

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

JOSÉ HUMBERTO VERISSIMO ZUCHETTI

**PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS NAS LICENCIATURAS: PERCEPÇÕES DOS
DOCENTES BACHARÉIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CÁCERES-MT

2020

JOSÉ HUMBERTO VERISSIMO ZUCHETTI

**PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS NAS LICENCIATURAS: PERCEPÇÕES DOS
DOCENTES BACHARÉIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

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. Loriége Pessoa Bitencourt

CÁCERES-MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

Z94p ZUCHETTI, José Humberto Verissimo.
Pedagogias Universitárias nas Licenciaturas Percepções dos Docentes Bacharéis na Formação Inicial de Professores para Educação Básica / José Humberto Verissimo Zuchetti – Cáceres, 2020.
214 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

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, 2020.
Orientador: Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt

1. Universidade. 2. Docência Universitária. 3. Docente Bacharel. 4. Professor Formador das Licenciaturas. I. José Humberto Verissimo Zuchetti. II. Pedagogias Universitárias nas Licenciaturas: Percepções dos Docentes Bacharéis na Formação Inicial de Professores para Educação Básica.
CDU 378:376.7

JOSÉ HUMBERTO VERISSIMO ZUCHETTI

**PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS NAS LICENCIATURAS: PERCEPÇÕES DOS
DOCENTES BACHARÉIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

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. Maria das Graças Martins da Silva (Membro Externo – PPGE/UFMT)

Dra. Heloisa Salles Gentil (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Dedico esta dissertação às minhas mulheres, minha esposa, Ana Paula Rodrigues de Souza, e minha filha, Heloisa Rodrigues Zuchetti, companheiras em cada passo que foi dado ao longo de toda minha jornada na qual me constituo homem, professor, docente e pesquisador.

Agradeço, inicialmente, a Deus por me conceder a vida e, por meio dela, a oportunidade de sonhar. Serei sempre eternamente grato ao Senhor por assim iniciar:

Dos primeiros passos...

Aos estudantes para os quais ensino e com os quais aprendo a ensinar, e aprendo a reconhecer a necessidade de continuar uma jornada de aprendizagem e constante formação profissional na qual me constituo, paulatinamente, educador.

Aos meus colegas profissionais do magistério que, ao exporem seus desafios inerentes a prática docente, conduziram-me a refletir sobre aspectos formativos da docência.

Dedico um espaço especial a Antônio, Fabiana, Juliana Ferrai, Mary e Eliana, equipe gestora da Escola 12 de Outubro, que, sem hesitação, me apoiaram em todas as etapas em que necessitei. A todos os profissionais educadores, desta unidade escolar, que me acolheram com carinho quando me integrei ao corpo docente escolar. Meu muito obrigado!

A todos os docentes da Escola 12 de Outubro e da Faculdade de Quatro Marcos (FQM) que me incentivam e acreditam na importância da abordagem de meu objeto de pesquisa e da construção deste conhecimento científico para a melhoria da educação e a formação de professores para a Educação Básica e Superior em nosso país.

Obrigado professoras Irení e Tissiane, coordenadores dos cursos e demais funcionários da FQM que me apoiam e acreditam em meu profissionalismo com o exercício das atividades da docência, pelos conselhos, pela compreensão e atenção que sempre tiveram comigo. Daí, inicia mais uma etapa de construção de um objeto de pesquisa...

Agradeço à equipe da Comissão Própria de Avaliação da FQM, que sempre esteve à disposição para trabalhar ativamente em benefício da instituição, e que, em meio a tantas reuniões, visitas do MEC, questionários, debates, análise de dados, constituição de relatórios, me permitia aproximar cada vez mais da peça central do meu estudo, ressignificando-me na condição de profissional docente...

Da reescrita de um sonho...

Agradeço à minha esposa Ana Paula Rodrigues de Souza por me ouvir, me auxiliar, me acompanhar, me estender a mão e apoiar sempre que necessitei, de me incentivar... Tudo isso de um jeito peculiar de ser, sempre autêntica... Agradeço, acima de tudo, por me amar, por me conceder a realização de um sonho IMENSURÁVEL; você me deu um novo motivo para seguir em frente, caminhar com a cabeça erguida, não desistir, me reavivou, você... me fez pai! Te amo!

Minha filha, minha pequena, minha “gatonda”, minha gordinha, minha princesa... Minha Heloisa, você é minha vida fora de mim. Agradeço todos os dias por ser seu pai! Você é meu orgulho!

Agradeço às minhas duas mulheres que me incentivaram a chegar ao PPGEdU/UNEMAT e ao GFORDOC, os quais são compostos por profissionais incríveis a quem devo meu respeito e gratidão, obrigado por tudo!

Da vivência de um sonho...

Agradeço à Sandra Maria Soares e à Pryscylla Pereira Simão, com vocês duas aprendi muito. Aprendi a apreciar a docência camponesa com um olhar mais humano e a refletir sobre as práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Superior. Sempre me lembrarei de vocês!

Agradeço a cada docente que ministrou aulas nas disciplinas que sempre me desafiaram a sair de minha zona de conforto em que, nelas, me reconstruía e me tornava um profissional consciente da complexidade em realizar pesquisa na educação. Agradeço por me fortalecerem e me ressignificarem nas dimensões pessoais e pedagógicas da docência!

Obrigado aos meus colegas da turma de 2018 que me receberam com muito carinho e até me atribuíram a qualidade de ser organizado, confesso que duvido que essa atribuição me pertença.

Da concretização de um sonho...

Neste momento, devo agradecer à UNEMAT, local onde tudo iniciou; nela me formei professor de Matemática, na ingenuidade observei meu objeto, no profissionalismo atuei na docência e no compromisso retorno e me constituo pesquisador professor para Educação Básica e Educação Superior. Obrigado!

Obrigado aos professores Irton Milanesi, Heloisa Salles Gentil e Lóriége Pessoa Bitencourt, por confiarem em mim e acreditarem no meu sonho. Vocês abriram as portas do mestrado para que eu pudesse continuar minha caminhada...

Agradeço aos docentes bacharéis das Licenciaturas que se dispuseram, gentilmente, a participar da pesquisa, revelando-me seus desafios, anseios, experiências, conquistas, suas histórias pessoais e profissionais, a qual enriquece seu desenvolvimento profissional, e suas Pedagogias Universitárias para formar os professores da Educação Básica. Obrigado!

Sou muito grato aos docentes Maria das Graças, Heloísa, Ângela Rita e Adelmo que se comprometeram com leitura desta pesquisa, refletiram sobre nossos achados, apontaram

elementos que deveríamos aprofundar a discussão ou até mesmo conter nossa ansiedade pela busca do conhecimento e, desta maneira, contribuíram como avaliadoras do trabalho que produzimos. Obrigado por cada palavra que disseram e/ou registraram como alerta e incentivo a continuar a jornada!

Obrigado mãe – Maria Divina – e irmãos Tatiani, Elaine e Gilson, sobrinhos, tios, cunhados e cunhada por que mesmo distante, mas não tanto, sempre acreditaram em mim. Obrigado aos meus sogros, Dona Cida e Sr. Nelson, que cuidaram de minha esposa e filha em momentos em que estive ausente, por me fazerem sentir bem a cada momento angustiante e de pressão. Obrigado vó Maía e Tia Nany, sempre dispostas a ajudar quando precisávamos. Obrigado Wendel Queiróz, que considero um grande irmão, Milena, Júlia e Beatriz, pela amizade e carinho pela minha família. Serão todos eternamente lembrados. Vocês são minha família, sem a qual não sou quem sou, quem me tornei!

“Ao terminar este processo quero ser um professor diferente daquele que iniciou. Quero ser o professor José Humberto ressignificado para o exercício da docência!”

*Você, utilizo este pronome de tratamento por assim ter sido **orientado**, foi a peça fundamental que me guiou, abriu meus olhos, me desconstruiu, me reconstruiu, e hoje sou quem, no início do processo almejei ser, tudo graças as suas sábias palavras. Obrigado minha eterna orientadora e professora Dra. Loriége Pessoa Bitencourt, você sempre me considerou filho de orientação e me cuidou como uma mãe cuida de seus próprios filhos, com carinho e amor nesta caminhada. Nunca, jamais vou esquecer de suas orientações. Mais uma vez, obrigado por tudo!!!*

Assim, início e concluo uma jornada agradecendo a Deus. Agradeço a Ele por ter colocado cada um de vocês em minha vida e não no meu caminho. No caminho é como se fosse obstáculo que deve ser superado, mas na vida é para todo o sempre!

OBRIGADO!

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre
tudo[...]
Sobre que eu nem sei quem sou[...]
[...] É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
Eu vou lhes dizer aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha, velha, velha opinião
formada sobre tudo
(Raul Seixas)*

RESUMO

A presente 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, cujo tema principal é a Pedagogia Universitária com ênfase nas percepções dos docentes bacharéis que atuam nas Licenciaturas da UNEMAT – Campus de Cáceres, com base nos pressupostos de Pimenta e Anastasiou (2005), Marcelo Garcia (1999; 2009), Tardif (2002; 2005; 2008; 2014), Tardif e Lessard (2014), Bitencourt (2014; 2017), Zabalza (2004), entre outros. A questão de investigação foi: quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias na formação inicial de professores para a Educação Básica? O objetivo geral é o de compreender as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas da UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, sobre suas pedagogias universitárias na formação inicial de professores para a Educação Básica, de diferentes especificidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza explicativa, em que se utilizam os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de produção dos dados foram a aplicação de questionário de caracterização e o roteiro de entrevista semiestruturada com docentes bacharéis que estiveram em exercício na docência, em 2018/2 e 2019/1, nos cursos de Licenciaturas e que atendessem aos critérios de seleção. Para análise dos dados empíricos produzidos ao longo da pesquisa de campo e, posteriormente, categorizados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). A pesquisa foi realizada com seis participantes denominados por codinomes que associam o termo docente bacharel aos respectivos cursos de Licenciaturas Plena em Matemática, Pedagogia, Geografia, História e Ciências Biológicas da UNEMAT/Cáceres onde esses sujeitos exercem a docência. Conclui-se que esses docentes bacharéis compreendem que a docência é uma atividade complexa, permeada de desafios, a qual exige conhecimentos específicos e pedagógicos, construídos ao longo da trajetória profissional desenvolvida pelos bacharéis durante a graduação e no exercício das atividades docentes e também em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com os quais (re)constróem sua concepção sobre Pedagogia Universitária e sua identidade profissional. No entanto, devido à sua pouca aproximação profissional com a Educação Básica, os docentes participantes demonstraram ter uma percepção superficial sobre as contribuições de suas Pedagogias Universitárias na formação de professores nos cursos de Licenciaturas. Deste modo, acredita-se que seja pertinente que as Universidades possibilitem a ampliação do conhecimento sobre a Pedagogia Universitária, relacionando-a à formação de professores para o ensino básico, de modo a intensificar a formação pedagógica de seus docentes, além de projetar ações formativas didático-pedagógicas aos estudantes em seus cursos de Licenciaturas, contribuindo para o ensino na Educação Básica.

Palavras-Chave: Universidade. Docência Universitária. Docente Bacharel; Professor Formador das Licenciaturas.

ABSTRACT

The present dissertation integrates the research line Education of Teachers, Pedagogical Policies and Practices of the Graduation Program in Education – PPGEduc – Master Degree in Education of the University of Mato Grosso – UNEMAT, whose main theme is the University Pedagogy with emphasis in the perceptions of the graduate teachers who perform within the School Degrees of UNEMAT – Cáceres Campus, founded in the presuppositions of Pimenta and Anastasiou (2005), Marcelo Garcia (1999; 2009), Tardif (2002; 2005; 2008; 2014), Tardif and Lessard (2014), Bitencourt (2014; 2017), Zabalza (2004), among others. The investigation issue was: which are the perceptions of the graduate teachers who perform within the School Degrees about their university pedagogies in the initial education of teachers for Basic Education? The general objective was to understand the perceptions of the degree teachers who perform within the School Degrees of UNEMAT – “Jane Vanini” University Campus – Cáceres, about their university pedagogies in the initial education of teachers for Basic Education of various specificities. It is a research of qualitative approach, of explicative nature, where the bibliographic search has been made by documental and field procedures. The instruments utilized to produce the data were the application of a characterization questionnaire and the guide of semi-structured interview with degree teachers who were exercising teaching in 2018/2 and 2019/1 in the Universities Degrees and met the selection criteria. To analyze the empirical data produced over the field research and which were categorized later on, the technique of content analysis was applied as per Bardin (2016). The research was carried out with six participants named by codenames that linked the term degree teacher to the respective courses of the University Degrees in Mathematics, Pedagogy, Geography, History and Biology of UNEMAT/Cáceres where these subjects practice teaching. The conclusion drawn is that these degree teachers understand that teaching is a complex activity permeated by challenges that require specific and pedagogical knowledge constructed over the professional trajectory developed by the degree students during their undergraduate studies and upon the exercise of teaching activities as well as over *stricto sensu* graduate studies which allow them to (re)construct their concepts about University Pedagogy and their professional identity. However, due to their little professional connection with Basic Education, the participant teachers have demonstrated a superficial perception about the contributions of their University Pedagogies in the education of teachers in the Degree Courses. It is therefore believed that the Universities should consider it relevant and render it feasible to expand the knowledge on University Pedagogy by connecting it to the education of teachers for the Basic Education so as to foster the pedagogical education of their teachers besides to materialize educational didactic and pedagogical actions among the students of their Degree courses in order to contribute for Basic Education teaching.

