trabalhos no Câmpus Avançado do Projeto Rondon [...]. E era um prefeito [de Cáceres] que não tinha muita paciência [...]. E [um dia], eu como diretor, [sou chamado por] ele [...] só recebi o recado que era para ir lá tal hora, mas não falou o assunto. Eu entrei lá

¹³ Os sujeitos participantes da pesquisa autorizaram a quebra de anonimato conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado por eles antes das entrevistas.

¹⁴ Os Campi Avançados, criados a partir de 1969, em que as universidades faziam convênios com o Projeto Rondon junto de prefeituras para a criação de Campi em regiões carentes do interior brasileiro, em especial na Amazônia, onde se realizariam ações extensionistas durante todo o ano, com revezamento mensal de equipes de estudantes e professores, debaixo da supervisão do Diretor do Campus Avançado e de um Grupo de Trabalho Universitário (GTU) ligado ao staff da universidade, que faria a seleção dos estudantes e professores. Disponível em: <https://www.inf.ufrgs.br/rondon/?p=818>. Acesso em: 08 ago.2021.

¹⁵ TED – Transcrições das Entrevistas dos Docentes

na sala dele, aí sentei. “Bom eu te chamei para saber a resposta dos seus Reitores”, ele falou assim, dos seus reitores. “Eles vão ou não vão oferecer outras turmas especiais para gente formar aqui?”. [...] E a resposta que eu tinha para o Prefeito, na ocasião, era que eles estavam ainda estudando o caso. Então ele meio impaciente [...] falou bem assim para mim, entre aspas: “Fala para os seus Reitores meu muito obrigado, não preciso mais deles. A partir de hoje a Prefeitura de Cáceres vai providenciar uma instituição para a formação de professores”. Então esse foi o [...], vamos dizer assim, a mensagem símbolo da criação de tudo que nós temos hoje.” (Prof. Arno, TED, 2021, p.10).

Segundo o professor Arno, foi nesse contexto que, em 1978, ocorreu a implantação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, o qual “ofertou 220 vagas nos cursos de Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais. No ano de 1979, criou-se o curso de Licenciatura de 1º grau em Ciências” (ZATTAR, 2008, p. 35). Em 7 de agosto de 1981, no Esporte Clube Humaitá, colaram grau os sete primeiros formandos em Ciências. Ao longo dos anos, a instituição sofreu alterações em suas denominações, conforme consta no Quadro 4.

Quadro 4 - Histórico de Criação da UNEMAT

| ANO | DENOMINAÇÃO |
|------|---|
| 1978 | Instituto de Ensino Superior – IESC |
| 1985 | Fundação Centro Universitário de Cáceres – FCUC; |
| 1989 | Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – FCESC; |
| 1992 | Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT; |
| 1993 | Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT) |

Fonte: autoria própria.

Os dirigentes da instituição, até o ano de 1985, conforme narra o professor Arno, foram alguns dos professores da equipe, da comissão que o prefeito designou para fazerem o projeto do IESC, em que

“[...] assumiram também, como a Olga, a Miriam, [...] foi uma das que participou da equipe, da comissão de criação junto com o Edival, que era o chefe da comissão, para pensar o projeto IESC, a Miriam foi também participante. O Edival ele era sargento do exército, atuava lá e à noite ele [...] atuava como diretor na Escola União e Força. E a Miriam na época ela era Delegada Regional de Ensino. Mais o professor Lutgard que formaram aquela comissão inicial, meio que permanente. O João Porto Rodrigues depois também participou e tem vários professores mais esporadicamente, Neuza Zattar, Vera Regina, mais esporadicamente [...]”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.12).

O professor Arno enfatiza, no fragmento de sua narrativa, que a partir de uma comissão de pessoas designadas pela prefeitura de Cáceres começou o processo de implementação e posterior implantação do IESC. De 1978, ano da criação até 1993, a instituição passou por várias lutas políticas, alterando, assim, sua denominação devido ao

órgão administrativo de vinculação, primeiro era Municipal e, em 1992, passou a ser oficialmente estadual.

A institucionalização da UNEMAT, como Universidade, em 1993, representou um divisor de águas, pois permitiu “fixar o homem na Região e contribuir para o fortalecimento da identidade cultural da Instituição e da sociedade” (ZATTAR; TEIXEIRA; ARTIOLI, 2008, p. 37), “além de fortalecer as solicitações dos agentes sociais envolvidos que buscavam diferentes estratégias de manutenção da IES, entre as quais sua encampação ou federalização” (GIANEZINI, 2009, p. 147-148). Assim, destaca-se que o processo institucional de IESC à UNEMAT não foi linear e tranquilo.

A trajetória institucional foi pautada por muita luta política, por exemplo, as tentativas de encampação e federalização do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC). Conforme Gianezini (2009, p. 148), “diante das inúmeras dificuldades, financeiras e relativas ao corpo docente, logo nos primeiros anos do IESC, criado pela Lei Municipal nº 703, de 20 de julho de 1978, teve início um movimento em prol da sua encampação pela UFMT”. A encampação do IESC pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, não se concretizou “devido aos interesses e a impedimentos alegados pelos gestores da UFMT na época (Decreto Lei nº 86.000, de maio de 1981), o que gerou consequências e um correspondente afastamento entre ambas” (GIANEZINI, 2009, p. 148). Nesses processos históricos, as relações oscilaram entre conflito e harmonia.

O professor Arno narra que, no início do funcionamento do IESC, a região era grande em extensão geográfica, e todos os municípios que circundavam Cáceres pertenciam a esse município, mas,

“[...] aos poucos, foi se desmembrando, [...] aí caiu também a arrecadação do município, enfim, tanto estudantes como professores combinados se juntavam para fazer pressão no Governo Federal para federalizar. [...] Então começa também a história de estadualizar, porque o Governo Federal estava fazendo corpo mole e o então Governador Júlio Campos, viu uma oportunidade [...]. [Para] o Estado assumir, ele viu que o Governo Federal não assumia, aí ele mandou fazer um projeto, e meio silenciosamente, encaminhou para a Assembleia Legislativa e foi aprovado a estadualização. A notícia veio meio de surpresa assim, porque o nosso movimento era de federalizar. E aí que começa a história da estadual, que somos hoje, é assim que começa [...]”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.11).

O fragmento da narrativa do professor Arno mostra o movimento político da época pela responsabilidade administrativa da IES. Neste sentido, Zattar et al. (2018, p.145) destaca que, “por meio da Lei Estadual nº 4.960, de 19 de dezembro de 1985, o Poder Executivo instituiu a Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC), entidade

fundacional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso”, passando a ser mantido pelo Estado. Nesse período, seu desenvolvimento deveu-se mais à força das circunstâncias geradas pela luta de seus agentes sociais do que pelo planejamento consciente/estratégico. Outro fato relevante desse período foi que

[...] o Governo do Estado sem consultar a comunidade acadêmica do IESC sobre o processo de escolha do futuro administrador do Centro, designou, através do Decreto nº.1850 de 12/02/86, o Sr. Mário Leite Vidal Filho para o cargo de Coordenador “Pró - Tempore” da Fundação Centro Universitário de Cáceres, profissional não pertencente ao quadro de docentes do IESC. (ZATTAR, 2008, p. 64).

No decorrer de 1987 foi implantado o curso de licenciatura plena em Pedagogia, autorizado pelo Parecer nº. 36/89, de 22/08/89, do Conselho Estadual de Educação; e, em 25/04/88, foi reconhecido o curso de licenciatura plena em Letras e “Durante o segundo semestre de 1988, vários acontecimentos determinaram o afastamento do coordenador do Centro Mário Leite Vidal” (ZATTAR, 2008, p.65), na qual a professora Neuza Benedita da Silva Zattar assumiu Pró-Tempore a coordenação da Fundação, no período de março a outubro de 1989. Segundo a narrativa do professor Arno,

“[Na época havia] um movimento forte de insatisfação e o professor Mário Vidal [...] resolveu não continuar mais na instituição. E aí que entra a história da [...] Neusa Zattar assumi por um período até que se procedessem eleições. Aí o Maldonado [...], ao ocorrer as eleições ele se elege como Presidente da Fundação, na época. Ele faz esse trabalho todo de interiorização, e um dos objetivos da interiorização era para buscar um suporte político mais consistente. Para dar sustentação [...] e consolidação a Universidade, a instituição de Educação Superior no Mato Grosso e o Estado de fato assumir. E conseguiu, porque tivemos alguns momentos de ameaça de extinção e graças a mobilização do Estado todo e do interior e que isso não vingou”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.12-13).

O professor Arno nos conta sobre o movimento político estratégico para fortalecer a primeira e única IES pública Estadual do MT. Graças a esse movimento, a instituição se fortaleceu e se tornou multicampi. Nesse período também ocorreu a transição dos cursos de licenciaturas curtas para licenciaturas plenas, acompanhando uma política nacional. As licenciaturas curtas em Ciência e a de Estudos Sociais se tornaram, respectivamente, a licenciatura plena em Matemática e licenciatura plena em Ciências Biológicas, e, a outra, em licenciatura plena em Geografia e licenciatura plena em História. Assim, a Instituição passou a ter somente cursos de Licenciatura Plena. “O grupo que assume a gestão da FCUC, comandado pelo prof. Carlos Alberto Reyes Maldonado, vai conduzi-la a uma nova etapa, em que é instalada a Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC) (Lei

Estadual nº 5.495, de 17 de julho de 1989)” (GIANEZINI, 2009, p. 152), quando, conforme narra o professor Arno, se inicia uma busca pela consolidação da universidade.

Portanto, segundo Gianezi (2009, p. 153), com a criação da FCUC se considera o início da expansão do ensino superior público estadual (rumo ao interior), “representado pela criação de um núcleo de ensino superior na cidade de Sinop (Decreto Estadual nº 2.720, de 09 de julho de 1990)”. E o autor acrescenta:

o ingresso do município de Sinop no cenário do ensino superior mato-grossense possibilitou a inserção de novos agentes sociais no contexto educacional local (os sulistas residentes em Sinop). Esses agentes foram, gradativamente, compor um novo grupo que se fortaleceu nos anos seguintes, com a elevação de Sinop à categoria de campus, vindo inclusive a rivalizar com Cáceres. (GIANEZINI, 2009, p. 153-154).

Segundo Gianezi (2009, p. 154), a FCESC realizou, em Cáceres, o I Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual (dezembro de 1990), após a instalação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop (julho de 1990). Nesse evento, “após amplas discussões, deliberou-se sobre a implantação dos Núcleos de Ensino Superior nos municípios de Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, além do Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico do Médio Araguaia, com sede em Luciara” (ZATTAR; TEIXEIRA; ARTIOLI, 2008, p. 38). Os núcleos foram, então, criados, na data de 2 de setembro de 1991, pela Resolução nº 023/91, do Conselho Curador da FCESC, homologada pelo Decreto Estadual nº 644/91, de 23 de setembro de 1991, e,

de acordo com o relatório do seminário, os principais objetivos eram: (a) discutir a formulação de uma política de ensino superior para o estado de Mato Grosso; (b) estabelecer critérios para a formação de regiões educacionais; (c) definir cronograma de instalação de novos núcleos regionais de ensino superior; (d) indicar, na região geoeducacional estabelecida, o município que sediará o núcleo regional; e (e) estabelecer, qualitativamente e quantitativamente, a participação consorciada das regiões envolvidas. (GIANEZINI, 2009, p. 154).

Ainda, segundo Gianezi (2009, p. 155), desse evento surgiu a proposta de oferta de cursos para professores em exercício do magistério, as denominadas licenciaturas parceladas¹⁶ (iniciativa-piloto), que passaram a ser ofertadas a partir de dezembro de 1992.

A FCESC passou a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), Lei Complementar nº 14, de 16 de janeiro de 1992, pois,

[...] a luta para elevação à condição de universidade ganhou força. Alguns docentes, sob a liderança do Prof. Maldonado e de sua diretora acadêmica, Prof.^a

¹⁶ O Projeto Licenciaturas Parceladas teve a atuação de alguns sujeitos participantes da pesquisa e será evidenciado mais adiante em suas narrativas.

Rosa Maria da Cunha Garcia, organizaram um grupo de trabalho em Cáceres, para realizar estudos sobre a transformação definitiva da FESMAT em UNEMAT. (GIANEZINI, 2018, p. 156).

Segundo Gianezini (2009, p. 156), esse trabalho mereceu reconhecimento, na visão governamental da época, sendo considerado de grande importância para subsidiar a decisão pela instalação da UNEMAT. “Isso denota a principal característica dos idealizadores da UNEMAT: a determinação em concluir o projeto de universidade”. Sucessivas reflexões, ideias e ações contribuíram para que, em 1993, a FESMAT se transformasse, definitivamente, em Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela homologação da Lei Complementar nº 030, de 15 de dezembro de 1993. “O projeto de criação da UNEMAT possuía dois principais eixos: educação e ambiente” (GIANEZINI, 2009, p. 157). O ato de instalação ocorreu no início de 1994.

Desde a concepção do projeto, “a nova universidade permanece vinculada ao Sistema Estadual de Ensino – Secretaria de Educação (SEDUC) – até o ano de 2001, quando, finalmente, passa a ser subordinada à Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECITEC) do Estado de Mato Grosso” (GIANEZINI, 2009, p. 157). Além da elevação à condição de universidade, a principal marca ocasionada na UNEMAT no decorrer da década de 1990, foi a criação dos distintos *campi*: Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Colíder, Luciara, Nova Xavantina, Pontes Lacerda, Médio Araguaia, Sinop e Tangará da Serra (ZATTAR, et al. 2018).

Assim, segundo Gianezini (2009, p. 187), o Mato Grosso passou a compor um segmento peculiar do campo do ensino superior brasileiro, com a criação da UNEMAT, pois se faz presente no rol de estados federados que possuem essa categoria de IES. Isto porque, ao contrário das IFES e das IES privadas,

[...] elas encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos seus respectivos estados, e por se encontrarem exclusivamente sob a supervisão da esfera estadual ficam relativamente à margem do sistema nacional de ensino superior do país. (MARTINS, 2000, p. 45 *apud* GIANEZINI, 2009, p. 187).

Ou seja, segundo Gianezini (2009), a vinculação e a supervisão estadual propiciaram interferências políticas, pressionando a universidade a agir e/ou tomar decisões de acordo com os interesses dos políticos como, por exemplo, deputados e prefeitos. “Esta preocupação com a autonomia, que já era latente desde o período da FCUC, acentua-se com a elevação da IES à natureza de universidade, a ponto de ter que ser frequentemente reafirmada perante autoridades governamentais a cada gestão”

(GIANEZINI, 2009, p. 188). Segundo a narrativa do professor Arno, ao surgirem rumores de que

“[...] o Estado não ia querer mais continuar com a Universidade, que só estava esperando que concluísse a formação dos professores leigos [...]. Bom aí nós nos antecipamos a esse episódio, na época, e foi montado uma comissão [...]. Foi montado um comitê de coordenadores, recebeu até nome especial, dos Campi do Estado para cada região estudar o que era mais demandado na região, em termos de Cursos Superiores tanto no presente como em uma projeção para o futuro. E aí foi proposto então a ampliação da atuação da UNEMAT, tanto com um sentido de ganhar um respaldo político maior, ampliação de vagas, edital, de áreas de formação, como também para nós nos firmarmos como Universidade, na época. Porque para ser Universidade [...], nós conseguimos e foi até no meu mandato [Reitor em 1998-2002] o primeiro credenciamento da Universidade, regularizamos vários cursos, [...] só tinha um regular o resto estava tudo irregular, em questão de um ano nós regularizamos todos os cursos e entramos com projeto de credenciamento da Universidade”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.14).

Como evidenciado na narrativa do professor Arno, após a expansão da instituição surgiram demandas referentes ao credenciamento da Universidade junto ao Ministério da Educação (MEC), que ocorreu em seu mandato enquanto Reitor, de 1998-2002, quando todos os cursos da instituição foram regularizados. Ainda em seu mandato como Reitor, o professor Arno afirmou que

“Implantamos também o Ensino a Distância, o Ensino Superior Indígena, [...] a partir de uma demanda [...] das etnias, junto com a Secretaria de Educação do Estado, que tinham interesse e mais quem representava a UNEMAT nesse grupo era o professor Elias [Januário], que foi o grande batalhador pela UNEMAT e pelos interesses, na verdade ele encampou os interesses dos indígenas junto com a UNEMAT, ele foi reconhecido e foi o primeiro dirigente também do chamado Terceiro Grau Indígena, hoje Faculdade Indígena”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.15).

Cabe destacar que o professor Maluf, outro sujeito participante desta pesquisa, contribuiu, naquele período, para o desenvolvimento da Educação a Distância, pois estava à frente da Pró-Reitoria de Planejamento:

“E aí estando no planejamento [Pró-Reitoria de Planejamento] a gente vai trazer para dentro da UNEMAT - a UAB [Universidade Aberta do Brasil]. A UNEMAT tinha uma divisão de ensino a distância DEAD, o qual foi criado e coordenado por [...] Ilário Straub, lá do campus de Sinop [...]”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.105).

Conforme a narrativa do professor Maluf, com a implantação na UNEMAT da Educação a Distância, a instituição passou a pertencer a um rol de Universidades credenciadas no sistema nacional da Universidade Aberta do Brasil, oferecendo cursos de graduação a distância e contribuindo para o seu desenvolvimento institucional.

No entanto, conforme Zattar (2008, p. 14 *apud* GIANEZINI, 2009, p. 191), “a publicação da Lei Complementar nº 101, de 11/01/2002, que ao definir a área de atuação da UNEMAT, interferiu inconstitucionalmente na autonomia da Universidade”. Essa lei extinguiu todos os cursos de bacharelado, permitindo apenas a existência das licenciaturas, o que ocasionou a deflagração de uma crise na UNEMAT, refletiu-se na administração da instituição, a qual quase resultou na deposição do reitor. “De fato, o episódio das leis gêmeas, como ficou conhecido, transformou a UNEMAT em um campo de batalha, tendo sido uma das maiores crises enfrentadas pela universidade, até então” (GIANEZINI, 2009, p. 192).

Por fim, destacamos que, segundo Gianezini (2009), a UNEMAT teve três fases de expansão. A primeira foi “na gestão do prof. Carlos Alberto Reyes Maldonado (1989-1996), com a criação dos campi, núcleos e abertura de alguns cursos, além de projetos pilotos” (GIANEZINI, 2009, p. 199). A segunda fase foi “na gestão do prof. Arno Rieder (1998-2002), com a criação de diversos projetos e cursos” (GIANEZINI, 2009, p. 199). E a terceira fase ocorreu “na gestão do prof. Taisir Karim (2002-2010), onde a expansão dá-se através do aprimoramento dos recursos físicos e humanos e no sentido vertical através da pós-graduação *stricto sensu*” (GIANEZINI, 2009, p. 199).

Relatamos, de maneira sintetizada, a seguir, como ocorreu o processo de criação da UNEMAT e sua expansão no interior do Estado, lembrando datas importantes para o foco da pesquisa: o ano de **1979** — início do Curso de Licenciatura Curta em Ciências na IESC/Cáceres¹⁷, **1989/2** — entrada da última turma do curso de licenciatura curta em Ciências (2,5 anos, 5 semestres), e **1990** — ano de criação do Curso de Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres. Portanto, ao iniciar a expansão no Estado, a instituição já havia deixado de trabalhar com o modelo de curso de curta duração, pois passou a criar nos demais Campus da instituição cursos de bacharelado e licenciaturas plenas.

Até então, no texto dissertativo citamos o desenvolvimento institucional da UNEMAT a partir da pesquisa documental realizada e de alguns fragmentos de narrativas de alguns sujeitos participantes da pesquisa. A pesquisa documental nos permitiu traçar uma linha do tempo institucional da UNEMAT, na qual destacamos aspectos relacionados ao Curso de Licenciatura Plena em Matemática, e do Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres, mais especificamente, para melhor compreensão.

¹⁷ Que originou o curso de licenciatura plena em Matemática, lócus de nossa pesquisa.

Figura 6 - Linha do Tempo Institucional da UNEMAT (1978-2020)



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Figura 6, a UNEMAT foi fundada em 1978 como uma instituição de ensino superior do município de Cáceres¹⁸, estado de Mato Grosso. Teve como primeiro Diretor Edival dos Reis Vieira Silva, indicado e designado pela Prefeitura Municipal como Diretor do então IESC. E em 1979 teve início o Curso de Licenciatura Curta em Ciências, o qual formou professores de Ciências, habilitados para ensinar Matemática, Física, Química, Biologia no 1º e 2º Grau, na época, atualmente nomeados de Educação Básica, durante 11 anos, com duas entradas anuais, com a saída da última turma em 1992. Desse percurso do curso de Ciências, entre os sujeitos participantes da pesquisa, temos os professores Maluf e Marcos Borges que fizeram sua graduação neste curso e outros que foram professores, como é o caso dos professores Arno, José Marcelo e Flávio.

¹⁸ Município de Cáceres é localizado na microrregião do Alto Pantanal, com uma população estimada em 94.861 pessoas, faz fronteira com a Bolívia e é a principal cidade mato-grossense abrangida pelo Pantanal, localizada a 223 quilômetros da capital do estado, Cuiabá, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População no último censo Mato Grosso, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>> Acesso em: 25/03/2021.

De 1988 a 1989 houve a transição entre a Licenciatura Curta em Ciências para as Licenciaturas Plenas em Matemática, foco desta pesquisa, e a Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e o IESC passou a ser denominado de FCESC. Conforme a Figura 6, em 1990 foi implantado o curso de Licenciatura Plena em Matemática e realizou-se o primeiro vestibular. Em 1991, o professor Josimar, participante desta pesquisa, iniciou, através de contrato, a docência no curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Ainda conforme a Figura 6, em 1990 foi realizado o primeiro Concurso Público para professores de Ensino Superior da FCESC, sendo efetivado o professor Arno. De 1990 a 1995, além do FCESC passar a ser denominado de UNEMAT, em 1994 houve o segundo concurso público para professores do Ensino Superior da UNEMAT, no qual foram efetivados os professores Flávio e Maluf, sujeitos participantes dessa pesquisa. Em 1995 houve a elaboração e encaminhamento do processo de reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Matemática (CLPM), sendo aprovado e concedido em 1999. No ano de 1995, os professores Arno, Maluf, Flávio, Marcos, José Marcelo e Josimar já eram professores no curso, alguns eram efetivos; outros, interinos/contratados.

Em 1998 houve o terceiro concurso público para professores de Ensino Superior da UNEMAT, no qual foram efetivados Josimar, Marcos e José Marcelo. De 2000 a 2002 o professor Arno, um dos sujeitos participantes foi Reitor da UNEMAT.

Em 2002 foi realizada a reelaboração do então Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do CLPM e encaminhado para o segundo reconhecimento que foi concedido pela Portaria n. 053/2003 – SEDUC/MT, por quatro anos. Nessas reelaborações do PPC, os professores, sujeitos participantes desta pesquisa, participaram efetivamente.

Em 2006 aconteceu o quarto concurso público para professores de Ensino Superior da UNEMAT, porém, não houve mais efetivações entre os sujeitos participantes da pesquisa, nem no quinto concurso público, em 2013.

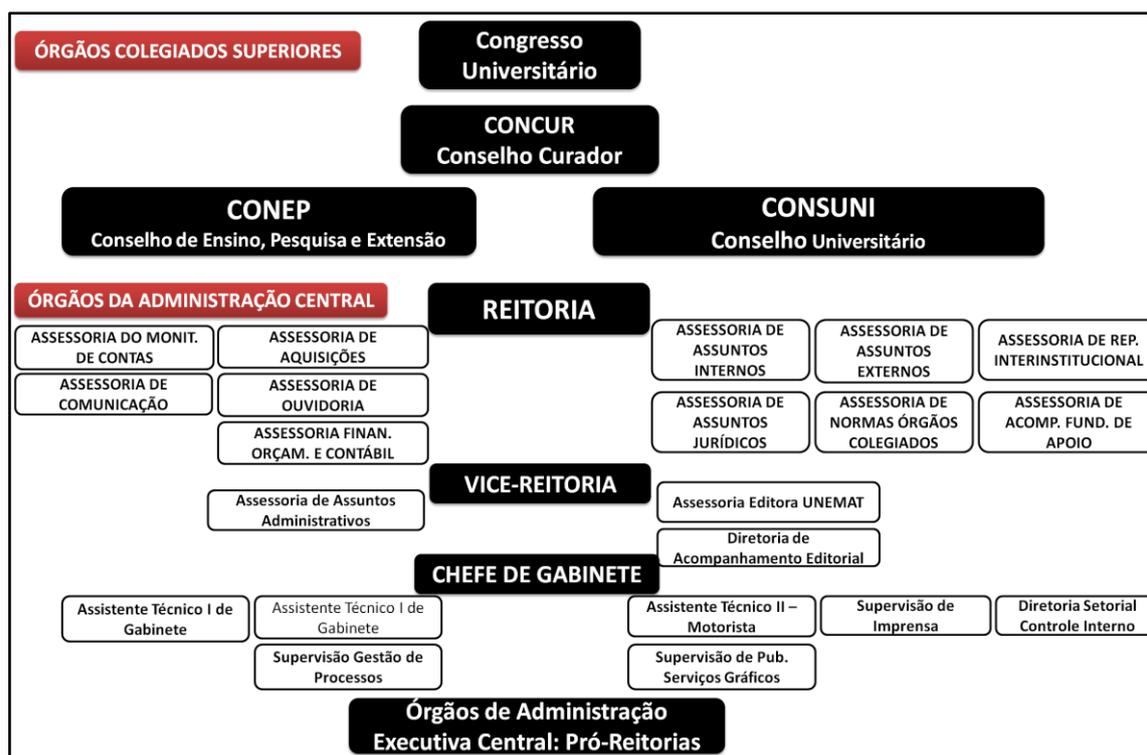
De 2006 a 2018 aconteceram mais quatro reelaborações curriculares — 2007, 2012, 2014 e 2018 — das quais os professores também participaram, alguns, inclusive, coordenaram essas reformulações curriculares.

Assim, o cenário institucional ia se configurando, se produzindo, se constituindo com a presença e atuação dos sujeitos participantes desta pesquisa, e trazer esses dados da caracterização da instituição até os dias atuais evidencia as alterações sofridas nesta dinâmica institucional e organizacional e se faz muito importante para essa investigação. Esta descrição se justifica, pois, o Desenvolvimento Profissional dos professores, sujeitos

participantes da nossa pesquisa, tem como pano de fundo a instituição em que estes vêm, ao longo dos anos, realizando seu trabalho docente.

Assim, a partir do levantamento realizado, constatamos que a instituição apresenta, atualmente, a seguinte estrutura administrativa e acadêmica, expressa na Figura 7.

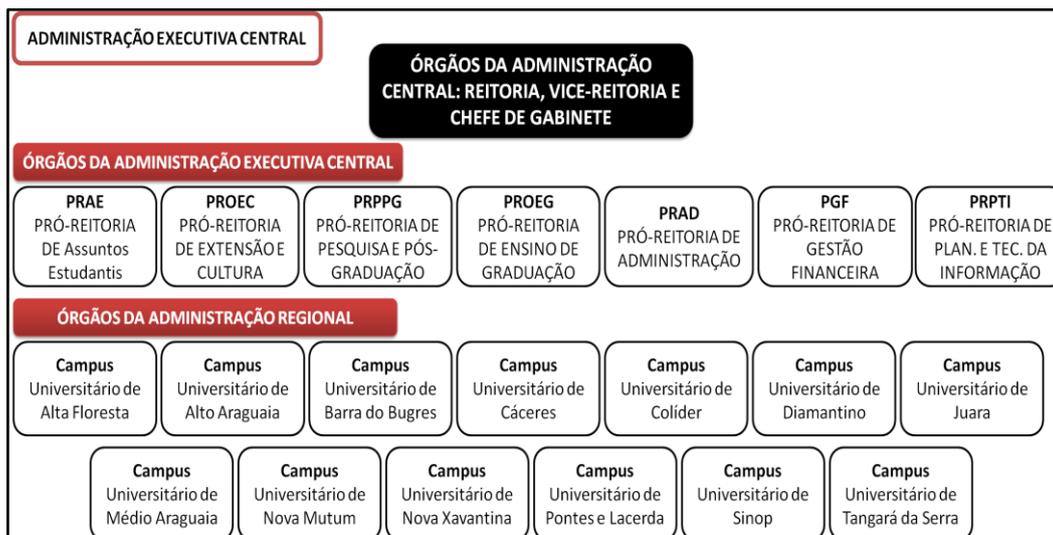
Figura 7 - Estrutura administrativa e acadêmica da UNEMAT



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2019, p.12)

A estrutura administrativa da instituição nos possibilita perceber como ocorre seu funcionamento, e, mesmo que tenha sofrido alterações oriundas do último congresso universitário, ela subsidia a análise, pois, os sujeitos da pesquisa atuam na instituição há quase três décadas e, portanto, assumiram, por algum período, cargos da gestão universitária. A Figura 8 mostra a estrutura da administração executiva central atual.

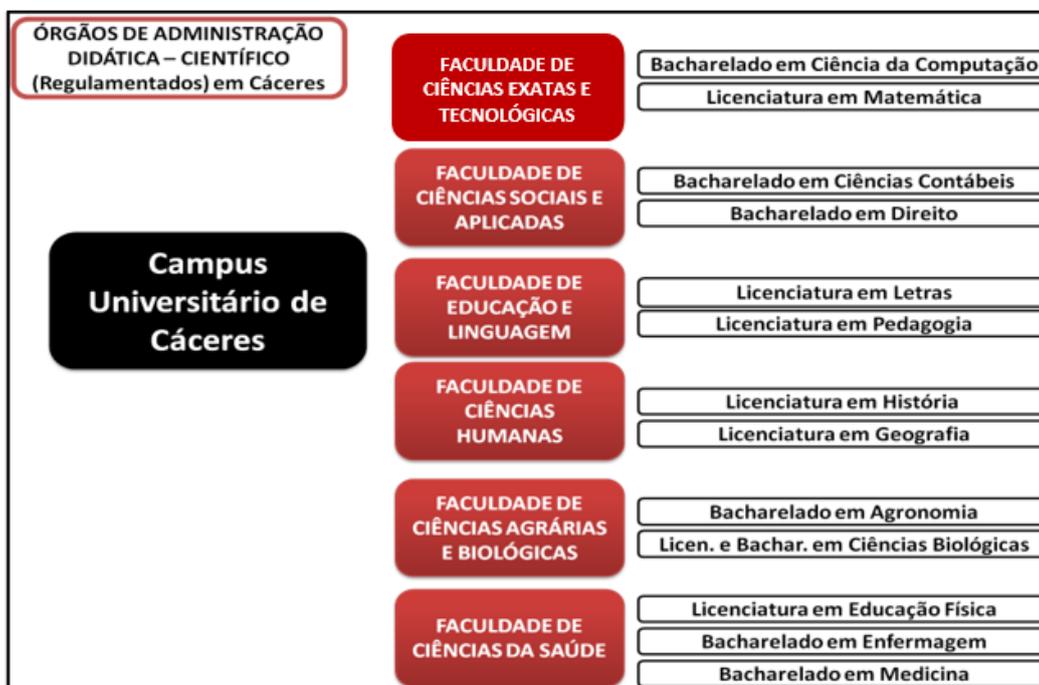
Figura 8 - Estrutura da administração executiva central da UNEMAT



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2019, p.13)

A UNEMAT, enquanto instituição universitária, desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão em sua estrutura multicampi. Em relação ao órgão da administração regional, na Figura 9, a seguir, optamos por incluir apenas o do Câmpus de Cáceres, pois temos de delimitar, nesse momento, a análise do nosso *lôcus* de pesquisa.

Figura 9 - Estrutura da administração executiva central da UNEMAT



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2019, p.17)

O Campus Universitário de Cáceres é constituído de seis Faculdades. Uma delas é a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas - FACET, que contempla os cursos de Bacharelado em Ciências da Computação e Licenciatura Plena em Matemática, sendo esta última nosso foco de estudo.

A UNEMAT conta, segundo Zattar *et al.* (2018), com 13 Campus regionalizados, 24 polos de Ensino a Distância, 17 Núcleos Pedagógicos com o Programa de Modalidades Diferenciadas, localizados em municípios descentralizados do Estado.

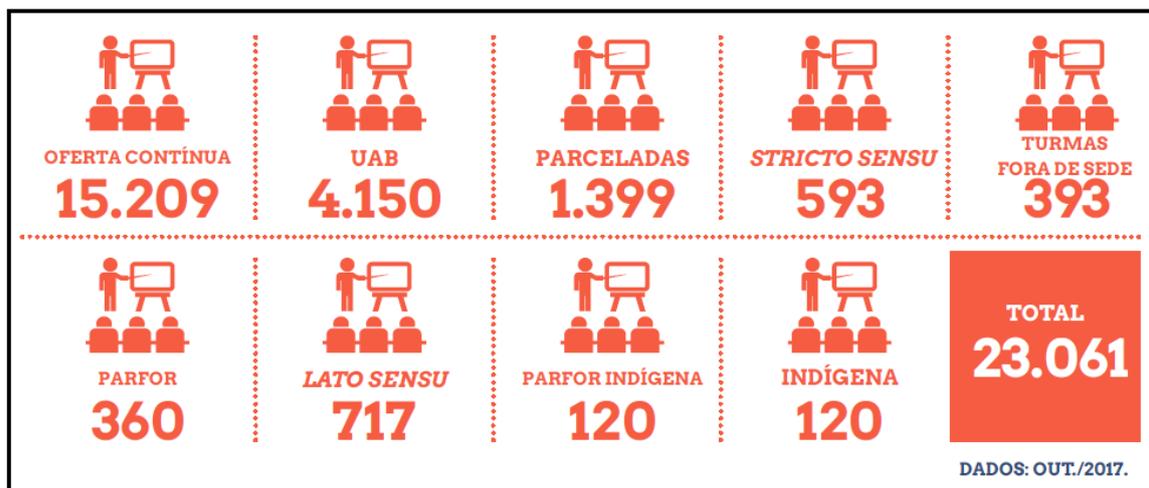
Em relação ao ensino da graduação, a UNEMAT oferece 189 cursos de graduação, distribuídos em diferentes áreas do saber. Além dos 60 cursos de oferta contínua, a UNEMAT desenvolve modalidades diferenciadas: 24 cursos de graduação Parcelados, 10 cursos de graduação Turmas Fora de Sede, quatro cursos de graduação para Indígenas, seis cursos de graduação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), e 85 cursos de graduação na modalidade Ensino a Distância (UAB) (ZATTAR, et al., 2018).

Quanto aos programas de Pós-Graduação da UNEMAT, estes funcionam há mais de uma década. Segundo Zattar et al. (2018), a implantação do primeiro curso de pós-graduação, em Ciências Ambientais, ocorreu em 2006. “Primeira dissertação de mestrado defendida em 15 de abril de 2008. Já o primeiro diploma de doutorado emitido pela UNEMAT foi em 8 de junho de 2017, do Programa de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (BIONORTE)” (ZATTAR et al., 2018, p. 24).

Atualmente, a UNEMAT conta com “20 programas de pós-graduação *stricto sensu* aprovados pela Capes. Esses programas contemplam 24 cursos, sendo 17 mestrados (11 acadêmicos e seis profissionais em rede), bem como sete doutorados, sendo quatro institucionais e três em rede” (ZATTAR, et al. 2018, p. 24). Evidencia-se, dessa forma, que os programas de Pós-Graduação são relativamente novos.

A UNEMAT atende, atualmente, 23.061 alunos (Figura 10), sendo 21.751 na graduação, 1.310 na pós-graduação, 1.399 na educação continuada (Projeto Parceladas), 240 na educação indígena e 4.150 no Ensino a Distância. Cumpre destacar que, até o primeiro semestre de 2018, a UNEMAT formou 31.356 profissionais e estes profissionais contribuem para o Estado de Mato Grosso (ZATTAR, et al. 2018, p. 07).

Figura 10 - Corpo Docente da UNEMAT em 2018



Fonte: (ZATTAR et al. 2018, p. 28)

Cabe destacar que as Políticas de Ações Afirmativas desenvolvidas pela UNEMAT geram um alcance considerável:

Programa de Ações Afirmativas, que disponibiliza 30% das vagas de todos os cursos para estudantes oriundos de escolas públicas, 25% para candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos e 5% para indígenas. As outras 40% das vagas são para ampla concorrência, cujos efeitos acabam por atender aproximadamente 95% de jovens oriundos da Educação Básica (ZATTAR, et al. 2018, p. 07).

A organização institucional da UNEMAT, desde sua criação, em 1978, passou por 13 gestões, “durante as quais o corpo docente e técnico foi sendo formado e expandido, sendo que muitos deles obtiveram a formação superior na própria Instituição e nela se efetivaram por meio de concurso público” (ZATTAR, et al. 2018, p. 07). Assim, destaca-se, na Figura 11, a comunidade acadêmica.

Figura 11 - Comunidade Acadêmica da UNEMAT – em 2018



Fonte: (Adaptado a partir de Zattar et al. (2018, p. 36).

A política de investimento na qualificação adotada pela UNEMAT, que, inicialmente, contemplou os docentes e depois os profissionais técnicos, em um período de 19 anos, possibilitou a “formação de 48% de professores em nível de doutorado, 39% em nível de mestrado e de 38% de profissionais técnicos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*” (ZATTAR, et al. 2018, p. 07). Assim, com um quadro de docentes altamente qualificados, a UNEMAT, conta com 189 cursos de graduação, 17 mestrados e sete doutorados dos seus 20 programas de pós-graduação.

Refletir sobre o contexto histórico da UNEMAT é, portanto, considerar que a Universidade surgiu a partir de contextos de luta, inicialmente dos moradores do município de Cáceres-MT e professores para criar uma IES. Posteriormente, esses mesmos sujeitos travaram uma nova luta para que a Educação Superior pudesse chegar ao interior do Estado. Assim se constituiu a fase de criação, instalação e expansão da UNEMAT — com todas as nuances, conflitos e avanços presentes nesse processo tão necessário da Educação

Superior no estado de Mato Grosso —, da qual alguns dos docentes participantes de nossa pesquisa foram protagonistas.

A partir dos dados evidenciados, destacamos que a UNEMAT vem contribuindo, em especial para a formação de professores, pois ela surgiu com essa característica forte, oferecendo cursos de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Português/Inglês, e de Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais, modalidade Educação Moral e Cívica e o curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, habilitando para o ensino de Biologia, Matemática, Física e Química. Posteriormente, com a expansão da Universidade essa IES passou a se fortalecer em outras áreas do conhecimento.

Nesses aspectos, a UNEMAT vem contribuindo há mais de 40 anos para a transformação da “realidade das cidades mato-grossenses com a oferta de cursos, nos câmpus e núcleos, que formam e transformam a história de pessoas e contribuem para alterar a realidade de Mato Grosso” (ZATTAR, et al. 2018, p. 05).

A partir da apresentação da UNEMAT, nosso cenário institucional, e de algumas narrativas da história da formação de professores de matemática dos docentes participantes desta pesquisa, na próxima subseção refletiremos sobre o Curso de Licenciatura Plena em Matemática, de Cáceres – MT.

5.3 Três décadas da Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres: as reformulações curriculares

Segundo a linha do tempo institucional, constituída por Bitencourt (2014), na qual evidencia os primeiros percursos históricos em análise, até a criação do Curso de Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres – MT, percebemos que a IES estudada não nasce como Universidade e sim com um Instituto de Ensino Superior Municipal:

Quadro 5 - Linha do tempo Institucional do IESC a UNEMAT: de 1971 à 1990

| ANO | DESCRIÇÃO DO FATO LEGAL E AS AÇÕES REALIZADAS |
|--------|--|
| 1971 | LDB – Lei nº 5.692/1971- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – escrita em pleno regime militar – teve como principal característica a de assegurar ao povo brasileiro uma escola de oito anos, nomeada de ensino de primeiro grau (até então o governo se comprometia apenas com os quatro primeiros anos de ensino). Houve crescimento da demanda por professores, e, em consequência, a criação das Licenciaturas Curtas que se tornaram um processo mais rápido para formar professores. |
| 1978 | Criação do IESC |
| 1979 | Início do Curso de Licenciatura Curta em Ciências no IESC/Cáceres. |
| 1984 | Através do Decreto Federal N. 89.719, de 30 de Maio de 1984, foi <i>autorizado o funcionamento do Curso de Licenciatura Curta em Ciências</i> no IESC. |
| 1985 | Através da Lei Estadual Nº 4.960, de 19 de dezembro de 1985, o poder executivo institui a Fundação Centro Universitário de Cáceres – FCUC – entidade fundacional autônoma, vinculada à SEDUC/MT. |
| 1986 | Nacionalmente o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a Indicação nº 8/86 que propunha a extinção dos cursos de licenciatura curta apenas nas grandes capitais e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a estes cursos. “Só virão a ser extintos completamente pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996) em meados para o final dos anos 1990” (GATTI; BARRETO, 2009, p.40) |
| 1989 | Movimento de transição entre licenciatura curta em Ciências para Licenciaturas Plenas em Matemática e em Ciências Biológicas na UNEMAT, Câmpus de Cáceres. |
| 1989/2 | Entrada da última turma do curso de licenciatura curta em Ciências. (2,5 anos, 5 semestres); |
| 1990 | Ano de criação do Curso de Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres. |

Fonte: (Autoria própria baseado e adaptado a partir do quadro apresentado por BITENCOURT, 2014, p. 269)

No Quadro 5 constam alguns pontos importantes da educação no cenário nacional que influenciaram o contexto em estudo. Inicialmente, houve a criação da LDB, Lei nº 5.692/1971, que tinha o comprometimento de assegurar ao povo brasileiro uma escola de oito anos, o que gerou demanda de professores. Assim, a proposta de criação das Licenciaturas Curtas surgiu, em caráter experimental e emergencial, como alternativa para uma formação mais rápida de professores (VEIGA, 2017).

As Licenciaturas Curtas, também denominadas de licenciaturas de 1º Ciclo, conforme documentos da época, trabalhados pelos autores, foram criadas com alguns cursos específicos:

as licenciaturas de 1º Ciclo seriam: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e de uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática. (NASCIMENTO, 2012, p. 342).

Com a criação do IESC (Instituto de Ensino Superior de Cáceres), em 1978, foram criados os cursos de Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura Curta em Estudos Sociais, e, em 1979, criou-se o curso de Licenciatura Curta em Ciências, que desenvolvia

uma formação polivalente, habilitando o docente em Biologia, Matemática, Física e Química.

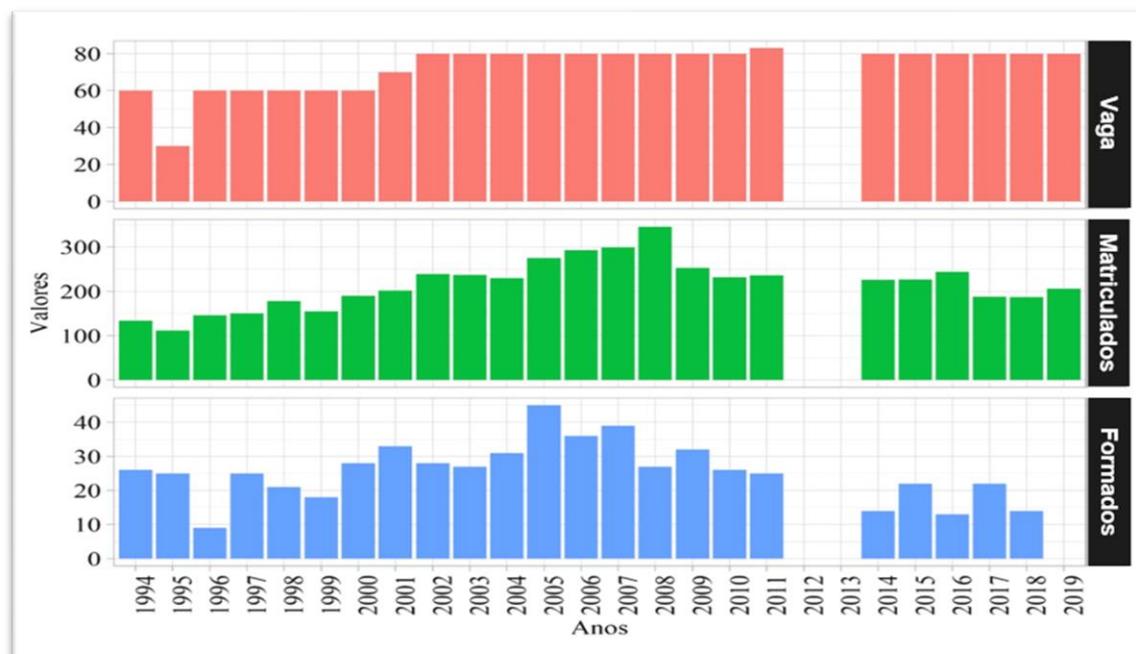
Esses cursos tinham uma carga horária reduzida quando comparados às Licenciaturas Plenas. Conforme Veiga (2017), os cursos de Licenciatura Curta têm uma carga horária em torno de 1.560h ou 1.920h (2,5 anos, 5 semestres); e os cursos de Licenciatura Plena têm uma carga horária em torno de 3.120h (4 anos, 8 semestres).

Porém, em 1981, surgiu uma inquietação quanto as dificuldades geradas pelo novo modelo, ou seja, existia-se uma dicotomia e uma desarticulação entre teoria e prática refletida nas disciplinas de conteúdo específicos e pedagógicos, assim o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a Indicação nº 8/86 que propunha a extinção dos cursos de licenciatura curta, que só vieram a ser extintas completamente pela LDB de 1996 (VEIGA, 2017, p.29).

Dessa forma, em 1989/2 ocorreu a entrada da última turma do curso de Licenciatura Curta em Ciências na UNEMAT, e, em 1990, foi criado o Curso de Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres.

Nesse momento, a fim de compreender alguns aspectos presentes no processo de reestruturação curricular, faremos uma breve análise das características presentes nas Reestruturações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do CLPM, e também das narrativas dos sujeitos da pesquisa referentes à organização, estruturação e elaboração do PPC.

O Curso de Licenciatura Plena em Matemática (CLPM) da UNEMAT/Cáceres realizou seu primeiro concurso vestibular em 1990. Conforme consta na Figura 12, a oferta de vagas por ano, até os anos 2000, era de 60 vagas, e de 2002 a 2019 o número subiu para 80 por ano.

Figura 12 - Número de Vagas por ano/Matriculados/Formados – CLPM/UNEMAT (1994-2019)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2004-2019)

Nessa mesma Figura, o número de matriculados no curso de Licenciatura em Matemática no ano de 1994 era de 134 estudantes. No ano de 2008, o curso apresentou maior número de estudantes matriculados: 346. Após esse período, o curso voltou a ter uma média de 213 estudantes matriculados por ano. Observamos que nos Anuários Estatísticos da UNEMAT, os anos de 2012 e 2013 não apresentam os dados mencionados na figura 12.

Em relação ao número de estudantes formados na licenciatura em pauta, há uma variação durante os anos: em 1994 formaram-se 26 estudantes; no ano de 2005 esse número aumentou para 45 estudantes, e, após esse período, houve uma queda nesse número. Em 2011 foram 25 estudantes formados, e no período de 2014 a 2018 uma média de 16 estudantes formados, por ano, no curso. Por fim, considerando os anos mencionados na Figura 12, verificamos que o curso de Licenciatura em Matemática formou, desde 1994 até 2018, uma média de 600 estudantes.

O CLPM é resultado da ação de inúmeros professores formadores, e essa dedicação e trabalho de décadas, desenvolvido pelos professores, está descrita nas linhas que constituem essa pesquisa. Esses docentes têm trabalhado incansavelmente “para formar professores para o estado de Mato Grosso, em consonância com a política nacional, na qual se fez presente e norteou a elaboração da política de formação de professores da UNEMAT” (BITENCOURT, 2014, p. 87).

De início, já consideramos importante a reflexão feita pelo professor Josimar, ao narrar:

“Então, pensar nisso a sociedade muda, então o curso precisa também [mudar], não é mudar só porque a sociedade mudou, é porque ele vem dela, o curso vem dela, o curso precisa vibrar como vibra o entorno onde o curso está funcionando, e não vibrava, ele era preso a um Projeto Político Pedagógico que não tinha sociedade ali no entorno [...]”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p. 87).

Nesse sentido, há, na narrativa do professor Josimar, uma reflexão quanto à constituição do currículo, à medida que compreende que o currículo não é estático e precisa acompanhar as mudanças sociais. Tal reflexão é aprofundada por Fernandes (2021, p. 209-210) ao analisar o currículo da formação de professores, pois,

[...] é reconhecido que no currículo interferem saberes provenientes de várias disciplinas das Ciências da Educação (História da Educação, Antropologia, Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras), que subsidiam a interpretação de situações sociais e reclamam a responsabilidade das instituições e dos seus agentes para contribuírem na construção de uma sociedade mais desenvolvida e democrática.

Na perspectiva do professor Josimar, no fragmento supracitado, o currículo do curso é pensado de maneira crítica, levando em consideração os aspectos e demandas sociais, fazendo com que seja praticado muito além dos caracteres prescritos no PPC. Além disso, esse professor compreende que a construção e o desenvolvimento do currículo se faz no ambiente universitário, através das relações, do processo de ensino e aprendizagem, dos espaços de pesquisa e extensão, tornando-o um processo vivido e experienciado pelos sujeitos. Assim, quando consideramos

[...] as universidades um lugar privilegiado nesta construção, torna-se esperado que a matriz curricular e as práticas que a concretizam se estruturam em uma forte relação ensino-investigação-aprendizagem. Por isso, o conceito que associou o currículo apenas ao conjunto de conhecimentos fechados nas disciplinas, e à estrutura organizativa da transmissão desses conteúdos, e que corresponde a uma concepção mais instrutiva do que educativa, tem dado lugar a uma outra visão tendo como foco a aprendizagem e os sujeitos dessa aprendizagem na perspectiva de uma formação científica e tecnológica marcada por justiça social – direitos humanos, democracia e acesso a um desenvolvimento sustentável (LEITE, 2002; FREIRE, 1972, 1975, 1979). (FERNANDES, 2021, p. 210)

Retomando a narrativa do professor Josimar, percebemos que é preciso refletir sobre a constituição de um currículo que leve em consideração os aspectos sociais, culturais e políticos de seu entorno, o que corresponde pensar em um currículo que não seja fechado, estático, pautado em uma concepção instrutiva, na transmissão de conteúdos

e, sim, proponha, em sua reflexão, pensar sobre um currículo que considere os sujeitos desse processo de aprendizagem, em uma perspectiva de formação crítica, científica, tecnológica e marcada por justiça social.

Nesse sentido, ao considerarmos a reflexão do professor Josimar passamos a compreender alguns aspectos relacionados ao PPC do CLPM. Destacamos que para esta análise consideramos as cinco últimas reelaborações do PPC, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - A carga horária total do curso

| Ordem das reformulações | 1º PPC | 2º PPC | 3º PPC | 4º PPC | 5º PPC |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Período que vigorou: | 2002-2/2007-1 | 2007-2/2012-1 | 2012-2/2013-2 | 2014-1/2018-1 | 2018-2/atual |
| C.H. Obrigatória | 2.895 h | 2.985 h | 2.775 h | 2.745 h | 2.670 h |
| C.H. Optativa/Eletiva | 165 h | 165 h | 105 h | 165 h | 240 h |
| C.H. Atividades Complementares | 210 h | 200 h | 200 h | 210 h | 210 h |
| C.H. Total | 3.270 h | 3.350 h | 3.080 h | 3.120 h | 3.120 h |

Fonte: autoria própria

No Quadro 6 há aspectos presentes no PPC do curso durante as reformulações, referentes à carga horária das disciplinas Obrigatórias e Optativas/Eletivas que correspondem à carga horária das disciplinas que ensinam os Conteúdos Matemáticos Específicos e Conteúdos de Formação Pedagógica. O professor Josimar destacou

“[...] o primeiro projeto do curso. Eu tenho o original, está lá no Núcleo, e ele foi uma cópia do curso de licenciatura da UFMT, então ele não foi criado para o perfil daqui, por que ninguém discutia essas coisas, exatamente assim. Então, foi uma cópia do que era na UFMT, que passou a ser uma reprodução”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p. 86).

Em sua narrativa, o professor Josimar se refere ao primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura Plena em Matemática, que vigorou de 1990 a 2002, ao qual não tivemos acesso. No entanto, no PPC de 2002-2 a 2007-1, os Conteúdos Matemáticos Específicos correspondiam a 1.755h (53,67% da carga horária total), e Conteúdos na Área da Educação correspondiam a 930h (28,44% da carga horária total), com a carga horária do Estágio Supervisionado embutido nesta última, predominando, então, os conteúdos específicos na formação do professor de Matemática.

Já no PPC de 2007-2 a 2012-1, os Conteúdos Matemáticos Específicos correspondiam a 1.920h (57,31% da carga horária total); os Conteúdos de Formação Pedagógica, a 480h (14,32% da carga horária total), e o Estágio Curricular Supervisionado, a 405h (12,09% da carga horária total), ou seja, aumentando a carga horária dos conteúdos

específicos e diminuindo o que envolve a formação pedagógica do professor. O professor Josimar reflete sobre as mudanças curriculares:

“Mas quando vem essa mudança, no segundo, muda-se pequenas coisas, muda-se nomes de disciplinas, muda-se carga horária, atualiza um pouco a bibliografia, mas não tem uma mudança substancial na concepção do curso, não muda muito do primeiro para o segundo [...]”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p. 86).

O PPC de 2012-2 a 2013-2 evidencia os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural, com 2.190h, e Estágio Curricular Supervisionado com 405h, não apresentando uma distinção entre Conteúdos Matemáticos Específicos e Conteúdos de Formação Pedagógica. *“Ele [referindo-se ao PPC de 2012] acontece uma mudança já no terceiro. Aí sim, aí vai acontecer mais uma mudança, [se preocupa com] o perfil do aluno, do Professor, sistema de avaliação, e isso vai acontecer, já no terceiro”.* (Prof. Josimar, TED, 2021, p.88).

Já o PPC de 2014-1 a 2018-1 e o PPC de 2018/2 - atual, apresentam a mesma carga horária para Formação Geral/Humanística obrigatória com 360 horas; a Formação Específica, Profissional, Estágio e TCC com 1.920 horas; e a Formação Complementar e Eletiva com 630 horas, totalizando as 2.910 horas que constam no quadro a seguir:

Quadro 7 - A carga horária total das disciplinas obrigatórias do Curso e sua distribuição

| Ordem das reformulações | 1º PPC | 2º PPC | 3º PPC | 4º PPC | 5º PPC |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Período que vigorou: | 2002-2/2007-1 | 2007-2/2012-1 | 2012-2/2013-2 | 2014-1/2018-1 | 2018-2/atual |
| C.H. Teóricas | 1.800 h | 2.340 h | 2.270 h | 1.479 h | 1.920 h |
| C.H. Práticas | 690 h | 405 h | 405 h | 435 h | 345 h |
| C.H. Laboratório | - | 195 h | 195 h | 300 h | 210 h |
| C.H. Campo | 405 h | 210 h | 210 h | 120 h | 120 h |
| C.H. Distância | - | - | - | 585 h | 315 h |
| C.H. Total | 2.895 h | 3.150 h | 3.080 h | 2.910 h | 2.910 h |

O Quadro 7 apresenta a distribuição das cargas horárias das disciplinas Obrigatórias e Optativas/Eletivas, segundo as atividades que poderiam e/ou deveriam ser desenvolvidas nas disciplinas. O que se constata, com as reelaborações curriculares, é uma distribuição mais equilibrada entre a carga horária destinada à teoria e à prática.

Os dados evidenciam que o primeiro e segundo PPC estavam pautados em uma visão tradicional, mais técnica do ensino, diferenciando e privilegiando conteúdo específico da matemática, deixando em segundo plano os conteúdos da área de educação. Isso gera um currículo pautado na transmissão de conteúdos prontos, já elaborados:

Uma visão tradicional e academicista associa o currículo escolarizado apenas ao conjunto de conhecimentos transmitidos, nos níveis de ensino fundamental e médio, e no ensino universitário. Nessa perspectiva, sua função é preservar e transmitir uma herança cultural para que sejam continuadas as tradições da sociedade e inculcados, nas novas gerações, os valores e as crenças em que assentam as verdades clássicas e os modelos de raciocínio hegemonicamente consagrados e considerados como únicos (LEITE, 2002). [...] Nessa concepção, aos professores cabe o papel de instruírem os alunos na linha do modelo cultural vigente através de práticas curriculares que acentuam a dimensão cognitiva das novas gerações para que adquiram os pensamentos e procedimentos das disciplinas clássicas. (FERNANDES, 2021, p. 211)

Ou seja, nessa concepção, aos alunos cabe a aquisição de conhecimentos prontos, acabados, para a reprodução, tornando-os alienados do seu próprio processo de construção do conhecimento, alienados social, cultural e politicamente, pois,

essa racionalidade instrumental, ignorando questões de ordem ética e ideológica, ao não levar conta a complexidade e a diversidade das situações inerentes aos processos educativos, reduziu o ensino a uma mera dimensão técnica, esquecendo os contextos e as vivências dos alunos, bem como os princípios e as ideologias que os acompanham na seleção de conteúdos e nos processos curriculares do seu desenvolvimento. Apesar dos limites dessa concepção de currículo, esta proposta teve o efeito de realçar que, para além do ensino, que havia a aprendizagem, embora a tenha concebido em uma perspectiva prescritiva e normalizadora. (FERNANDES, 2021, p. 212)

O PPC do curso de matemática, somente na terceira e quarta reelaboração, contando, neste período, com professores mais experientes na atuação docente e com formação em nível de mestrado e doutorado, passou a ser pensado em uma perspectiva crítica. Nesse PPC também foi considerada a importância de se obter uma formação prática e, conseqüentemente, todos os conhecimentos inerentes a esse saber proveniente da ação, da prática do fazer-se e constituir-se professor.

Ao se analisar as narrativas referentes às reelaborações dos PPC, verificamos que os professores evidenciam a sua importância ao afirmar: *“Eu penso que reformulação, quando me vem essa palavra na cabeça, é para quê você quer reformular o curso?”* (Prof. Marcos, TED, 2021, p.139). Da mesma forma, o professor Maluf narra:

“[...] rever o Projeto Político Pedagógico do curso de matemática demanda em discutir o que nós queremos com este curso. Demanda ter um objetivo claro do papel do curso, objetivo claro, formar professores de matemática, que saiba, que dê conta, um professor de matemática que seja pesquisador da sua própria prática. Então isso tem que ser claro.” (Prof. Maluf, TED, 2021, p.111).

Uma das dificuldades evidenciadas pelo professor Maluf é quanto ao perfil de formação, e, no próximo fragmento de narrativa, destacam-se as linhas de pesquisa dos professores da licenciatura em matemática:

“Mas a não definição, de linhas de pesquisa, de linha de formação dentro de um determinado curso, no nosso exemplo a matemática, faz com que a gente saia para fazer mestrado e doutorado, sem a menor conexão com nada. E aí cada um dá seu tiro dentro daquilo que acredita [...]. Então, qualquer proposta de curso, de reforma curricular, de novos componentes curriculares, qualquer coisa nesse sentido, vai barrar na diversidade que é formação dos professores de Matemática, vai barrar nisso. Então, a experiência é péssima. [...] Por que? Porque não há um objetivo macro [...]. Eu coloco a minha Física em função daquilo que eu entendo que é Física. O outro coloca a Álgebra, em função do que ele entende que é Álgebra. E não o papel que a disciplina de Álgebra tem na formação do professor da Matemática”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p. 109-110).

O professor Maluf destaca, em sua narrativa, as linhas de formação que deveriam ser o eixo da licenciatura em Matemática, permitindo pensar e elaborar uma formação que tivesse sentido para o sistema educacional vigente, em diálogo com a Educação Básica, contexto profissional em que o professor em formação irá atuar. Ou seja, elaborar um currículo compatível com as demandas reais da profissão do professor de Matemática e não a partir das concepções dos docentes efetivos nas áreas curriculares.

Nesse mesmo sentido, o professor Marcos narra que há conflitos até em relação à concepção dos professores referente ao papel de sua atuação no curso de Licenciatura em Matemática: *“[...] Quer dizer, a gente tem diferentes concepções do que é ser professor, aí quem dá aula [no] curso de matemática, [...] ele acha que não é um formador de professor. Então é difícil, muito difícil, você pensar em reformular algo assim”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.139-140).* Essas concepções diferentes, a que o professor Marcos se refere, quanto ao papel do docente formador na formação, geram situações como as descritas pelos professores a seguir:

“[...] a gente não consegue [...] porque – ‘a minha área é mais importante que a sua’ [...]. Aqui a gente acha [...] e nós acreditamos que se aprende [...] pela repetição da lição [...], então ‘soltar uma lista de 10 exercícios, o aluno vai aprender isso. Mais se eu der uma lista de 200, então ele vai aprender muito mais’. [...] Então, essa crítica, ela está lá no Bachelard de 1947 [...] do professor de matemática acreditar que se aprende pela repetição da lição. [...] Isso é uma forma de enquadramento das pessoas, de colocar as pessoas em um sistema de caixa [...]. lá na frente [...] à sociedade vai reprová-lo. Porque vai ser testado, e se ele sabe repetir lição, ele não serve, a sociedade do presente e do futuro, não quer pessoas que saibam repetir lição”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.112).

“Não tem nada que promova ao aluno, pensar matemática, por que o que a gente acaba fazendo? Não estou me tirando do meio dessas críticas que eu estou fazendo não. O que a gente acaba fazendo? Acaba ensinando o aluno a ficar reproduzindo o que a gente está fazendo. [...] Por que você vai ensinar [...], por que precisa de prática? Por que que precisa fazer estágio? Por que que precisa fazer investigação matemática? Por que precisa de matemática básica? Por que precisa ter essas coisas dentro do curso? Porque a gente tem que ensinar os alunos a pensarem. [Caso contrário], fica uma formação parada no tempo [...]. Nós não somos fortes por quê? O que tem de pesquisa dentro do curso de matemática? Praticamente nada”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.140-141)

O que se verifica nas narrativas dos professores são críticas quanto à concepção que os professores formadores da licenciatura em Matemática têm em relação a sua identidade docente na educação superior que se ampliam ao seu fazer docente em sala de aula. Nesse sentido, compreendemos que essas concepções atravessam e norteiam o currículo do curso, assim, fazemos uma crítica a esta compreensão tecnicista, essa racionalidade instrumental, pois,

[...] há fortes argumentos para criticar essas concepções de currículo, nomeadamente quando afirma que educar não é transmitir conhecimentos estáticos, mas sim criar situações pedagógicas onde a pessoa consciencialize os problemas do mundo que o rodeia, refletindo e atuando sobre eles para os modificar, isto é, quando, por oposição a uma concepção ‘bancária’ da educação, propõe uma ‘educação libertadora’ e ‘problematizadora’ (FREIRE, 1972, 1974). (FERNANDES, 2021, p. 212)

Nesse sentido, o professor Marcos continua sua reflexão. Diz que o perfil do docente formador do curso pode vir a influenciar a formação e o perfil dos egressos da licenciatura em Matemática à medida que a formação proposta pelo curso poderá ou não ocasionar uma mudança de opinião e comportamento dos estudantes e, conseqüentemente, sua concepção do que é ser professor:

“[...] para mim se um aluno entra na Universidade e sai do mesmo jeito que ele entrou, então nós estamos péssimos como formador de professor, isso não pode. Um aluno não pode entrar no primeiro semestre entendendo que matemática é dar aula lá na lousa, [...] os alunos copiarem e resolverem o exercício do jeito que ele fez, sem pelo menos dar a oportunidade de ele ter que pensar, para depois chegar lá no último semestre ele sair lá no estágio, como acontece, pensando do mesmo jeito, pensando que assim que é o ensino. Então essas coisas me incomodam”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.143).