Key words: University. University Teaching. Degree Teacher; University Degree Teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONCUR – Conselho Curador
- CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- DBLCB – Docente Bacharel da Licenciatura em Ciências Biológicas
- DBLG – Docente Bacharel da Licenciatura em Geografia
- DBLH – Docente Bacharel da Licenciatura em História
- DBLM – Docente Bacharel da Licenciatura em Matemática
- DBLP – Docente Bacharel da Licenciatura em Pedagogia
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EB – Exclusivamente Bacharel
- ENFORSUP - Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Básica e Superior
- EL – Exclusivamente Licenciado
- EMPAER - Empresa de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural
- FACAB – Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas
- FACET – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas
- FACH – Faculdade de Ciências Humanas
- FACIS – Faculdade de Ciências da Saúde
- FACISA – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas
- FAEL – Faculdade de Educação e Linguagem
- FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FQM – Faculdade de Quatro Marcos
- GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educador
- GFORDOC - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência
- IES – Instituição de Educação Superior
- IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres
- LB – Licenciado e Bacharel
- LDB – Lei Diretrizes e Bases

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPCs – Planos Pedagógicos de Curso
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI – Projeto Político Institucional
PROEG – Pró-reitoria de Ensino e Graduação
PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RIES - Rede Sul Brasileira de Investigação da Educação Superior
RH – Recursos Humanos
SEMIEDU – Seminário de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCPel – Universidade Católica de Pelotas
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRJ – Universidade Federal de Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UL – Universidade de Lisboa
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFOR – Universidade de Fortaleza
UNIMAR – Universidade de Marília
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIDE - Tempo Integral em Dedicação Exclusiva
TP - Tempo Parcial

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de Produções Científicas por tipo e ano	31
Quadro 2 - Quantitativo de Produções Científicas por tipo de 2013 à 2017 – Primeiro descritor	31
Quadro 3 - Quantitativo de produções científicas por tipo (Dissertação ou Tese) e descritor – Descritores subsequentes	32
Quadro 4 - Quantitativo de Produções Científicas por tipo e descritores no período de 2013 a 2017	33
Quadro 5 - Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância	33
Quadro 6 – Organização das Faculdades e cursos de graduação na UNEMAT/Cáceres	50
Quadro 7 - Número de docentes efetivos por faculdade, aplicação do critério 1	52
Quadro 8 - Número de docentes efetivos por faculdade, aplicação do critério 2	53
Quadro 9 - Número de docentes efetivos por faculdade e licenciatura, aplicação do critério 3	54
Quadro 10 - Principais características dos sujeitos da pesquisa	118
Quadro 11 - Dados gerais sobre a formação profissional dos Docentes Bacharéis	120
Quadro 12 - Demonstrativo da área de concurso dos sujeitos da pesquisa	129
Quadro 13 - Conhecimentos construídos nos bacharelados correlacionando as disciplinas nas licenciaturas.....	130
Quadro 14 - Trajetória formativa em cursos de Pós-graduação dos docentes bacharéis da pesquisa	134
Quadro 15 - Especificações das pós-graduações em lato senso	135
Quadro 16 - Pós-graduações em stricto senso.....	136
Quadro 17 - Experiência dos sujeitos da pesquisa nas atividades da docência na UNEMAT	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Elaboração do roteiro de entrevista geral	46
Figura 2 - Ciclo analítico de base de dados para a construção do roteiro de entrevista individual.....	46
Figura 3 - Diagrama com o quantitativo de docentes bacharéis efetivos nas licenciaturas	54
Figura 4 - Movimentação para construção da análise de conteúdos, Bardin (2016).....	113
Figura 5 - Ciclo de contribuições da pesquisa.....	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	25
2.1 Aproximações acadêmicas pessoais e teóricas com o objeto de pesquisa.....	25
2.2 Construções conceituais iniciais necessárias: docente bacharel e percepção.....	36
2.3 Abordagens, opções, caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa.....	41
2.4 Locus e sujeitos da Pesquisa: caminhos e critérios.....	49
3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DESVELANDO UM CAMPO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE	57
3.1 Pedagogia Universitária: conceituando e reforçando como campo de formação pedagógica.....	58
3.2 A universidade brasileira e sua função formativa na contemporaneidade.....	64
3.3 A formação para a docência universitária: como, onde e para quê ocorre?	75
3.4 O desenvolvimento profissional e a identidade do docente universitário	80
4 A DOCÊNCIA, A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENSINO DOS DOCENTES BACHARÉIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	87
4.1 Docência universitária: concebendo um campo de trabalho.....	88
4.2 Formação pedagógica e a docência dos bacharéis que formam professores em cursos de Licenciaturas.....	97
4.3 Formação de professores da Educação Básica na universidade	105
5 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DOS DOCENTES BACHARÉIS DAS LICENCIATURAS: O QUE AS PERCEPÇÕES REVELAM?	112

5.1 Primeiras aproximações ao processo de constituição das Pedagogias Universitárias: o perfil e a trajetória formativa dos docentes bacharéis das licenciaturas	117
5.1.1 Perfil dos docentes bacharéis: características demográficas.....	118
5.1.2 Trajetória de formação profissional antes e após o ingresso na docência.....	119
5.1.2.1 Aproximações e escolha pela UNEMAT como campo da docência	125
5.1.2.2 A formação em cursos de pós-graduação após ingresso na UNEMAT	133
5.2 A Pedagogia Universitária se constituindo em meio à docência dos docentes bacharéis das licenciaturas.....	139
5.2.1 A UNEMAT desenhada pelos sujeitos e suas implicações para a docência	139
5.2.2 A identidade profissional se constituindo em meio à docência universitária nos cursos de licenciatura da UNEMAT	142
5.2.3 Conhecimentos pertinentes à docência universitária	149
5.3 Formação pedagógica dos docentes bacharéis das licenciaturas e a percepção sobre suas Pedagogias Universitárias para formar professores para a Educação Básica	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A	197
APÊNDICE B.....	200
APÊNDICE C	203
APÊNDICE D	204

1 INTRODUÇÃO

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Paulo Freire, célebre educador, personalidade marcante em território nacional e internacional, nos faz projetar anseios na educação para além de nossas expectativas. O sentido dado à educação, exposto na epígrafe, transmite o que compreendemos, e em qual perspectiva a trabalhamos nesta dissertação, referindo-a a um processo dialético de formação humana e profissional entre os agentes que constituem a sociedade. *Ninguém educa ninguém* ou *a si mesmo*, mas por meio da educação projetamos o mundo e a sociedade que queremos, e não simplesmente os replicamos.

A presente dissertação, intitulada *Pedagogias Universitárias nas Licenciaturas: percepções dos Docentes Bacharéis na formação inicial de professores para Educação Básica*, é fruto da pesquisa científica desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, inserida na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e nos estudos, orientações e trabalho colaborativo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência - GFORDOC.

O tema que sustenta este estudo, a *Pedagogia Universitária*, é um campo de pesquisa, de conhecimento profícuo, em expansão, e que contribui, além de outras proposições, para as políticas institucionais de formação de professores, potencializando o desenvolvimento profissional docente da Educação Superior, e também a formação pedagógica para o exercício do magistério nesse nível educacional. Nessa via, elegemos como objeto de estudo as *Pedagogias Universitárias do Docente Bacharel*, dando ênfase aos sujeitos que exercem a docência nas Licenciaturas, considerando: sua formação inicial, seu desenvolvimento profissional, suas percepções acerca do tema proposto, e, ao mesmo tempo, refletindo sobre as percepções desses docentes a respeito de como sua atuação se reflete na formação inicial de professores para a Educação Básica.

Nesse contexto, nossa intenção neste estudo é a de contribuir para a Educação Básica e Superior, por meio do debate e fortalecimento dos estudos sobre as Pedagogias Universitárias e a Docência, em relação aos profissionais que ingressam na carreira docente em cursos de Licenciaturas, na perspectiva do desenvolvimento profissional como caminho pertinente à

formação dos docentes universitários. Assim, visa-se despertar as Universidades para a necessidade de possibilitar discussões que propiciem qualificação aos profissionais formadores que se reflitam na formação de novos professores, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem em diversas especificidades, no intuito de potencializar as três capacidades do bom professor universitário: saber ensinar, ser crítico e bom pesquisador (VASCONCELOS, 2009).

Desse modo, entendemos ser oportuno analisar as percepções dos docentes bacharéis efetivos que atuam nos cursos de licenciaturas da UNEMAT/Cáceres, que em sua graduação fizeram um curso de bacharelado. Esses bacharéis, portanto, não receberam formação pedagógica para se tornarem professores, mas ao ingressarem no magistério superior por meio de convites, seletivos e/ou concursos públicos, alguns deles acabam exercendo a docência em cursos de licenciatura. Logo, passam a ressignificar seus saberes advindos da formação inicial, desafiados a se adaptarem à nova realidade de atuação profissional na Educação Superior, e, sendo bacharéis, formam outros profissionais que serão professores na Educação Básica.

Nesse contexto, configura-se como questão problema de nossa investigação: *Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas Pedagogias Universitárias na formação inicial de professores para a Educação Básica?* A partir dessa questão elegemos o principal objetivo da investigação - *Compreender as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas da UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, sobre suas Pedagogias Universitárias na formação inicial de professores para a Educação Básica de diferentes especificidades.*

Após várias orientações e revisões colaborativas ocorridas no GFORDOC, elaboramos os objetivos específicos: *estudar a literatura que desenvolve um referencial teórico sobre a Universidade e a Formação Profissional, a Pedagogia Universitária e a Formação dos Docentes Universitários*, direcionando-o para a formação dos docentes bacharéis que atuam em licenciaturas; *caracterizar o perfil dos docentes bacharéis atuantes nos cursos de licenciatura; identificar como é desenvolvida a formação inicial de professores nos cursos de Licenciaturas, do Campus Universitário “Jane Vanini”- Cáceres, e o papel dos docentes universitários para essa formação*, de modo a relacioná-la às disciplinas que os docentes bacharéis ensinam; *entender o processo de construção da Pedagogia Universitária dos docentes bacharéis que formam os professores para Educação Básica.*

A proposta de pesquisar as Pedagogias Universitárias do docente bacharel das licenciaturas esteve presente em todo o caminho no qual fui¹ me constituindo pesquisador. Desde o processo de formação acadêmica, no curso de graduação de Licenciatura Plena em Matemática, na UNEMAT (2002-2006), já observava as relações interpessoais de professores-alunos e as práticas pedagógicas de docentes que fizeram a sua graduação em cursos de bacharelados. Nessa observação, alguns questionamentos me inquietavam: o que levava aqueles professores a ingressarem na docência universitária? Quais conhecimentos eram considerados por eles para formar professores para a Educação Básica? E qual a relação de suas Pedagogias Universitárias com o exercício profissional do magistério nesse nível educacional?

Em 2018, ao enveredar na experiência de construir o conhecimento científico acerca da Pedagogia Universitária, me constituí e assumi a postura de pesquisador, em meio a diversas leituras de diferentes autores, dos quais enfatizo as pesquisas desenvolvidas por Leite e Morosini (1992), Masetto (2003), Fávero (2006), Pimenta e Anastasiou (2005) e Sguissardi (2008; 2011). Ao realizar essas leituras foi possível refletir sobre minhas crenças, com base em vivências e percepções, e construir novos conhecimentos em relação à Educação Superior, à história das Universidades em território nacional, à função dessas Instituições de Educação Superior (IES) e quem eram os sujeitos que nela exerciam a docência, de modo a sanar algumas das inquietações que movem a pesquisa e o pesquisador.

A partir desses autores, constatei que as IES, de modo geral, e as Faculdades e Universidades, em específico, e nestas os cursos de graduação, têm se expandido em território nacional, em diversas modalidades de ensino, compostos por docentes bacharéis e/ou licenciados exercendo a profissão docente e formando novos profissionais em diferentes especialidades.

Nesse processo de construção pessoal, passei a compreender a Universidade como um espaço marcado por práticas pedagógicas² concomitantes, com objetivos e planejamentos educacionais e institucionais que vêm sofrendo implicações de fatores externos, oriundos de diferentes tempos e contextos sociais, políticos e econômicos dos sujeitos que com ela se relacionam, integrando-a, com o compromisso ético de desenvolver, construir e divulgar o

¹ Adotamos, neste texto, a 1ª pessoa do singular quando nos referimos à trajetória de formação pessoal e profissional do pesquisador.

² A partir de Franco (2012) compreendemos por práticas pedagógicas todas as atividades profissionais exercidas nas universidades, orientadas por meio de resoluções institucionais, editais, processos avaliativos, dentre outros, que de certa forma são idealizados para cumprir os objetivos que ora são externos à IES, mas que não deixam de sofrer interferência dos dirigentes, gestores que assumem cargos superiores.

conhecimento científico, formando profissionais em diversas áreas do conhecimento, e não sendo apenas um espaço para formação profissional, visando manter a ordem social. Para isso, intuímos³ que exercer a docência na Educação Superior exige capacitação específica, e ela precisa ser encarada com profissionalismo⁴, nos revelando que dominar o conhecimento e ser bom profissional em sua área não é o suficiente para exercer significativamente o magistério na Educação Superior.

O processo histórico da instauração das Universidades em território brasileiro, sua funcionalidade e as características dos profissionais que nela atuavam, e atuam, revelam que a formação e as competências pedagógicas, atualmente, ainda permanecem como pano de fundo para o ingresso ao exercício do magistério na Educação Superior. E isso nos motiva a melhor esclarecer esse assunto em uma das subseções desta dissertação. Compreendemos, a partir de Behrens (2003), que o dominar conhecimento para ser transmitido aos estudantes, adultos, responsáveis, que serão profissionais semelhantes aos seus mestres, representava o suficiente para o ato de ensinar e formar esses profissionais nas Universidades, do mesmo modo que o aprender era equivalente a repetir em provas e avaliações o que o professor havia ensinado. No entanto, na atualidade, esses conhecimentos já não são suficientes, ou representam a docência em quaisquer que sejam os espaços formativos.

Masetto (2003) e Vasconcelos (2009) alertam que é preciso considerar as competências e formações específicas para o exercício da docência na Educação Superior, sendo pertinente ao profissional que adentra nesse nível da Educação, que ele seja competente em determinada área do conhecimento. Além disso, tenha domínio de conteúdos básicos para exercer a docência, experiência profissional em sua área de formação, que seja pesquisador, conceptor e gestor de currículo, que tenha formação política e domínio na área pedagógica.

A formação de docentes para a Educação Superior, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), não é regulamentada sob forma de um curso específico no Brasil. A preparação pedagógica para o exercício do magistério superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 66, pode ser legalmente realizada em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, porém não se configura obrigatoriedade (BRASIL, 1996). Entretanto, percebe-se que os cursos de mestrado e doutorado potencializam a formação de pesquisadores em áreas de conhecimento específicas, e que não necessariamente se direcionam à formação

³ Retornaremos a nos reportar a 1ª pessoa do plural, por nos referirmos a resultados de orientações e estudos colaborativos com o GFORDOC.

⁴ Na seção 4 daremos maior espaço para debatermos determinado conceito, de modo a relacionarmos esse com o de docência que sustenta as reflexões construídas na pesquisa.

pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior, levando-nos a concordar com Ribeiro (2018) quando afirma que isso pode ser um dos fatores que têm levado as Universidades a priorizar a pesquisa, sendo ela institucionalizada, em detrimento do ensino e da extensão⁵.

Analogamente, Masetto (2003) nos revela que o ato de se constituir pesquisador traz elementos significativos que são incorporados à docência universitária, o que nos leva a refletir e concordar com Pimenta e Anastasiou (2005) e Marcelo García (1999) que o processo de desenvolvimento profissional envolve tanto a formação inicial quanto a continuada. Portanto, nesta investigação compreendemos que a formação pedagógica dos docentes universitários acontece durante seu desenvolvimento profissional, construído diariamente em meio ao fazer e refazer em sala de aula, suas significações, vivências profissionais, processos de socialização entre docentes, estudantes e demais atores que permeiam o espaço acadêmico; uma formação articulada a um processo de valorização identitária e que potencializa a docência de licenciados e bacharéis formadores de novos profissionais nas Universidades.

Logo, para a realização deste estudo centralizamos nossas observações nas Universidades, uma das instituições que se caracteriza como local formal onde ocorre a formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil, dentre as quais selecionamos a UNEMAT. Essa Universidade possui 13 campus universitários, sendo que o campus “Jane Vanini”, localizado na cidade de Cáceres, com seus 13 cursos de graduação, abrange o maior número de graduações ofertados por ela, sendo seis bacharelados e sete licenciaturas, e também atende o maior número de cursos de graduações em licenciaturas. Portanto, centralizamos nosso objeto de pesquisa nas licenciaturas da UNEMAT/Cáceres.

Os sujeitos participantes da pesquisa são os docentes bacharéis que, no período de 2018/2 e 2019/1⁶, estiveram em exercício docente nos cursos de licenciaturas da UNEMAT/Cáceres, formando professores para a Educação Básica.

Esses profissionais, munidos de uma formação acadêmica em cursos de bacharelado para exercerem profissões específicas, ao ingressarem na docência nas Licenciaturas passam a influenciar a formação inicial dos professores em diferentes especificidades. Assim, consideramos que, mediante a análise da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre sua

⁵ Quando nos referimos a questão do embate entre ensino/formação e pesquisa, estamos nos referindo a pesquisa institucionalizada na Universidade, deixando claro que temos a compreensão que não é a única forma de produzir “pesquisa” na universidade, pois podemos pensar (e dizer) que existe a ideia de pesquisa como princípio educativo, que está (ou deveria estar) conectada ao ensino organicamente, para que se possa projetar um ensino libertário, crítico, criativo. Nesse sentido, não há pesquisa em detrimento do ensino, visto que ambos se constituem. Aliás, esse é um discurso presente na pedagogia universitária, como apresentamos no seu texto, mais adiante.

⁶ A escolha dos semestres letivos ocorreu por serem os dois mais atuais à época em que planejamos fazer a pesquisa de campo.

Pedagogia Universitária, deixaremos contribuições científicas que poderão ser utilizadas por professores, gestores e demais interessados para que reflitam sobre a tão necessária formação pedagógica aos docentes das licenciaturas para que estes possam exercer a docência universitária, revendo questões e acepções históricas sobre o senso comum de que quem domina o conteúdo sabe ensinar, potencializando a formação inicial de professores e, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino básico.

Portanto, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa que objetiva aprofundar o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê do objeto pesquisado, registrando, analisando e interpretando os fenômenos estudados, nos apoiando no que pontua Gil (2007). Quanto aos procedimentos, utilizamos os preceitos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo e, após, analisamos os dados coletados nos questionários de caracterização e na entrevista semiestruturada.

Com o propósito de organizar nossos achados, reflexões e pensamentos que culminaram na constituição do conhecimento em concomitância com a construção e análise dos dados, organizamos esta dissertação em seis seções, sendo a primeira esta que a introduz. A segunda seção, intitulada *Trajetórias de construção teórico-metodológica da pesquisa*, elucida brevemente o histórico de formação do pesquisador e seu envolvimento com a pesquisa, de modo a justificar a sua relevância pessoal, social, científica e acadêmica; também apresenta as aproximações com o objeto de estudo e com a fundamentação teórica, através da realização do balanço de produção científica, as abordagens, opções e caminhos metodológicos da pesquisa, o lócus e seus sujeitos.

A terceira seção, intitulada *Pedagogia Universitária: construto de um espaço formativo, de desenvolvimento profissional e de constituição da identidade do docente universitário*, está dividida em quatro subseções. Na primeira buscamos conceituar a Pedagogia Universitária, de modo a considerá-la um campo profícuo de pesquisa e formação para a docência na Educação Superior. Na segunda tratamos da função formativa das Universidades, onde se formam os profissionais bacharéis, licenciados e tecnólogos, enfatizando a formação pedagógica dos docentes que atuam nesse nível educacional. Na terceira, refletimos sobre a formação necessária para a docência na Educação Superior, de modo a abranger os questionamentos *como, onde e para que ocorre?* Na quarta e última subseção nos referimos, especificamente, ao desenvolvimento profissional e ao processo identitário do docente da Educação Superior.

A quarta seção, intitulada *A docência, a formação pedagógica e o ensino dos docentes bacharéis na formação de professores para a Educação Básica* foi dividida em três subseções,

nas quais delimitamos nosso campo de estudo e reflexão, direcionando o foco de nossos argumentos para o docente bacharel das licenciaturas. Sendo assim, na primeira subseção construímos o conceito de docência universitária, apreendendo-a como um campo de trabalho que deve ser exercido por docentes, com profissionalismo, assim como é o exercício de qualquer profissão. Na segunda subseção nos atemos a refletir sobre a formação pedagógica dos docentes bacharéis que formam os professores para a Educação Básica, compreendendo as exigências que imperam em sua formação para atuar neste lócus formativo. Nesse sentido, na terceira, fechando o debate sobre o tema gerador desta seção, teceremos nossas reflexões acerca do ensino, currículo e formação de professores nos cursos de licenciatura.

Na quinta seção, seção de análise, intitulada *A Pedagogia Universitária dos docentes bacharéis das licenciaturas: o que os dados revelam?* apresentamos e analisamos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa de campo — o questionário de caracterização e o roteiro de entrevistas semiestruturadas. Nessa seção, tratamos do perfil e da identidade dos participantes da pesquisa para que sejam concebidos como docentes bacharéis, o conceito do termo percepção utilizado na pesquisa, justificando a escolha de nos apropriarmos das percepções desses sujeitos para a análise do objeto de pesquisa, a fim de depreender delas e compreender o que dizem sobre as implicações de suas Pedagogias Universitárias para a formação dos professores da Educação Básica.

Por fim, apresentamos a última seção, intitulada *Considerações finais*.

2 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

Jorge Larrosa

O objetivo desta seção é revelar a trajetória⁷ que realizei para a construção teórico-metodológica da pesquisa. Para isso, considero de grande importância discorrer sobre esta caminhada, abrangendo particularidades de experiência de vida, compreendendo experiência a partir da epígrafe que abre esta seção, aquilo “que nos passa”, “que nos acontece”, isto é, que me motiva a persistir na caminhada, ressignificando minhas crenças e construindo novos conhecimentos. Para isso, inicialmente, discorro sobre os momentos significativos vividos na academia, no processo de formação inicial em Licenciatura Plena em Matemática, e, após, sobre o meu desenvolvimento profissional, no exercício da docência tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, e que, nesse percurso, me aproximei do objeto de pesquisa. Exponho também a relevância pessoal em desenvolver este estudo.

Paulatinamente a esse processo, e após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, elucidado, por meio de um inventário de produções acadêmicas, as aproximações teóricas ao objeto de pesquisa, a partir do qual sinalizo a importância científica em ampliar os estudos sobre o tema Pedagogia Universitária. Assim, demonstro o significado, tanto para os pesquisadores quanto para os docentes e à academia, e a importância de utilizar a terminologia docente bacharel e a assunção do termo percepção nesta pesquisa. Por fim, caminho para a descrição dos procedimentos metodológicos, lócus e sujeitos da pesquisa, e, em meio a toda esta descrição, colaboro para o entendimento da relevância acadêmica da pesquisa

2.1 Aproximações acadêmicas pessoais e teóricas com o objeto de pesquisa

Questões que se referem à docência sempre estiveram presentes em minha⁸ história e caminho percorrido, desde os primeiros passos rumo a constituição da formação profissional na academia e, posteriormente, com a formação continuada realizada nos espaços escolares,

⁷ A partir deste momento utilizaremos os termos e derivações de trajetória, jornada, percurso e caminho, ao longo da pesquisa, assumindo-as como sinônimos entre si, para enfatizar o sentido de um processo coletivo de construção conceitual.