O professor Marcos reflete sobre o perfil dos docentes formadores da Educação Superior e como ele percebe as identidades docentes presentes na licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, e que as perspectivas formativas desses docentes podem vir a influenciar a formação e o desenvolvimento das identidades dos estudantes. Compreendemos, segundo Pimenta (1999, p. 18), que “a identidade é mutável, que se constitui em um processo do sujeito historicamente situado, é a forma como o docente se percebe, o seu eu profissional”. Assim, a crítica está presente nos aspectos que influenciam a forma de aprender e ensinar, pois, a partir disso, os estudantes vão constituindo suas crenças e valores sobre a profissão professor e a complexidade dos conhecimentos necessários para ensinar.

Por fim, o professor Maluf, ao refletir sobre as mudanças necessárias para que se continue evoluindo no processo de formação, diz:

“E aí [...] como disse o Thomas Kuhn, “a renovação de uma comunidade científica se dá por adesões ao novo paradigma, e por aqueles que vão surgir e aderir ao novo paradigma, e para isso essa velha comunidade precisa também morrer”, [...] precisa morrer, morrer aqui no sentido de nos aposentarmos e deixar que venha outros formadores”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.110).

A narrativa do professor Maluf nos traz reflexões importantes e uma delas é de que os outros formadores que assumirem a formação de professores no futuro, muito provavelmente pouco mudarão, pois, afirmam Nóvoa (2017), Tardif (2000), Marcelo Garcia (1999) e outros pesquisadores da formação de professores: há uma forte tendência de que os novos professores repitam as metodologias dos seus velhos professores, de acordo com suas fases de vida profissional dos professores, e, por essa razão, é tão difícil mudar uma prática docente. A mudança tem que iniciar imediatamente pelos professores formadores que estão na ativa; ela não pode esperar, pois a nossa postura em sala de aula universitária, a nossa forma de trabalhar os conteúdos da formação, é referência para os futuros professores.

Portanto, refletir sobre reformulação curricular, implica estar aberto a mudanças, a novos aprendizados, e encarar novos desafios; é preciso estar aberto também ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, portanto, há necessidade do

[...] reconhecimento de que a sociedade não é homogênea, mas sim formada por um conjunto de grupos diversos que interagem com conflitos e aproximações, podendo encaminhar mudanças positivas, e que foram acompanhadas de um desenvolvimento conceitual no domínio do currículo, levou a considerar importantes, na formação escolarizada, a ação e a recriação dessa mesma ação. Ou seja, considera-se que a formação decorre não só do currículo expresso, mas também do “currículo oculto” ou do que não foi previamente previsto (TORRES SANTOMÉ, 1994). Em certa análise, essa valorização do que acontece na prática (na ação) implica aceitar que o currículo é constituído não apenas pelo plano que prescreve a ação, mas também pelas situações reais vividas na sua concretização. Por isso, passou a considerar-se que o currículo é constituído pela dimensão do que tem sido designado por “currículo manifesto”, “currículo expresso”, “currículo oficial”, “currículo prescrito” ou “currículo formal”, mas também pelo “currículo real”, “currículo vívido”, “currículo latente”, “currículo escondido” ou “currículo oculto” (SILVA, 2002, p.17). (FERNANDES, 2021, p. 213)

Os professores formadores refletem sobre o currículo prescrito, mas também destacam a importância de haver professores abertos à compreensão dos novos paradigmas, das mudanças sociais que vêm ocorrendo. Ou seja, o currículo oculto também se faz presente em seus discursos à medida que compreendem a importância da formação que ultrapassa o conteúdo formal, evidenciando as vivências e experiências na trajetória formativa, e que são os docentes da Educação Superior que atuam mediando e desenvolvendo tais ações presentes no processo de formação.

Na próxima subseção refletimos diretamente sobre os docentes participantes da pesquisa a partir das narrativas sobre a escolaridade e formação acadêmica, que influenciam a formação de outros professores.

5.4 Narrativas sobre os desenvolvimentos profissionais na formação dos professores de Matemática da UNEMAT/Cáceres: as trajetórias formativas

Como apresentamos na subseção anterior, a UNEMAT foi se constituindo a partir do trabalho de muitas pessoas e entre estas estão alguns dos docentes formadores que participam desta pesquisa. Ou seja, na história da UNEMAT, no desenvolvimento institucional desta IES, foi tramada a história de vida profissional e o desenvolvimento profissional desses docentes. Como observam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 36),

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos ‘outros’. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente.

Conforme as autoras supracitadas, o desenvolvimento institucional impulsiona o desenvolvimento docente profissional que é individual, mas também coletivo, no sentido de os docentes se sentirem motivados institucionalmente pelas necessidades de qualificação profissional, tanto suas quanto daqueles que auxiliam na formação. Conforme Cunha (2006, p. 262), os professores universitários “aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência”. Assim, não seria equívoco afirmar que a própria experiência que o professor vivenciou como aluno na educação superior possivelmente interfere diretamente em seu processo de exercício da docência.

Em relação à qualificação dos professores da Educação Superior, alguns aspectos atravessam a trajetória formativa dos sujeitos desta pesquisa, pois, mesmo diante da particularidade de cada trajetória é evidente que todos os sujeitos buscam qualificação e esta busca por qualificar o quadro docente é também institucional; é fruto de uma política educacional, conforme se observa na citação a seguir:

É pertinente observar que em 2001 foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Ao estabelecer objetivos e metas, compromete-se a prover, até o final da década, a oferta de educação superior

para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos e investir em programas de avaliação da qualidade. Contudo, o documento é omissivo ao tratar da formação do professor para a educação superior, ao limitar a fixar a intenção de promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%. [...] Neste aspecto, também o PNE para o decênio 2014-2024 é um tanto omissivo sobre a questão da formação dos seus professores, sendo que na temática referente à *qualidade da educação superior e titulação do corpo docente*, apenas apresenta como meta *eleva a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício* no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. Ou seja, os últimos planos nacionais de educação não tratam da qualificação/preparação pedagógica dos professores da educação superior, associando essa qualificação apenas à posse de um título acadêmico. (AGUIAR, TEIXEIRA, 2019, p. 11 – grifos das autoras)

As autoras destacam que, a partir da legislação educacional atual, quanto à formação dos docentes da Educação Superior, esta se refere à garantia dessa qualificação somente pelos títulos a ela atribuídos e não, de fato, a formação pedagógica para a garantia de um ensino superior mais qualificado e que poderia refletir diretamente na formação profissional no âmbito dos cursos de graduação. As autoras também destacam a atual demanda da Educação Superior da maioria das IES, e a necessidade de se investir na formação pedagógica dos docentes para que realmente possamos garantir a qualidade para esse nível educacional. Ao nos referirmos à formação dos docentes formadores, compreendemos formação a partir do conceito de Marcelo Garcia (1999):

O conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata **de formação para algo** (HONORÉ, 1980). Assim, **a formação** pode ser entendida como uma **função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (Ferry, 1991). A formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal) (MARCELO GARCIA, 1999, p.19 – grifos do autor).

Os docentes formadores, portanto, buscam formação para o seu desenvolvimento profissional e pessoal que, conforme Marcelo Garcia (1999), realiza-se com duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagens.

Nesta pesquisa, consideramos o desenvolvimento profissional como o “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, o que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, e sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144).

Nos últimos tempos, também foi considerado “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiência [...]” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 07); um processo contínuo que percorre toda a carreira do profissional docente. Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional tem caráter processual e sequencial, o que o leva a compreendê-lo como algo que está além da noção de formação inicial e de aperfeiçoamento.

Nesse processo de desenvolvimento profissional, a formação é muito importante para que realmente o docente formador possa desempenhar suas atividades com a qualidade desejada. Segundo Menezes et al. (2015), “a formação docente dá sinais de que, cada vez mais, se reafirma como um contributo para o seu desenvolvimento profissional, apesar de ela não ser a única via desse desenvolvimento”.

Ao entrevistar os docentes participantes desta pesquisa, antes de evidenciar a trajetória formativa deles, tanto na graduação quanto na pós-graduação, iniciamos questionando suas vivências escolares na Educação Básica e na Superior, procurando compreender as origens de suas escolhas profissionais. Logo, a partir deste ponto do texto, e como parte da mesma subseção, apresentamos os fragmentos de narrativas que traçam as trajetórias que antecederam o ingresso dos entrevistados na graduação.

Assim, a história de vida dos docentes revela que a “[...] formação assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional” (VEIGA, 2010, p.26). A formação tem um início, mas nunca um fim, envolve o indivíduo no campo educacional de forma teórica, investigativa, prática e política.

Nóvoa (1992, p. 26) traz à tona a importância do desenvolvimento pessoal dos professores, salientando que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que, no caso dos professores, é produzir a ‘sua’ profissão”, atribuindo relevância à dimensão pessoal da formação do professor.

A dimensão pessoal na formação de professores é reconhecida por Tardif e Raymond (2000) e Catani (2002), e, segundo esses pesquisadores, ocupa espaço central, porque somente quando se lida com o desenvolvimento pessoal é possível adentrar no território das crenças, dos princípios e dos valores que constituem a identidade do professor; território esse muitas vezes marcado pela afetividade e por saberes oriundos da experiência.

Nas narrativas dos docentes formadores analisamos a trajetória formativa desde a Educação Básica até as pós-graduações realizadas por eles, no intuito de compreender a constituição da identidade profissional de cada docente, pois, a

identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. [...] Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (Beijaard, Meijer, & Verloop. 2004). (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112)

Assim, por meio de uma questão motivadora, solicitamos que os docentes narrassem onde residiam quando cursavam a Educação Básica, as evidências do apoio familiar para a continuidade dos estudos e, em alguns casos, a escolha da docência como profissão e os caminhos trilhados por eles até chegar à docência da Educação Superior, em específico na UNEMAT.

Iniciamos pela trajetória de vida e formação do professor Arno, que narra detalhes de suas vivências e experiências na infância e na Educação Básica.

“[...] Eu nasci [...] [em] 1952. [...] nós éramos em quatro filhos. Mãe e pai mais quatro filhos. Eu sou o segundo. [...] Eu nasci na roça, [...] na época a gente [...] falava [...] colônia do [...] Povoado Coan, Linha 3 Rio Negro, rumo à Santa Teresa [...] é uma região de colônias. [...] É uma região montanhosa, e que na época era só a força braçal e animal que conseguia trabalhar. Então a vida dos meus pais e a nossa era tudo na força braçal, que a gente conseguia plantar e colher no braço, com ajuda de junta de boi, [...]. A comunidade era essencialmente de italianos. Imigrantes italianos, alguns já eram filhos de imigrantes [...]”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.5-7).

O professor Arno narra que residia na região do município de Erechim – Rio Grande do Sul, em uma região de colônias, na qual moravam imigrantes italianos e seus descendentes. Originário de uma família de imigrantes italianos, é o segundo filho de uma família de trabalhadores braçais que plantavam e colhiam alimentos para o sustento familiar. E sua jornada para iniciar e continuar os estudos foi marcada pela resiliência sua e de sua família:

“[...] nas linhas tinha sempre uma escola e uma igreja. Então era Escola Municipal Paiol Grande. [...]. Então ali eu fiz [...] [o] chamado primário, então começava com cartilha, lá por volta de cinco e seis anos [...]. Aí tinha primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Tudo por conta de uma única professora [...]. Aí nós tínhamos vontade de continuar os estudos e estimulados, apoiados, pelo pai e a mãe, até porque o pai só fez até a segunda série do primário, na época, e a

minha mãe foi educada em casa com o pai dela, então ela aprendeu a assinar o nome, fazer as contas básicas e escrever cartas e coisas assim. Então eles [se referindo aos seus pais] viam que, para ter um futuro melhor que aquele que nós tínhamos, o caminho era estudar. E na época, eu me lembro bem ainda, nessa escola do interior, a professora de vez em quando, [...] perguntava: O que tu quer ser quando for grande? [...] Aí tinha até três opções que eles davam, para a gente [...], padre, advogado ou médico, professor nem entrava nisso. Essas eram as opções que eles apresentavam para gente. E é uma coisa assim tão interessante da gente lembrar”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.6-7).

Nesse trecho da narrativa do professor, há evidências de como ele iniciou seus estudos e os eventos daquele período que ficaram marcados em sua memória. O professor se refere à vontade de querer estudar e o sempre presente apoio familiar, evidenciando a importância dada à formação. Outra característica que o professor considera interessante de lembrar é o fato de existir o questionamento das pessoas da comunidade da época sobre qual profissão iria escolher, e que a opção de ser professor não estava presente nos discursos.

O professor Arno relembra outras condições um tanto adversas enfrentadas em sua formação inicial:

“Nessa escola do meio rural, onde a gente começou, ela ficava uns 4 km de casa e a gente ia a pé. Eu me lembro que nos primeiros anos a gente ia de pé descalço, porque não tinha calçado para usar [...]. E uma das coisas que a gente não esquece, é que no inverno quando dava geada, [...] e a gente caminhando em cima, os pés ficavam cheios de frieira, e a gente até tinha que andar rápido porque devagar você sentia o pé gelando. [...] E era assim, a gente ia todos os dias a pé, ida e volta, dava na volta 8 km, e nessa época não existia nem o lanche, a merenda escolar [...], a gente levava de casa [...], batata doce cozida [...] ou Pinhão [...], ou uma fruta, uma maçã, ou alguma coisa que o pai tinha plantado, gostava de plantar bastante fruta [...]”. (Prof. Arno, TED, 2021, p. 07).

E continua:

“Enfim depois de terminado [...], a quinta série aí eu entro na escola agrícola. Que essa que você mencionou aqui [se referindo a sua linha do tempo] - Escola Agrotécnica Ângelo Emílio Grando - era uma escola que oferecia desde o ginásio, o ginásio corresponderia hoje a quinta, sexta, sétima, oitava série. Estudei o ginásio lá. Entrei [...] em 1964 [...] no ginásio, aí em 1969, 1970 e 1971 fiz o técnico agrícola, três anos. [...] E daí terminado o técnico agrícola, aí já tinha opção profissional de se empregar ou continuar o estudo, a minha opção foi continuar, tentar continuar e passar no vestibular. E aí a opção foi fazer Agronomia, e tinha vários no Rio Grande do Sul, em Santa Maria, em Porto Alegre, tinha em Pelotas, e a gente fez a opção por fazer em Pelotas. E deu certo, passei na primeira, [...] formo em Agronomia em 1975”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.7-8).

Nesse trecho da narrativa, o professor Arno evidencia as nuances presentes na escolha pela formação em Agronomia. Após o término da quarta série, o ingresso na

Escola Agrotécnica Ângelo Emílio Grando — formação em técnico agrícola — o levou a escolher o curso superior em Agronomia.

Ao analisar a trajetória de formação do professor Arno, consideramos esse percurso um período de constituição identitária, mais relacionado, nesse primeiro momento, a uma formação mais específica na área de Agronomia — a de bacharel. Porém, compreendemos que a identidade não é fixa; é um processo. E no caso do professor Arno, a percepção ser/fazer-se docente foi se constituindo após a conclusão da graduação e ingresso na docência da Educação Superior (PIMENTA, 1999; MARCELO GARCIA, 2009; TARDIF, 2000).

Já, o professor Flávio narra as suas origens da seguinte forma:

“bom, eu sou aqui de Cáceres, estudei as séries iniciais lá no Esperidião Marques. Depois eu fiz ensino médio no antigo Instituto Santa Maria (ISM), quer dizer, fiz até a antiga admissão que era lá no ISM. Fiz IFMT em Cuiabá. [...] Foi final da década de 70. Por que eu iniciei em 82 o superior, aí eu terminei [...] que em oitenta, foi que terminei o ensino médio. [...] Até então a própria característica da escola técnica, era formar técnicos, [...] o incentivo era não precisar fazer o ensino superior e já sair como técnico para começar a trabalhar, fazia estágio e ficava assessorando algum profissional do mercado. A ideia era não ficar só como técnico, então o objetivo era fazer o superior mesmo [...]”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p. 38-42)

O professor Flávio nasceu e residiu em Cáceres/MT, cursou o Ensino Fundamental em escolas daquele município, e o Ensino Médio no IFMT, em Cuiabá. Optou em continuar a formação na Educação Superior, mudando-se para o Rio de Janeiro para cursar a graduação em Ciências Econômicas, na PUC-Rio. Quanto ao ingresso na docência, o professor Flávio narra:

“Aí processo de ser professor, lá para frente que foi definido isso. [...] Minha família é toda de professores. Minha mãe é professora, meus tios, um foi reitor aqui, outro lá em Goiás também foi reitor, em Cuiabá pessoal da UFMT, entendeu, então nós somos uma família de professores, [...] quase que um processo natural, [...] é um processo natural dentro da família todo mundo ser professor”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p. 42).

Nesse primeiro momento, a trajetória de formação inicial do professor Flávio é delineada, e as características presentes no âmbito familiar influenciaram a escolha pela docência. Tardif e Raymond (2000), por exemplo, consideram que a vida familiar e as experiências escolares anteriores à formação inicial são fatores que modelam a identidade, as representações sociais e até as práticas dos professores.

A trajetória de formação na Educação Básica do professor Josimar evidencia aspectos relacionados às vivências e experiências que foram significativas em sua

formação na Educação Básica. Esse professor narra que, desde criança, ao sentar-se à janela de sua casa e ver os alunos indo para a escola ele já pensava em estudar, brincava de ensinar e dizia que queria ser professor:

“[...] Eu visitei uma irmã, minha irmã mais velha, [recentemente] e ela buscou na memória dela e me lembrou que, eu tinha esquecido disso, eu ficava na porta de casa olhando os alunos ir para escola. E o que eu queria era ir para escola. Eu dizia para ela que eu queria ser professor. [...]. Bom, eu comecei estudando em uma Escola que era Municipal, ainda no período de alfabetização, [...] uma Escola pequena que funcionava dentro de uma escola particular, uma escola confessional, foi onde eu iniciei. [...] E no período de férias, a minha mãe, ela nos colocava eu e meus irmãos, para a gente estudar, em escola, na casa de uma senhora, chamada dona Elvira. [...] que era multisseriada, eram alunos de várias idades [...]. Depois desse período aí, eu vou para uma escola que é estadual, [...] Grupo Escolar Pedro Rocha, que era o nome do prefeito da cidade [...]. Nair Rocha era a diretora dessa escola. E foi nessa escola que eu aprendi a ler, e a escrever, e onde eu também, me lembro ainda de algumas situações, com relação a matemática. Já no primeiro ano, [...] eu comecei a estudar mais matemática, eu devia ter ali acho que sete anos de idade, [...]. E me lembrou até de uma situação que aconteceu, que a professora [...] no final das atividades da semana, sempre deixava alguns alunos para fazer atividades complementares, que seria aquele que não foi bem durante a aula. E nesse dia ela me escolheu, eu fiquei lá, por causa que eu não fui bem em matemática. Então eu tinha que ficar mais algumas horas, os outros foram embora e eu fiquei com o grupo, para [...] para fazer mais atividades, [...] porque eu não tinha ido bem, e ela para incentivar arruma um saquinho de papel com umas balinhas, e me lembro do sabor até hoje, de tangerina, [...]. E quem terminasse primeiro aquelas atividades ganhava esse saquinho de bala. Eu terminei, além de terminar primeiro, foi em tempo recorde, e até hoje eu não entendi por que eu fiquei naquelas aulas dela. Quando eu peguei as atividades, respondi bem rápido, peguei e fui embora com pacote de bala na mão feliz da vida né. Acertei as questões e ganhei as balinhas dela.” (Prof. Josimar, TED, 2021, p.56-57)

A narrativa do professor Josimar é impulsionada por uma conversa com sua irmã mais velha que se lembrava dele, ainda pequeno, dizendo que queria ser professor. Esse professor narra sua história de vida, sua cultura escolar anterior, as origens profissionais, e complementa:

“na segunda fase da educação, aí já é um colégio [...] confessional, [...] tem muitas coisas ali que eu gostei muito de ter vivido, de ter experimentado, uma delas era os professores, até hoje eu tenho essa visão deles, eram professores muito comprometidos com a qualidade do ensino. Eu até hoje digo que eram professores muito bem formados, professores responsáveis, professores preocupados com o resultado do seu trabalho, [...] tinha [...] duas professoras de português, que sabiam muito sobre língua portuguesa, muito de literatura, foi com elas que eu aprendi a gostar de literatura. Uma outra professora era a de história, foi com ela que aprendi a gostar de história, uma professora também, [...] exemplar também, uma referência, uma pessoa na qual eu me espelhei para muitas coisas que eu faço hoje, até hoje é com essa professora de história. [...] um outro, era um professor de matemática, o primeiro deles, já não era tão bom professor assim, ele era Engenheiro, e ele ensinava matemática como se ele estivesse no canteiro de obras, dando ordens, aquele monte de símbolos de matemática no quadro, que ninguém sabia o que era aquilo, a gente saía daquela coisa de somar, multiplicar e dividir, para começar aquela linguagem

algébrica, estudo da teoria de conjuntos, de uma hora para outra, e ele não teve a sensibilidade de que havia essa mudança aí, [...] ele não era professor para aquela turma, ele não tinha, [o que chamo] hoje de didática, ele não tinha jeito, não tinha trato, aquela sensibilidade, de perceber será que o aluno está entendendo o que eu estou fazendo, ele não demonstrava nenhuma empatia com isso. Bom aí vem um outro professor, que aí foi diferente, ele também era Engenheiro, e duas coisas muito marcantes nesse professor, o nome dele era Cícero Belém, e a primeira delas é que ele sabia muita matemática, e a outra é que ele era muito paciente com os alunos [...] na hora que ele estava ensinando [...]”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.57-58).

Segundo a narrativa do professor Josimar, toda sua Educação Básica foi feita no interior do Ceará, a 500 quilômetros de Fortaleza, em uma cidade que tem o nome de uma congregação religiosa dos Capuchinhos:

“[...] no ensino médio, eu vou para um [...] Colégio também católico, a direção de padres [...] da congregação salvatoriana. E nesse período aí, também o meu professor de matemática era outro Engenheiro, e aí muda um pouco [...] ele trazia aplicações na engenharia, de matemática, então, isso me encantava muito nele [...]. Então a matemática ensinada pela Física, que ele também era professor de Física, ele trabalhava as duas disciplinas. E outra coisa também eu admirava muito o diretor da Escola que era um padre, o padre Paulo, pela [...] enorme história e experiência de vida, [...], riquíssima, ele tinha ido pelo Brasil trabalhar na França durante a Segunda Guerra Mundial, falava cinco línguas, eu ficava encantado demais [...] que sabia falar tão bem, que escrevia tão bem, e falava cinco línguas, [...] para mim era uma enorme inspiração, [...]. Eu sempre gostei muito de estudar, estudei muito, e é muito mesmo, gostava muito de biblioteca, eu ficava encantado com as bibliotecas que eu visitava, [...], felizmente os colégios que eu estudei tinha biblioteca. E eu aproveitava bastante daquelas bibliotecas, quando precisava de alguma coisa que não tinha naquela biblioteca, eu ia para outra cidade, procurar outra biblioteca que tivesse aquele material, passava o dia inteiro. Então [...] eu acho que aproveitei bastante, os períodos, que eu vivi a educação básica”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.59-60)

O fragmento de narrativa do professor Josimar traz a lembrança de um professor engenheiro pelo qual ele tinha muito apreço, e também o diretor da Escola, um padre que falava várias línguas. Ambos foram inspiração para ele, possibilitando-lhe a percepção da importância da dedicação aos estudos. Porém, as circunstâncias, mais de vida pessoal, levaram o professor Josimar a constituir sua vida e criar independência morando em Fortaleza-CE e estudando na Universidade Federal de Fortaleza.

Na narrativa do professor Josimar percebemos um processo de constituição identitária com a docência, desde o período da Educação Básica, quando o professor já se imaginava professor, porém, as condições de vida pessoal levaram-no a cursar uma graduação em bacharelado em Geologia. No entanto, quando apareceu a oportunidade de assumir a docência na Educação Superior, o professor se comprometeu e buscou formação para desempenhar esse papel. Compreendemos, assim, que a formação é constituída por fases, logo, durante essa trajetória, o professor deparou-se com diferentes abordagens,

paradigmas, orientações que estão presentes em sua a formação. E ao aprender a ensinar foi se desenvolvendo profissionalmente e constituindo sua identidade, seu ser docente (MARCELO GARCIA, 1999).

O outro entrevistado, o professor Maluf, falou sobre os caminhos trilhados na Educação Básica até chegar ao curso de Educação Superior:

“Então, [...] eu fiz toda a minha Educação Básica em Minas, [...] Eu fiz [...] do meu primeiro ano até [...] oitava série [...] eu fiz em Itapagipe, a cidade na qual eu nasci. [...] E o segundo grau eu fiz em Uberaba [...]. E a minha mãe, mesmo tendo só até oitava série e depois ela faz o segundo grau já depois de casada já com filhos, eu já era nascido e tudo mais; a minha mãe também foi dar aula para alfabetizar adultos no antigo Mobral. [...]. Então ela era professora. [...] Mas se a gente olhar lá para a Educação Básica, talvez o vir a ser professor [...] estava um pouco maculado pela história do meu avô, [...] que era professor. [...] eu tive, talvez, os primeiros contatos com a leitura, sem mesmo entrar na escola, com este senhor Edson que tinha uma revistinha. [...] Ele usava essa revista para que eu aprendesse [...] Ele nunca ficava preso a letras, a palavra, as sílabas, mas sim ao contexto de uma frase inteira. E então, quando eu cheguei na escola eu já rabiscava algumas coisas [...]. Então essa coisa de ser professor, mesmo que em um determinado instante não aparecesse muito claro para minha pessoa, mas eu descubro ser professor ao assumir aula [...]. Eu descobri uma maravilha”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.95- 96).

O professor Maluf, em seu fragmento de narrativa, nos conta que vem de uma família de muitos professores e isso pode ter influenciado a sua escolha profissional, porém, destaca que se descobriu professor quando assumiu aulas e foi ministrá-las. Nesse sentido, Monteiro (2017) enuncia que a identidade profissional não se constitui linearmente, e sim em um lugar de disputas e conflitos, na construção de maneiras de ser e de estar na profissão. E, assim, o professor Maluf desenvolveu esse sentimento de pertença e de construção de sua identidade de professor, apropriando-se de sua história pessoal/profissional para reconstruir sua identidade profissional e assimilar as mudanças e novas perspectivas que emergiam.

As narrativas referentes às vivências estudantis do professor Marcos na Educação Básica, começam assim:

“Minha formação [...] [na] Educação Básica, ela foi [...] boa. Eu tive muitos bons professores, e eu sempre gostei de matemática, [...] até o ensino fundamental, apesar de nunca ser um estudioso ferrenho, [...] eu gostava de ir na escola, nunca tive problema de ir na escola. [...] naquela época tinha um “vestibularzinho”, [...] para você ir para o Ensino Médio, [...] então eu fiz [...] passei para essa escola, [...] chamava Industrial. É que naquela época eram escolas que tinham, marcenaria, tinham um monte de coisa dentro da escola, laboratórios bons, apesar de meus professores nunca terem levado no laboratório, tinham laboratórios muito bons. [...] E foi aí que eu vi que sabia pouca coisa de matemática com um professor no ensino médio, no 1º ano [...], comecei a tirar nota muito ruim de matemática, porque ele explicava as coisas totalmente diferentes [...] da forma como os professores explicavam no ensino

fundamental, então eu tive [...] reelaborar a forma como eu pensava, como estudava matemática, [...] e na hora que esse professor do Ensino Médio começou a dar aula, eu vi que esse negócio com ele não ia dar certo, porque ele nunca fazia eu ficar repetindo as coisas que ele passava na lousa. Daí terminando esse Ensino Médio eu [...] trabalhei, casei muito cedo, e aí surgiu uma oportunidade de vim para Cáceres”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.117)

Na narrativa do professor Marcos, sua identificação com a matemática tem início na Educação Básica. Ele destaca que sempre gostou de Matemática, e que estudou em boas escolas, mas foi somente com um professor do Ensino Médio, que reelaborou sua forma de estudar e começou, realmente, a aprender os conteúdos matemáticos, portanto, esse professor foi significativo em sua trajetória.

Santos, Rodenbusch e Antunes (2009, p. 295) destacam, em sua pesquisa, que “uma caminhada docente inicia-se com intencionalidades e desejos próprios de cada professor, muito antes dos cursos de graduação e experiências profissionais e específicas de cada educador”. E foi exatamente o que observamos nas narrativas dos docentes formadores, participantes desta pesquisa. Conforme as mesmas autoras,

[...] no processo de desenvolvimento, desde a tenra infância, as primeiras características e configurações pessoais irão se internalizando pelas relações interpessoais, configurando-se em específicas aprendizagens humanas e construindo cada subjetividade do indivíduo. (SANTOS; RODENBUSCH; ANTUNES, 2009, p. 295)

Dessa forma, o desenvolvimento pessoal influenciou muito o desenvolvimento profissional dos docentes, pois é a partir dos saberes pessoais construídos ao longo das vivências como estudantes, seja na Educação Básica ou Superior, que, posteriormente, eles se constituem docentes, pois a própria formação docente “precisa considerar que docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho” (HERNANDÉZ, 1998, p. 11).

Os fragmentos das narrativas dos docentes formadores, apresentados anteriormente, que evidenciam suas histórias de vida e as trajetórias formativas até concluírem a Educação Básica, nos levam a compreender que a escolha por uma profissão é anterior à entrada na Educação Superior, e que essa, no caso desses docentes, pode não ser definitiva, pois, no caso desse grupo, dos cinco docentes formadores, três escolheram ser engenheiros e não professores, porém, estes têm em suas histórias familiares ou em seu contexto sociocultural uma forte referência ao ser professor.

Assim, quanto à formação formal universitária dos docentes formadores, participantes desta pesquisa, apresentamos, a seguir, o Quadro 8 com a trajetória formativa, em cursos de graduação e pós-graduação.