⁸ Nos reportaremos a 1ª pessoa do singular ao descrevermos a trajetória de formação pessoal e profissional do pesquisador desvelando as aproximações com o objeto de pesquisa.

congressos, encontros, seminários e com amigos em rodas de conversas. Nesse sentido, recordar todo esse percurso e dedicar espaço para transcrever parte dessa vivência, me fez compreender que o objeto de pesquisa possui correlação com toda essa caminhada que fiz.

Sendo assim, narro parte de minha história como aproximação ao objeto de pesquisa, *Pedagogias Universitária do Docente Bacharel nas licenciaturas*, espaços de onde surgiu o problema desta investigação. Justifico o lócus de pesquisa — *os cursos de Licenciatura da UNEMAT/Cáceres* —, identificando a relevância pessoal da mesma.

Ao iniciar a vida acadêmica, no curso de graduação em Licenciatura Plena em Matemática na UNEMAT/Cáceres, observei o modo com que os docentes ministravam suas aulas. Alguns utilizavam metodologias pautadas nas demonstrações de fórmulas e teoremas, fazendo com que os estudantes da graduação ficassem atentos a qualquer informação dada, pois tudo era muito importante e novo, seguido da resolução de uma lista de exercícios que no final do semestre auxiliaria no fechamento das tão temidas notas de provas. Porém, outros docentes utilizavam uma metodologia mais dinâmica, o aluno ouvia, mas também falava e era ouvido. Decorar fórmulas e procedimentos a serem, posteriormente, executados naqueles momentos não era primordial, mas os alunos eram conduzidos a refletir sobre a construção do conhecimento matemático através daqueles conteúdos que eram ministrados e que, futuramente, também seriam ensinados aos alunos das escolas de Educação Básica.

As experiências com esses docentes formadores, fizeram-me relembrar de meus professores da Educação Básica, suas metodologias, conteúdos, exercícios e métodos de avaliação. Portanto, na atualidade, assumindo as reflexões de Marcelo Garcia (1999), afirmo que os candidatos a licenciandos que chegam à Educação Superior para realizar sua formação inicial para se tornarem professores, já possuem uma experiência de observação da docência, crenças sobre a arte de ensinar, revelando o sentido do que para eles significa ser professor. E isso, inconscientemente, muito me ajudou a interpretar minhas experiências durante a formação inicial.

Nesse sentido, no cenário do curso de licenciatura em Matemática, eu observava os docentes que possuíam a formação inicial desenvolvida em um curso de bacharelado e exerciam a docência em disciplinas nas quais dominavam o conteúdo, por exemplo, física, cálculo, geometria, entre outras. Na contemporaneidade, percebo que, naquele espaço, dominar o conteúdo a ser ensinado não era o suficiente; era necessário que se refletisse sobre a possibilidade e a maneira de conduzir os estudantes, futuros professores, a construir conhecimento por meio do qual a atuação pedagógica, ou as habilidades necessárias à docência

também fossem desenvolvidas. Nesse reviver e ao contar essa história compreendo que naquela época iniciava minha aproximação ao objeto de estudo desta pesquisa.

A UNEMAT me proporcionou excelentes experiências formativas que foram complementadas com o meu desenvolvimento profissional posterior. Tive a possibilidade de viver a experiência de monitoria em um curso de Parceladas, auxiliar e acompanhar a elaboração e condução das aulas junto aos meus professores, e, no ano de 2007, seis meses após a conclusão da graduação, retornei à academia como professor substituto no curso de Licenciatura plena em Matemática, no qual me havia graduado, ministrando as disciplinas de Metodologia Científica e Tendências da Educação Matemática. Essas foram experiências que me permitiram compreender quão grandiosa e significativa eram a docência e a função de um professor na vida de um estudante, e o quanto eu ainda necessitava aprimorar minha formação para a docência na Educação Superior.

Em concomitância com esse processo, iniciei minha vida na condição de professor na Educação Básica em escolas do interior do estado de Mato Grosso. Naquele período, comecei a refletir sobre a Matemática que havia estudado na Universidade, a Pedagogia Universitária dos docentes, a partir do meu olhar como estudante e, naquele momento, professor principiante na carreira da Educação Básica. Tudo isso implicava no modo com que eu ensinava e conduzia minhas aulas nas escolas. Eu refletia sobre a minha formação pedagógica para estar na função de professor, pois, embora tenha feito um curso de licenciatura, que possuía disciplinas de formação pedagógica, ser professor naquele espaço ainda era um desafio.

Nesse sentido, percebi que se constituir professor faz parte de um processo e que para isso eu precisava ampliar e aprofundar meus conhecimentos e competências, pois a formação acadêmica foi uma base que me instrumentalizou para ensinar, mas não me formou plenamente professor. Assim, ao me recordar dos docentes bacharéis que foram meus professores, os questionamentos brotaram: Esses profissionais que não tiveram a formação pedagógica nos bacharelados encontravam desafios para o exercício da docência? Como percebiam a docência? O que era ser docente para aqueles profissionais? Será que eles ressignificavam os conteúdos aprendidos em suas graduações para ensiná-los aos estudantes para que estes fossem professores da Educação Básica? Qual o contato profissional desses docentes com a Educação Básica?

Já no ano de 2012 iniciei a carreira de docente no magistério superior na Faculdade de Quatro Marcos (FQM), espaço institucional que me possibilitou demonstrar minha inquietante busca pelo conhecimento e formação para além das especificidades da Matemática, onde

constantemente reflito sobre minha prática profissional que influencia a formação de bacharéis e/ou licenciados.

Nessa instituição, comecei a exercer a docência em três cursos de bacharelados que por ela eram ofertados: Farmácia, Psicologia e Enfermagem. Com graduação em licenciatura, eu ministrava as disciplinas de Bioestatística, Recursos de Informática para os três cursos, e Matemática Aplicada à Farmácia apenas para o curso de Farmácia. Portanto, minha concepção de ensino construída na graduação em Licenciatura e demais experiências somadas à minha prática pedagógica com disciplinas que, pelo ementário, se aproximavam das que havia cursado durante a graduação, possibilitaram-me exercer a docência na Educação Superior e a influenciar a formação de profissionais liberais e não licenciados.

O desafio de atuar como professor em cursos para os quais não havia sido formado foi muito grande, mas prazeroso. Aprendi muito com os diretores, coordenadores, professores e acadêmicos, dando um novo significado à matemática, curso no qual fui formado. Meu maior desafio, acima de tudo, era o de me conceber como professor formador para um novo perfil profissional, diferente do que se almeja em um curso de licenciatura e diferente de minha formação. Para tanto, foi de grande importância compreender o que rege os Planos Pedagógicos de Curso (PPC), de cada curso em que atuava.

Sendo assim, corroborando o que diz Marcelo Garcia (1999), percebo que ser professor em tempos atuais é assumir que o conhecimento e o perfil dos estudantes se transformam a uma velocidade à qual não se está habituado, e para dar a resposta necessária e coerente ao direito de aprender é necessário esforço redobrado para que se continue caminhando em busca do aprendizado. Portanto, eu almejava ampliar ainda mais meus saberes matemáticos e ressignificar minha formação pedagógica.

No mesmo ano, e na FQM, no segundo semestre letivo, além de professor assumi a presidência da *Comissão Própria de Avaliação* (CPA). O principal objetivo daquela comissão era identificar as fragilidades e as potencialidades da Instituição para o cumprimento do objetivo proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Na formalização dos relatórios anuais, compostos por análises de dados coletados através da aplicação de *questionários* aos docentes, discentes e técnico administrativo, e em reuniões periódicas com os membros que compunham a CPA, uma das solicitações para melhoria da Instituição era a proposta de formação continuada e pedagógica aos profissionais docentes da mesma. Isto porque era grande o número de bacharéis atuando na docência na Educação Superior e os próprios solicitavam essa formação pedagógica.

Nesse sentido, percebi que a ansiedade pela formação continuada não era somente minha, ou de poucos professores daquela Instituição. Essa necessidade era comum aos licenciados que formavam bacharéis, tanto quanto dos bacharéis que formavam outros bacharéis. Portanto, nessas observações surgiam os questionamentos: onde e como ocorre a formação pedagógica para o exercício do magistério superior? Será uma formação pedagógica ou preparação pedagógica para o exercício da docência no magistério superior? De quem é a tarefa de formar o profissional para a docência na Educação Superior?

Paralelo ao trabalho que me dispunha desenvolver em benefício da educação, sempre participei de congressos e eventos locais e/ou regionais com o objetivo de gerar novos significados para minha prática docente. Entre os anos de 2011 e 2013 realizei um novo curso de especialização em *Ensino de Física para a Educação Básica*, ofertado pela UNEMAT/Cáceres; de 2013 a 2015 participei de alguns processos seletivos para ingresso no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT); e em 2015 apresentei um projeto para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNEMAT, na linha de pesquisa *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas*, intitulado: *Formação Inicial do Professor de Matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações nas práticas de sala de aula*.

Embora me familiarizasse com o tema proposto, não obtive aprovação para ingressar na vida de pesquisador. Com isso, passei a conjeturar sobre o que realmente me movia e me impulsionava a construir conhecimento através da pesquisa científica, e no ano de 2017 (re) avaliei meu projeto, e percebi, na leitura de cada linha, que o havia escrito no ano de 2015, algo maior me pungia, que era para além da prática de sala de aula. Amadureci a proposta de pesquisa e percebia a necessidade de investigar a forma com a qual o professor estava sendo formado e, principalmente, a atuação dos professores formadores. Refleti, naquele momento, sobre toda minha trajetória de vida profissional, recordando a fase inicial na academia e percebi que minhas inquietações se relacionavam às pedagogias dos docentes bacharéis.

Esperançoso, busquei, em meio a leituras de artigos científicos, um tema que pudesse contemplar minhas ansiedades e me deparei com um tema, apontado por Torres (2014), Bitencourt (2014), entre outros, em constante ascensão: a Pedagogia Universitária. Logo, sob a luz dessa temática, me aproximei do objeto de pesquisa *as Pedagogias Universitárias do docente bacharel nas licenciaturas* e iniciei uma nova fase de formação profissional para a concretização de um sonho que era me constituir mestre.

A descrição de toda essa trajetória de vida e escolhas pessoais é de grande importância para revelar a aproximação ao tema e ao objeto de estudo, a constituição do perfil de

pesquisador para o ingresso no Mestrado em Educação da UNEMAT, e a construção do conhecimento como resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido (GAMBOA, 2012). E, no ano de 2018, ingressei no PPGEduc/UNEMAT.

No PPGEduc/UNEMAT, houve ⁹ a possibilidade de refletir, em meio a um processo colaborativo de estudos no e com os membros do GFORDOC, sobre a proposta de pesquisa, apresentada no processo seletivo para o ingresso ao programa.

Entretanto, durante esse período, foram muitas as desconstruções e construções de novos saberes. O movimento de sempre revisitar nossas propostas de pesquisa, era proporcionado pelos encontros de orientação no GFORDOC, e pelas metodologias utilizadas por nossos professores ao conduzir as disciplinas. Com isso, definimos nosso objeto de pesquisa e compreendemos a relevância em abraçarmos este estudo contemplando a Pedagogia Universitária.

Dentre as disciplinas cursadas em 2018, destacamos a de Atividades Integradas de Pesquisa (AIP). Na conclusão desta, realizamos um balanço de produção científica através do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “*Pedagogia Universitária*”, “*Docente Bacharel*”, “*Bacharel Docente*” e “*Docente Bacharel nas Licenciaturas*”¹⁰, o que nos permitiu obter as primeiras aproximações teóricas com o objeto de pesquisa.

É importante ressaltar que o resultado desta primeira pesquisa bibliográfica culminou na produção de um artigo científico apresentado na modalidade de comunicação oral no Seminário de Educação (Semiedu), em novembro de 2018, evento em que foram comemorados os 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e que se encontra publicado nos Anais desse evento. Portanto, traremos nossas principais reflexões que foram construídas ao verificarmos o quantitativo e, posteriormente, analisarmos a descrição de dissertações e teses, por meio de seus títulos, palavras-chave e resumos obtidos ao utilizar os descritores, o que nos permitiu fazer as primeiras aproximações teóricas com o objeto de pesquisa.