Quadro 8 - Docentes Formadores do CLPM e os suas trajetórias formativas

| DOCENTES | Trajetória formativa |
|-------------------------------------|---|
| Arno Rieder | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação Acadêmica ✓ Graduado em Agronomia (1972 – 1975) ✓ Pós- Graduação Lato Sensu - Especializações em: <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de Didática-Metodológica de Formação Docente a nível Superior. (1983 – 1983) - Irrigação e Drenagem Agrícola. (1984 – 1984) - Plantas Medicinais Manejo Uso e Manipulação. (2000 – 2001) ✓ Pós- Graduação Stricto Sensu – Mestrado/Doutorado e Pós-Doutorado <ul style="list-style-type: none"> - Mestre em Agricultura Tropical (1993 – 1995) - Doutor em Química (2002 – 2005) - Doutor em Saúde e Ambiente (1995 – 1999) - Pós-Doutorado UFMT (2009) |
| Flávio Luiz Silva Jorge da Cunha | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação Acadêmica ✓ Graduado em Ciências Econômicas (1982 – 1990) ✓ Pós- Graduação Lato Sensu - Especializações em: <ul style="list-style-type: none"> - Política Econômica (1991 – 1993). - Análise Ambiental e Planejamento Urbano. (1999 – 2001) - Matemática e Estatística. (2001 – 2002) ✓ Pós- Graduação Stricto Sensu – Mestrado/Doutorado e Pós-Doutorado <ul style="list-style-type: none"> - Mestre em Economia (2000 – 2003) - Doutor em Economia Aplicada (2005 – 2008) |
| José Marcelo Pontes | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação ✓ Graduado em Licenciatura em Matemática (1982 – 1984) ✓ Pós- Graduação Lato Sensu - Especializações em: <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia do Ensino (1985 – 1986) - Modelagem Matemática (1997 – 1998) ✓ Pós- Graduação Stricto Sensu – Mestrado <ul style="list-style-type: none"> - Mestre em Estatística e Experimentação Agronômica (2000 – 2002) |
| Josimar de Sousa | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação ✓ Graduado em Geologia (1984 – 1988) ✓ Pós- Graduação Lato Sensu - Especializações em: <ul style="list-style-type: none"> - Matemática. (1994 – 1995) - Formação Pedagógica. (1997 – 1997) ✓ Pós- Graduação Stricto Sensu – Mestrado/Doutorado e Pós-Doutorado <ul style="list-style-type: none"> - Mestre em Educação Pública (2001 – 2003) - Doutor em Educação Matemática (2005 – 2009) - Pós-Doutorado UL - Portugal. (2011 – 2012) |
| Marcos Francisco Borges | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação ✓ Graduado em Licenciatura Curta em Ciências – Com Habilitação em Matemática (1989 – 1993) ✓ Pós- Graduação Lato Sensu - Especializações em: <ul style="list-style-type: none"> - Matemática Superior (1993 – 1994) - Teoria do Conhecimento (1995 – 1996) - Modelagem Matemática (1997-1998) ✓ Pós- Graduação Stricto Sensu – Mestrado/Doutorado <ul style="list-style-type: none"> - Mestre em Educação (1999 – 2002) - Doutor em Educação (2006 – 2010) |
| Vitérico Jabur Maluf | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação Acadêmica ✓ Graduado em Licenciatura Curta em Ciências – Matemática com Habilitação em |

| |
|---|
| Física (1989 – 1991) ✓ <u>Pós- Graduação Stricto Sensu – Mestrado/Doutorado</u> - Mestre em Educação (1997 – 2000) - Doutor em Educação Escolar (2002 – 2006) |
|---|

Fonte: Autoria Própria a partir do Lotacionograma e dos dados de cada sujeito presentes no Currículo Lattes.

Conforme o Quadro 8, os professores Arno, Flávio e Josimar cursaram bacharelado, e os professores José Marcelo, Marcos e Maluf, licenciaturas. Nas entrevistas solicitamos que narrassem suas experiências discentes nos cursos de graduação. E o professor Josimar disse:

“E eu queria sair de casa, minha família não podia pagar para estudar fora, em colégios particulares, [...]. E a maneira que eu encontrei, para poder estudar, sair de casa e ir morar fora, era fazer vestibular [...] em um curso que eu pudesse logo passar, que foi o curso de Geologia. [...] Agora curiosamente, meu pai também trabalhava em uma mina de gesso, e o curso de Geologia tem a ver com isso, com a relação com natureza e o trabalho dele. E eu gostava muito de ir para esse trabalho dele [...]. a primeira coisa que eu destaco na diferença entre a Educação Básica e a Universidade – [...] Era uma das coisas bem marcantes, que os professores não sabiam o nome da gente, [se referindo aos professores da Universidade] não tinham contato com os alunos, chegava dava aquela aula no quadro, o livro eles já indicavam qual era, você já sabia ali desde o primeiro dia, e você ia buscar, e estudar por conta. Quer dizer, a coisa mais estranha que eu achei aí, foi a necessidade, que eu tinha e precisava ter, que era de autonomia, [...], quando vou para Universidade a primeira coisa é essa. [...]. Junto a isso teve professores [...] comecei a perceber que eles faziam diferença, uma era professora de cálculo, [...], que era uma excelente professora de cálculo, tinha [...] um domínio absurdo de cálculo diferencial e integral [...]. Mas eu vou gostar mais ainda, aí o que vai me aproximar também do fazer, do ser professor, era os trabalhos [...] a experiência em laboratório, [...] então tinha aquela parte dos conteúdos na sala de aula, depois a gente ia para o laboratório, e todo laboratório a gente fazia relatório, do que tinha feito, era tudo planejado, tinha o roteiro da experiência que a gente tinha que fazer, então a gente pegava aquele conhecimento que era teórico lá com o professor, depois a gente ia levar para o laboratório, fazer. Então isso ajudou muito a fazer com que eu entendesse do assunto”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.61-63)

Das experiências marcantes destacadas pelo professor Josimar, ele lembra das razões para escolher graduar-se em Geologia, em especial pela necessidade de sair de casa para ter independência, para conseguir ingressar em uma IES pública da capital de seu estado de origem, Ceará, e com a significação relacionada à profissão de seu pai. No entanto, conforme já foi exposto pelo professor Josimar em fragmento anterior, desde criança ele dizia querer ser professor, porém, por outros motivos, escolheu fazer um curso de bacharelado. Teixeira e Silva (2009) afirmam que escolher uma profissão é esboçar um projeto de vida e mesmo quando há identificação com a profissão pode haver ajustes ou mudanças de rumo. Isso porque a cada ano se aprende coisas novas. Uma mudança não significa fracasso nem frustração, mas aceitar novas propostas. E foi exatamente isso que aconteceu com o professor Josimar.

Outro destaque do professor Josimar é sobre o que ele mais estranhou quando ingressou na Educação Superior: o fato de os professores não saberem o nome dos estudantes. Também mencionou que o estudante da Educação Superior deve ter autonomia em todas suas ações, confirmando o que dizem Bordenave e Pereira (2010), que o foco do processo de ensino na Educação Superior está no estudante e não no professor. Ou seja, o professor Josimar destaca o distanciamento que existia entre os professores da Universidade e os estudantes, a admiração pelo trabalho desenvolvido por professoras, e mesmo que a dinâmica das aulas fosse expositiva, havia domínio e facilidade por parte das professoras na sua condução. E citou a oportunidade de realizar experimentos em laboratório a partir dos conteúdos/teorias discutidos pelos professores em sala, colocando em prática os conhecimentos desenvolvidos.

Por sua vez, o professor Maluf narra, no fragmento a seguir, a sua primeira graduação.

“[...] eu comecei fazer Engenharia Mecânica, desisti, mas isso me deu uma boa base de matemática, de física, de química, [...] Entre terminar o segundo grau, que eu acho que é mais ou menos [em] [...]1980 e entrar no curso de Engenharia Mecânica, um curso que ainda não tinha reconhecimento em uma faculdade particular em Varginha, no qual o meu sonho era mexer em motores. Eu adorava essa ideia de motores, de máquina. Talvez porque o meu pai tinha serraria e eu via meu pai pegar aqueles motores. Ele levava numa oficina para arrumar aquele motor e se o motor desse novamente o mesmo problema, ele mesmo arrumava [...]. Então aquilo despertou na minha pessoa a possibilidade de fazer uma Engenharia [...]. Então fiquei dois anos nesse curso e desisti, porque o curso não ia me oferecer o que eu queria. [O curso ensinava a] trabalhar com caldeiras, com uma engenharia mecânica voltada para fundição. E não era isso que eu queria. Aí eu desisti desse curso e fiquei sem estudar. Em 1985 eu chego em Cáceres, e começo [...] o curso de Licenciatura Curta em Ciências no IESC [...]. [Depois o professor] Abílio da UFMT. [...], lançou esse curso Habilitação Parcelada em Física em complementação aos cursos de Licenciatura Curta em Ciências”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p. 97-98).

No fragmento de sua narrativa, o professor Maluf cita as suas escolhas profissionais que passam pela família, pois, conforme mencionou anteriormente, sua mãe foi professora e seu pai trabalhava com *serraria* e, portanto, rodeado de motores, de máquinas. Ao vir para Cáceres, em 1985, o professor Maluf fez o curso de licenciatura curta em Ciências oferecido pelo IESC, complementando-o, depois, com a habilitação em Física.

As narrativas do professor Marcos, referentes às vivências como estudante da Educação Superior, se aproximam daquelas do professor Maluf:

“Então ao vir para Cáceres, eu tinha uma formação de Ensino Médio muito boa, [...], eu passei para fazer Ciências [Licenciatura Curta em Ciências], [...]

depois eu fiz uma Habilitação em Matemática [Complementação]. Então o Curso de Ciências também tinha professores bons, [...], assim quando eu comecei a fazer ciências eu só tirava 10 nas provas de matemática, porque minha formação era muito boa de Ensino Médio. Então o que ensinava aqui era praticamente como se estivesse fazendo uma revisão de coisa que eu vi no ensino médio. [...] Inclusive tinha professores que eles pegavam minha carteira quando ia fazer prova, colocava minha carteira grudada na lousa, para os alunos não ficarem perto de mim, [...] Então [...] depois que eu terminei o curso de Ciências [...] a UNEMAT abriu uma Habilitação em Matemática, [...] quando eu comecei [...] esse curso [...] que era a noite [...] eu trabalhava durante o dia, [...]. Então eu tive também muita sorte na minha vida [...] porque nesse período eu encontrei professores, [...] as professoras da Biologia foram as que mais me deram amparo, [...] [fui] trabalhar no Laboratório de biologia da UNEMAT, mas apesar de gostar de biologia eu gostava mais de matemática. [...] trabalhar no Laboratório me possibilitou ter um tempo para estudar, para fazer o curso de habilitação [...] Então isso é muito importante quando você está estudando, quando você tem tempo para você estudar. [...] E então aí quando eu fui para o laboratório, fui fazer habilitação e eu vou falar uma coisa [...] foi isso que me motivou a dar aula, por que eu percebia que eu tinha condições de dar aula na Universidade, [...]. Então eu falei, [...] eu tenho condições de dar aula. Eu coloquei isso na minha cabeça, e isso me motivou muito, para falar não, eu vou estudar eu vou me preparar, porque eu tenho que passar no concurso. [...]” (Prof. Marcos, TED, 2021, p.117-120).

Semelhante ao professor Maluf, o professor Marcos também fez o curso de licenciatura curta em Ciências, porém, ele fez a complementação para se habilitar em Matemática pelo gosto que tinha em estudar essa ciência desde sua Educação Básica, já narrado anteriormente. No fragmento da narrativa, o professor Marcos enfatiza a importância de ter tido o apoio de alguns de seus professores e que esse fato fez toda a diferença em seu despertar para ser professor da UNEMAT.

Santos, Rodenbusch e Antunes (2009, p. 306) concluem, em sua pesquisa sobre motivações para a docência universitária, que as “experiências vividas pelo docente e a reflexão sobre as mesmas, levaram o docente a fazer as suas escolhas e determinar os caminhos percorridos, mostrando que em muitos casos não é uma opção prévia e sim ao longo da caminhada”. Foi o caso do docente formador Marcos: ele decidiu durante o seu curso de graduação.

Por sua vez, o professor José Marcelo narra que quando concluiu o Ensino Médio e tinha que ingressar na Educação Superior era muito novo e não tinha maturidade para escolher uma profissão:

“Eu tinha feito vestibular para UNESP [...], eu estudava em escola pública, não tinha acompanhamento e na hora de fazer inscrição me inscrevi para geologia, nem sabia o que era geologia. [...] passei para essa tal de geologia, só que eu não fui porque tinha que morar em Rio Claro - SP e eu tinha 16 anos, então larguei mão, [...] E aí eu fiz o vestibular para Matemática e comecei a fazer. Fiz Biologia também, [...]. Fazia Biologia de manhã e Matemática a noite. [...] comecei a gostar de Matemática a partir do meu segundo ano. Eu larguei a Biologia, e nunca mais pensei em outra coisa. [...] Na graduação [...] eu era

muito criança, eu tinha 16 anos, 17 anos, eu terminei com 20 para 21 anos de idade. [...]. Então eu não imaginava que eu iria dar aula, não tinha maturidade para pensar isso. Aí fiz o concurso, porque a família falava “faz, faz”. [...] Foi acidental. Não deu tempo de pensar. Eu não imaginava que eu ia ser professor. Só que aí você faz a graduação, [...] você faz o concurso. Aí eu passei, e depois vem o dia da posse, não dá mais tempo de pensar. [...] coleei grau dia 12 e dia 16 eu tomei posse, não deu tempo de ficar pensando, foi muito rápido. E aí você já começa a dar aula”. (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.154-162)

O professor José Marcelo disse que quando precisou escolher uma profissão, ou um curso de graduação, avalia hoje, que tinha pouca idade para essa escolha profissional e que se sentiu perdido. Acabou por fazer e concluir o curso de licenciatura plena em Matemática, porém, ressalta que foi meio acidental tal escolha, e da mesma forma o ingresso na carreira profissional de professor, primeiro na Educação Básica. Neste sentido,

[...] o reconhecimento de si próprio no processo de formação [tanto professores formadores como estudantes], as opções que os estudantes fazem no seu percurso escolar se tornam importantes para a identificação da pessoa com a própria formação profissional na qual optou por ingressar. (KRAHE; BITENCOURT, 2015, p. 250).

O que fica evidente na narrativa do professor José Marcelo, quanto ao processo de identificação com a própria formação, é que até a graduação não ocorreu essa reflexão. Somente após ingressar como professor na Educação Básica ele foi se percebendo professor e buscando refletir e realizar formações continuadas que, em sua perspectiva, viessem a contribuir com esse reconhecimento de si próprio na ação docente.

Quanto à formação acadêmica, envolvendo as pós-graduações *Lato Sensu* e os cursos de especialização, percebemos uma trajetória comum: a maioria dos docentes formadores realizou cursos de especialização em serviço, na Educação, e somente um deles (professor Maluf) não os realizou. E conforme o Quadro 8, a média entre os que as realizaram foi de três especializações.

Também observamos que, no decorrer da trajetória de formação e atuação na docência da Educação Superior, os entrevistados realizaram cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, as especializações, com a finalidade de obter melhor compreensão de seus fazeres docentes. Isto porque, segundo Volpato (2010), os profissionais bacharéis que ingressam na profissão docente não possuem formação pedagógica, por serem oriundos de campos do conhecimento e de atividades profissionais as mais diversas, conseqüentemente, atuam de forma diferente e atribuem valores diferenciados às suas práticas pedagógicas.

O professor Flávio narra que realizou Especializações no decorrer de seu desenvolvimento profissional como docente universitário, direcionadas para a formação de professores:

“Então eu fiz na PUC de Belo Horizonte um curso para professores que a maioria dos professores daqui da UNEMAT acredito que tenham feito o programa de formação de professores [...]. Os cursos de especialização [...], que eu fiz, são basicamente destinados para professores [...]”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p.39-41).

Conforme seu relato, por ser docente de um curso que forma professores, o professor Flávio se especializou em uma área que pudesse contribuir para a sua formação, mas também para a de futuros professores de Matemática, pois se efetivou na área de Estatística na UNEMAT/Cáceres, e realizou as seguintes especializações: em *Matemática e Estatística*, na Universidade Federal de Lavras, de 2001 a 2002; *Análise Ambiental e Planejamento Urbano*, na Universidade do Estado de Mato Grosso, de 1999 a 2001; e a especialização em *Política Econômica*, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, de 1991 a 1993. Segundo Menezes et al. (2015), o desenvolvimento profissional e a formação docente traduzem

[...] o elo entre a formação do professor, a profissão e a construção da sua identidade de educador. Essa dinâmica se realiza na medida em que contribui para a função social da escola, ou seja, para a instrumentalização de um ensino no qual se possa garantir a educação para a vida e a universalização da educação. (MENEZES et al., 2015, p. 6).

Por essa razão, percebemos que os docentes formadores buscam a pós-graduação *lato* e *Stricto Sensu* para aprimorar a sua prática docente. No fragmento da narrativa do professor Josimar, ele fala que, após cursar o bacharelado em Geologia, ingressou na docência da Educação Superior, porque sentiu necessidade de realizar uma formação pedagógica.

“Bom aí vem agora esse Aperfeiçoamento [se refere ao curso que visualiza em sua linha do tempo] [...], quando o curso vai ser coordenado pela professora Emília Darci¹⁹, e ela era uma excelente professora, e como eu era da engenharia, eu vou me dar conta, através dessa professora, de que eu tinha dificuldade de fazer planejamento de aula, fazer o planejamento do semestre, e ela era uma excelente professora disso, nessa área. E aí nós vamos, eu digo “nós”, porque, tinham outros engenheiros que fazia parte do curso na época, era muito comum, porque não tinha professores formados em matemática para dar aula na licenciatura, eram engenheiros, ainda tem um deles que trabalha no curso até hoje. Ela vai fazer isso, e ela propõe um curso de aperfeiçoamento em pedagogia, em formação pedagógica, para os professores que eram

¹⁹ Sobre: A história de Emília Darci de Souza Cuyabano. Disponível em: <https://www.zakinews.com.br/noticia.php?codigo=12137>, acesso em: 13 de setembro de 2021.

Engenheiros. Quer dizer, parece que ela ouviu meu pensamento, lá atrás, quando eu pensei, eu não sei dar aula, eu estava falando que faltava para mim, uma formação pedagógica, [...] eu não sabia didática, queria saber didática para poder dar aula, para ser um bom professor, eu já estava me dando conta disso, e isso me incomodava bastante”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.67).

Destacamos, no fragmento de narrativa do professor Josimar, ao se referir à linha do tempo do seu desenvolvimento profissional, que, no início de sua carreira na Educação Superior, percebeu que precisava saber mais que os conteúdos específicos da área de sua formação de bacharel, que era preciso saber ensinar, aprender a ser professor. Assim, precisava buscar meios para superar a lacuna existente em sua formação, evidenciada no início de sua atuação como professor universitário.

Santos e Powaczuk (2012) salientam que os processos da aprendizagem na docência universitária se relacionam e perpassam a tessitura dos saberes e do desenvolvimento profissional docente: “[...] a docência como um ofício complexo exige dos professores a criação de mecanismos permanentes de formação, de modo que o desenvolvimento profissional docente se constitua como movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer” (SANTOS; POWACZUK, 2012, p. 38). Nesse âmbito, destacam os esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar atividades formativas voltadas à docência universitária, com o reconhecimento do quanto é importante que a formação parta das próprias necessidades dos professores.

O professor Josimar narra que, além de realizar Especialização em Aperfeiçoamento em Formação Pedagógica, em 1997, na FESMAT, e Especialização em Matemática, de 1994 a 1995, na Universidade Estadual do Centro-Oeste, também trilhou, em seu mestrado e doutorado, caminhos destinados à Educação Matemática e Formação de Professores.

Em relação à formação realizada pelos professores José Marcelo, Marcos e Maluf, os três fizeram cursos de licenciaturas. O professor José Marcelo, que fez curso de Licenciatura Plena em Matemática, também realizou uma Especialização em *Metodologia do Ensino*, na Faculdade de Educação Fátima do Sul, de 1985 a 1986, e já na função de professor da UNEMAT fez uma Especialização em *Modelagem Matemática em Ensino e Aprendizagem*, oferecida pela UNEMAT, em parceria com a UNICAMP, de 1997 a 1998. Conforme constatamos em sua narrativa, também houve a escolha pelo mestrado,

“Foi feito esse curso Especialização em Modelagem, [...], eu já tinha feito uma especialização antes, no Ensino Superior lá por 1982 [...], depois eu fiz essa [se referindo a sua linha do tempo e a Especialização em Modelagem] [...] e em

2000 eu fui fazer o Mestrado - escolhi [fazer em] Estatística, porque eu sempre gostei de Estatística”. (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.152-153).

No fragmento de narrativa do professor José Marcelo, salientamos o percurso formativo dele a partir das suas escolhas de área de concurso. O referido professor é concursado na área de Álgebra, do núcleo de conhecimentos específicos da área de Matemática, e ao sair para fazer Mestrado fez suas escolhas dentro dessa mesma área de formação.

Para Wiebusch et al. (2011), o desenvolvimento profissional docente é um processo que vai se conquistando ao longo da carreira do magistério, o qual implica responsabilidade individual, coletiva, institucional e política, intrinsecamente relacionado à qualificação dos processos formativos docentes. Nesse sentido, as opções feitas pelos docentes em relação às qualificações profissionais relacionam-se às suas práticas docentes e às suas necessidades cotidianas.

O professor Maluf realizou o curso de graduação em Licenciatura Curta em Ciências e depois fez a plena em Física (1989 – 1991). Disse que ao cursar a habilitação em Física ofertada pela UFMT, ele se envolveu em alguns projetos:

“[...] Projeto Homem Natureza. Tem outro projeto, Arara Azul²⁰, né? [se referindo a sua linha do tempo]. E sempre assessorado por esse grupo da UNICAMP que envolvia Arguello, professor Adão da Biologia. Arguello da Física que trabalhava com museus, ficou como professor da UNEMAT por um bom tempo. A Marineusa Gazzetta na área da matemática [...]. E a gente leva isso para o Projeto Homem e Natureza, [...] a ideia de trabalhar temas geradores.” (Prof. Maluf, TED, 2021, p.98).

O fragmento de narrativa do professor Maluf revela o seu reconhecimento a docentes de outras IES no seu processo de aprendizagem da docência e nas suas pedagogias universitárias, na produção sobre o ensinar e o aprender. Para Bolzan (2008, 2010), o inacabamento e a busca de uma continuidade formativa constituem-se dimensões preponderantes à produção docente e são assentadas no modo com que as experiências docentes se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas através dos acontecimentos e fatos reproduzidos no exercício docente, as quais têm seu substrato no contexto histórico-cultural em que a docência é produzida. Destacamos que o professor Maluf ingressou como docente da Educação Superior, em 1990, como interino, e após sua

²⁰ Segundo Machado e Gentil (2021, p. 06), “no fim de 1980 e nos anos de 1990, período de intenso processo de urbanização do estado de Mato Grosso, foram organizados pela Secretaria de Estado de Educação alguns programas e projetos de formação de professores leigos (aqueles que não possuíam habilitação para o magistério), incluindo as denominadas escolas rurais. Dentre os projetos que visavam a habilitação para o Magistério, podem-se citar o Inajá (1987), o Homem Natureza (1990), o GerAção (1997) e o Tucum (1995) – específico para professores indígenas (ROCHA, 2010)”.

efetivação no concurso público de 1998 se afastou para fazer mestrado e doutorado, respectivamente, nas áreas de Educação e Educação Escolar, considerando sua especificidade em Física.

Na mesma direção do professor Maluf, citamos o professor Marcos que também fez sua graduação na licenciatura curta em Ciências, com habilitação em Matemática, realizada na própria UNEMAT. Fez uma especialização em *Matemática Superior*, na Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, de 1993 a 1994, na mesma época que ingressou como interino na carreira da Educação Superior. Também realizou uma especialização em *Modelagem Matemática em Ensino Aprendizagem*, na UNEMAT/UNICAMP, de 1997 a 1998, e a especialização em *Teoria do Conhecimento*, na UNEMAT, de 1995 a 1996. Ao falar sobre esse processo de formação e cursos de especialização o professor narra:

“Essa Especialização aí era de Cálculo [se referindo a sua linha do tempo]. Era Especialização em Matemática Superior, era só cálculo [...]. O professor pegava uns livros Russos [...] e deixava a gente ficar dois dias resolvendo exercício. [...] Foi um ponto muito bom na minha vida acadêmica, que foi essa realização do Projeto Homem Natureza. [se referindo também a sua linha do tempo] [...] porque [...] conheci os professores da UNICAMP, [...], esses caras eram diferentes [...]. Depois vem [...] esse curso de Especialização em Modelagem Matemática [se referindo a linha do tempo dele], que é [...] com o Rodney é da matemática, e o cara é simplesmente muito bom professor. Essas pessoas vão dando cara para nossa formação, vão fazendo você acreditar na educação [...] e depois veio essa Especialização em Teoria do Conhecimento da UNEMAT, aí já era mais uma visão geral da educação, não era tão focado em Matemática. [...] Então, essas coisas, às vezes, a gente não gosta muito, porque da área de matemática você quer fazer mais cálculos, mas esse tipo de conhecimento que a gente acaba tendo é muito importante para a formação”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.121-123)

O professor Marcos realizou uma formação destinada a pensar sobre a Educação Matemática e Formação de Professores, e, nesse processo de constituir-se docente, de aprender a docência universitária, reconhece, do mesmo modo que o professor Maluf, a importância de docentes universitários de outras IES, os quais fizeram parte de sua formação no seu percurso formativo. O fragmento de narrativa do professor Marcos nos faz compreender, a partir de Santos e Powaczuk (2012, p. 39), que a aprendizagem docente é entendida “como um processo que alia dimensões auto e interformativas, que tem na formação e no desenvolvimento profissional docente o substrato de sua dinamização”. Assim, as autoras consideram a formação, pois, para elas, a aprendizagem da docência tem a intenção e a dimensão reflexiva como inerente.

Refere-se a escolhas, definições e esforços docentes sistemáticos e organizados de modo a viabilizar ampliação do espectro compreensivo e relacional acerca do que exige o ser e fazer-se professor. No que se refere ao desenvolvimento profissional docente, destaca-se, pois as intencionalidades, mobilizações e ações empreendidas no fazer-se docente as quais refletem em um conjunto de aspirações, convenções, saberes e exigências acerca da docência como profissão. (SANTOS; POWACZUK, 2012, p. 39).

Em relação à pós-graduação *Stricto Sensu*, cursos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, todos os professores entrevistados realizaram cursos de mestrado, a maioria cursos de doutorado. O professor José Marcelo tem até o momento concluído o curso de mestrado, e dois deles, o professor Arno e o professor Josimar, realizaram cursos de pós-doutorado até o momento (ver Quadro 8 anterior). Ao narrarem suas pós-graduações *stricto sensu*, alguns falam de forma objetiva, sem muitos detalhes e aproximações, como é o caso do professor Arno:

“E aí eu comecei o meu Mestrado em Agricultura Tropical, o de Conservação de Recursos Naturais em 1995. [...] E prossegui também com o Doutorado em Saúde e Ambiente, concluindo o doutorado em [...] 1998, mas em função de ter recebido esse [se referindo a sua linha do tempo] chamado para ser candidato a Reitor [...] aí ficou para concluir a escrita do doutorado em 1998/1999 - defendi em 1999 o Doutorado. [...] em 2003, terminado a minha gestão [de Reitor], eu vou direto para um outro Doutorado em Química na UFSCAR, [e] aí concluindo esse doutorado em 2005. Em 2009 eu tiro licença prêmio, que eu tinha acumulado e faço o Pós-Doutorado.” (Prof. Arno, TED, 2021, p.17-18).

O professor Arno é concursado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas – FACET, desde 1990, na área de Estatística. Já atuou em vários cursos de graduação, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados, na área de seu concurso. Podemos observar que seus mestrados, doutorados e pós-doutorado focam para a área de Meio Ambiente e Saúde. Já o professor Flávio, que também é oriundo de uma graduação bacharelada, e é concursado na área de Estatística na mesma Faculdade, relata suas pós-graduações:

“Então depois teve o mestrado que a UnB ofereceu na UNIVAG, aí na época alguns [professores] da UNEMAT concorreram e eu fui aprovado. Terminei o mestrado lá na UnB, fazia os créditos aqui e defendi lá, que era na área de Economia do Meio Ambiente. Terminei o mestrado e aí fui convidado para a Unicamp, pelo departamento de para fazer o doutorado, pelo departamento de economia, para fazer o doutorado em Meio Ambiente. Como eu fiz graduação em economia estava na área do meio ambiente, aí eu entrei nessa linha que é de economia ecológica [...]. Como eu já era concursado na área de estatística, em paralelo [ao doutorado] também, aproveitei para fazer disciplinas de estáticas para aproveitar o tempo, que estava lá. [...] Fiquei no doutorado, conforme o departamento de economia exigia”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p.39)

Como podemos observar, mesmo que o professor Flávio seja oriundo de um curso de bacharelado, optou por qualificações de mestrado e doutorado em sua área de formação,

especializando-se em Meio Ambiente, porém não se aperfeiçoou na área da Educação. Com o professor Josimar ocorreu o contrário, porém ele destacou que a opção por fazer Mestrado foi construída, ou seja, seu Mestrado foi calcado em seu desenvolvimento profissional, conforme narra:

“[...] fiz um curso [se referindo à graduação] que foi na área de engenharia, que foi a Geologia e vou [se referindo a pós-graduação] para área de educação. [...] A buscar por fazer o mestrado não foi de imediato, pois eu precisava um tempo para amadurecer muitas questões, saber o que queria mesmo. E também onde é que eu podia fazer, se eu continuava ou não, porque nesse intervalo de tempo, teve um concurso, eu vou fazer esse concurso também, então tinha isso, se fica ou se não fica, então tinha essas coisas. [...] antes de fazer o mestrado demorou um tempo, [...] [pois] eu vou experimentar muita coisa e vivenciar muita coisa, dentro do Projeto Parceladas, com os professores, [...] de história matemática, que é o Sergio Roberto Nobre e com a professora Marineusa Gazzetta, [da UNICAMP] com um eu vou aprender mais sobre o dar aula na Universidade, [...] por ter acompanhado bastante ele dando aula na Universidade, no curso Parceladas, e o outro, é a professora Marineusa, porque ela tem uma formação mais humanista, trabalhava a matemática, no contexto sociocultural, tendo em vista que o Projeto Parceladas, trabalhava com modelagem matemática, com etnomatemática, com o saber matemático dos alunos, que vinham de lugares diferentes do Mato Grosso, se reuniam numa determinada região. E aí, eu vou me aproximar disso, antes de começar no mestrado. [...] eu fui me aproximar dessas pessoas, que são referências da educação no Brasil hoje, principalmente na Educação Matemática, [...] [Meu mestrado foi] dentro da área de História da Matemática. [...]”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.67).

O professor Josimar, em seu fragmento de narrativa, fala sobre fazer um Mestrado alicerçado em sua profissão de professor e no exemplo de profissionais de outras IES que ele teve a oportunidade de acompanhar no Projeto Parceladas. Afirma que esses professores contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, e complementa:

“Como eu venho lá da Geologia e vou para a educação. [...] parte do relatório que eu fazia na Geologia, no trabalho de campo, a metade dele era referido as questões socioculturais do ambiente onde era pesquisado, [...] havia as comunidades, então eu me aproximei das comunidades, como é que eles viviam, qual era os seus hábitos naquele lugar, o que é que eles comiam, o que é que eles viviam, o que é que eles faziam, como é que era a escola naquele lugar, [...], depois do contato com a Marineusa, e depois de tanto contato com o Projeto Parceladas, pela questão da educação matemática, e aí eu vou me direcionar mais, uma parte disso para educação matemática, até propor esse projeto. [...] E começa..., então eu faço essa guinada aí, essa guinada ela não é repentina, ela é construída, ela já vem de antes, ela é construída, [...] a gente vai caminhando, e abrindo os caminhos, o caminho se faz caminhando..., então foi isso que eu fiz, fui abrindo caminho, fui [...] me aproximar dessas pessoas, [...] e vou propor esse projeto na área de Educação Matemática, onde eu vou explorar mais, [...] o que é interessante nele é que eu vou fazer um estudo sobre as contribuições da história da matemática, para formação de professores para a Educação Básica. [...] É o que eu vou fazer no mestrado”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p. 61- 69)

O Projeto Parceladas foi um espaço formativo para a maioria dos docentes formadores, sujeitos desta pesquisa. O professor Josimar cita o fluxo contínuo de aprendizagens construídas ao longo de sua experiência nesse projeto, aliando ensino-pesquisa-extensão, atento às relações e ao que poderia estudar para contribuir ainda mais para a formação de outras pessoas. Em relação ao doutorado, o professor Josimar assim se manifesta:

“Bom, nessa sequência [de estudos e se referindo a sua linha do tempo] [...] agora o tempo já é menor, entre o mestrado e o início do doutorado, [...] vou tentar dar sequência ao estudo de história da matemática, apresento um projeto para doutorado nessa área, de história da Matemática. [...] sou selecionado, entro no programa, entro em 2005, só que durante o programa, como é comum, acontece muito, meu projeto muda. [...] procuro fazer todo doutorado morando em São Paulo. [...] porque eu queria tirar de São Paulo, o máximo de proveito [...] tenho uma inspiração do Ubiratan [...] fiz com ele a disciplina de história da matemática, [...] e Ubiratan sempre indicava leituras para a gente fazer, livros ou [...] filme, ou [...] exposição, sempre ele indicava algo assim. Então [...] ele pedia para a gente fazer o relatório das aulas dele, [...] no final da disciplina dele, ele [...] escreve e me entrega, tudo o que eu fiz, o dossiê da disciplina, que eu produzir para ele, [...] e ele escreve uma frase final, na última página, que eu havia feito algumas confusões, entre os relatos das aulas e os resumos, mesmo ele tendo indicado, orientado como fazer os resumos analíticos, e os comentários de aula. Mas ele vai chamar a atenção para uma coisa, é que em um doutorado, ter disciplina era algo muito importante, que eu tivesse cuidado [...]. Então [...] a partir disso eu começo a ter mais cuidado com a leitura, com a escrita, com a correção, e [...] relatório de pesquisa é um vai-e-vem constante, com muita paciência, com muito cuidado, o tempo inteiro, e com muita organização, para poder dar conta. Então isso doutorado marca muito por isso, [...] por abrir, como dizia o Einstein, uma mente que se expande, jamais volta ao seu estado anterior. E foi o que aconteceu, nesse doutorado, essa abertura, novos caminhos, as visões mais alargadas sobre o ensino de matemática, sobre a formação do professor, processo de avaliação, sobre ser professor. [...] O que significa ser professor, [descobri que] para eu ser professor não bastava conhecimento, não bastava saber, precisava também ter disciplina, [...] ter organização, que tem a ver com disciplina, então [...] do doutorado é isso, e me ver como pesquisador da área”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.69- 72)

No doutorado, o professor Josimar destaca, na sua narrativa, que ele o significa de forma diferente, principalmente porque, no doutorado, descobre o que é realmente ser professor, alcançando o que buscava desde que optou por ser docente da UNEMAT e exercer essa profissão. E o professor Josimar pretende dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional com o pós-doutorado, conforme se observa a seguir:

“Bom, [...] comecei a gostar desse negócio de ser pesquisador, e vi que poderia avançar um pouco mais, [...] nessa questão que eu havia me colocado lá atrás, na Educação Básica ainda em 91, que era, [...] eu sabia matemática eu não sabia ensinar. [...] vou para o doutorado, [...] vou para Portugal, e a gente encontra força, [...] jeito, [...] coragem, confiança, ao ponto de eu sair daqui do Brasil, ir diretamente a Lisboa, e ser recebido por João Pedro da Ponte, e propor a ele, [...] na sala dele, fazer o pós-doutorado com ele, um pesquisador de

referência internacional, [...] e ele aceita ser o meu supervisor no pós-doutorado. [No meu] o pós-doutorado [...] [vou buscar resposta aquela questão que fica na minha cabeça] [...] em ser um bom professor, saber ensinar, [...] vou fazer [...] uma entrevista com três professoras, [...] uma professora da Educação Básica fazendo doutorado, a outra professora da Educação Básica terminando o doutorado, e a outra professora da Educação Básica [de Portugal] no final da profissão, da carreira, estava para aposentar. [...] [...] [Busquei compreender] o processo de formação continuada dessas professoras [...] de fazer o doutorado [e como] ia contribuir para seu desenvolvimento de identidade, e dentro da questão do desenvolvimento da identidade, eu estava preocupado com as práticas [...] que fizeram mudar de concepção, as práticas mais formadoras, as práticas que elas passaram a incorporar, ao seu ser docente, ao fazer, ao estar fazendo, ao estar concluindo, ou até feito doutorado, [...] Então [...] eu trabalho a questão da identidade, mas com esse foco na prática, por que afinal de contas, [...] o que vai definir um bom professor, é a sua prática, é o que vai resultar depois em um bom ensino, em um aprendizado do aluno – é no prazer final do aluno ter aprendido, para o professor, qual é o propósito de um professor? É ele ensinar e o aluno aprender. Isso passa por ser um bom professor, e passa por essa didática, que vai ser o meu assunto nesse pós-doutorado”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.73-75)

No pós-doutorado, o professor Josimar vai direto ao foco da questão que o inquietava há anos, desde quando havia optado pela docência como profissão. Na narrativa, ele mostra o seu processo de pesquisa e as conclusões a que chegou e como essa formação foi significada para ele enquanto professor universitário, formador de outros professores que irão ensinar na Educação Básica.

O professor Maluf, para o seu desenvolvimento profissional, talvez por ter também se efetivado na UNEMAT antes dos professores Marcos, José Marcelo e Josimar, optou por desenvolver Mestrado direto:

“Em 1997 eu me inscrevi para o mestrado tanto na UFMT, quanto na UFMG, [...] não prestei atenção [...] e me inscrevi para uma área que não tinha vaga, eles também não prestaram atenção e soltaram eu como aprovado. [...] Aí eu fui lá para fazer matrícula, [...] e chega lá “houve um engano, desculpa”, eu não quis entrar na briga, porque, também não ia ser fácil me manter em Minas, com a possibilidade de não ter bolsa nem nada, porque a UNEMAT ainda estava engatinhando [...] na questão de programas de bolsa. [...] Então, eu optei por fazer aqui do ladinho que era na UFMT, o qual eu também tinha uma relação muito boa com [...] o pessoal do mestrado, conhecia boa parte deles. Porque de uma forma ou de outra nós fizemos um monte de questões juntas, discutimos ensino a distância, discutimos pedagogia especial, discute aquele curso de Licenciatura em Ciências, envolvendo habilitação em Física, Matemática, Química e Biologia, que eles têm”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.101-102).

No fragmento de narrativa o professor Maluf sobre seu ingresso no Mestrado em Educação da UFMT, ele destacou a importância das relações profissionais anteriores com os professores daquele programa para dar continuidade aos seus estudos. Percebemos que os docentes formadores optam em fazer mestrado para qualificar suas práticas docentes diretamente. Já em relação ao doutorado, o professor Maluf diz:

“[...] e 2002 [...] eu sai para o doutorado. [...] na UNESP de Araraquara, [...] E eu faço esse Doutorado em Educação Escolar [...], acho que na linha de pesquisa que envolve filosofia, cultura e educação escolar, [...]. Eu entro no doutorado, com uma intenção de fazer um trabalho epistemológico sobre astronomia, e o primeiro trabalho no Brasil envolvendo astronomia em uma visão mais de epistemologia de método, de leitura do papel do instrumento no desenvolvimento da astronomia, e eu vou fazer isso dentro do programa de educação escolar. Isso não foi [...] muito simples [...] Foi uma abertura legal da orientadora, mas com o programa houve alguns percalços [...], que eu fui obrigado de última hora a fazer um capítulo envolvendo Educação [...] porque meu trabalho era só e somente só epistemológico, não tinha uma discussão de educação. Mas isso foi resolvido”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.104).

O professor Maluf é concursado na FACET, na área de Física, e narra que em seu doutorado pesquisou sobre Astronomia, porém, em um programa de pós-graduação em Educação Escolar. O fato de a área de concentração do referido programa ser de Educação, fez com que ele se qualificasse melhor para formar professores de Matemática.

Quanto ao mestrado, o professor Marcos assim se expressa:

“O mestrado [...] foi interessante. [...] [Na época] a gente tinha muita dificuldade de fazer um mestrado. Hoje graças a Deus melhorou muito isso [...]. As instituições [...] não tinha muito uma cultura de você sair para fazer mestrado, isso é mais recente. Então naquela época também eu tinha uma dificuldade, porque família todas essas coisas eram complicadas. [...]. Nós resolvemos [...] [se referindo a sua esposa, também professora], fazer uma seleção de mestrado [...] em Bauru [Universidade Estadual Paulista - UNESP] [...] ela passou e eu não passei. Aí eu peguei e fiz na UFMT. E na UFMT eu passei. Na UFMT, também foi bem interessante, no começo foi um pouco difícil, porque assim, a formação nossa em relação a educação nos cursos de graduação era muito ruim [...] não é que é ruim, é que a gente não se interessa, depois a gente lá na frente vai ver que, por que eu não me interessei nisso aí. [...] Eu cheguei no mestrado em educação, então disciplinas era tudo voltada a educação [...], tinha que estudar mais porque na minha formação, eu não tinha dado muito enfoque a isso, mas só que eu tive muita sorte, por que o meu orientador foi o Michael Otte, e ele é um cara [...] que foi me dando um suporte para minha formação, e ele impressionante assim, de uma cultura gigantesca. [...] Então como ele é muito bom em matemática e muito bom em educação, [...] em filosofia, história, tudo o cara sabe, então toda quarta-feira tinha reunião, e eu ficava esperando as reuniões de quarta-feira por que ele fazia a gente apresentar o que tinha construído [...] Então o mestrado para mim foi muito bom. Assim nesse sentido, até queria que ele me orientasse no doutorado, mas aí na UFMT não tinha doutorado. Ai teve um problema também do contrato dele com a UFMT, aí ele foi lá para São Paulo na PUC.” (Prof. Marcos, TED, 2021, p.127-129)

Lembramos que o professor Marcos fez graduação em Licenciatura Curta em Ciências, com habilitação em Matemática, na própria UNEMAT, e afastou-se para cursar mestrado em 1999, logo após ter sido aprovado em concurso público que o efetivou, e o fez no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Na sua narrativa, o professor Marcos destacou a fragilidade nos cursos de graduação na área das ciências exatas sobre os conhecimentos da área da educação, reconhecendo que não é só uma questão do currículo

enquanto conteúdo e sim em relação ao estudante que não valoriza essa construção necessária. Assim como em outros momentos do seu desenvolvimento profissional, o professor Marcos reconhece os professores que dão significado a sua formação e, conseqüentemente, a sua atuação profissional. Quanto ao seu doutorado, o professor Marcos narra:

“[...] O doutorado, [...] era uma motivação individual. [...] E aí lógico também que o doutorado me daria uma formação melhor [...] como pesquisador. Só que eu acho que o meu doutorado foi muito pulverizado, então eu acabei fazendo o doutorado, [...] na USP - fora de série, os professores também muito bons. [...] E sem contar que toda semana tinha seminário do cara que estava lá na China e veio fazer um seminário na USP, e aí veio um cara lá dos Estados Unidos em pesquisa [...] vai fazer um seminário na USP, então era assim, então a USP é uma instituição diferenciada, quer dizer você tem contato com todo o mundo [...], os caras do mundo inteiro vem palestrar na USP [...] então você está sempre por dentro do que está acontecendo na área [...]. Então o doutorado [...] tinha muitos contatos, conseguia ver como que os caras desenvolviam o Centro de Ciências, como que era a estação ciência que até fechou, infelizmente. Então isso tudo foi bom e aí eu também tinha muito acesso ao departamento de Matemática, então a gente ficava vendo o que os caras estão pesquisando, assistia as palestras que tinham, então ficava na Educação e ficava na Matemática. [...] E isso para a formação da gente é muito legal. Você vai lá na biblioteca de matemática da USP, tem livro da época que os portugueses vieram para o Brasil, [...] Então isso de certa forma, faz diferença, você ter acesso a essas coisas. [...] O doutorado sem dúvida contribui muito também para a formação enquanto professor. Isso é inegável. Aprender a fazer pesquisa. Porque no mestrado, você até vai, mas no doutorado é você fazendo uma coisa por sua conta, então é difícil. Eu achei mais difícil. E eu acho assim que, uma coisa que eu não tive no meu doutorado, que eu penso ser fundamental, que é grupo de pesquisa. [...]no doutorado, que foi fantástico para mim foi na minha defesa, eu tive a oportunidade de ouvir o Ubiratan falar do meu trabalho. Eu achei o máximo, porque eu não conversei com esse homem antes. Ele fez uma leitura do meu trabalho que eu não tinha feito, eu não tinha visto, ele foi destacando no meu trabalho, falando, falando, eu já achei que meu trabalho estava ruim, e ele foi falando, falando, falando, eu falei meu Deus do Céu, não estou vendo isso não. Ele foi fazendo a junção dentro do trabalho que eu nunca tinha olhado, nunca tinha pensado naquilo, nesse sentido eu acho que é muito bom você escutar o outro. E você falar para o outro”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.129-135).

O professor Marcos diz que o doutorado lhe deu a oportunidade de formação em uma grande Universidade, que mantinha relações de pesquisa com o mundo inteiro, proporcionando-lhe a formação para a pesquisa.

Compreendemos, a partir das narrativas de todos os docentes formadores, que eles vão significando a sua trajetória formativa, desde a graduação até a pós-graduação, como espaços importantes e formativos, refletindo, com o olhar que possuem hoje, sobre o vivido por eles em cada um dos momentos de sua formação e como foram se constituindo docentes universitários.

5.5 Desenvolvimento Profissional dos Docentes formadores a partir de suas histórias de vida profissional e o início da docência da Educação Superior na UNEMAT

Nesta subseção, evidenciamos alguns aspectos das experiências profissionais dos professores, em relação às instituições que trabalharam. Destacamos que as narrativas dos professores Arno, Josimar, Marcos e José Marcelo mostram que atuaram na Educação Básica em algum momento da trajetória profissional. O professor Flávio, após o término da graduação, já ingressou na docência da Educação Superior. E o professor Maluf disse que trabalhou em projetos como o Inajá²¹, e o Projeto Homem Natureza, que eram projetos de formação de professores para o Ensino Fundamental de 1º a 4º séries, na época.

O professor Arno, antes de assumir a docência na Educação Superior, relata que foi monitor de estatística na época de estudante, no departamento de estatística e matemática da Universidade Federal de Pelotas, e para se manter, enquanto fazia o curso de Agronomia, trabalhou em cursos supletivos e pré-vestibulares.

Ao concluir a graduação, em 1975, e ingressar como docente na Universidade Federal de Pelotas, o professor Arno, em 1978, assumiu a direção do Câmpus Avançado de Cáceres, e acabou por assumir algumas aulas da Educação Básica.

“[...] esse professor Edival, que é o líder da comissão que cria o IESC, ele era diretor ali..., na hoje... União e Força [Escola da Educação Básica] e ali ele tinha o curso técnico em contabilidade, então ali eu dei aula por um tempo também, em processamento de dados e mecanografia. Aí depois disso, [...] esporadicamente, em vários lugares, na demanda a gente dava aula, em cursos de especialização principalmente”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.18-19).

O curso técnico em Contabilidade no União e Força que o professor Arno trabalhou era também chamado de Ensino Médio profissionalizante. Com o término de seu período no Câmpus Avançado de Cáceres, e retornar à sala de aula na Universidade Federal de Pelotas, o professor Arno recebeu uma proposta do coordenador Regional da EMATER²². Porém, após um período de atuação na EMATER, o professor Arno decidiu que era melhor ficar na Universidade, e foi aprovado no concurso da UNEMAT, em 1990.

Já o professor Josimar trabalhou em algumas escolas da Educação Básica antes de concluir sua formação no curso de Geologia, pois faltavam professores. Posteriormente, atuou na Educação Básica e na Educação Superior na UNEMAT, simultaneamente.

²¹ O projeto Inajá I [...] foi idealizado para atender a uma região específica (Médio Araguaia), [...] por dois anos (1987-1989). (GIANEZINI, 2018, p. 173)

²² Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural.

“E paralelo a essa minha presença na UNEMAT, eu também estava atuando na Educação Básica, ainda. Eu tinha começado aqui em Cáceres na escola Ana Maria, depois na escola Pantanal, depois foi para Escola Agrícola, que hoje é Instituto Federal, depois [...] na escola do CIC que é o Colégio das freiras, que ainda tem aqui, e à noite eu trabalhava na UNEMAT [...]”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.65)

Uma das características da época, destacada pelo professor Josimar, era a ausência de professores formados em cursos de Licenciatura para atuar tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior:

“[...] tinha gente que veio da Embrapa, para trabalhar aqui, vai dar aula de biologia, aula de química, quem era Engenheiro vai dar aula de matemática, aula de física, e eu entrei assim, na UNEMAT. [...] Aí eu vou fazer a opção em 96, só para ficar na UNEMAT, eu deixo a Educação Básica em 95, a última vez foi no colégio das Freiras, onde eu dei aula de matemática [...]”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.77-78)

E nesse cenário é que o professor Josimar, que havia feito um curso de bacharelado em Geologia, assumiu aulas, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

Por sua vez, o professor Marcos destaca que iniciou sua atuação como professor na Educação Básica, antes de concluir a graduação, pois assim como o professor Josimar, o professor Marcos também evidencia que faltavam professores formados:

“E aí, ela [esposa do professor] tinha que fazer os cursos, às vezes ela ficava uma, duas semanas, fazendo esse curso, e às vezes era em Mirassol, e eu comecei a pegar as aulas dela, porque não tinha professor para substituir. [...] Então eu fui pegando experiência. E naquela época havia um déficit muito grande de professor, como é agora, mas naquela época não tinha professores mesmo. E eu começava a pegar aulas, mesmo sem ter formado”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.119).

Assim, o professor Marcos atuou como interino no Estado. Posteriormente, passou no concurso do Estado, mas não assumiu porque precisaria deixar de atuar na Universidade. Algumas das escolas que o professor atuou, por exemplo: *“[...] eu dei aula no Esperidião Marques, dei aula no Miltom M. Curvo era EJA, dei aula também aqui no Rodrigues Fontes [...], dei aula no União e Força [...]”.* (Prof. Marcos, TED, 2021, p.121).

Em relação à sua trajetória, o professor José Marcelo narra que prestou concurso em São Paulo para a Educação Básica. Foi aprovado, mas houve demora em chamar os professores e fazer a nomeação. Nesse período, ele fez concurso e foi aprovado para o Instituto Federal de Mato Grosso, *“[...] antiga Escola Agrotécnica. E eles logo chamaram, chamaram não já nomearam, você não tem a opção de prorrogar ou não, já fui nomeado*

[...]”. (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.152). O professor José Marcelo também atuou nas escolas de Educação Básica de Cáceres:

“Isso em 1985, na escola Rodrigues Fontes, depois fui para o CEOM, depois eu comecei a trabalhar no Ensino Médio em 1987, foi quando o CEOM criou o primeiro curso que não era técnico. Porque todo o Ensino Médio que tinha em Cáceres até 1987 era profissionalizante, não tinha Ensino Médio não profissionalizante, ou você fazia o curso técnico em eletricidade no CEOM, ou fazia o curso técnico em Contabilidade no União e Força, ou Magistério no próprio CEOM, só tinha essas três possibilidades de Ensino Médio em Cáceres. [...] O CEOM passou a não ter mais o técnico em eletricidade e sim só o propedêutico, funcionava a tarde e à noite, era um monte de sala. E eu dava aula só no ensino propedêutico. Tipo assim, tinha oito primeiros anos. Seis segundos anos [...]. [...] eu dei aula na Escola Alto Pantanal para Ensino Médio [...]. Eu dei aula no CIC no Ensino Médio na escola particular em 91/92.” (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.159)

O professor José Marcelo, igual aos demais professores já citados, trabalhou na Educação Básica, constituindo, portanto, uma experiência importante para também pensar sobre a sua docência na Educação Superior no processo de formar professores para a Educação Básica. Isto porque é a partir do trabalho, na ação formativa que conduz e contribui para a formação de outros sujeitos, que o professor também significa e ressignifica seus saberes (TARDIF; RAYMOND, 2000). E é na reflexão sobre a ação que elaboramos mecanismos de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, para que os professores possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas, é necessário ofertar espaços/ambientes que proporcionem tais mecanismos para que se desenvolvam profissionalmente (MARCELO GARCIA, 1999).

As relações que se estabelecem entre universidade e escola, segundo Gentil (2011, p. 172), “compõem um círculo de formação no sentido de que a universidade forma os profissionais que, na escola, serão os ‘formadores’ dos próximos alunos da universidade”. Assim, as experiências dos professores, sujeitos desta pesquisa, são importantes à medida que compreendem o cenário, no qual os estudantes do curso de licenciatura irão atuar. Deste modo, sua percepção da formação poderá pautar-se em aspectos da realidade.

Em relação à trajetória desses professores, constatamos que eles tiveram a oportunidade de vivenciar o trabalho em sala de aula da escola da Educação Básica, portanto, constituíram alguns saberes da experiência, pois, segundo Zabalza (2004, p. 111),

ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de

ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho etc.

Nesse sentido, diante da complexidade da atuação docente, e do fato de que os professores, em sua trajetória, tiveram experiências na Educação Básica, realizaram formação pedagógica, participaram de projetos de ensino e pesquisa, percebemos que eles constituíram um conjunto de saberes necessários à atuação da docência na educação superior.

Em relação às experiências profissionais do professor Flávio, ele não atuou como professor na Educação Básica, assumindo somente a sala de aula da Educação Superior. Todavia, trabalhou em outros espaços: “[...] eu trabalhei no IBGE, como estatístico, como supervisor, e no Banco do Brasil como analista de projetos. Ambos concursado, e aí quando saiu o concurso da UNEMAT, aí eu me afastei dos dois”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p.42).

Já o professor Maluf, ao iniciar sua habilitação em Física pela UFMT, em 1989, ou seja, antes de concluir sua graduação, passou a trabalhar no projeto Homem Natureza, que era destinado à formação de professores para o Ensino Fundamental de 1º a 4º séries, e, posteriormente, iniciou sua atuação na Educação Superior: “E aí em 9 de 9 de 90, eu começo a dar aula de Física no IESC para o curso de Licenciatura Curta em Ciências [...]”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.99).

As aproximações dos entrevistados com a Educação Básica foram diferentes. O professor Arno atuou apenas no Ensino Médio profissionalizante; os professores Marcos e Josimar experienciaram desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio; o professor José Marcelo atuou no Ensino Médio das escolas estaduais e também no Instituto Federal; e os professores Flávio e Maluf atuaram como docentes, após a graduação, apenas na Educação Superior.

De acordo com Bitencourt (2014), é muito mais importante o que os professores trazem da Educação Básica para a formação de outros professores, ou seja, as experiências significativas que possam contribuir para sua atuação na licenciatura, do que o tempo de atuação dos professores formadores na Educação Básica. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 85 *apud* MOROSINI, 2000, p.47) diz que um professor que tem recursos de ação é

[...] aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Portanto, nos interessa destacar as complexas experiências que os professores foram vivenciando e constituindo em suas trajetórias de desenvolvimento profissional, pois, a partir desses processos de constituição de saberes, os docentes vão dando sentido às práticas, significando o que ensinam, e essa significação gera no professor uma melhor compreensão, um amadurecimento do ser docente. Nesse sentido, na próxima subseção discorreremos sobre como os sujeitos narram as experiências presentes na docência da Educação Superior.

5.6 Desenvolvimento Profissional dos Docentes Formadores refletido nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão

Nesta subseção, enunciamos algumas vivências e experiências dos professores Maluf, Marcos, José Marcelo, Josimar que participaram, contribuíram para e se formaram no processo de criação e desenvolvimento do Projeto Parceladas. Iniciamos com uma breve explanação do funcionamento desse projeto e, posteriormente, incluímos as narrativas sobre as particularidades das experiências dos sujeitos.

O “projeto de Turmas Parceladas foi inspirado em outro projeto da década de 1980, chamado Inajá I [...]. Esse projeto gerava a possibilidade de continuação dos estudos em nível de ensino superior” (GIANEZINI, 2018, p. 173), possibilitando a formação de professores leigos. Transcrevemos a narrativa do primeiro coordenador geral do projeto Parceladas, o professor Maluf:

“Em [...] 1992 até 97, eu assumi a coordenação do programa da UNEMAT que era o projeto de Licenciatura Plenas Parceladas. No qual [...] ele tinha o objetivo que era formar pela pesquisa [...], ou seja, que o professor fosse responsável pela produção de seu conhecimento. Que o futuro professor, ele produzisse o seu conhecimento”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p. 99.)

Assim, o projeto era desenvolvido com características bem particulares, com uma metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem, privilegiando a pesquisa como meio de constituição do conhecimento e, portanto, formação dos professores. Quanto ao início do projeto, o professor Maluf diz:

“O Projeto de Licenciatura Plenas Parceladas, ele começa no médio Araguaia aí abre depois uma turma em Colíder, uma turma em Barra do Bugres. E aí depois espraia demais e ele perde... [...] o seu sentido, porque ele era para formar professor que eram efetivo, dando aula só com o curso de normal, ou seja, se o Inajá, o Projeto Homem Natureza, deu condições dele dar aula no Ensino Fundamental de 1º a 4º séries na época. Agora precisava dar para ele especificidade, e na realidade o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas ele

surge como um pedido uma reivindicação junto a UNEMAT, da região que a gente chama de Médio Araguaia, que a região de São Félix, pegando ali desde Ribeirão Cascalheira até divisa com Pará, com Vila Rica e Santa Terezinha”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.100)

O professor Josimar também evidencia aspectos históricos presentes na criação do projeto Parceladas:

“[...] as parceladas, com apoio da Unicamp, [...] inspirado no projeto Inajá, que também era um projeto desenvolvido, por professores da Unicamp, aqui no Mato Grosso, junto a Prelazia de São Félix do Araguaia, e lá onde o Projeto Parceladas vai começar, lá no Araguaia. E para atuar nas Parceladas, havia os encontros de formação pedagógica, aqui em Cáceres, para trabalhar no Projeto Parcelada que era um projeto voltado para proporcionar, a formação legal, a licenciatura legal, segundo a lei, para aqueles professores que só tinha o Ensino Médio”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p. 82).

Em relação ao contato com professores de outras instituições, o professor Marcos também afirma que teve a oportunidade de trabalhar com professores pesquisadores que se destacavam na área de educação matemática:

“Nas parceladas também, tinha muita gente boa que vinha dar assessoria. Eu acho que a UNEMAT perdeu isso aí infelizmente. Vinha muita gente boa, então tinha um intercâmbio muito bom. Então quando você preparava aula era com os caras que eram os Bambam da matemática, da educação matemática entendeu”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.123)

Conforme a narrativa do professor, mesmo após a conclusão dos Projetos Inajá e Homem Natureza, “eram constantes as reivindicações dos professores por maior qualificação. Dessa forma, surgiu o Projeto Parceladas Plenas, região do Médio Araguaia – posteriormente ofertado para as demais regiões do estado” (GIANEZINI, 2018, p. 173). Em relação à coordenação do projeto, os professores Marcos e Maluf estavam presentes na organização, em determinados períodos: o professor Maluf como coordenador geral do projeto Parceladas e Diretor de Divisão de Licenciaturas Parceladas, e o professor Marcos como coordenador da área de Matemática:

“[...] eu coordenei as Parceladas de 1992 a 1997 são 5 anos desde a elaboração do projeto, eu vou [...] entrar em regime de dedicação exclusiva na UNEMAT, em maio de 92, olha eu era um professor interino, contratado [...] e eu entro em regime de dedicação exclusiva, em Maio de 92. [...] E já em 1991, a gente já estava escrevendo o projeto [...]”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.105)

Conforme o projeto se expandia para mais regiões, foi necessária a criação de uma coordenação por área e, portanto, o professor Marcos assumiu essa função:

“[...] Primeiro eu fiquei como professor, depois a gente viu que havia uma necessidade de ter uma coordenação por área, aí eu passei a ser coordenador

da área de matemática [...]. É porque a gente aumentou bastante os cursos, era só em Luciara esse começo aí, depois de Luciara, aí nós abrimos para Colíder, Barra do Bugres, depois foi Rosário Oeste, foi abrindo os cursos, e todos eles tinham matemática, é Alta Floresta. E aí a gente foi tendo uma coordenação por área". (Prof. Marcos, TED, 2021, p.127)

Segundo Gianezini (2018), o Projeto Parceladas surgiu por reivindicação dos professores da região do Médio Araguaia, ofertando os cursos de Licenciaturas Parceladas em Letras, Matemática e Pedagogia, exclusivamente para professores em exercício no magistério. Diversas universidades do país apoiavam o projeto, entre as quais a UNICAMP, UNESP, UFMT, além do projeto ser conveniado com as Prefeituras Municipais:

"[...] nós tínhamos seis pessoas que coordenavam o projeto. E essas pessoas tinham que ir para os municípios, voltar, fazer relatório, organizar tudo, e isso poderia estar comprometendo a atividade no ensino regular. [...] Então teve [uma época], [...] não sei se em 1993 ou 1994, foi aprovada no CONEPE que nós saíssemos da sala de aula do regular [...]. Então foi aprovado que a equipe, não ministrasse aulas no ensino regular, mas que ministrasse aula [...] nas turmas parceladas. [...] na realidade o coordenador da divisão de Licenciatura Parceladas, tinha uma pessoa só, três cargos, três funções, que era administrar, fazer a parte pedagógica que era coordenar todos os trabalhos pedagógicos, para que fosse avaliado, fazer as etapas de preparação, [...] e fazer a parte política do projeto, que era você ir nos municípios, negociar, ver formas de repasse, abrir o curso, alugar casa para professor, [...] então isso tomava muito tempo". (Prof. Maluf, TED, 2021, p.102-103)

Conforme a narrativa do professor Maluf, eram poucas as pessoas envolvidas com o projeto turmas parceladas. As distâncias geográficas eram muito grandes, mas a vontade e determinação de levar a formação de professores ao interior do estado era maior. A execução do projeto ocorria nos meses de férias escolares dos professores.

Durante os meses de janeiro, fevereiro e julho (férias escolares), os professores (municipais e estaduais) deslocavam-se até os polos para ter aulas modulares (manhã, tarde ou noite) – daí o nome parceladas. Nas etapas intermediárias, o deslocamento era inverso: os docentes iam até as cidades de cada aluno. Dessa forma, os professores dos municípios e do estado permaneciam envolvidos com aprendizado nos doze meses do ano, ao longo do curso (quatro anos). (GIANEZINI, 2018, p. 175).

Quanto à organização interna do projeto, o professor Maluf narra como era decidida a inclusão ou saída dos professores das atividades.

"Internamente a equipe funcionava como um Colegiado, [...], por exemplo, a Bruna Borges é responsável pela área da Matemática, e durante a Formação Fundamental Básica a gente reunia com os 70 a 80 professores e preparava a etapa de Janeiro e Fevereiro ou a etapa de Julho. [...] Aí reuníamos com a Bruna Borges preparamos a etapa de Julho, como que ia ser, fizemos a seleção das pessoas que iriam trabalhar, e a Bruna Borges que trabalha na equipe, foi

lá trabalhar. Chegou lá, a Bruna Borges, toma outro rumo com a equipe dela, e muda toda a sua proposta que foi aprovada [...]. E faz algo que não tem nada a ver. Por exemplo, durante cada etapa, se tinha a ideia de pesquisar algo com determinado objetivo. [...] E a Bruna Borges chega lá e muda, e não respeita esse objetivo, e faz um trabalho de matemática de repetição, de lista de exercício, que não tem nada a ver com o projeto. Não que isso não seja importante, mas [...] não é essa a função do projeto. Aí volta aqui vamos fazer uma avaliação e aí o grupo coloca a permanência ou não da Bruna na equipe. Discute, discute, coloca-se em votação. Se empatasse eu decidiria com o meu voto. Se deu para Bruna ficar a Bruna ficou e pronto acabou. Ah não, a Bruna não fica? A Bruna sai fora.” (Prof. Maluf, TED, 2021, p. 105-106)

O professor Maluf disse que, com o passar do tempo, houve uma mudança no objetivo do projeto Parceladas porque ele se expandiu demais, perdendo sua essência. Isso também foi destacado na pesquisa de Gianezini (2018):

constata-se que houve um desvirtuamento da ideia inicial das Parceladas, cuja proposta inicial era contribuir para Mato Grosso de duas formas: (a) levar qualificação aos professores das séries iniciais (mediante cursos de nível superior); (b) influenciar na qualidade de vida dos alunos e professores que se encontravam dispersos pelo Estado. (GIANEZINI, 2018, p. 174).