Ao analisar o balanço de produção percebemos ser recente a discussão sobre Pedagogia Universitária em programas de pós-graduação. De acordo com as constatações realizadas por Zuchetti e Bitencourt (2018), as produções desenvolvidas no período de 2013 a

⁹ Neste momento retornaremos a nos reportar a 1ª pessoa do plural por se tratar de uma caminhada conjunta realizada entre pesquisador, orientador e integrantes do GFORDOC.

¹⁰ Utilizamos aspas em cada um desses descritores, para o balanço de produção científico, como procedimento para delimitarmos o retorno de pesquisas, em que o foco dos estudos fosse referenciado nestes termos.

2017¹¹ apresentam um quantitativo equilibrado em nível de mestrado e doutorado, porém com flexibilidade em relação ao crescimento do quantitativo de pesquisas anuais, como mostra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de Produções Científicas por tipo e ano

<i>Descritor “Pedagogia Universitária”</i>						
Tipo	Ano					Total
	2013	2014	2015	2016	2017	
Dissertação	07	03	03	01	06	20
Tese	06	03	07	04	02	22
Total	13	06	10	05	08	42

Fonte: ZUCHETTI; BITENCOURT (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

O Quadro 1 nos permite perceber que não há um constante crescimento entre o número de produções anuais, com ênfase no descritor “Pedagogia Universitária”, pois ora há aumento ora diminuição do quantitativo anual, e há maior concentração de produções do tipo Dissertação, em 2013, e de Tese, em 2015, sendo estes os anos com maior número produções dentro do intervalo anual observado (ZUCHETTI; BITENCOURT, 2018). Avaliamos este quantitativo como um número expressivo de produções científicas e, ao utilizarmos novos filtros¹², refinamos nossa pesquisa de modo a nos aproximar de produções que corroborem ao estudo da Pedagogia Universitária. Com o resultado dessa busca, elaboramos o Quadro 2.

Quadro 2 - Quantitativo de Produções Científicas por tipo de 2013 a 2017 – Primeiro descritor

<i>Descritor “Pedagogia Universitária”</i>	
Tipo	Quantitativo
Dissertação	08
Tese	17
Total	25

Fonte: ZUCHETTI; BITENCOURT (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

Consideramos que o total de 25 produções representa um número de obras possível de estudo e constatamos que há maior concentração de teses em relação às dissertações produzidas sobre essa temática, ou seja, centralizando uma discussão maior sobre o tema Pedagogia Universitária em pesquisas que titulam doutorado a diversos profissionais, o que nos impulsiona a ampliar o debate sobre esse tema em cursos de mestrado.

¹¹ Por meio da realização deste balanço de produção e utilização do descritor “*Pedagogia Universitária*” verificamos que as pesquisas em programas de pós-graduação, acerca do tema elucidado por esse descritor, ascenderam a partir de 2004, se estendendo até o momento atual. O recorte temporal realizado neste balanço de produção foi por constatarmos que a partir do ano de 2013 houve um maior crescimento dessas produções. O ano de 2017, limite temporal final, ocorreu pela disponibilidade das pesquisas na plataforma CAPES. Assim definimos o recorte temporal de 2013 a 2017. Além disso, também tivemos a intenção de nos aproximar das discussões mais recentes sobre o tema central da pesquisa.

¹² Na intenção de reduzirmos o quantitativo de 42 produções científicas ao utilizarmos o descritor “*Pedagogia Universitária*”, delimitamos o campo de busca por pesquisas ao incluir o termo Educação aos filtros área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e programa de *stricto sensu*.

Após concluirmos a busca por produções voltadas à Pedagogia Universitária, buscamos o levantamento numérico de pesquisas que abarcassem os demais descritores que foram construídos ao longo do balanço de produção. Para tanto, utilizamos o mesmo recorte temporal, 2013 a 2017, e os seguintes filtros: Tipo, *Dissertação ou Tese*; Grande Área de Conhecimento, *Ciências Humanas*; Área de Conhecimento, *Educação*; Área de Concentração, *Educação* (ZUCHETTI; BITENCOURT, 2018). Os resultados desta busca com outros descritores constam no quadro a seguir.

Quadro 3 - Quantitativo de produções científicas por tipo (Dissertação ou Tese) e descritor – Descritores subsequentes

Tipo	Descritor ¹³	Quantitativo	Total
Dissertação	“Bacharel Docente”	02	02
Tese		00	
Dissertação	“Docente Bacharel”	02	04
Tese		02	
Dissertação	“Docente bacharel nas licenciaturas”	00	00
Tese		00	

Fonte: ZUCHETTI; BITENCOURT (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

Entendemos, a partir de Zuchetti e Bitencourt (2018), que as produções que se referem aos descritores “Bacharel Docente” e “Docente Bacharel” foram realizadas em nível de mestrado, mas, devido ao quantitativo ser relativamente baixo, constata-se que ainda é nova, mas que vem ganhando espaço nos programas de pós-graduação em Educação, a construção do conhecimento científico centralizado no profissional bacharel, no exercício da docência, como formador de novos profissionais na Educação Superior. Os dados expostos no Quadro 3, além de nos revelar poucas produções se referindo ao bacharel atuando como docente, nos permite afirmar ser nova, para a comunidade científica, a discussão sobre os profissionais liberais formando professores para a Educação Básica, comprovado pelo quantitativo de pesquisas filtradas que se apresenta nulo para o descritor “Docente Bacharel nas licenciaturas”.

A partir do exposto resumimos o quantitativo de produções que obtivemos por meio dos descritores, apresentado no Quadro 4.

¹³ Utilizamos aspas aos descritores para que as palavras-chave fossem filtradas juntas e na ordem em que apareciam em sua escrita.

Quadro 4 - Quantitativo de Produções Científicas por tipo e descritores no período de 2013 a 2017

<i>Descritor</i>	<i>Tipo</i>	<i>Quantitativo</i>	TOTAL
“Pedagogia Universitária”	Dissertação	08	25
	Tese	17	
“Bacharel Docente”	Dissertação	02	02
	Tese	00	
“Docente Bacharel”	Dissertação	02	04
	Tese	02	
“Docente Bacharel nas Licenciaturas”	Dissertação	00	00
	Tese	00	
TOTAL			31

Fonte: ZUCHETTI; BITENCOURT (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

Nesse processo de busca no banco da CAPES, atingimos o total de 31 produções científicas que trazem a discussão do tema Pedagogia Universitária e Docente Bacharel para a área da Educação no Brasil e, destas, selecionamos, por meio de um estudo minucioso dos títulos, palavras-chave e resumos, um total de seis produções científicas que nos permitem aproximações teóricas ao nosso objeto de pesquisa e que estão identificadas no quadro a seguir.

Quadro 5 - Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância

Descritor “Pedagogia Universitária”				
Título	Autor	Universidade	Tipo	Ano
A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de Universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	Lígia Paula Couto	USP	Tese	2013
A Pedagogia Universitária e suas relações com as instituições de Educação Superior: implicações na formação para a docência universitária	Alda Roberta Torres	USP	Tese	2014
Política de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Ensino Superior e Qualidade de Ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente	Isabel Cristina de Almeida	URI	Dissertação	
Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se encontram	Loriége Pessoa Bitencourt	UFRGS	Tese	
Descritor “Bacharel Docente”				
A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior	Luiz Eduardo das Neves Silva	UFPI	Dissertação	2016
Descritor “Docente Bacharel”				
O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador bacharel altero (eu)	Conceição de Maria Pinheiro Barros	UECE	Tese	2017

Fonte: ZUCHETTI; BITENCOURT (2018) – dados extraídos do portal da CAPES/2018.

De acordo com o quadro 5, levantamos as características principais dos seis trabalhos considerados de maior relevância para nossa pesquisa, obtidos por meio da consulta no portal da CAPES e aplicação de filtros a cada descritor (ZUCHETTI; BITENCOURT, 2018). Assim, passaremos a sintetizá-los a seguir.

Couto (2013), em sua tese, intitulada: *A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de Universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*, realiza uma análise de projetos inovadores pautados na Pedagogia Universitária e aponta a importância da constituição da identidade docente do professor de Ensino Superior, que também ocorreria durante o processo de formação continuada (ZUCHETTI; BITENCOURT, 2018). Desse modo, buscamos relacionar a Pedagogia Universitária do Docente Bacharel e seu desenvolvimento profissional na constituição de sua identidade enquanto docente da Educação Superior em cursos de Licenciatura.

Torres (2014), ao realizar a pesquisa intitulada *A Pedagogia Universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária*, relaciona a Pedagogia Universitária com a formação e desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, apreende teoricamente que a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento vantajoso em expansão que colabora com a proposição de políticas de formação do professor de nível Superior e com a formação pedagógica destes, mas, infelizmente, pela ausência de políticas estatais, esta formação acaba sendo pautada em características de formação tradicional e técnica.

Na pesquisa intitulada *Política de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Ensino Superior e Qualidade de Ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de Qualificação Docente* de Almeida (2014), a autora considera a Pedagogia Universitária um espaço capaz de suprir a falta de formação pedagógico-didática dos professores, e afirma que há pouca atenção à formação e preparação do professor universitário para o exercício da docência e que há limites quanto à legislação sobre a formação pedagógico-didática do docente. Portanto, ao refletir sobre a Pedagogia Universitária, a autora cita relações significativas referentes à formação pedagógica do docente bacharel e à docência na Educação Superior. E enfatiza que seus sujeitos sentem a necessidade de formação específica para o exercício do magistério na Educação Superior, e que estes exercem a docência pautando-se nas experiências adquiridas com a vida, ou seja, muitas vezes volta-se ao conhecimento de mundo de forma empírica (ZUCHETTI; BITENCOURT, 2018).

A tese de Bitencourt (2014), intitulada *Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se*

encontram, traz contribuições para aproximações teóricas ao nosso objeto de estudo ao referendar os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Tardif (2002; 2005; 2008), relacionando-os à Pedagogia Universitária no curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT, um dos componentes do lócus de nossa pesquisa.

Observamos que a pesquisa de Silva (2016), intitulada *A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior*, traz elementos importantes para o escopo teórico de nossa pesquisa, pois reflete sobre a atuação do bacharel docente no Ensino Superior, percebendo que ele necessita de um conjunto de conhecimentos didático-pedagógicos para atuar na docência, e analisa a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior (ZUCHETTI; BITENCOURT, 2018). Nesse sentido, encontramos nas reflexões do autor que o bacharel docente exerce sua docência pesquisando sobre sua prática e que necessita de ampliação, qualificação e requalificação de sua formação continuada, o que vem ao encontro da profissionalização continuada ou desenvolvimento profissional de Pimenta e Anastasiou (2005), e que relacionaremos em seção posterior.

A tese de Barros (2017), intitulada *O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero (eu)*, aproxima-se teoricamente de nosso objeto de pesquisa por meio de seu referencial, Freire (1987; 1996), Tardif (2002; 2013) e Pimenta e Anastasiou (2014), e por ser uma pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo e por seus sujeitos serem docentes-bacharéis atuantes no Ensino Superior (ZUCHETTI; BITENCOURT, 2018). Por meio desta pesquisa, a autora nos revela a necessidade de desenvolver ações institucionais de saberes docentes, levando o docente bacharel a assumir a responsabilidade pela formação profissional e ética do educando, o que nos chama a atenção para o não exercício de uma docência amadorística.

Assim, o balanço de produção, em um processo de construção de inventário de produções científicas que se aproximam, teoricamente, do objeto deste estudo, nos possibilitou que obtivéssemos o referencial teórico atual. A partir dele discorreremos sobre temas que serão desenvolvidos nas próximas seções teóricas desta dissertação, pois constatamos que o bacharel em exercício da docência, com suas pedagogias universitárias, seu desenvolvimento profissional e as contribuições para a constituição da identidade docente na Educação Superior foram assuntos abordados pelas pesquisas que encontramos, além das relações teóricas e metodológicas que mostram esse profissional formando novos profissionais liberais para o exercício de profissões específicas.