O projeto Parceladas, mesmo que não apresentasse inicialmente esse objetivo, acaba por contribuir, também, com a formação dos professores da Educação Superior da UNEMAT. Todavia, como anunciou o professor José Marcelo, sobre a motivação presente na criação do projeto, é que o projeto era destinado à formação dos professores da Educação Básica, pois, *“[...] aplicavam questionário antes de montar o curso. Eu lembro até hoje quando aplicou o questionário lá em Colíder, para os professores que atuavam em na sala de aula, tinham pessoas que tinham oitava série e dava aula no Ensino Médio”.* (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.163).

Portanto, no período de criação das parceladas, em 1992, havia uma carência de professores formados em nível superior para atuar na Educação Básica, e esse projeto nasceu com esta finalidade, a de formar os professores que já atuavam na sala de aula da Educação Básica. Porém, um dos aspectos que atravessou a jornada dos sujeitos desta pesquisa foi a formação proposta para que os professores formadores atuassem nas Parceladas, e a possibilidade de contato com professores das instituições UNICAMP, UNESP, UFMT, que vinham à região para contribuir no desenvolvimento das atividades de formação.

“[...] o projeto [...] sempre com esse apoio da Unicamp, e da UNESP de Rio Claro, entra com a matemática, para o projeto parceladas, e acaba [...] servindo para duas coisas, a gente ia para as parceladas, e depois acabou também, se revertendo para o curso de graduação aqui. Porque nós tivemos contato direto com eles nesse período, com os melhores professores em

matemática, de educação matemática, que a gente tem no país [...]. [...] porque um dos objetivos das Parceladas, não era só formar o professor que não tinha licenciatura, e que atuava na Educação Básica, mas o outro objetivo era que o professor da UNEMAT aqui, também fosse formado [...] por isso que os professores da UNEMAT, eles começam primeiro como monitores, dos professores titulares, que vinham de fora. A gente ia acompanhando esses professores, que foi por exemplo, um dos professores que eu fui acompanhando, tem aqui o Geraldo Perez, Geraldo Garcia, veio a Marineusa, Leonísio, Wanderley trabalhar matemática aqui, por exemplo, e tanto outros”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.82-83)

Como constatamos na narrativa do professor Josimar, os professores da UNEMAT, que em sua maioria estavam em início de carreira, em 1992, ano de início de desenvolvimento do projeto Parceladas, acompanhavam e trabalhavam juntos com professores de outras instituições experientes em sua atuação docente. Havia momentos de preparação e formação para as atividades desenvolvidas, como verificamos na narrativa a seguir:

“[...] o início das Parceladas [...]. Primeiro veio a preparação para a primeira etapa das Parceladas, [...] em 1992. Foi aí que o professor Rodney [da Unicamp] veio juntamente com outro professor de Biologia, e fez uma preparação para quem fosse trabalhar nas primeiras disciplinas, eu não fui na primeira etapa, eu fui na segunda etapa. Na primeira etapa não teve matemática, o que tinha na primeira era mais geral [...]. Aí na segunda etapa eu fui trabalhar matemática, foi eu Maluf, Marcos Borges, foram 40 dias lá em Luciara”. (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.156).

O professor Josimar também ressalta aspectos relacionados às atividades desenvolvidas no projeto, e as concepções presentes no processo:

“[...] a professora Marineusa Gazzetta, [...] ela tem uma formação mais humanista, e ela vai trabalhar a matemática, no contexto sociocultural, tendo em vista que o projeto era Parceladas, ela vai trabalhar com modelagem matemática, com etnomatemática, com o saber matemático dos alunos, que vinham de lugares diferentes do Mato Grosso, se reuniam numa determinada região”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.68).

O mesmo professor narra que o desenvolvimento das atividades no projeto pautava-se nas principais tendências da Educação Matemática. Evidenciamos, assim, em especial, um professor da área de Educação Matemática, citado por vários sujeitos desta pesquisa, o professor D’Ambrósio (1997), precursor da Etnomatemática no Brasil, compreendendo a matemática dos grupos sociais a partir de seu contexto cultural, pelo fato de a Matemática não estar presente somente nos grupos étnicos ou etnias, mas tratar de conhecimentos produzidos por grupos socioculturais. Nesse sentido, o professor pode utilizar o cotidiano para explicar conteúdos, indo da teoria à prática, levando o aluno a

pensar em soluções possíveis para problemas que vivencia, tornando-se, assim, um cidadão crítico que saiba refletir sua prática.

O professor Marcos destaca que as Parceladas tiveram um papel importante em sua formação. Ele narra que no início de sua atuação na Educação Superior, suas primeiras experiências ocorreram através das Parceladas, pois lhe possibilitaram reflexões voltadas à sua formação: *“Então eu acho esse curso das parceladas, deu muita bagagem para você lidar com o Ensino Superior. [...] Você logo de início já ficava se defrontando com a questão da sua formação mesmo.”* (Prof. Marcos, TED, 2021, p.126).

Em sua narrativa, o professor Marcos faz uma reflexão sobre a contribuição das Parceladas para sua formação e, conseqüentemente, para sua docência na Educação Superior. E continua:

“Por exemplo, a parceladas propiciou [...] não só quando a gente fala nessa inclusão dos alunos, mas também dos professores, se não tivesse esse tipo de curso talvez minha formação seria totalmente outra, eu pensaria totalmente diferente do que eu penso, em relação ao ensino e aprendizagem”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.144)

Na narrativa do professor Marcos está presente a compreensão do inacabamento de sua formação, ou seja, a compreensão de que a formação do professor é contínua, não se encerra em determinadas etapas. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) evidencia que a formação deve permitir que o professor questione suas próprias crenças e práticas, implicando processos de mudança, inovação, desenvolvimento curricular e de sua trajetória docente. Ou seja, a formação de professores como uma atividade contínua possibilita ao sujeito se reinventar, se ressignificar e estar aberto às mudanças, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais ocorre sua atividade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Essa inclusão a que o professor Marcos se refere é importante, pois, os professores que participaram do projeto sempre relatam que o trabalho era desenvolvido de maneira colaborativa, e as possibilidades de aprendizado eram riquíssimas, pois era constituído na troca entre os sujeitos.

“Então isso me remete..., essa ideia me remete ao que aconteceu comigo no início das parceladas, se não fossem esses professores quem vinham da Unesp, que vinham da Unicamp, com a gente, pouco eu teria crescido, estaria na minha mesmice, mas esses caras vinham de fora mostrando coisas totalmente diferentes que eu não tinha visto, que eu não conhecia”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.131-132)

Nesse sentido, a participação dos professores no projeto Parceladas lhes possibilitou refletir sobre suas práticas que significaram e resignificaram seus conhecimentos no trabalho colaborativo para que se desenvolvessem profissionalmente e, em consequência, aprimorassem sua Pedagogia Universitária. Isto porque, conforme Franco e Krahe (2003, p. 113), o conceito de Pedagogia Universitária é um

[...] movimento de produções institucionais e/ou individuais que buscam melhorar a relação ensino-aprendizagem através de reflexões, pesquisas, experiências e discussões, guardando, em comum, o esforço abstrativo de construção teórica na tentativa de resignificar a prática profissional do professor.

Portanto, pensar sobre a trajetória de desenvolvimento profissional desses professores envolve considerar as primeiras experiências de atuação na docência da Educação Superior, pois era um trabalho colaborativo entre professores de distintas instituições que se propunham a realizar as atividades através de uma metodologia ativa pela pesquisa, em que todos os sujeitos do processo se dispunham a aprender (MARCELO GARCIA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nas narrativas dos professores há aspectos referentes ao ensino, pesquisa e extensão, mais especificamente para identificar algumas vivências significativas, presentes na construção de seus saberes, em sua trajetória de desenvolvimento profissional.

Esses saberes se potencializam, ainda mais, quando são referentes à docência universitária e sobre o Ser Professor Universitário de uma licenciatura, o Professor Formador, pois este sujeito traz para o processo de significação de suas experiências, vivências, valores, etc., relacionados a toda uma trajetória pessoal de formação e de desenvolvimento profissional, tanto na escola de Educação Básica quanto na própria Universidade. (BITENCOURT, 2014, p. 117).

Quando questionados sobre a participação em projetos de pesquisa e extensão, todos os professores dizem que já estiveram ou estão envolvidos nessas atividades. Nesse sentido, entendemos que a docência universitária “não se faz puramente pelo ensino, pois perpassa outras ações, que são a pesquisa e a extensão, que o professor tem a necessidade de desenvolver e que deveria refletir na sua ação maior, que é a de educar” (BITENCOURT, 2014, p. 103). Assim, compreendemos que ao participar de atividades de pesquisa e extensão, o docente está se qualificando, constituindo, e resignificando saberes que levam ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, evidenciamos a narrativa do professor Arno, pois ele destaca:

“[...] eu estou mais envolvido em projetos de pesquisa, no nosso grupo de pesquisa, [...] um é o FLOBIO o outro é Pragas Sinantrópicas, Domésticas, Hospitalares, Urbanas e tem outro projeto também específico com a área que

dou aula, que é de pesquisa em estatística, em educação estatística”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.18).

O envolvimento do professor nessas atividades possibilita que ele se mantenha em constante processo de formação com as pesquisas desenvolvidas. Segundo o professor Flávio, após o término do doutorado ele se envolveu em projetos de pesquisa:

“[...] aí quando eu voltei do doutorado, por exemplo, entrei na área de avaliação institucional, participei do projeto até 2018/2019, aí foi tudo nessa área de avaliação, de análise, esse foi o nosso estudo entendeu, então, a publicação que tinha era basicamente por conta do projeto”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p. 53).

Evidenciando ainda a participação dos professores nos projetos de pesquisa e extensão, o professor José Marcelo, entre os anos de 2004 e 2005, participou de alguns projetos:

“[...] tem esses Projetos que eu trabalhei realmente, com o pessoal da geografia, projeto também com o pessoal da pedagogia, eu entrava na parte estatística, esse do Zoneamento²³, fazia análise dos dados [...]. [...] tem um aí né [linha do tempo], é esse Políticas [PROJETOS DE PESQUISA - Políticas Públicas de Avaliação Para a Educação Superior], esse daí a gente publicou dois relatórios da avaliação. Então você além de fazer elaborar o questionário, ajudar a elaborar o questionário, foi feito depois toda a sistematização e análise dos dados”. (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.153)

Segundo o professor José Marcelo, participar desses projetos exigiu muito trabalho. E ao falar sobre o projeto Políticas Públicas de Avaliação para a Educação Superior diz que a equipe era composta por quatro a cinco pessoas. Eles construíram um processo de avaliação, criando um questionário *on-line*, depois criaram um software, e, posteriormente, ocorreu a análise dos dados coletados e escrita do relatório da avaliação. Mediante todo esse processo, o professor José Marcelo afirma:

“É interessante porque você acabava deparando com particularidades de cada Câmpus, então você ia avaliar os pontos positivos e negativos por Câmpus. Então você passava a ter uma visão Global, bem Global da UNEMAT. Essa avaliação era de todos os Câmpus né”. (Prof. José Marcelo, TED, 2021, p.169).

Evidenciando as vivências do professor Josimar nos projetos de pesquisa e extensão, ele relata aspectos importantes do desenvolvimento de atividades de pesquisa, possibilitando trazer inovação para o ambiente universitário.

²³ Zoneamento do Interflúvio do rio Vermelho e o rio Cabaçal na Bacia do Alto Paraguai. Projeto desenvolvido em 2004. Fonte: Currículo Lattes do Professor José Marcelo Pontes.

“Em um projeto que eu tinha, era projeto Euclides, e era um projeto de extensão e com Interface também em pesquisa. Então, e eu levava os alunos da graduação [...] e um legado desse projeto foi a criação de um laboratório de ensino, quando foi construído algumas mesas, pranchetas para material de desenho, quando eu montei a primeira biblioteca da UNEMAT com livros de matemática, quando eu também montei nesse projeto [...] o primeiro laboratório da UNEMAT de informática, primeiro da UNEMAT toda [...]. E todos eles eram pra levar para o aluno. Isso tem um impacto no fazer, no desenvolvimento da prática. Isso significa que meu ser docente também estava mudando, estava tendo uma compreensão diferenciada, buscando outras estruturas, que fazem parte dessa..., tanto do trabalho, que vai refletir na formação do aluno”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p.90-91)

Dessa forma, é perceptível a compreensão do professor quanto à importância do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, e como, a partir dessas atividades, os professores e os alunos se envolveram em um processo de ensino e aprendizagem. Isso possibilitou o desenvolvimento profissional de ambos, proporcionando a formação de outros sujeitos. Nesse sentido, o professor Josimar narra:

“[...] eu diria até que todos os professores deveriam transitar por essas outras instâncias da universidade, também, para ele até dizer assim, a minha docência é constituída no tripé, e transitar nas três situações. [...] o que significa ser professor na universidade, é um professor atuando nesses três eixos que compõem a universidade”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p. 90).

O professor Josimar destaca o que significa para ele ser professor na Universidade, ou seja, ser docente na Educação Superior é participar das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso vem ao encontro das reflexões de Bitencourt (2014), pois, ao docente universitário “é solicitado que, além de ensinar, pesquise e realize atividades de extensão universitária, podendo existir uma retroalimentação de atividades para a constituição de outra Pedagogia Universitária”. A autora ressalta que essas ações ocorrem pelas diferentes interações entre alunos-professores-comunidades, destacando, portanto, a importância de ações de extensão.

O professor Maluf, ao refletir sobre projetos de pesquisa e extensão, fala sobre a importância de projetos que busquem contar e valorizar a história das atividades, das experiências, de formação desenvolvidas na UNEMAT:

“E aí eu acho importante projetos de pesquisa nesse rumo, de recuperação da história. Se você pegar o livro da professora Neusa Zattar do IESC a UNEMAT, você tem coisas ali importantíssimas, de pontos factuais, de datas que teriam que ser olhadas, olhadas sobre esse aspecto de reconstrução da sua história, e a UNEMAT perde isso, ela perde radicalmente. E por que que perde? Porque nós na UNEMAT, nós somos um grupo de docentes verbais, nós não somos de escrever. Eu lembro... eu lembro muito bem que ainda em 1997 o professor Angel Pino da Unicamp, fez uma proposta que nós arrumássemos chácaras que tivessem internet e ele viria, ficaria com a gente, aqui 14 dias, para escrever um livro... um livro de Formação em Serviço e Continuada. [...] havia aqui uma

prática que precisava ser externalizada e externalizada na forma de um livro. Que poderia ser uma coletânea de artigos. O pessoal da Parcelada [...], nós não fizemos. Que é uma lição de casa que nós deveríamos ter feito e não fizemos. E isso... isso é muito ruim". (Prof. Maluf, TED, 2021, p.108).

O professor Maluf compreende a importância de atividades de pesquisa e extensão e, além disso, destaca a importância de se fazer registros e publicações das ações desenvolvidas, pois, muitas são ou foram práticas inovadoras. As experiências com pesquisas e trajetórias docentes têm “mostrado o quanto temos dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido”. (CUNHA, 1997, p. 189). E a autora evidência que é

[...] importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construir a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. (CUNHA, 1997, p. 188).

Assim, quando o professor Maluf destaca a importância de projetos que trabalhem com o registro do vivido, das experiências formativas desenvolvidas pelos docentes, está, assim como Cunha (1997), constatando a importância dos registros históricos, com destaque para as experiências que são constituídas nas trajetórias dos docentes.

A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. (CUNHA, 1997, p. 188).

Assim, ao realizar registros históricos, a análise das experiências possibilita que se aprenda com o passado, construindo uma base sólida de identificação pessoal e profissional que contribuirá para a formação das futuras gerações de professores.

O professor Marcos fala sobre a importância de projetos de pesquisa e extensão, destacando as atividades que desenvolve, e chama a atenção para a importância de a instituição apoiar e dar condições para que essas ações sejam desenvolvidas.

“Mas por exemplo, eu vejo minhas atividades dentro da instituição, como muito importante no sentido da extensão, [...] em relação ao Centro de Ciências, em relação a Mostra de Iniciação Científica do Pantanal, que você aproxima a universidade das escolas, coisa que a gente não vê aqui dentro da instituição, são poucas as ações da instituição junto à comunidade”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.145.)

Para o professor Marcos há a necessidade de projetos que aproximem Universidade e Escola, e destaca que os projetos que realiza têm importantes contribuições

nesse aspecto. Bitencourt (2014, p. 106) salienta que “qualificar o ensino universitário por meio da aproximação da realidade da escola, vivê-la, refletir sobre ela com seus sujeitos, possibilitará à Universidade e aos docentes universitários das licenciaturas reverem suas pedagogias universitárias [...]”, o que vem ao encontro da reflexão do professor Marcos.

Posteriormente, o professor Marcos relembra que um dos projetos que realizava lhe possibilitou uma viagem até a Inglaterra para experienciar como as atividades de extensão, que aproximavam Universidade e Escola, eram realizadas, com ele narra:

“Eu fui em um curso da CAPES por um financiamento de um projeto que a gente tinha, eu fui para Inglaterra, e aí eu cheguei lá na Inglaterra, pô os caras tem 20 pessoas na Universidade, 20 pessoas mexendo com a relação da Universidade com a escola, de feira de ciências, que nem a gente faz aqui essa Mostra de Iniciação Científica, feira de ciências de apoio ao professor, de desenvolvimento de experimento, e aqui a gente trabalhava em três, e era pra fazer tudo [...]. [...] Por isso que eu falo que eu Universidade deveria ter um investimento melhor nessas ações”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.146-147).

O professor Marcos, por fim, afirma: *“é nesse sentido que eu brigava quando eu estava na Pró-Reitoria, esse fortalecimento da instituição nesse nível, de você ter realmente uma universidade”* (Prof. Marcos, TED, 2021, p.134). Em sua perspectiva, ao vivenciar a gestão, a percepção de Marcos foi de que a Universidade poderia investir mais em ações de extensão e pesquisa. Assim, constatamos que essas ações são, em grande parte, meios pelos quais os professores se aproximam das inovações, possibilitando a troca de experiências com outras instituições, o que qualifica as ações de pesquisa e extensão como meio rico de possibilidades para os docentes desenvolverem e aperfeiçoarem sua formação, constituindo, assim, um caminho para o desenvolvimento profissional.

A partir do exposto passamos a perceber um pouco como os professores compreendem a gestão na Universidade, suas experiências mais significativas, as reflexões presentes nesse pensar, as trajetórias de desenvolvimento profissional, com foco na gestão. Isto porque “a gestão é uma oportunidade de relacionar as partes com o todo, tanto no nível de relações profissionais, como nas curriculares” (BITENCOURT, 2014, p. 153), ou seja, é uma atividade na qual o sujeito pode compreender os vários aspectos envolvidos da ação docente, propondo e trabalhando coletivamente.

O professor Arno, ao iniciar a discussão sobre a gestão na Universidade, faz uma reflexão de como hoje, após quatro décadas de atuação na Educação Superior. Ele compreende o papel da gestão, confirmando que a atividade de gestão é parte de uma das funções do servidor, e quando alguém ingressa na docência universitária tem a função de desenvolver ensino, pesquisa, extensão e gestão. Porém, essa compreensão da importância

da participação na gestão se constituiu no momento em que o professor Arno se viu chamado a participar, concorrer, como Reitor da instituição: “[...] não estava nos meus planos ser Reitor, eu queria [...] me qualificar como um bom pesquisador. Por que a partir de pesquisador eu poderia ser [...], gerar mais conhecimento [...] aí a gente toca a vida em diversas áreas, no ensino, na extensão, etc. [...]”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.26).

O professor Arno considerava-se um bom pesquisador para que pudesse desenvolver bem seu papel na docência da Educação Superior. Porém, ele continua narrando que um grupo de professores da UNEMAT o procurou:

“[...] eles passaram [...] acho que foi um mês tentando me convencer. [...] a minha percepção era que isso poderia comprometer meu Doutorado [...]. Mas o argumento que me convenceu foi uma fala da Neusa Zattar, ela falou assim: “Ó você tá preocupado em terminar seu Doutorado, já tem o mestrado, está perto de terminar o Doutorado, e para você poder fazer isso, fazer o seu mestrado e doutorado, algumas pessoas tiveram que abrir mão disso e ter ficado para trás para fazer Gestão da Universidade, agora chegou a sua vez”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.26-27).

Esse foi o momento em que o professor Arno compreendeu que a gestão universitária também era uma função importante que cabia à sua atuação enquanto docente da Educação Superior:

“Então aí que caiu a ficha, de fato nós temos essa função também, não é só ensino-pesquisa-extensão e se preparar bem para isso, temos a função de gestão. E um período de gestão é complicado mesmo, é complicado porque você respira dia e noite problemas da Universidade para resolver, perde família e enfim você está sempre em um sentimento muito de solidão, embora rodeado de um monte de gente, mas de solidão principalmente por que[...] não consegue mais administrar o tempo, não esse tempo é para eu ficar com minha família em casa, não consegue mais, não consegue por que a demanda na Universidade é tamanha, quem faz a demanda não quer saber se você já almoçou, se você já jantou, ele quer ser atendido”. (Prof. Arno, TED, 2021, p.27).

Então, assim como compreendeu a importância de estar à frente na gestão universitária, o professor Arno também vivenciou os problemas, as dificuldades, os enfrentamentos presentes nessa atividade, mas destaca o grupo que esteve com ele nesse período: *A equipe que tivemos, foi uma equipe que programou-se, definiu com clareza objetivos, sonhos, metas e foi, botou a mão na massa, e graças a isso que conseguimos, uma determinação coletiva para alcançar resultados [...]. (Prof. Arno, TED, 2021, p.28).*

O professor Flávio, ao narrar sua experiência na gestão, destaca que, atualmente, está na coordenação do curso de Licenciatura Plena em Matemática. E a partir de suas memórias relata como foi o período em que esteve na Direção da Faculdade de Ciências Exatas, de 1998 a 2002:

“Na época que entrei na faculdade era só gestão. [se referindo a época que foi diretor de FACIEZ][...]A faculdade era responsável por todos os cursos nos outros Campi. Então ficava quase que impossível dar aula. Como diretor precisava estar nos conselhos, para poder encaminhar os processos, e as decisões terem rumo desejado, então por isso, paralelamente fazia parte de todos os conselhos. [...] Os outros que eu sempre tenho participado é dos colegiados [...]. Por que a gente sabe que não é todo mundo que gosta, então sempre estive disponível para participar, pelo menos ali, para não ficar distante do departamento [de matemática], já que a gente trabalha em outros departamentos”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p.43).

Ao refletir sobre sua experiência na gestão, o professor Flávio evidencia que é uma parte de seu processo de desenvolvimento profissional importante, e à medida que conhecemos os caminhos compreendemos quais são as dificuldades, as burocracias presentes, e aprendemos a superar tais desafios:

“Então, quando você participa da gestão você sabe todo o caminho que necessita percorrer o aluno desde a entrada até a sua formação. A gente vê com colegas que nunca participaram da gestão que tem essa dificuldade de compreender até as questões burocráticas, etc. Se você tem domínio, fica fácil para orientar, e para justificar o que precisa ser feito, o que deve ser feito, [...] na formação do aluno”. (Prof. Flávio, TED, 2021, p.43.)

O professor Flávio, em sua narrativa, destaca quais são os pontos positivos de participar da gestão em sua perspectiva, além de salientar que colegas docentes, que não se envolvem com a gestão, acabam não conhecendo como a instituição funciona, não compreendem as burocracias, etc. Nesse sentido, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o domínio dessas questões, da gestão institucional,

[...] tem se configurado como requisito necessário ao exercício da docência no ensino superior, uma vez que se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículo, políticas de pesquisa, de financiamento, não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação. (p. 38-39)

A participação na gestão, portanto, é uma das funções presentes no trabalho do docente universitário, e, conseqüentemente, é uma das ações que significam a trajetória de desenvolvimento profissional docente, à medida que possibilita acesso a informações e discussões pertinentes a sua constituição identitária e formativa. Participar da gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículo, políticas de pesquisa, é um espaço rico de constituição de saberes e experiências para o docente.

Em relação às experiências na gestão, o professor Maluf destaca que foi assessor na Pró-Reitoria de Pesquisa,

“[...] no qual nós conseguimos articular, talvez o primeiro grande projeto financiado pelo CNPQ e pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, [...] o projeto ligado a peixes, cuja a coordenação fica na UNEMAT de Nova Xavantina. Que vai criar aquele museu de peixe [Laboratório de Ictiologia e Limnologia]. [...] é o primeiro grande financiamento que vem para dentro da UNEMAT [...]”. (Prof. Maluf, TED, 2021, p.104).

Ao destacar sua participação na gestão, o professor Maluf confirma que foi Coordenador Geral das Parceladas, ou seja, Diretor de Divisão de Licenciaturas Parceladas, de 1992 a 1997, porém, em 1991 já estava participando da elaboração do projeto das Parceladas. Assumiu a Pró-Reitoria de Planejamento e conseguiu trazer para dentro da UNEMAT a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática, período em que ocorreu uma reformulação do Projeto Político do Curso.

Por sua vez, o professor Josimar, além de outras atividades de gestão, participou como membro do Colegiado de Curso, foi do Colegiado de Faculdade, do Colegiado de Campo e do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT. Ao narrar sua percepção sobre gestão, ele afirma:

“Para ser também professor na Universidade é preciso entender como ela funciona, como é que ela é administrada, [...] como é que é feito as suas políticas para criação de um programa, para criação de núcleos, [...] o que possibilita a qualificação de professores, o que possibilita a expansão da Universidade, o que possibilita a distribuição de linhas de pesquisa, o que possibilita a abrangência da Universidade em termos regional, nacional, em termos internacional, uma aproximação aí com outras instituições, com outros países, com pesquisadores. E a gente só vai conhecer isso, se a gente fizer parte então, dessa parte também, que vai administrar a Universidade. Compondo na equipe que está na Reitoria de Pós-Graduação, compondo na Pró-Reitoria de Ensino”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p .89.)

Nesse sentido, ele narra brevemente como foi sua experiência na Pró-Reitoria de Pós-Graduação:

“Por que eu fui para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Então o que a gente vê, quem tem projeto de pesquisa, quais são as linhas dos projetos de pesquisa. Qual é a produção desses grupos de pesquisa. [...] a criação dos Programas de Pós-Graduação. A produção dos Programas de Pós-Graduação, [...] qual é o reflexo que tem a produção da Pós-Graduação para a própria Universidade se constituir como Universidade no seu tripé, ensino, pesquisa e extensão. Por que também vai ter gente atuando na Pós na área de Política de Ensino, como vai ter gente atuando também para levar a Universidade a sociedade por meio de extensão, por exemplo”. (Prof. Josimar, TED, 2021, p. 89-90).

Ao analisarmos a narrativa do professor Josimar, há a compreensão de que “as atividades de gestão [...] se incluem no fazer profissional dos docentes da Educação

Superior” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 277). Essas autoras declaram que não há, muitas vezes, uma preparação específica para as demandas que essa atividade exige.

A gestão se expressa através de ações políticas e administrativas que envolvem planejamento e avaliação, implicando dinâmicas institucionais capazes de favorecer o alcance de metas e de objetivos das IES. (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 277)

Nesse sentido, o que constatamos nas narrativas dos professores é a busca por saberes necessários à gestão. No entanto, essa formação ocorre na prática, à medida que os professores assumem cargos de gestão e iniciam um trabalho, muitas vezes, colaborativo.

Ao observarmos a trajetória do professor Marcos na gestão, inicialmente ele relata que, em sua percepção, os docentes universitários têm que participar da gestão para compreender o funcionamento, adquirir argumentos, e assim quando necessário criticar, porque será fundamentado, no entendimento de como funciona internamente a instituição. Posteriormente, ele narrou como foi viver esse processo:

“E isso me deu dor de estômago, me deu raiva, me deu muita coisa porque, eu sempre gosto de olhar as coisas do lado do ensino, sempre. E as vezes não funciona assim, infelizmente isso me irritava demais [...]. E isso me desgastava demais, porque eu era Pró-Reitor de Planejamento, então mesmo assim brigando, achando ruim, os caras iam lá votavam e “vamos abrir 11 cursos”, mas não tinha estrutura [...]. Como que você abre um curso de Engenharia que você não tem um laboratório para os alunos fazerem os testes, fazerem pesquisa, nada. Então essas coisas eu não..., eu até não terminei o meu mandato, eu falei: não eu vou fazer o meu doutorado que eu vou ganhar mais. Então, quando eu comecei no terceiro ano de Pró-Reitoria, eu já falei, não para mim já contribui suficientemente, acho que dei minha contribuição de certa forma, mas não quero mais continuar com isso, porque eu via... muito política de agrado aos outros e pouco rendimento as coisas que são essenciais da instituição..., ensino, pesquisa e extensão, por exemplo”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.130)

O que se pode depreender, segundo Cunha, Bolzan e Isaia (2021), é que a

[...] profissão de professor, caracterizada como um espaço de interação humana no contexto de estruturas de poder, é atingida pelas tensões ideológicas e morais que partilham tempos e espaços contraditórios. Desse modo, afasta-se de um referente universal de qualidade e depende das expectativas sociais e institucionais que sobre ela incidem. (p. 274)

Nessa perspectiva, a gestão — uma das atividades desenvolvidas pelos docentes da Educação Superior — está caracterizada da mesma forma que um espaço de interações humanas que se contextualiza por uma estrutura de poder, e que, assim, é marcada por tensões ideológicas e morais. Na narrativa do professor Marcos ficam evidentes alguns desses aspectos, pois ele narra sua vivência e experiência em um tempo e espaço contraditórios. O que é evidente também, é que, assim como os sujeitos são singulares e

idealizam/pensam a gestão de forma específica, a sociedade e as políticas que recaem sobre as instituições têm expectativas e ideologias bem definidas. E o que ficou de significativo em participar da gestão é confirmado pelo professor Marcos:

“eu até falo que, de certa forma, para mim também foi bom, porque você começa a entender como é que funciona as coisas internamente, e também externamente, então você visualiza caminhos, o que você pode fazer para que consiga recursos para outros projetos que você tenha”. (Prof. Marcos, TED, 2021, p.131).

O professor Marcos narra que enfrentou alguns contratemplos ao estar à frente da Pró-Reitoria de Planejamento, pois ele compreende que estar na Pró-Reitoria significa pensar a instituição em seu todo. Por exemplo, o professor diz que, em sua gestão, pensava em como melhorar a questão da internet que era ruim, contribuindo assim com todos os departamentos da Universidade. Porém, diz ele,

“eu acho que quando estava na Reitoria, quando eu tive condições de fazer algumas coisas [...], o curso de matemática, por exemplo, a gente tinha uma grande dificuldade com professores. E aí a gente conseguiu trazer professores Cubanos, trouxe também a professora Zoraide, o professor Arguello, tudo quando eu era Pró-Reitor, mas aí as pessoas falam que quando eu fui Pró-Reitor eu nunca apareci no departamento, eu nunca fiz nada pelo departamento, mas não é assim. [...] Porque quando você está na Pró-Reitoria não dá para você ficar olhando o seu departamento, não é isso, você tem que olhar a instituição [...]”.(Prof. Marcos, TED, 2021, p.131).

Desta forma, o professor Marcos narra que essa parte da gestão, de trazer professores de outras instituições para trabalhar, pensar junto, contribuiu e foi interessante, pois foi com o professor Arguello, que é da área das ciências e que adora experimentos, que surgiu a ideia da criação do Centro de Educação e Investigação em Ciências e Matemática – CEICIM.

Nesse sentido, o professor Marcos corrobora o que propõe Santos (2007, p. 46), de que “não se muda o mundo de uma vez, é importante fazer as duas coisas: trabalhar dentro da Universidade convencional e criar instituições paralelas. [...] Isto é característico de um tempo de transição: trabalhar o velho para renová-lo até o limite”. É também o que propõe o professor Marcos em suas reflexões.

Portanto, de acordo com o que os professores evidenciam em suas narrativas, participar da gestão é necessário para que a trajetória de desenvolvimento profissional ocorra de modo a contemplar vivências em todos os âmbitos da universidade, compreendendo seu funcionamento e, assim, possibilitando um trabalho mais consciente e crítico mediante a compreensão da totalidade da instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa percebemos que tudo é passível de aprendizado, desde um conceito teórico aos comportamentos, e tudo dependerá da forma como enxergamos e encaramos os momentos vividos. Não distante dessa reflexão, aprendemos a fazer pesquisa em meio a uma pandemia mundial, causada pelo COVID-19, o que nos forçou a estabelecer novas relações, pois não podíamos mais estar presentes nos espaços e lugares físicos, encontrar com amigos, familiares, professores. Aprendemos a nos fazer presentes de outras formas e por outros meios, virtualmente, e foi assim que esta pesquisa aconteceu.

O primeiro ano de mestrado foi recheado de muitos encontros, em novos espaços, com novas pessoas. Estávamos em 2019 e não imaginávamos o que estava por vir, pois foi somente no dia 11 de março de 2020 que a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o coronavírus (COVID-19) como uma pandemia. E em meio a uma nova realidade tivemos que reaprender, isto é, aprender a fazer pesquisa de outra maneira, aprender a estudar estritamente em casa, isolados, pois a ordem do momento era manter o distanciamento social. E assim nos reinventamos e criamos meios, formas de continuar a sobreviver.

Início²⁴ com estas palavras, pois há muito compreendi que o processo de desenvolvimento e de aprendizado é doloroso, pois é reconhecer o seu inacabamento, e assim buscar meios para o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades. E, portanto, viver e experienciar um mestrado por si só já é doloroso, pois exercitar os pensamentos, fazer reflexões é exaustivo, mas também nos torna mais capazes e nos possibilita abrir novos horizontes de pensamento, nos fornecendo novas lentes para explorar as realidades.

Portanto, semelhante a esta pesquisa, tantos outros estudos que demandam aprendizado foram se desenvolvendo em meio a esse novo cenário, a esse espaço/tempo nunca antes explorado e vivido, o que nos faz questionar: o que essa nova demanda gerou e ocasionou nos sujeitos envolvidos nesse processo?

Não tenho respostas para essa e muitas outras perguntas que surgem no cenário educacional, político, social, mas acredito que estamos vivendo e vamos viver a partir

²⁴ Em espaços do texto que são tratadas de questões que se referem à autora desta dissertação será utilizada a 1ª pessoa do singular. Quando se tratar a pesquisa, será utilizada a 1ª pessoa do plural novamente.

deste evento em escala global, da pandemia mundial de Covid-19, um novo normal para todas as áreas das relações humanas.

Em relação aos aspectos que emergem de nosso estudo, destacamos que este processo investigativo não se constituiu de maneira individualizada. Ele foi construído de forma colaborativa entre os membros do GFORDOC, demonstrando que, de fato, o desenvolvimento profissional é individual e coletivo.

O processo de pesquisa que desenvolvemos se constituiu mediante a busca de respostas para a questão problema: *Como o desenvolvimento profissional constitutivo da Pedagogia Universitária emerge nas narrativas dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres no decorrer de três décadas no processo de formação de professores?*

Para encontrarmos possíveis respostas para essa questão definimos nosso caso de estudo: *Trajetórias de Desenvolvimento Profissional Docente em contexto da Pedagogia Universitária: narrativas de professores do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres em três décadas.*

Os resultados da análise documental evidenciaram os contextos organizacionais, estruturais e históricos da UNEMAT e do CLPM, cenário da pesquisa, compondo o desenvolvimento institucional, mais especificamente o lócus de nossa pesquisa – a UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres, e a licenciatura em Matemática desse campus.

A partir das narrativas docentes percebemos que pensar sobre a trajetória de desenvolvimento profissional do docente universitário é pensar sobre as várias atividades desenvolvidas por eles ao longo de sua atuação profissional, contemplando a tríade indissociável: ensino, pesquisa e extensão, além da gestão universitária.

Para compreender os processos que permearam o desenvolvimento profissional dos docentes e as suas Pedagogias Universitárias, além de investigar e refletir sobre as vivências do percurso de atuação profissional dos docentes formadores, foi necessário olhar para as suas trajetórias formativas. Trajetórias estas calcadas em sua história de vida, as quais começam antes mesmo da graduação, pois enquanto estudante na Educação Básica, os sujeitos já estão criando, em seu imaginário, o que para eles é e representa ser um professor, como se comporta um professor.

Assim, compreendemos que, ao longo de toda sua formação, os sujeitos se constituem mediante experiências significativas, sejam estas negativas ou positivas, as quais vão provocando e proporcionando a constituição, na prática, de seus saberes. No

entanto, esses saberes estão sujeitos a mudanças e ressignificações, pois o desenvolvimento profissional docente é um processo formativo que nunca se encerra.

Nesse sentido, compreendemos que a Docência Universitária é um dos pilares no campo de estudo da Pedagogia Universitária, com seus significados originários do processo de construção dos saberes e da experiência que integram a identidade docente, pois, refletir sobre esses processos culmina na compreensão da formação profissional, ou seja, a profissão de professor e seu processo de desenvolvimento profissional.

Assim, a Narrativa é uma forma específica de se fazer uma descrição e análise, de *contar histórias*. Nesta pesquisa, em especial, as narrativas têm como centralidade o Desenvolvimento Profissional dos docentes formadores que dissertaram sobre suas experiências em determinado tempo e espaço institucional. Por sua vez, a história narrada sobre si mesmo é constituída de personagens reais, com enredo construído pelo autor e ator, personagem principal, das cenas que compõem sua vida pessoal e profissional.

Quanto aos objetivos de nossa pesquisa, fomos, gradativamente, alcançando cada um deles. O primeiro objetivo específico concentrou-se em averiguar como o processo de formação de professores de Matemática se constituiu na UNEMAT/Cáceres, durante três décadas (1990 a 2020), de modo a proporcionar o conhecimento de aspectos característicos e que constituem a identidade desse curso. Verificamos as particularidades das (re)constituições do currículo dessa formação, as reflexões dos docentes presentes nesses processos, e a quantidade de professores licenciados em Matemática nesse período. Em relação aos docentes formadores, participantes desta pesquisa, entendemos como estes foram (re)significando a formação do professor de Matemática ao longo de seu desenvolvimento profissional. A partir disso tudo, compreendemos que a docência vai se configurando de modo diferente para cada docente formador, e o ensino, a pesquisa e a extensão vão, igualmente, se reconfigurando mediante o processo de qualificação desses docentes.

Com o segundo objetivo específico, identificamos e analisamos o perfil dos docentes universitários efetivos de diferentes épocas, atuantes na Licenciatura Plena em Matemática, compreendendo como ocorreu o processo de Desenvolvimento Profissional desses docentes. Nesse processo de análise, percorremos os momentos históricos de vida dos docentes que, ao narrarem suas experiências, retomavam suas memórias do tempo de estudantes da Educação Básica, e momentos de sua formação acadêmica, experienciados na Graduação e Pós-Graduações, com as significações do momento presente.

Por fim, analisamos, a partir das narrativas dos docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres, como esses sujeitos foram constituindo suas Pedagogias Universitárias, ao longo de três décadas do seu Desenvolvimento Profissional. Constatamos que as ações de ensino dos docentes universitários são atravessadas pelas experiências que eles vão constituindo nas ações de pesquisa, extensão e gestão. E conforme os docentes narram, é perceptível que esses espaços são formativos, de construção, ressignificação dos saberes aprendidos.

As experiências narradas pelos professores constituem um material rico, com a descrição de situações de aprendizado dos momentos de formação dos sujeitos. Ao refletir sobre esses processos de constituição de experiências, compreendemos que esses professores estavam (re)significando o vivido, em um processo de aprendizado e em um contexto temporal que está sujeito a mudanças. As experiências, portanto, são entendidas como aquilo que nos marca, nos transforma e são significativas em nossas trajetórias.

Ao narrar, os docentes formadores evidenciaram que têm uma vivência na UNEMAT muito rica, com muitas histórias para contar, alguns com uma visão talvez mais voltada para a gestão, planejamento e inovação dos rumos que as coisas podem tomar; outros preocupados em demonstrar como foram se formando e se aperfeiçoando para desempenhar bem o papel de professor e de pesquisador. Todos têm orgulho pelo fato de sua história profissional se entrelaçar com a história institucional da UNEMAT.

Os professores falaram sobre sua formação acadêmica (graduação, e especializações), alguns cheios de detalhes, com experiências de aprendizados a compartilhar; outros falam de maneira não muito profunda, mas centram-se nos projetos desenvolvidos, na gestão que realizaram e nas várias experiências que tiveram na e com a UNEMAT. Foi perceptível, ao fim das entrevistas, que cada professor falava a partir daquilo que foi mais significativo em sua trajetória de desenvolvimento profissional.

Ao refletir sobre o desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que todos os encontros, as conversas, as trocas, os desafios, os problemas enfrentados, as mudanças de opinião, a certeza de outras, e o fazer-se pesquisadora foi se constituindo no processo de vivê-la, de experienciar. Tudo o que vivemos nesse processo será ressignificado por nós futuramente, a partir de um novo vivido, do mesmo modo que as narrativas dos docentes formadores.

Ao discutir Pedagogia Universitária, Desenvolvimento Profissional, Docência Universitária, Formação de Professores, Identidade Docente fomos percebendo que a nossa trajetória de formação já ganhava vida e sentido mesmo antes de iniciar o mestrado, e o ser

professora começou sem muitas pretensões. Era apenas o sonho de ter formação em nível superior, assim como para alguns de nossos sujeitos participantes, que nos primeiros momentos se encerrava no término da graduação, porém, neste momento encerro mais uma etapa formativa com as últimas linhas desta dissertação de mestrado.

A quem interessar, fácil não foi, e não foi uma trajetória que se construiu sozinha, individualmente. Muitas mulheres vieram antes, abrindo esse caminho à força para que hoje conseguíssemos concluir mais esta etapa.

E quanto a ser professora, já admirava antes mesmo de me imaginar, algum dia, nessa função social tão importante. Agora, ao realizar o mestrado, encontrei com professoras — sem esquecer todas as professoras da Educação Básica, da graduação, com quem também tive a oportunidade de trabalhar junto — que, sem dúvida, realizam um trabalho que muda vidas, que possibilita oportunidades, que traz o melhor dos estudantes à tona, e é somente com essa força, essa dedicação que é possível evoluir e mudar a sociedade, formando melhor as pessoas para elas mudarem o mundo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. C.; TEIXEIRA, T. F. O Docente da Educação Superior Brasileira: contexto de atuação e formação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p.1-18, 2019. Disponível no link: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14663/209209213298>. Acesso em 12 de Ago. de 2021.
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B.. **Snowball (Bola de Neve): Uma técnica metodológica para pesquisa em Educação Ambiental Comunitária**. In: X EDUCERE e I SIRSSE, 2011, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba - PR: Champagnat - Editora PUCPR, 2011. v. 1. p. 329-341.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Cuiabá: UFMT/IE, 287 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2006.
- BITENCOURT, L. P. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 268 f. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
- BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Livro 1. (Org.). EdlaEggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária: movimentos construtivos da docência no ensino superior. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, Anais... Londrina - PR. ANPED SUL 2010.
- BORDENAVE, J. D.. PEREIRA, A. M.. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. – 30.ed. – Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, T.A Queiroz, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 Ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 Fev. 2021.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CATANI, D. B. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P.(Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnign, 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F, M.. **Pesquisa narrativa; experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – 2º edição rev. - Uberlândia; EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 32, p. 258-371, 2006.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. MOROSINI, Marília Costa. (org.). **Professor do ensino superior: identidade docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000. p. 45-51.

CUNHA, M.. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 13-29

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. de A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep; Ries, 2006, p. 349-405.

CUNHA M. I.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.. **Professor da Educação Superior**. (p. 209-281). In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**, v. 2, 2021.

DEWEY, J.. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio TEIXEIRA. 3º edição. Companhia Editora Nacional. Universidade de Passo Fundo, 1979.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 2. ed. Campinas: Papirus. 1997.

FÁVERO, A. A.; PAZINATO, A.. **Pedagogia Universitária: uma proposta inovadora de formação docente para a educação superior**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/707-0.pdf>. Acesso em: 25 Jan. 2021.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 38. n. 2. p. 277-288. maio/ago. 2013.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículo, Cotidiano e Conversações**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2, Agosto, 2012.

FERNANDES, C. M. B.. **Currículo e Práticas na Educação Superior**. (p. 209-281). In: MOROSINI, Marília. Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES, v. 2, 2021.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D; CRECCI, V.. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso 10 de Mar. de 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORSTER, M. M. dos S.; MALLMANN, M. T.; DAUDT, S. I. D.; FAGUNDES, M. C.; RODRIGUES, H.. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 45-60.

FRANCO M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

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

FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção**. In: MOROSINI, Marília Costa et al. Enciclopédia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 111-130

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo, Paz e Terra. (Coleção leitura), 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. M. FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**; v.11, n 2, p. 327-345, 2005.

GALVÃO, F. N. dos S.; BITENCOURT, L. P. **Reflexões a partir do Balanço de Produção sobre a Aprendizagem e Saberes da Docência e a Pedagogia Universitária**. In: Seminário Educação – SemiEdu, UFMT – Cuiabá/MT, 2017a.

GALVÃO, F. N. dos S.; BITENCOURT, L. P.. Pedagogia Universitária e Formação Pedagógica do Docente Universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na Universidade. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2017.

GALVÃO, F. N. S. **A Pedagogia Universitária como espaço de (re) construção das aprendizagens e saberes da docência nos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós- Graduação em Educação, Cáceres – MT, 2019.

GATTI, B. A.. BARRETTO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A.de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 351 p. – Brasília: UNESCO, 2019.

GIANEZINI, K.. **As transformações e o processo de expansão da Educação Superior em Mato Grosso**. Cuiabá: EduUFMT, 2018.

GIANEZINI, Q.. **O Processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso**. 238 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GENTIL, H. S.. Experiências de Estagiários de licenciaturas: as relações entre a universidade Escola. In: GENTIL, Heloísa Salles; MICHELS, Maria Helena. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas: política currículo e espaço escolar**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES, 2011. p. 171-192.

GODOY, A. S.. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GODSON. I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Portugal, Porto Editora, 2000. pp. 63-78 .

GORZONI, S. de P. DAVIS, C. O Conceito de Profissionalidade Docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166. p.1396-1413 out./dez. 2017.

HERNANDÉZ, F. **Transgressão e mudança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOSSO, M.-C.. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

KRAHE, E. D.. BITENCOURT, L. P.. Formar-nos professores de Matemática: opção pela profissão ou *o que nos restou?* **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 249-269, jan./abr. 2015.

LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr nº 19. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál Florianópolis**. v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2. Ed]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8> Acesso em 15 ago. 2021.

MARCELO GARCIA, C.. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C.. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T.; GAETA, C.. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019.

MENEZES, E. A. de O.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; RODRIGUES, C. S. D.; FALCÃO, G. M. B.. Formação e desenvolvimento profissional de professores: elementos norteadores da ação docente na perspectiva crítico-reflexiva. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre. Jan.-Dez. 2014/2015. v. 27/28 . p. 87-97. 2015.

MORGADO, J. C.. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MONTEIRO, F. M. de A. **De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais**. In: MONTEIRO, F. M. de A.; FONTURA, H. A. da (Orgs). Pesquisa, Formação e Docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

MOROSINI, M. C.. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar.2012.

NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, M. C. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 369-378, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 de julho de 2020.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de; GAMA, R. N. Desenvolvimento Profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

PAIVA, V. L.. A Pesquisa Narrativa: Uma Introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, Vol. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>>. Acesso em: 09 de julho de 2020.

PASSOS, C. L. B.; GALVÃO, C. Narrativas de Formação: investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. **Interacções (Portugal)**, v. 18, p. 76-103, 2011.

PIMENTA, S. G.. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

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

RIBEIRO, T. R. C.. **A Pedagogia Universitária do Bacharel Docente no Curso de Ciências Contábeis: ênfase na formação e atividades na docência**. Dissertação de

Mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós- Graduação em Educação, Cáceres – MT, 2018.

RIES, Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior. **Histórico da Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior**. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/humanidades/ries/#historico>>. Acesso em: 25 Jan. 2021.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P.W.. **Avaliação Em Sala de Aula - Conceitos e Aplicações**. Editora Penso, 7 ed. 2014.

SACRISTÁN, G. J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251514>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, E. G. dos; POWACZUK, A. C. H.. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da Docência Universitária. In.: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012.

SANTOS, B. S. dos; RODENBUSCH, C. de B.; ANTUNES, D. D. Aspectos Motivacionais da Profissão Docente Universitária. In.: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.esp., p.294-312, out. 2009.

SAVIANI, D.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SELBACH, P. T. da S.. **Desenvolvimento Profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, S. R. **Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**. In: NASCIMETO, A. D.; HETKOWSKI, T. M.. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun. 2019.

SOUSA, M. G.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>>. Acesso em: 10 julho 2020.

STRAUB, J. L. **A emergência e expansão da UNEMAT e o governmentamento da população mato-grossense**. 2013. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2013.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, 2000.

TEIXEIRA, M.; SILVA, C.S.S. O que vai ser? **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 27 de maio de 2009.

TORRES, A. R.. **A Pedagogia Universitária e suas relações comas políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo – SP, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEMAT, **Anuário Estatístico de 2020-** Ano base 2004-2019. Disponível em: <<http://portal.UNEMAT.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario>> Acesso em: 15 Fev. 2021.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 1997.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2002.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2007.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2012.

UNEMAT. **Histórico da UNEMAT**. Disponível em: <<http://portal.UNEMAT.br/?pg=universidade&conteudo=1>>. Acesso em: 26 Fev. 2021.

UNEMAT. **Lei Complementar nº 320 de 30 de junho de 2008**. Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.UNEMAT.br/>>

UNEMAT. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2014.

UNEMAT. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2018.

VEIGA, I. P. A.. *A Aventura de Formar Professores*. 2. ed. Campinas, SP: Papius, 2010.

VEIGA, B. B. da. **As Narrativas de professores que vivenciaram a transição do curso de Licenciatura Curta em Ciências para Licenciatura Plena em Matemática**. Monografia apresentada no I Seminário de Educação Matemática – Curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres/MT, 2017.

VEIGA, B. B. da; BITENCOURT, L. P. A Amostragem em Bola de Neve na pesquisa em Educação: caminhos trilhados. In: **Seminário Educação – SemiEdu**, UFMT – Cuiabá/MT, 2020.

VEIGA, B. B. da; BITENCOURT, L. P. **Balanco de Produção: a Pedagogia Universitária como campo de conhecimento emergente refletida a partir do Desenvolvimento Profissional e da Docência Universitária**. In: **Seminário Educação – SemiEdu**, UFMT – Cuiabá/MT, 2019.

VEIGA, B. B. da; BITENCOURT, L. P. Perspectiva Histórica sobre a Formação do Professor de Matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 7, n. 2, p. 12-35, jul./dez. 2020.

VINUTO, J. **A amostragem de bola de neve em pesquisa qualitativa: um debate aberto**. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, 2014. p. 203-220.

VOLPATO, G. **Profissionais Liberais Professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. 1ª Edição. Curitiba, Editora CRV, 2010.

WIEBUSCH, A.; SANTOS, E. A. G. ; NUNES, J. F.. **Processos Formativos de Professores Iniciantes na Educação Superior e o Desenvolvimento Profissional Docente**. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017, Curitiba - PR. Anais, 2017.

YIN, Robert K.. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, M. A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In. ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZATTAR, N. B. da S.; TAVARES, D.; MAIA, H.; LIMA, L.. **UNEMAT: uma história que faz parte de muitas outras**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2018.

ZATTAR, N. B. da S.; TEIXEIRA, D. T.; ARTIOLI, L. B. **UNEMAT 30 anos: Pelos Caminhos de Mato Grosso**. Cáceres [MT]: Editora da UNEMAT, 2008.

ZATTAR, N. **Do IESC à UNEMAT: uma história plural 1978 – 2008**. Cáceres [MT]: Editora da UNEMAT, 2008.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

| 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL | |
|---|--|
| LINHA DO TEMPO DO PROFESSOR: Gostaria de pedir ao senhor para observar sua linha do tempo. | |
| Pergunta Geradora da Narrativa (a serem feitas aos sujeitos) | Perguntas complementares (de orientação ao pesquisador) |
| *Narre um pouco do senhor – como se descreve enquanto pessoa e profissional? | Identificação |
| | - Nome completo: _____ - Faixa etária: <input type="checkbox"/> 25 a 35 anos <input type="checkbox"/> 36 a 45 anos <input type="checkbox"/> 46 a 55 anos <input type="checkbox"/> 56 a 65 anos <input type="checkbox"/> 66 a 75 anos <input type="checkbox"/> acima de 75 anos - Gênero: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino - Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> Outros - Naturalidade: Município: _____ Estado: _____ |
| *Descreva a sua profissão? | Formação e Atuação profissional |
| | - Profissão: _____ - Tempo de docência? Na UNEMAT: _____ Na Educação Básica: _____ |
| 6 - INVESTIMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | |
| LINHA DO TEMPO DO PROFESSOR E INSTITUCIONAL (UNEMAT E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA) | |
| Pergunta Geradora da Narrativa (a serem feitas aos sujeitos) | Perguntas complementares (de orientação ao pesquisador) |
| *A docência na Educação Superior exige formação e preparação específica do professor? | Investimentos Pessoais e Profissionais na Formação Profissional |
| | - Em algum momento de seu percurso formativo sentiu a necessidade de realizar formação pedagógica ? - Como se prepara ou se preparou para exercer a atividade docente? • Estudos. • Cursos. • Produções. (Publicações de livros/participação em eventos) - Que investimentos têm sido feito no âmbito da qualificação docente sua e dos estudantes ? - Atualmente, o quanto você se considera preparado pedagogicamente para o exercício da docência nos cursos de licenciaturas, em que forma outros professores para atuar na Educação Básica? <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Muito |
| | Por fim... |
| Por último, eu poderia perguntar o que o senhor acha que não poderia faltar em uma pesquisa como essa , que pretende compreender a relação entre formação docente, desenvolvimento profissional e prática docente? O que deveríamos ressaltar nessa pesquisa? Há algo que queira incluir nesta linha do tempo? | |

| 2 - ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO ACADÊMICA | | | |
|---|---|--|---|
| LINHA DO TEMPO DO PROFESSOR: de quando a quando estudou na Educação Básica? | | | |
| Pergunta Geradora da Narrativa (a serem feitas aos sujeitos) | Perguntas complementares (de orientação ao pesquisador) | | |
| <p>*O que ficou marcado em sua memória da época em que estava na Educação Básica como estudante? Lembra de algo curioso ou interessante... Como era a vida há anos atrás?</p> | Vivências escolares como estudante | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Educação Básica, onde e em que época (quando) estudou? - Teve motivação familiar para estudar? Fale um pouco sobre sua família e a influência para estudar? - Quais fatores foram marcantes neste período? Relação aluno e professor – Escola. - Marcas das relações sociais do período, houve influências na sua formação na Educação Básica? | | |
| LINHA DO TEMPO DO PROFESSOR: sobre as escolhas – graduação e pós-graduação (Ingresso na universidade) (Experiências marcantes na - vida acadêmica) (Lembranças de professores) (Experiências profissionais) (Aprendizagens para profissão) | | | |
| <p>**Descreva - como foi sua formação acadêmica? Quais as principais motivações que levaram as escolhas dos cursos realizados?</p> <p>- Graduação - Pós-graduação - Especialização - Mestrado - Doutorado - Pós-Doutorado</p> | A história da formação acadêmica | - Graduação | - Pós-graduação |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Ingresso na universidade. - Experiências marcantes na - vida acadêmica. - Lembranças de professores. - Experiências profissionais. - Aprendizagens para profissão. | <ul style="list-style-type: none"> - Onde cursou? - O que lembra deste período? - Como eram as aulas dos seus professores? - Havia discussões pedagógicas? Em que sentido? Porque? - Teve alguma influência da graduação desenvolvida para a escolha de ser professor universitário? | <ul style="list-style-type: none"> - Quando fez suas pós-graduações (Especialização/Mestrado/Doutorado/ Pós-Doutorado) já era professor da UNEMAT? - Qual foi a sua principal motivação para fazer pós-graduação? - Onde e quando cursou a sua Especialização, o seu Mestrado e o seu Doutorado? - O que lembra deste período? - Como eram as aulas dos professores? E as discussões pedagógicas? - Sua pesquisa e construção teórica como concebia na época? Ressignificou? |
| | - Sua formação inicial e/ou em cursos de pós-graduação foram suficientes para que hoje se perceba docente? | | |
| <p>*O que levou a optar pela docência?</p> | Fatores que contribuíram na decisão pela docência na Educação Superior | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Como ou quando se percebeu professor? | | |

| 3 - HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL | |
|---|---|
| LINHA DO TEMPO DO PROFESSOR | |
| Pergunta Geradora da Narrativa (a serem feitas aos sujeitos) | Perguntas complementares (de orientação ao pesquisador) |
| <p>**O senhor poderia falar sobre as experiências da vida profissional anteriores ao ingresso na UNEMAT como professor?</p> | Experiências profissionais como professor |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo (s) empregatício como profissional docente. - O senhor trabalhou em algum momento como (Agrônomo, Geólogo, Economista)? - Ingresso na atividade docente (onde?) - Educação Básica? Educação Superior? - Fatos marcantes da vida profissional. - Trabalha ou já trabalhou como professor em outra instituição (Escola ou Instituição de Educação Superior)? - Desempenha ou desempenhou outra atividade profissional além da docência na UNEMAT? |
| <p>**Como você descreve a sua trajetória profissional docente na UNEMAT? (Professor. Ingresso na Educação Superior.)</p> | Docência Universitária - UNEMAT |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Como ingressou na docência da Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso? Interino? Efetivo? Qual Período que foi interino? - Qual o ano de concurso público em que se efetivou na UNEMAT? - Quando ingressou na carreira docente na UNEMAT, foi em qual curso? _____ . Em qual ano? _____. Em qual Campus da UNEMAT? _____. - Regime de trabalho na UNEMAT nos dias atuais. <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 30 horas <input type="checkbox"/> 40 horas - Quando você se efetivou houve alguma preparação pedagógica para a docência na Universidade? |

| 4 - HISTÓRIA DA PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO | |
|---|---|
| LINHA DO TEMPO DO PROFESSOR E INSTITUCIONAL (UNEMAT E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA) | |
| Pergunta Geradora da Narrativa (a serem feitas aos sujeitos) | Perguntas complementares (de orientação ao pesquisador) |
| *O senhor poderia falar sobre as expectativas, aprendizagens e dificuldades que foram se constituindo em suas experiências docentes? | Expectativas, Aprendizagens e Dificuldades |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas - Quando ingressou e agora que está a mais de três/quatro décadas na atuação docente como formador de professores de Matemática? As expectativas foram alterando? Porque? - Como o senhor descreve esse processo de aperfeiçoamento profissional (especialização, mestrado, doutorado) e as influências/expectativas com relação a aprendizagem/atuação profissional? - Aprendizagem profissional. Quais as contribuições teórico-práticas em sua formação e atuação docente que considera importante destacar? - Cite as dificuldades no exercício de suas atividades docente na UNEMAT? |
| *Qual o significado da docência para o senhor? | Significado da Docência |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Para você o que é ser um hom professor? - Qual a influência da formação docente, na dimensão pedagógica, para atuar nos cursos de licenciaturas? - Como percebe as mudanças de suas ações educacionais em seu percurso de atuação docente? Há alterações em sua: • Prática docente. • Relação aluno e professor. • Postura e concepções teóricas. |
| *Com relação a Contemporaneidade (relações/estrutura social), o desenvolvimento tecnológico . O senhor acredita que são fatores que influenciam a docência? | Relações/Estrutura social /Desenvolvimento Tecnológico |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Como vivenciou estas mudanças (relações/estrutura social, o desenvolvimento tecnológico)? Compreende estas como positivas ou negativas para a formação docente? - O perfil do aluno influencia na prática docente? Ou seja, na forma como você realiza a docência? O que verificou sobre estas mudanças em seu percurso de atuação docente? |
| *O que a UNEMAT representa para o senhor? | UNEMAT/GESTÃO |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Esteve presente em quais momentos do desenvolvimento da instituição? Quais eventos, que considera marcantes, poderia destacar? - A instituição possibilitou, incentivou e ou contribui para sua profissionalização enquanto docente? - Destaque o que considera positivo na instituição e o que pensa ser características a melhorar na Universidade com relação: <ul style="list-style-type: none"> • A gestão • Aos cursos • A docência ou docentes • Aos estudantes • A comunidade |

| 5 - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA (Ensino, pesquisa, extensão e gestão) | | | | | | |
|---|--|---------------|---------------|---------------|-----------|-----------------|
| LINHA DO TEMPO DO PROFESSOR E INSTITUCIONAL (UNEMAT E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA) | | | | | | |
| Pergunta Geradora da Narrativa (a serem feitas aos sujeitos) | Perguntas complementares (de orientação ao pesquisador) | | | | | |
| <p>**Como que se dava a formação no/ do curso de Licenciatura Plena em Matemática? Quais as principais mudanças ocorridas, na opinião do senhor? (Décadas: 1980-1990-2000-2010-2020)</p> | Docência Universitária (Ensino) | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Quando iniciou na docência da Educação Superior, quais os fatos marcantes que o senhor se lembra das aulas? - O senhor coordenou ou deu aulas no Programa Parceladas da UNEMAT? Como essa experiência contribuiu para sua profissionalização? Quais eventos foram marcantes deste período? - Com relação as disciplinas de formação pedagógica, como o senhor as encara hoje em relação a 20 ou 30 anos atrás? Que tipo de alteração houve? Há influências em sua ação docente? - As práticas pedagógicas no decorrer dos anos de 1990 a 2020, sofrem alterações quanto a aplicação em sala de aula? - Nas décadas de 80 e 90, como era a preocupação em relação a didática? | | | | | |
| <p>**O senhor lembra como era distribuído o currículo no decorrer das décadas de 90 a 2020? As principais alterações? Havia um maior destaque para as disciplinas específicas? E quanto ao perfil do egresso?</p> <p>*Em que aspecto se fortaleceu o curso de Licenciatura em Matemática?</p> | Docência Universitária (Ensino) | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Ao se referir ao currículo no curso de matemática, ocorreram mudanças? Foram positivas? - E no currículo do curso como percebeu as alterações referentes a carga horária destinada a formação teórico e prática? - Como enxergou as reformulações curriculares? Quais as principais mudanças? - Quanto ao perfil do egresso. Há alterações no perfil profissional esperado para atuação docente na Educação Básica? - Quais as maiores diferenças entre os discentes da década de 90 e os de hoje? Há influencia na ação docente? Como os alunos encaravam as disciplinas? - Qual foi a sua participação nas reformulações curriculares do curso de Licenciatura Plena em Matemática? | | | | | |
| <p>**A pesquisa e a extensão universitária são importantes no processo educacional? Elas contribuem para a formação dos discentes?</p> | Docência Universitária (Ensino, pesquisa e extensão) | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve ou participa de Projeto de Pesquisa ou Projeto de Extensão? Qual (is)? Membro ou Coordenador? - Se já participou ou coordenou algum projeto de Pesquisa ou Extensão, há elementos que poderia destacar com relação a contribuição para a sua constituição enquanto docente? | | | | | |
| <p>**Quais as influências e contribuições, a participação na gestão universitária, traz para o seu fazer docente?</p> | Docência Universitária (Gestão) | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Possui experiência no exercício da gestão na Educação Superior na UNEMAT? - Descreva o(s) motivo(s) que o fez decidir ingressar no exercício da gestão na Educação Superior da UNEMAT. <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">• Reitor</td> <td style="width: 33%;">• Conselheiro</td> <td style="width: 33%;">• Coordenador</td> </tr> <tr> <td>• Diretor</td> <td>• Representante</td> <td>• Colegiado</td> </tr> </table> | • Reitor | • Conselheiro | • Coordenador | • Diretor | • Representante |
| • Reitor | • Conselheiro | • Coordenador | | | | |
| • Diretor | • Representante | • Colegiado | | | | |

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA DOCENTES

Senhor(a) Docente do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT.