Consideramos que, pesquisar, analisar e compreender nosso objeto de pesquisa, de modo a identificar o bacharel e suas Pedagogias Universitárias implicando na formação de professores para a Educação Básica, por meio dos cursos de Licenciaturas, foi possível apreender um novo espaço que não é enfatizado por essas pesquisas, no qual esses profissionais se desenvolvem profissionalmente. É, pois, de relevância científica realizar este estudo para ampliar o campo de discussão sobre a Pedagogia Universitária.

Durante o exercício de análise de pesquisas que contribuem para o desenvolvimento deste estudo, percebemos que os diversos autores e pesquisadores, ao enfatizarem a figura do bacharel no exercício do magistério superior, comumente o identificavam como bacharel, devido a sua formação inicial ter sido realizada em um bacharelado, seguido pela docência, considerando que esses profissionais exerciam a docência em cursos de bacharelados, com isso, definiam o termo *bacharel docente*. Dado o lócus, os cursos de licenciaturas, onde os docentes exercem sua função de formadores de professores, assumimos o termo *docente bacharel*, considerando, em primeiro plano, a docência, assumida com profissionalismo, seguida pela formação em bacharelado para nos referirmos aos sujeitos deste estudo. Portanto, na próxima subseção inserimos, como base para reflexões, nossa construção conceitual a expressão *docente bacharel* que será utilizada ao longo desta dissertação.

2.2 Construções conceituais iniciais necessárias: docente bacharel e percepção

O primeiro ano de formação vivido no PPGEdu/UNEMAT, estando entre os *mestrandos da turma 2018*, desenvolvendo atividades de pesquisa no GFORDOC, participando de eventos, nos quais apresentávamos nossa proposta investigativa, consideramos que foi um período de constante e intensa desconstrução e reconstrução conceitual. Nesses momentos, fomos indagados sobre *o porquê* da utilização dos termos *docente bacharel* e não de *bacharel docente*, como proposta para caracterizar nossos sujeitos participantes da pesquisa, e sobre as razões da opção de pesquisar percepções docentes.

Nesse sentido, abrimos essa subseção esclarecendo a construção conceitual realizada, apresentando nossas justificativas com o intuito de fortalecer a utilização do termo *docente bacharel* ao nos direcionarmos aos bacharéis que estão em exercício na docência nos cursos de licenciatura e também o conceito de percepção.

Ao realizarmos nosso balanço de produção, como proposta de aproximarmos teoricamente de nosso objeto, nos questionávamos sobre qual terminologia — *bacharel docente* ou *docente bacharel*? — seria a mais adequada para filtrarmos trabalhos que nos levassem a

compreender a relevância de realizar a construção desta dissertação. A princípio, depreendemos a ideia de que os sujeitos da pesquisa se formaram na graduação como bacharéis, e que diversas oportunidades, escolhas pessoais ou profissionais, os levaram a exercer a docência na Educação Superior. Portanto, seria justificável compreendê-los como bacharéis docentes, aqueles que se formaram para serem profissionais liberais, bacharéis, mas adentraram no magistério superior, na docência.

Entretanto, as pesquisas de Silva (2016) e Barros (2017), que encontramos e elegemos como pertinentes durante a elaboração do balanço de produção, e as desenvolvidas por Behrens (2003), Vasconcelos (2003; 2009), Volpato (2010) e Ribeiro (2018), trazem para a reflexão os profissionais bacharéis que exercem a docência em IES e, nelas, em cursos de bacharelados. Naquelas pesquisas, a docência era exercida no mesmo curso de graduação em que haviam realizado suas formações profissionais iniciais, na mesma instituição, ou em outras IES ou em outros cursos de bacharelado diferentes dos que tinham se formado, mas estes se restringiam, sempre, a cursos de bacharelado. Nessas pesquisas, o uso da junção das palavras que definem os termos bacharel docente, profissional liberal docente, ou profissional liberal professor, foi comumente utilizada para se referir aos seus sujeitos. Compreendemos que o uso das junções expostas anteriormente se justificava e se fazia necessário, pois estes profissionais docentes passariam a refletir e a significá-las na formação de outro profissional que, também, seria bacharel, assim como quem os formou.

No entanto, para esta pesquisa, o uso do termo docente seguido do de bacharel — gerando a expressão docente bacharel — se faz pertinente pela busca de fortalecimento da identidade docente de modo que esses profissionais, possivelmente, se compreendam formadores de professores para a Educação Básica. Isto porque os sujeitos participantes de nossa pesquisa realizaram sua formação inicial nos cursos de graduação em bacharelado, formaram-se para ser um profissional liberal e não um profissional professor, e estão em exercício da docência na Educação Superior em cursos de licenciatura, preparando profissionalmente um professor para exercer a profissão de professor. Portanto, não formam, refletem ou implicam a formação de outro bacharel, como eles, mas exercem a docência em cursos de Licenciaturas, assumindo disciplinas que se aproximam dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação em bacharelado e formam professores para o ensino em escolas de Educação Básica.

Pimenta e Anastasiou (2005) têm nos revelado que os profissionais, bacharéis, que estão em exercício da docência, trazem, para o exercício no magistério superior, uma bagagem rica de conhecimento em suas áreas de formação e atuação profissional, porém, pouco se

questionam sobre o que é ser professor. Assim, as instituições que os recebem, ao valorizarem essa bagagem de conhecimento, já os compreendem como professor e pouco têm feito, ou se preocupado em torná-los professores, para fortalecer o *ser docente* em detrimento do *estar docente*.

Portanto, munidos da intencionalidade desta pesquisa, em promover reflexões acerca de debates sobre a Pedagogia Universitária na UNEMAT/Cáceres de modo a potencializar a formação pedagógica de bacharéis que estão em exercício da docência nos cursos de Licenciaturas, bem como de demais profissionais que venham a assumir a docência universitária para formar professores para a Educação Básica, optamos por nos referir os nossos sujeitos como docentes bacharéis. Com isso, estamos fomentando e reconhecendo a importância de valorizar a profissão docente na Educação Superior nessa Universidade e em outras instituições ao disponibilizar nossos resultados que culminam na construção de conhecimento científico, ampliando as produções na temática da Pedagogia Universitária.

Tendo definido o conceito de docente bacharel nos propomos a evidenciar a análise construída acerca do estudo de suas percepções sobre suas Pedagogias Universitárias para formar professores que futuramente atuarão na Educação Básica. Com isso, buscamos, por meio da pesquisa bibliográfica, em artigos científicos, que se referem à docência na Educação Superior e que utilizem o termo percepção em seus títulos, a compreensão do conceito percepção, que tangencia a proposta desta pesquisa com a Pedagogia Universitária do Docente Bacharel nas Licenciaturas.

Conforme Bacha, Strehlau e Romano (2006), o conceito de percepção vem sendo utilizado em pesquisas tanto qualitativas quanto quantitativas, frequentemente no sentido *lato*, referindo-se, principalmente, à intuição e opinião dos sujeitos pesquisados, sobre determinado objeto de estudo. No entanto, as pesquisas não trazem referências teóricas sobre o conceito de percepção, o qual merece maior atenção dos pesquisadores devido à complexidade do significado deste termo.

Nesse sentido, elencamos quatro trabalhos científicos em que analisamos a percepção dos sujeitos como recurso para abranger o objetivo das referidas pesquisas, para, desta forma, investigar qual a compreensão dos autores sobre o conceito de percepção.

Observamos que na pesquisa desenvolvida por Lago, Cunha e Borges (2015), intitulada *Percepção do trabalho docente em uma Universidade da região Norte do Brasil*, não há referências que possibilitem verificar o conceito de percepção, porém, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com dados que emergiram de entrevistas com docentes dos cursos de saúde que ao refletirem sobre suas experiências e caminhadas na Educação Superior

na condição de docentes relataram e *opinaram* acerca de assuntos que versam sobre o ensino e aprendizagem, qualificação contínua dos docentes, relações interpessoais, prática profissionais docentes, o papel do docente quanto à formação profissional do sujeito e qualidade de vida.

Guimarães e Volpato (2016) desenvolveram uma pesquisa intitulada *Formação Pedagógica: a percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis em uma instituição de Ensino Catarinense*. Nessa pesquisa de abordagem qualitativa de natureza descritiva, com coleta de dados mediante entrevistas estruturadas com oito professores de uma instituição de Ensino Superior, os autores, analisando os *juízos* dos sujeitos, buscaram evidências sobre quais aspectos da formação pedagógica eram necessários no processo de ensino e aprendizagem, categorizando os excertos em planejamento do ensino e aspectos da formação pedagógica. Nessa pesquisa, os autores não esclareceram o conceito percepção utilizado na pesquisa, ficando para a compreensão do leitor que a percepção está ligada ao *juízo* e à *intuição* dos sujeitos que foram entrevistados.

O estudo intitulado *A percepção dos docentes universitários a respeito de sua capacitação para o ensino de Enfermagem* foi realizado por Peres, Leite e Kuregani (1998). É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes universitários de determinada instituição da cidade de São Paulo. Toda a análise da referida pesquisa se refere a dados que emergiram do *discurso* dos sujeitos, e que foram categorizados em: Percepção dos docentes quanto à capacitação técnica específica; Percepção dos docentes quanto à capacitação teórica científica e; Percepção dos docentes quanto à capacitação pedagógica. Embora tenham sido enfáticas com o uso do termo percepção nas categorias de análise, as autoras não buscam uma fonte teórica para fortalecer esse conceito, subentendendo que a apropriação dos discursos dos sujeitos, *suas falas e o que percebem* remetem ao que os autores compreendem por percepção.

A pesquisa qualitativa exploratória descritiva, com a utilização de questionário para coleta de dados, desenvolvida por Davoglio, Spagnolo e Santos (2017), intitula-se *Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários*. O objetivo desta pesquisa era o de conhecer os principais aspectos que motivavam os profissionais docentes da Educação Superior a permanecerem na carreira, por meio das percepções de 26 sujeitos.

Nessa pesquisa, o conceito de percepção não é pontualmente descrito, porém, nas entrelinhas compreendemos que as autoras pautam-se no que os profissionais entrevistados intuem sobre relações interpessoais, formação continuada, satisfação pela docência, envolvimento com a pesquisa científica, remuneração, contribuição social, ambiente

acadêmico, segurança/estabilidade e compartilhamento do conhecimento, para assim abranger o objetivo inicialmente descrito em sua pesquisa.

Portanto, constatamos, conforme afirmam Bacha, Strehlau e Romano (2006), que o termo percepção, mesmo sendo destacado nos títulos de pesquisas científicas, é pouco esclarecido sobre qual é, realmente, a compreensão dos autores ao utilizarem esta terminologia. Isto porque, muitas vezes, o significado para o pesquisador fica implícito na redação da pesquisa e tende a ser utilizado para representar a intuição dos sujeitos por meio de seus discursos.

Diante do que foi exposto, nos propomos a buscar nosso entendimento acerca do conceito de percepção, pelo fato de as informações sobre o termo serem usadas nas investigações selecionadas de forma implícita. A origem da palavra percepção vem do latim *perceptio.ónis*, que significa compreensão. Dos dicionários Hoausis (2002), Michaelis e Aurélio (2018) fizemos uma síntese dos conceitos e constatamos que o termo percepção está ligado ao ato ou efeito de perceber; consciência de algo, impressão, intuição; sensação física manifestada por meio da experiência (correlacionada à empiria); representação intelectual instantânea. Com isso, compreendemos que a percepção está ligada a características da subjetividade do sujeito com a empiria, como ele percebe os demais sujeitos, o meio no qual está inserido, o objeto de estudo, o real, e que implicitamente permeia o conceito de percepção adotado nas pesquisas selecionadas.

Imersos no movimento de elucidar a nossa compreensão sobre percepção, encontramos em Abbagnano (2007) três significados para o termo. O primeiro está implicado na capacidade de aprender, atividade cognoscitiva em geral, não se distinguindo de pensamento; o segundo se refere à função cognoscitiva, ao conhecimento empírico, imediato sobre o objeto; e o terceiro é compreendido como as operações do homem com o ambiente e a interpretação de estímulos. Em síntese, todos os significados de percepção descritos por Abbagnano representam para esta investigação as particularidades do que compreendemos por percepção, pois assumimos que percepção é o que pensam os docentes, atividade cognoscitiva dos docentes bacheiros ao refletirem sobre suas práticas docentes, sua Pedagogia Universitária para formar professores para a Educação Básica.