Convidamos-lhes para participar, como voluntário, desta pesquisa.

Primeiramente, o(a) senhor(a) será esclarecido(a) sobre as informações sobre a pesquisa e a seguir, se aceitar fazer parte do estudo, solicitamos que marque a opção de “ACEITE” ao final desse documento.

Esse documento será digital – google forms – porém também será impressa duas vias, uma delas encaminhada para seu e-mail e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Em caso de recusa da participação, não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da pesquisa: A Pedagogia Universitária em três décadas de uma Licenciatura Plena Em Matemática: Narrativas sobre o Desenvolvimento Profissional dos Docentes Universitários.

Responsável pela pesquisa: Bruna Borges da Veiga

Orientadora: Loriege Pessoa Bitencourt

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação insere-se na **linha de pesquisa** Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Tem-se como **questão de investigação:** De que modo os docentes universitários do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres constituem suas Pedagogias Universitárias, com foco no seu Desenvolvimento Profissional, no decorrer de três décadas formando professores?

E como **objetivo geral** compreender de que modo às Pedagogias Universitárias dos docentes do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres, se constituem em três décadas dos seus desenvolvimentos profissionais.

Trata-se de uma pesquisa de **abordagem** qualitativa, de natureza explicativa, caracterizando-se como um estudo de caso, em que utilizamos os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Para coletar os dados, realizaremos entrevistas semiestruturadas, na qual serão compostas as narrativas, os dados serão categorizados e analisados tendo como base a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Definimos, nossa **amostra da pesquisa**, ou seja, os sujeitos participantes da pesquisa, a partir do método da Bola de Neve, conforme Vinuto (2014).

Ao término desta pesquisa pretendemos possibilitar a ampliação do conhecimento sobre Pedagogia Universitária, bem como intensificar na universidade discussões que busquem potencializar a formação pedagógica, resgatando o processo de Desenvolvimento Profissional dos docentes e assim evidenciar suas perspectivas teóricas e práticas para a formação dos futuros professores da educação básica.

A pesquisa em questão busca dar voz aos professores que realizam à docência na educação superior a quase três décadas. Compreendendo e refletindo sobre a sua formação docente, a constituição do saber docente e as perspectivas teóricas que fundamentam as suas práticas formativas. Portanto são reflexões que buscam contribuir com a construção e desconstrução dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma a evidenciar o desenvolvimento profissional docente destes sujeitos e também a identidade formativa presente no curso de Licenciatura em Matemática da Unemat - Cáceres, para que assim possamos nos reconhecer como professores e criarmos uma identificação com o curso na perspectiva de propor mudanças a partir da compreensão de onde estamos e projetar novos caminhos.

Para os **sujeitos da pesquisa ao participarem** do processo de elaboração do conhecimento científico, poderão ocorrer alguns benefícios, como a oportunidade de refletirem sobre seu percurso formativo, sobre suas vivências que corroboram para compreensão das influências sociais e políticas na constituição de um sistema educacional de qualidade, os pontos positivos presentes na constituição da sua pedagogia universitária, e as proposições e mudanças que estes foram constituindo ao longo de seu desenvolvimento profissional e que podem vir a contribuir com o percurso formativo do professor de matemática.

Também entendemos que **os resultados obtidos** por meio do desenvolvimento desta pesquisa, poderão trazer grandes benefícios à produção do conhecimento científico,

referente à temática da Pedagogia Universitária, bem como, surgir novas pesquisas que busquem compreender a história do desenvolvimento profissional dos professores de matemática e as contribuições que estes trazem ao refletirem sobre o processo educacional.

Qualquer dúvida será respondida de maneira adequada pelos pesquisadores. **No caso de não concordarem com algum procedimento**, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando solicitação diretamente ao pesquisador, bem como, à comissão de ética se for necessário.

O nome do professor não será divulgado em nenhuma situação, bem como informações pessoais. Os **dados serão utilizados** apenas para conhecimento científico.

Termo de Aceite

ACEITO PARTICIPAR da pesquisa anteriormente descrita e permito que os dados coletados sejam utilizados para a dissertação, assim como, para publicações futuras. Declaro também que estou ciente, que em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pela pesquisadora responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidades de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Autorizo a divulgação do meu nome.

Não Autorizo a divulgação do meu nome. QUERO MANTER O ANONIMATO – Por essa razão quero ser chamada de: _____

NÃO ACEITO PARTICIPAR

APÊNDICE C

QUADROS ELABORADOS COM BASE NOS DADOS DO ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UNEMAT (2004-2019)

QUADRO - Número de Vagas por ano/ Candidatos / Relação Candidato / Vaga – CLPM/UNEMAT (1994-2019)

| Matemática/ Cáceres | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Vagas | 60 | 30 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 70 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Candidatos | 283 | 90 | 198 | 206 | 352 | 451 | 419 | 480 | 644 | 724 | 721 | 438 | 340 | 284 | 238 |
| Relação Candidato / Vaga | 4,72 | 3,00 | 3,30 | 3,43 | 5,87 | 7,52 | 6,98 | 6,86 | 8,05 | 9,05 | 9,01 | 6,26 | 5,67 | 4,73 | 3,97 |

| Matemática/ Cáceres | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Vagas | 80 | 80 | 83 | - | - | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Candidatos | 210 | - | - | - | - | - | - | - | 304 | 118 | 146 |
| Relação Candidato / Vaga | 3,5 | - | - | - | - | - | - | - | 3,8 | 1,48 | 1,83 |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2004-2019)

QUADRO - Número de Vagas por ano/Matriculados/Formados – CLPM/UNEMAT (1994-2019)

| Matemática/ Cáceres | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Vagas | 60 | 30 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 70 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Matriculados | 134 | 112 | 146 | 150 | 178 | 155 | 190 | 202 | 239 | 237 | 230 | 275 | 293 | 299 | 346 |
| Formados | 26 | 25 | 9 | 25 | 21 | 18 | 28 | 33 | 28 | 27 | 31 | 45 | 36 | 39 | 27 |

| Matemática/ Cáceres | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Vagas | 80 | 80 | 83 | - | - | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Matriculados | 253 | 232 | 236 | - | - | 226 | 227 | 244 | 188 | 187 | 206 |
| Formados | 32 | 26 | 25 | - | - | 14 | 22 | 13 | 22 | 14 | - |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2004-2019)

QUADRO - Número de Docentes Graduados/Mestres/Doutores – UNEMAT (2003-2019)

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--|------|------|------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Número Total de Servidores Docentes | 819 | 961 | 936 | 1.034 | 907 | 1.078 | 1.082 | 1.135 | 1.293 | 1.398 | 1.394 | 1.447 | 1.518 | 1.354 |
| Número de Servidores Docentes Efetivos | 642 | 663 | 665 | 673 | 657 | 659 | 648 | 637 | - | 863 | 866 | 860 | 858 | 785 |
| Número de Servidores Docentes Contratados | 177 | 298 | 271 | 361 | 250 | 419 | 434 | 498 | - | 535 | 528 | 587 | 660 | 569 |
| Número de Docentes com Título de Doutor ou Superior | 97 | 132 | 157 | 168 | 196 | 222 | 238 | 284 | 389 | 425 | 441 | 493 | 541 | 598 |
| Número de Docentes com Título de Mestre | 394 | 419 | 411 | 417 | 390 | 460 | 477 | 485 | 545 | 580 | 577 | 591 | 630 | 516 |
| Número de Docentes com Graduação | 328 | 410 | 368 | 449 | 321 | 396 | 367 | 366 | 359 | 393 | 376 | 363 | 347 | 240 |

| | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Número Total de Servidores Docentes | 236 | 289 | 346 | 387 | 418 | 469 | 510 | 564 | 681 | 705 | 713 | 763 | 866 |
| Número de Servidores Docentes Efetivos | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Número de Servidores Docentes Contratados | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Número de Docentes com Título de Doutor ou Superior | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 25 | 43 | 77 |
| Número de Docentes com Título de Mestre | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 234 | 249 | 292 |
| Número de Docentes com Graduação | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 454 | 471 | 497 |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário UNEMAT (2004-2019)

APÊNDICE D

QUADROS ELABORADOS COM BASE NOS DADOS DO MEC/INEP/DEAS

QUADRO - Número de Docentes na Educação Superior no Mato Grosso

| DU/ MT | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|----------------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Publica | 1.293 | 1.361 | 1318 | 1386 | 1401 | 1529 | 1583 | 1852 | 1780 | 1766 | 1820 | 1940 | 2075 | 2087 | 2153 | 2,333 |
| Privada | 340 | 478 | 552 | 518 | 651 | 807 | 1012 | 1071 | 1201 | 1396 | 1495 | 1918 | 2221 | 2558 | 2751 | 3,028 |

| DU/ MT | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Publica | 2,655 | 2.553 | 3,734 | 3,005 | 3,223 | 3,575 | 3,535 | 3,614 | 4,223 | 4,235 | 4,497 | 4,654 | 4,818 |
| Privada | 3,592 | 3,381 | 3,273 | 3,565 | 3,576 | 3,028 | 2,833 | 4,208 | 3,649 | 3,822 | 3,584 | 3,896 | 4,143 |

Fonte: MEC/INEP/DEAS

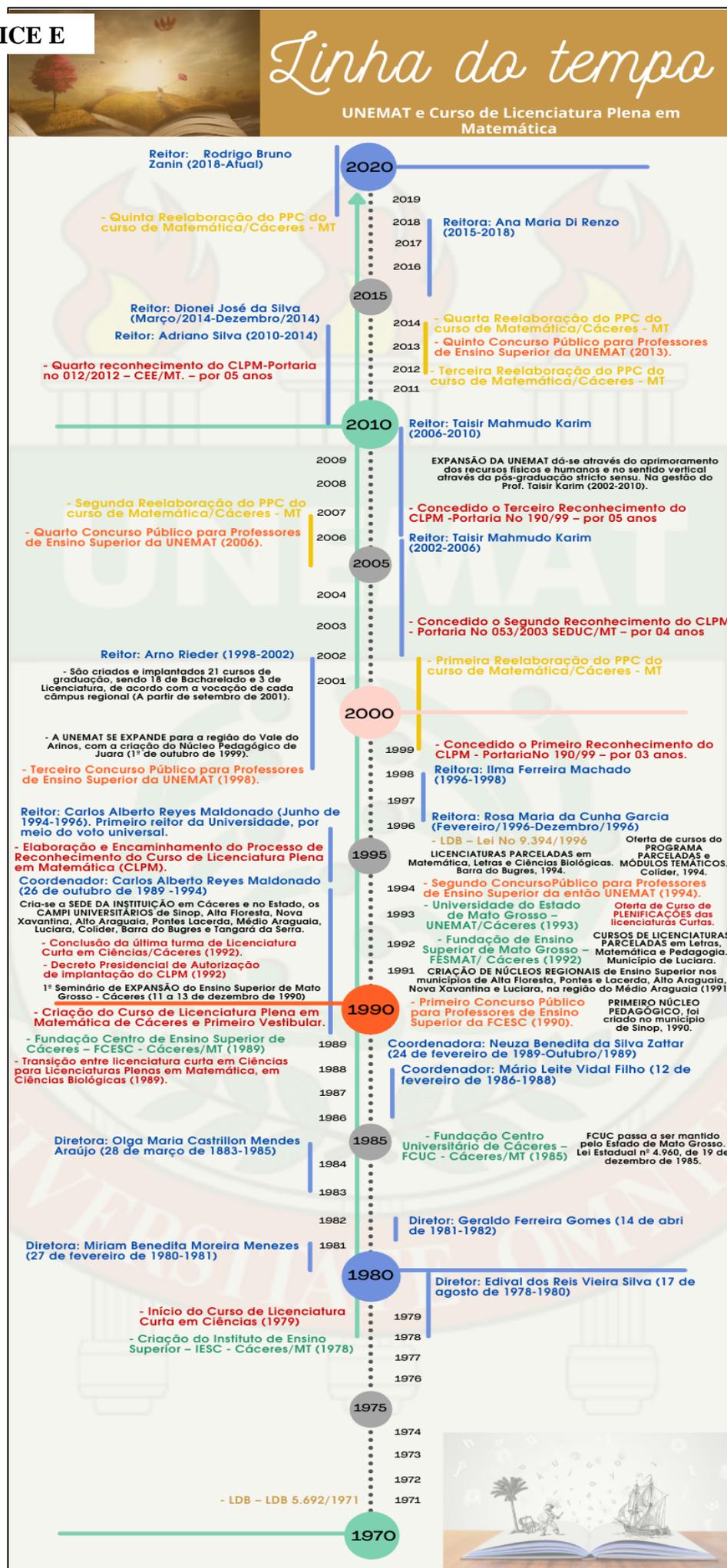
QUADRO - Número de Instituições Educação Superior no Estado de Mato Grosso: públicas e privadas

| IES/ MT | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Publica | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Privada | 17 | 17 | 18 | 19 | 20 | 19 | 23 | 24 | 26 | 30 | 34 | 38 | 42 | 51 | 51 | 51 |

| IES/ MT | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Publica | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Privada | 53 | 58 | 58 | 55 | 57 | 56 | 54 | 57 | 65 | 58 | 56 | 56 | 53 |

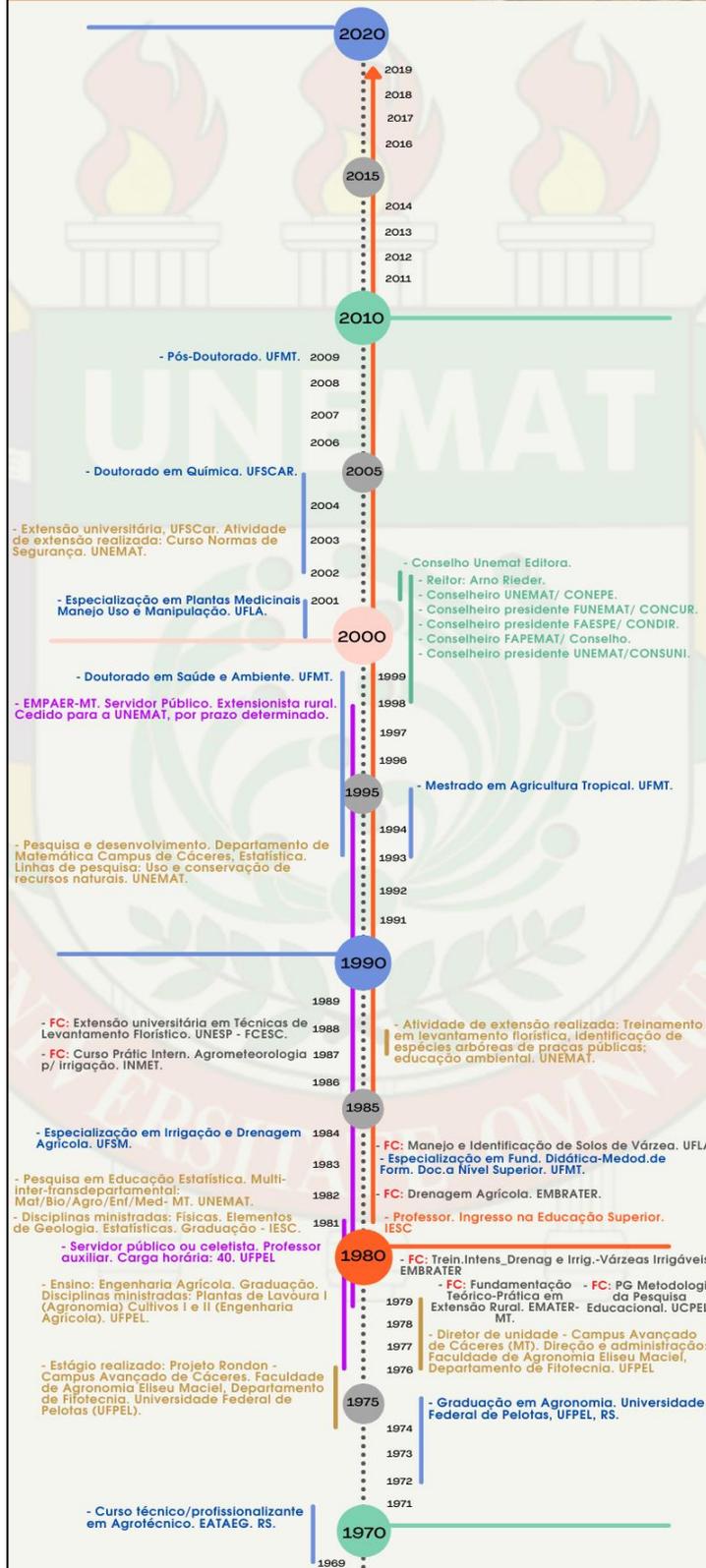
Fonte: MEC/INEP/DEAS

APÊNDICE E



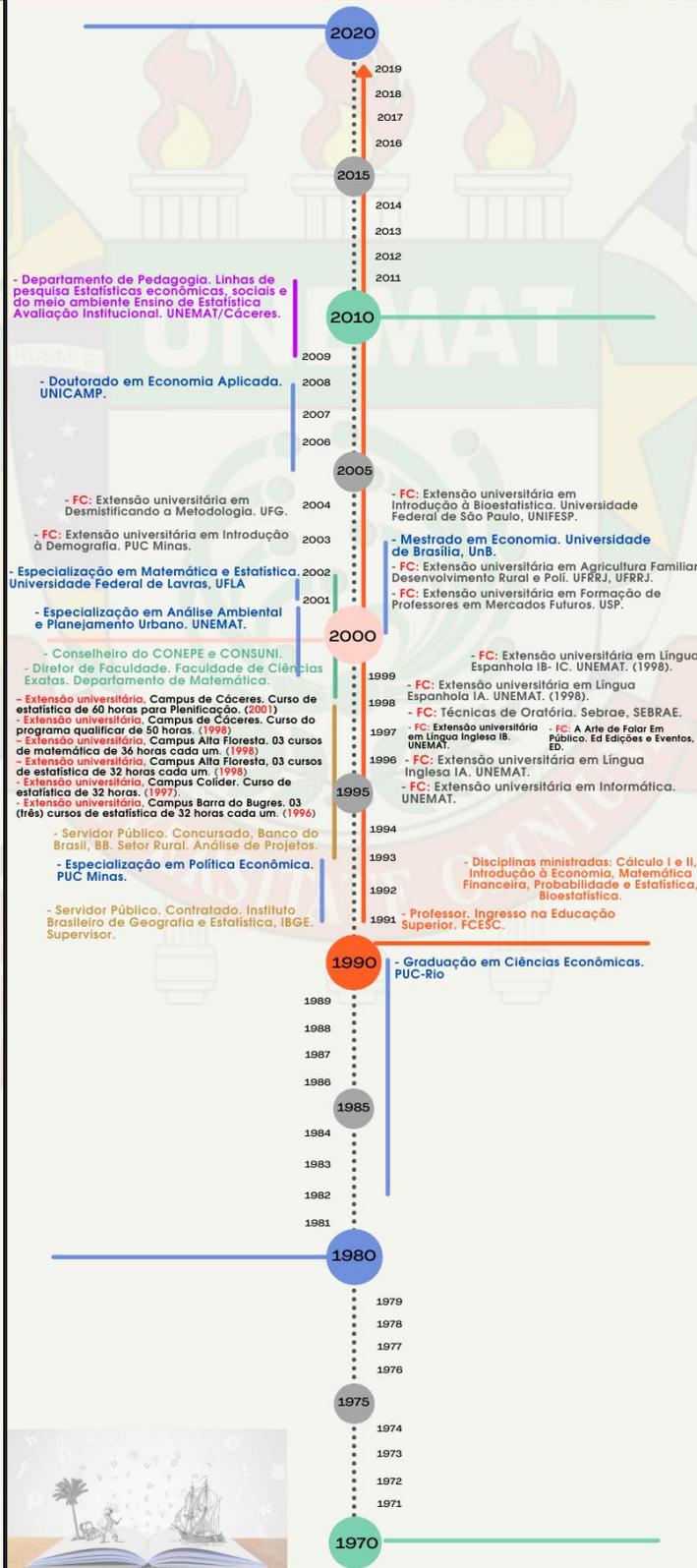
Linha do tempo

Arno Rieder



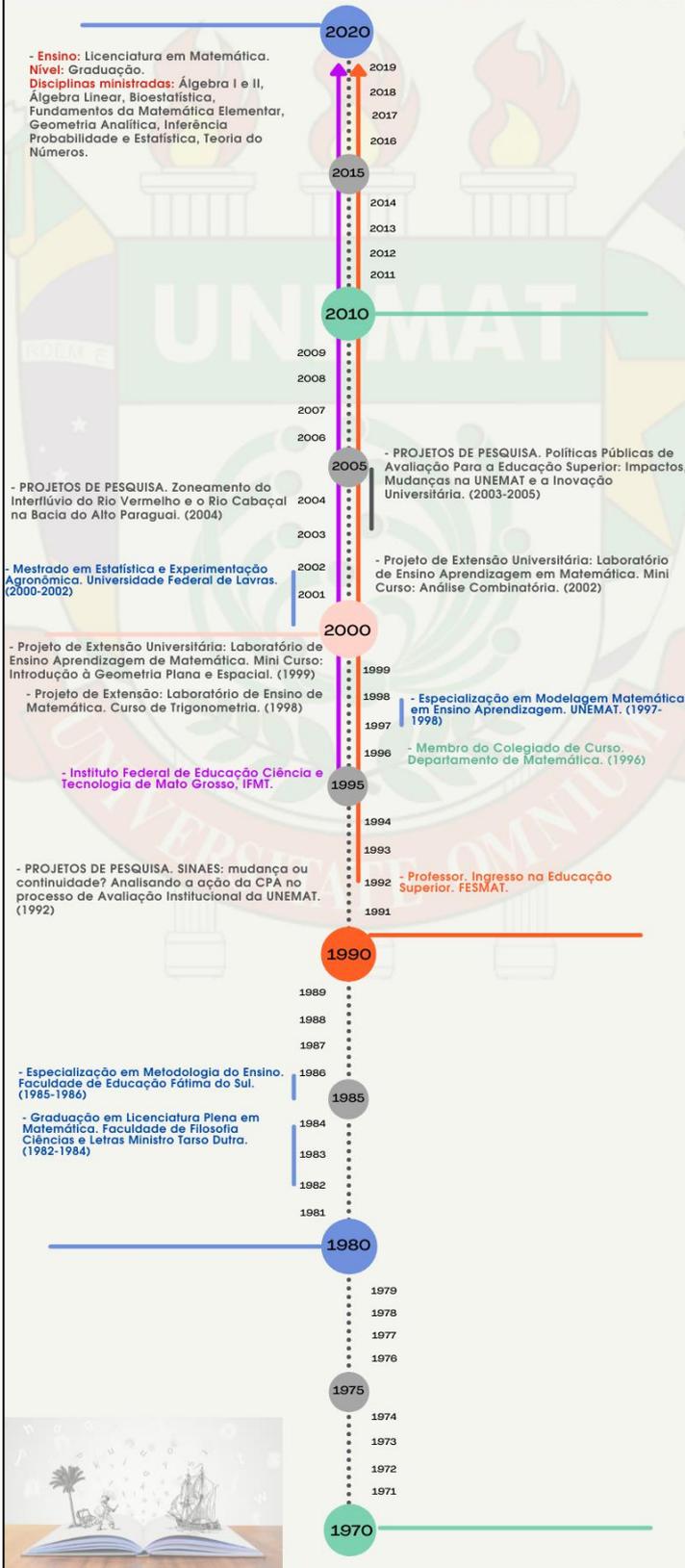
Linha do tempo

FLÁVIO LUIZ SILVA JORGE DA CUNHA



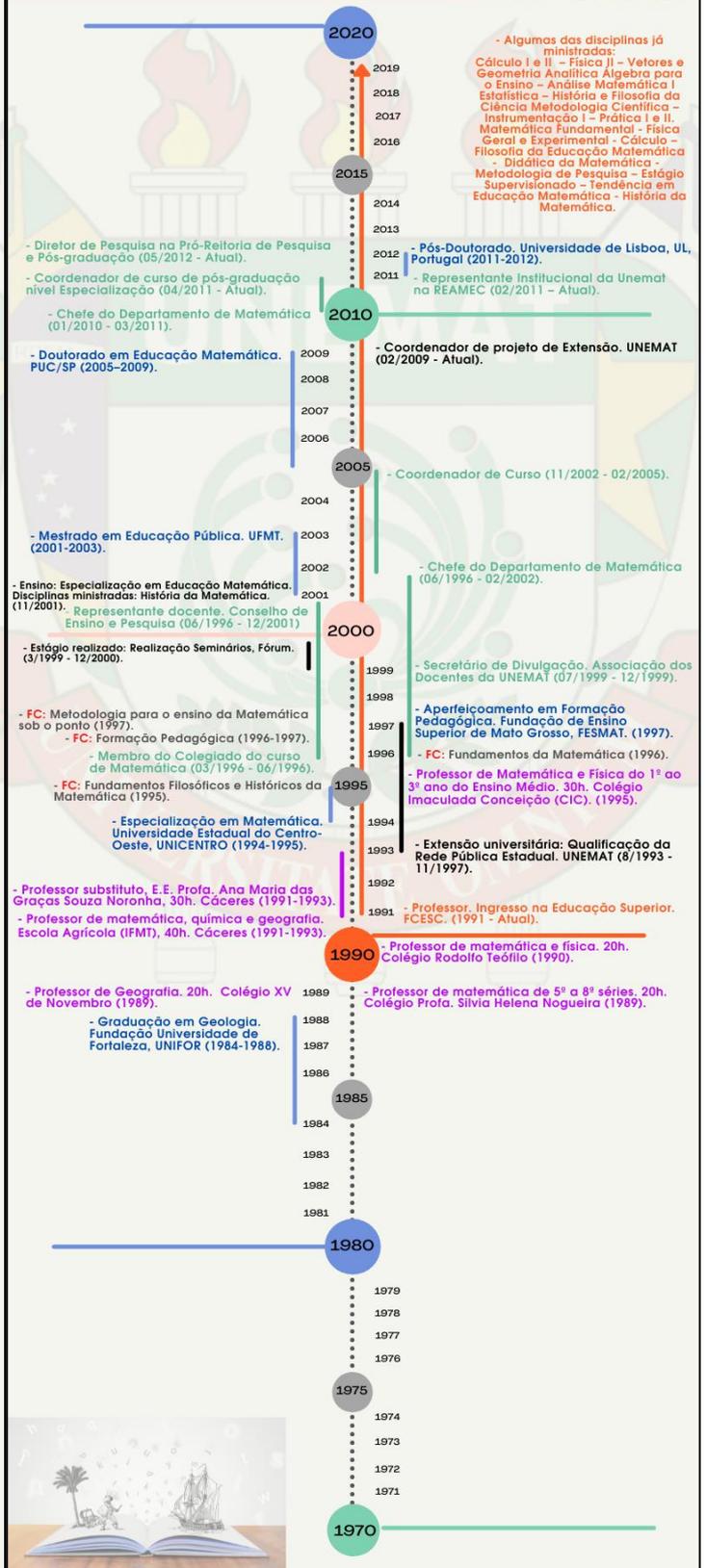
Linha do tempo

JOSÉ MARCELO PONTES



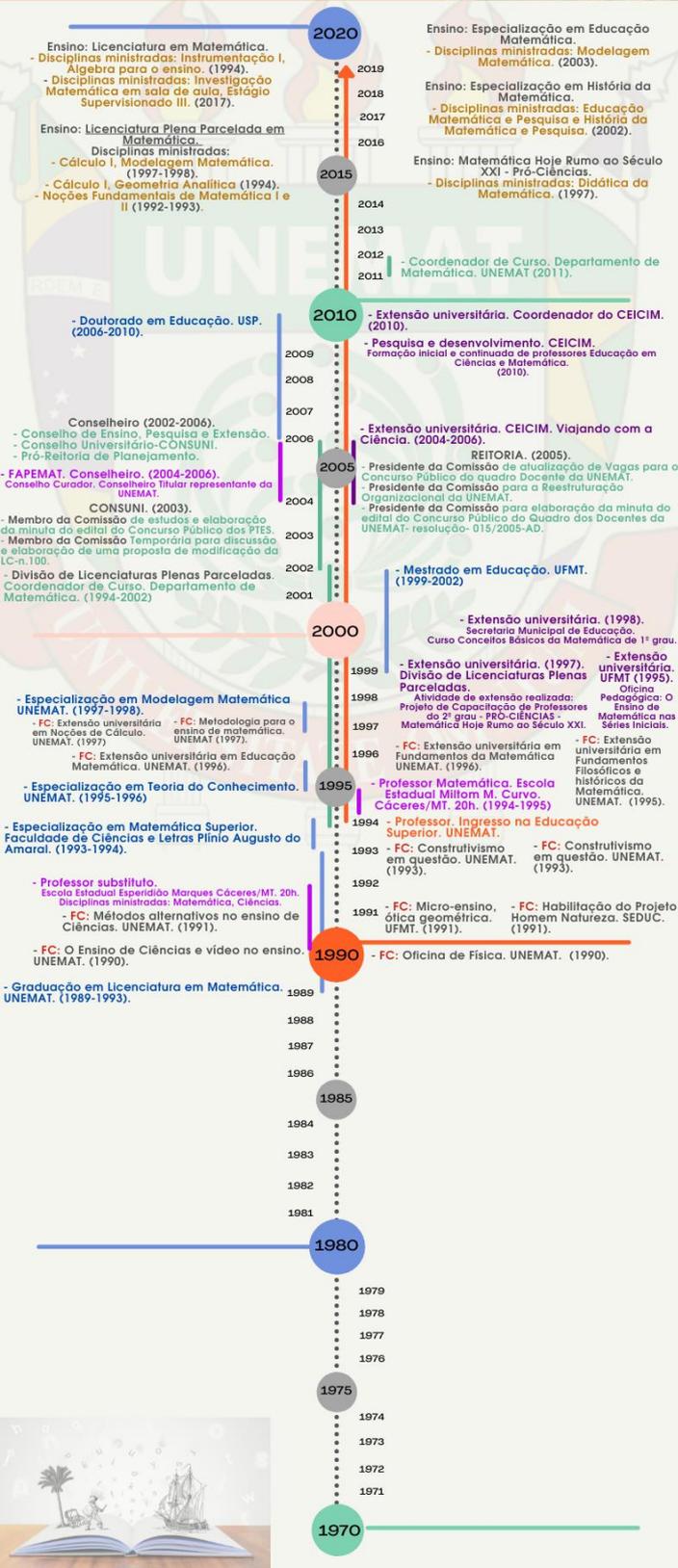
Linha do tempo

Josimar de Sousa



Linha do tempo

MARCOS FRANCISCO BORGES



Linha do tempo

Vitério Jabur Maluf