Bacha, Strehlau e Romano (2006), embasados em Chauí (1999), em uma abordagem filosófica apontam que o conceito de percepção nasceu com os empiristas no século XVII, e se entrelaça com a sensação ocasionada por estímulos externos, dependendo do sujeito do conhecimento, tratando a percepção como um fenômeno que requer a capacidade do sujeito em decompor um objeto em partes simples, que caracterizam as sensações, e depois recompô-lo como um todo para, desta forma, ter a percepção sobre o objeto.

Dessa forma, Chauí (1999, p. 153), referindo-se à teoria da Gestalt, concebe que sensação e percepção são equivalentes, e não representa uma soma de sensações, dessa forma, “sentimos e percebemos de uma só vez”. Quando percebemos algo, ou alguém, não sentimos sensações isoladas, mas sentimos e percebemos o todo que nos permite ter as primeiras impressões sobre o que observamos ou entramos em contato.

Nesse sentido, apreendemos um dos conceitos dado ao termo percepção por Chauí (1999, p. 154): “uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo”. Ou seja, “uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo”, uma maneira de estabelecer comunicação com o mundo, onde o homem percebe-se sujeito no mundo.

Contudo, assumimos que a percepção envolve nossa história, a subjetividade do sujeito, a vivência, os significados, o ponto de vista, a posição como sujeito ativo em um contexto social; as reflexões sobre um objeto ou situações vividas, a compreensão sobre determinado assunto e as intuições, sem que tenhamos controle sobre nossas percepções, pois estão correlacionadas ao que temos como valores sociais e morais.

Sendo assim, após delimitar a compreensão assumida quanto aos conceitos que entrelaçam os sujeitos e objeto da pesquisa, o docente bacharel e a percepção de suas Pedagogias Universitárias, partimos para a construção das subseções seguintes, elucidando *o como* projetamos realizar este estudo e como o realizamos. Para tanto, na próxima subseção, discorreremos sobre a metodologia utilizada para atender ao nosso objetivo e com ele abrandar, parcialmente, as inquietações que impulsionam o pesquisador ao ato de pesquisar.

2.3 Abordagens, opções, caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Com todo o caminho percorrido, por meio do balanço de produção, para nos aproximar teoricamente do objeto de pesquisa, passamos a compreender, conforme Ribeiro (2018), que não existe um único modo, modelo ou caminho de se fazer pesquisa, mas sim diversas possibilidades. E em meio a essa caminhada revisitamos, em vários momentos, o que havíamos definido como proposta de métodos da pesquisa para a abordagem de nosso objeto. Assim, refinamos a proposta através da análise criteriosa de nossas projeções metodológicas de modo a considerar os elementos importantes citados por Gamboa (2012, p. 72):

[...] os diferentes elementos que compõem a pesquisa podem ser organizados segundo o nível de complexidade, considerando desde as técnicas e instrumentos – sua forma explícita e concreta – que permitem manipular e operacionalizar a pesquisa, até as

concepções ontológicas que – como formas implícitas e abstratas – orientam e servem de fundamento filosófico para a construção de um novo conhecimento.

Desse modo, partindo do que elucidada Gamboa (2012), consideramos a pesquisa como uma atividade complexa, que requer cuidados e ética do pesquisador para o tratamento analítico do objeto de estudo, com o qual se constrói o conhecimento científico.

Concebemos ainda que toda pesquisa surge de uma inquietação do pesquisador com algo vivenciado ou observado por ele. Partindo deste ponto, refletindo sobre suas vivências e experiências de vida pessoal e profissional, o pesquisador vai constituindo o seu conhecimento, propondo-se a buscar soluções para suas inquietações. Gerhardt e Souza (2009) caracterizam como senso comum a construção de conhecimento sem preocupação com o método e sua validação, portanto, partimos deste conhecimento de senso comum, com a intenção de verificá-lo através da investigação científica, produzindo o conhecimento científico de caráter objetivo, metódico e passível de comprovação.

Sendo assim, concordando com as concepções de Minayo (2002), afirmamos que a pesquisa é uma atividade científica que permite ao pesquisador compreender, atualizar e construir uma realidade do mundo. Portanto, trata-se de uma atividade teórica indissociada da prática investigativa e objetivada, vinculando pensamento e ação, com projeções que visem atender as inquietações pessoais do pesquisador.

Segundo Minayo (2002) e Santos (2008), a pesquisa em Ciências Humanas, na área da Educação, tem passado por contestações por caminhar com uma visão contrária às Ciências Naturais que centram-se no positivismo, de caráter objetivo, com abordagens quantitativas. As pesquisas na área de Educação buscam compreender, através de abordagem quantitativa e/ou qualitativa, *como* o ser humano se constitui, *o como* que o levou a ocupar determinadas posições sociais, tratando então de questões subjetivas, ora imensuráveis e incontroláveis, mas questões que são propícias às observações do homem e que confirmam a compreensão do homem como ser participante e transformador social. Desse modo,

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.22).

Segundo a autora supracitada, as pesquisas que se apropriam da abordagem qualitativa permitem ao pesquisador explorar o subjetivismo, os significados das ações e relações humanas. Portanto, é um campo de pesquisa que não é apreendido sob os mesmos princípios matemáticos que validam as pesquisas quantitativas.

Assim, concordamos com Córdova e Silveira (2009, p.31) quando dizem que as “pesquisas qualitativas não se preocupam necessariamente com a representatividade numérica, mas no aprofundamento da compreensão de um grupo social”, o que possibilita ao pesquisador adotar uma metodologia adequada ao contexto no qual o sujeito da pesquisa está inserido, opondo-se a um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Nesta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa, objetivando aprofundar o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê do objeto pesquisado, registrando, analisando e interpretando os fenômenos estudados (GIL, 2007).

Para atender a complexidade da produção do conhecimento científico, realizamos diversos estudos teóricos que eram propostos ora pelas disciplinas que foram cursadas durante o primeiro ano no PPGEduc, ora pelas reuniões com o GFORDOC, e com eles definimos quais seriam os procedimentos metodológicos e seus instrumentos que constituiriam o plano de pesquisa. Portanto, passamos a discorrer sobre os quatro momentos distintos que elegemos para alcançar o objetivo desta pesquisa.

Momento 1: Procedimentos da Pesquisa Bibliográfica

Oliveira (2007) afirma que a pesquisa bibliográfica é o que caracteriza o estudo teórico da pesquisa e envolve o levantamento de livros, periódicos, artigos científicos, dentre outros, e, segundo a autora, é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico. Perante o exposto, realizamos um levantamento bibliográfico para tratamento aprofundado do tema central da pesquisa a Pedagogia Universitária, a partir do balanço de produção, já exposto neste texto dissertativo. Com isso, foi possível fundamentar e com ela compreender teoricamente a Universidade e a Formação Profissional, o ensino universitário e a Formação dos Docentes Universitários na perspectiva do desenvolvimento profissional de modo a correlacionarmos e compreendermos as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca de suas Pedagogias Universitárias para formar professores da Educação Básica.

O balanço de produção nos proporcionou aproximações teóricas com o objeto de estudo, de modo a identificarmos e selecionarmos no inventário de pesquisas brasileiras os teóricos que traziam, em suas discussões, elementos significativos para esta produção científica.

Portanto, cabe ressaltar que depreendemos, das conclusões de Ribeiro (2018) e Galvão (2019) da pesquisa bibliográfica, que este é um estudo transversal em todo percurso de desenvolvimento da pesquisa, permeando todo o processo de investigação, o que nos permitiu

revisitar e complementar a teoria para que assim compreendêssemos as informações por meio das percepções dos docentes bacharéis que foram entrevistados.

Momento 2: Procedimentos da Pesquisa Documental

Em consulta a Oliveira (2007) e Lüdke e André (2017) verificamos que a pesquisa documental se faz pelo levantamento e uso de documentos que ainda não receberam tratamento analítico e científico, podendo ser cartas, pareceres, regimentos, leis, diários pessoais, jornais, revistas, dentre outros e que constituem uma fonte rica e estável para consultas. Nesse sentido, compreendemos ser qualquer documento do qual se pode extrair informações, características de um fenômeno, contexto ou comportamento humano que fundamentem as afirmações do pesquisador.

Sobre essa premissa, realizamos uma pesquisa no setor de Recursos Humanos da UNEMAT/Cáceres com intuito de ter acesso ao documento denominado lotacionograma da Universidade, do Campus Universitário “Jane Vanini” - Cáceres, de modo a nos possibilitar a identificação dos docentes bacharéis que estão em exercício nas licenciaturas, em seguida consultar os currículos *lattes* disponíveis na plataforma *lattes* do CNPq, dos docentes bacharéis lotados nas licenciaturas da UNEMAT/Cáceres, categorizando-os quanto sua formação inicial. A consulta a esses documentos nos permitiu gerar dados, elaborar critérios e aplicá-los de modo a selecionar os sujeitos participantes da pesquisa, e na proposição de clarificar esse processo o trataremos com maiores detalhes em uma subseção subsequente.

Consultamos também os Projetos Pedagógicos dos sete cursos de Licenciaturas (PPCs), UNEMAT- Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, a fim de verificar o perfil desejado para o profissional egresso e as contribuições que as disciplinas curriculares que os docentes bacharéis ensinam para a formação de outros professores. Estudamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação do professor para a Educação Básica, e as DCNs de todas as especificidades: Educação Física, Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História e Biologia.

Momento 3: Procedimentos da Pesquisa de Campo

Compreendemos, com base nos estudos realizados por Galvão (2019), Gerhardt e Silveira (2009) e Fonseca (2002), que essa modalidade de pesquisa é complementar às etapas de pesquisa bibliográfica e documental, pela qual estaremos em contato direto com os sujeitos

participantes da pesquisa, a fim de produzirmos dados que serão posteriormente analisados sob a fundamentação teórica pertinente ao tema da pesquisa. Para tanto, se faz necessário ressaltar que a realização do processo de produção de dados ocorreu somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, conforme Parecer nº 3.090.030, de 17 de dezembro de 2018, e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes da pesquisa (APÊNDICE A).

Desse modo, após momento anterior de pesquisa documental na qual identificamos os docentes bacharéis das licenciaturas da UNEMAT/Cáceres, por meio de um estudo minucioso em documentos internos da IES, utilizamos o questionário de caracterização (APÊNDICE B), que foi construído através do *Google Forms* e enviado via e-mail aos sujeitos da pesquisa, com o intuito de identificar as primeiras percepções desses sobre o objeto deste estudo e comprovar os dados obtidos durante a pesquisa exploratória feita por meio do lotacionograma da Universidade, do Campus Universitário “Jane Vanini” - Cáceres e currículo *lattes* de cada docente lotado nas licenciaturas e que era graduado como bacharel. Ou seja, a partir do lotacionograma identificamos todos os docentes bacharéis efetivos em exercício na UNEMAT/Cáceres, lotados nos cursos de licenciatura desse campus, definindo, nessa etapa, os possíveis sujeitos participantes da pesquisa.

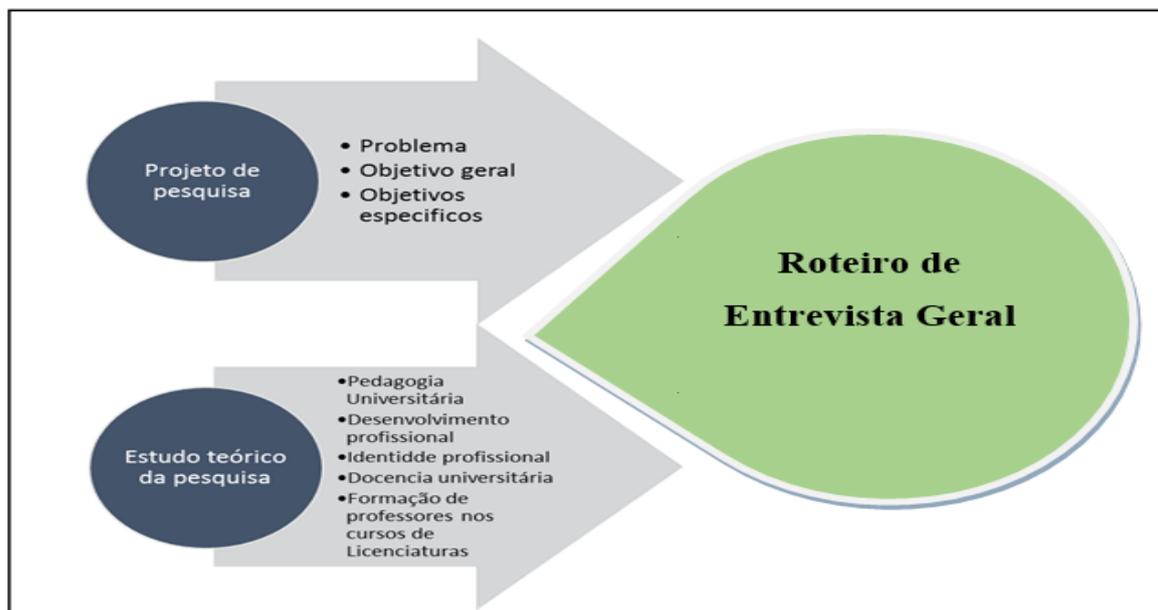
Ao identificarmos os possíveis sujeitos participantes da pesquisa, 10 docentes bacharéis, definidos por meio da utilização de três critérios de seleção que nos direcionavam aos docentes efetivos, lotados nos cursos de Licenciaturas da UNEMAT/Cáceres e com graduação realizada exclusivamente em um curso de bacharelado, enviamos os questionários de caracterização para esse grupo inicial de docentes bacharéis. Assim, sete desses docentes retornaram os questionários de caracterização, demonstrando interesse em formalizar a participação na elaboração deste estudo científico, revelando traços que evidenciavam exigência de maior empreendimento do pesquisador para clarificar as percepções desses docentes acerca do objeto de pesquisa.

Os dados que surgiram no estudo analítico do questionário de caracterização, nos abriam espaço para a elaboração de possíveis questionamentos que contribuíssem significativamente para o processo investigativo da pesquisa. Nesse sentido, optamos em realizar entrevistas com os sete docentes que retornaram os questionários de caracterização.

Ancorados nos estudos de Lüdke e André (2017) e Szymanski (2018), consideramos a entrevista importante papel para as pesquisas científicas, por nos permitir a captação de opiniões, sentimentos, informações subjetivas, de natureza pessoal e íntima, aprofundando assuntos variados que foram coletados por meio da superficialidade dos questionários. Assim,

compreendida a importância da realização de entrevistas para ampliarmos o conjunto de dados, aprofundando a investigação em particularidades singulares a cada um dos sujeitos, elaboramos roteiros de entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) com questões gerais, direcionadas a todos os docentes bacharéis e que foram mescladas aos roteiros individualizados (APÊNDICE D), construídos após análise particular do currículo *lattes* e dados do questionário de caracterização de cada um dos docentes bacharéis, de modo a conhecermos características peculiares do processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Figura 1- Elaboração do roteiro de entrevista geral

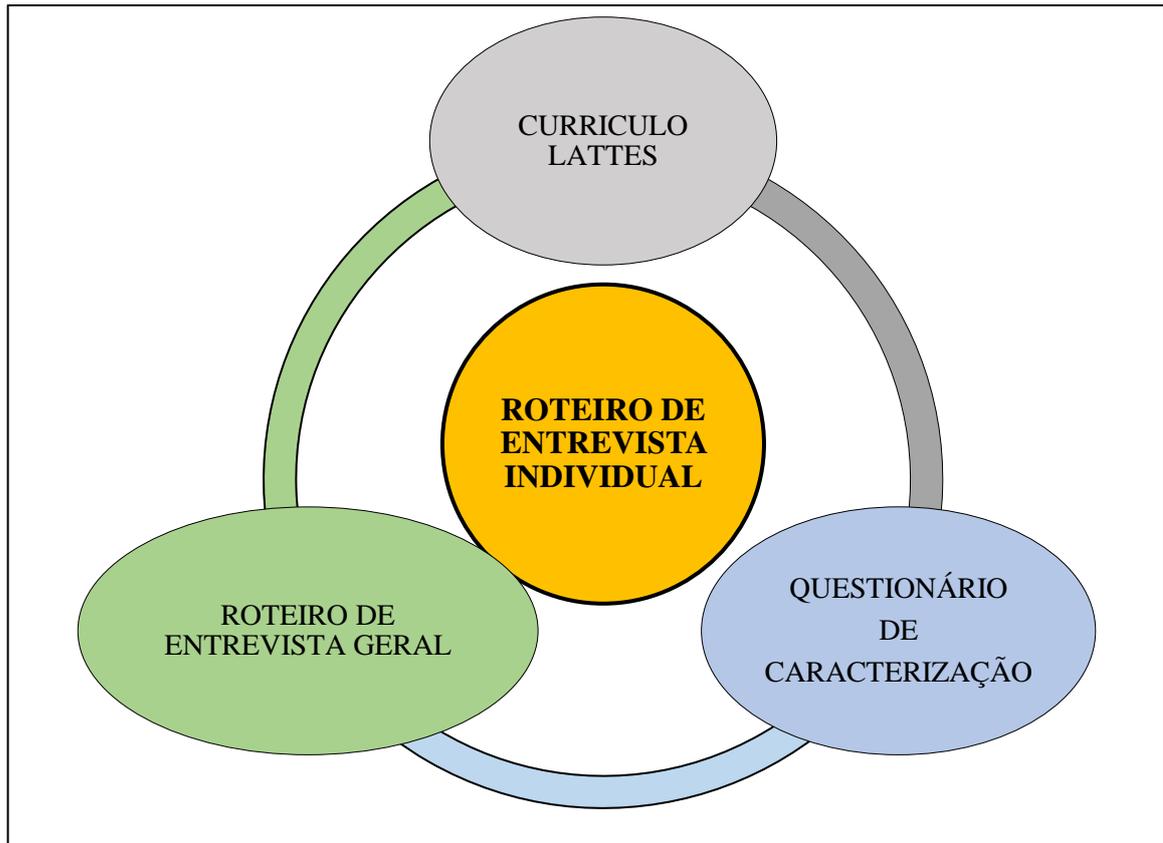


Fonte: Elaborado pelo autor

Para a elaboração do roteiro de entrevista geral consideramos todas as etapas de produção do conhecimento científico construído por meio desta pesquisa. Compreendemos ser de grande relevância enfatizar os pontos principais do projeto de pesquisa, e também os temas do estudo teórico da mesma, conforme ilustrado acima. Logo, todo esse movimento metódico resultou no roteiro de entrevista geral.

Embora tenhamos dedicado grande atenção às etapas de elaboração desse roteiro, ao analisarmos os dados que nos retornaram por meio do questionário de caracterização, concomitante ao currículo *lattes* de cada sujeito, surgiram novas indagações que mereceram serem esclarecidas na individualidade dos docentes bacharéis. Para tanto, correlacionamos a análise do currículo *lattes*, do questionário de caracterização e do roteiro de entrevista geral e assim definimos o roteiro de entrevista individual.

Figura 2 - Ciclo analítico de base de dados para a construção do roteiro de entrevista individual



Fonte: Elaborado pelo autor

Desse modo, esse último instrumento de coleta de dados sustentou todos os nossos questionamentos acerca da proposta da pesquisa. Portanto, munidos desse roteiro individual (APÊNDICE D) realizamos as entrevistas com os docentes bacharéis que retornaram os questionários de caracterização, a fim de compreender de que maneira a sua jornada pessoal e de profissional bacharel lhes despertou o interesse para seguir a carreira docente, sua formação pedagógica para o exercício da docência, aproximação com a Educação Básica, a constituição de sua Pedagogia Universitária, concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem na Universidade, o reflexo das suas Pedagogias Universitárias na formação de novos professores para a Educação Básica nos cursos de Licenciatura da UNEMAT e, assim, compreender qual sua percepção sobre a sua Pedagogia Universitária nos cursos de licenciatura, contribuindo para a formação de professores em diferentes especificidades.

Todas as entrevistas foram agendadas, respeitando-se local e horário que fossem adequados à disponibilidade dos docentes bacharéis, sujeitos participantes da pesquisa, gravadas em áudio, transcritas e, posteriormente, analisadas.

Momento 4: Análise de Conteúdo

Após a produção de dados em todos os momentos anteriores, iniciamos o processo de organização e análise do material produzido durante a pesquisa. Nesse caso, a técnica utilizada foi a de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), com o intuito de alcançar o objetivo geral de nossa pesquisa: Compreender as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas da UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, sobre suas Pedagogias Universitárias na formação inicial de outros professores.

Bardin (2016) nos permite compreender que a análise de conteúdo é o conjunto de técnicas adaptável ao vasto campo das comunicações. Embora seja flexível e adaptável a documentos, objetivos e fonte de dados do pesquisador, a análise de conteúdo consiste na realização de três fases ou polos cronológicos: a pré-análise, exploração dos materiais e o tratamento dos resultados.

A pré-análise, segundo Bardin (2016), consiste em uma fase de organização e sistematização das ideias. Nessa fase, ocorre a leitura inicial ou leitura flutuante, assim concebida pela autora. Trata-se do momento em que o pesquisador, o analista, entra em contato com as informações contidas nos distintos momentos da pesquisa, em que emergem as categorias de análises no contexto das próprias percepções do pesquisador acerca do que foi coletado e, aos poucos, vai identificando similaridades entre a bibliografia, os documentos analisados com as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, é possível identificar aproximações dos dados empíricos com a teoria construída ao longo da pesquisa, sendo uma atividade pertinente para a categorização dos dados.

A longa e exaustiva atividade de categorização, codificação dos dados brutos que foram destacados na pré-análise, mediante as regras previamente formuladas, é realizada no segundo polo cronológico que consiste na exploração dos materiais (BARDIN, 2016). Esse momento de codificação é compreendido, pela autora, como sendo uma transformação dos dados brutos por meio de recorte e agregação de termos que esclarecem e evidenciam características semelhantes entre os dados coletados com os sujeitos da pesquisa para sua posterior interpretação, relacionando-os aos registros do estudo teórico que perpassam todas as fases da produção do conhecimento científico, sendo essa atividade realizada na terceira e última fase — tratamento dos resultados.

Dessa forma, a análise de conteúdo desta pesquisa iniciou desde os primeiros passos que definiam o caminho a percorrer para a construção teórica até o momento em que nos comprometemos com a leitura e análise das falas dos sujeitos, sendo realizada após a transcrição

das entrevistas, depoimentos e documentos, de modo a unir as partes do quebra-cabeça construído por diferentes peças reveladas em meio a um estudo minucioso para atendermos aos objetivos deste trabalho científico.

Finalizada essa descrição, na próxima subseção tratamos dos aspectos que descrevem o lócus da pesquisa e o percurso e critérios utilizados para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.4 Lócus e sujeitos da Pesquisa: caminhos e critérios

A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT é uma universidade multicampi, formada por 13 campus universitários que, juntos, compreendem 129 cursos de graduação. Há mais de 40 anos vem formando profissionais em diferentes modalidades de ensino. Sua história iniciou em 1978, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), na cidade de Cáceres, interior de Mato Grosso, com a intenção de formar professores para o Ensino Fundamental e Médio (UNEMAT, 2019).

Decorridos aproximadamente dez anos do IESC, pela Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, foi criada a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e desde então, passou a ser concebida como Universidade.

Como já foi exposto em subseções anteriores, o *lócus* desta pesquisa é a UNEMAT, e nela um dos seus campus, o Campus Universitário “Jane Vanini”, considerado o maior campus entre todos, abrangendo cursos de graduação e pós-graduação ofertados por essa IES, pois possui o maior número de graduações, sendo seis exclusivamente licenciaturas (Matemática, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Educação Física), uma licenciatura e bacharelado (Biologia), e seis exclusivamente bacharelados (Medicina, Agronomia, Enfermagem, Computação, Ciências Contábeis e Direito), totalizando 13 graduações (UNEMAT, 2019). Essas graduações estão estratificadas e organizadas por áreas afins em seis Faculdades, conforme consta no Estatuto da UNEMAT, homologado pelo presidente do Conselho Curador (CONCUR) em 18 de maio de 2012, por meio da Resolução nº 002/2012. A organização das Faculdades e dos cursos de graduação na UNEMAT/Cáceres pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 6 – Organização das Faculdades e cursos de graduação na UNEMAT/Cáceres

Faculdades	Siglas	Cursos de Graduação
Faculdade de Ciências Exatas de Tecnológicas	FACET	Licenciatura Plena em Matemática Bacharelado em Ciências da Computação
Faculdade de Educação e Linguagem	FAEL	Licenciatura Plena em Letras Licenciatura Plena em Pedagogia
Faculdade de Ciências Humanas	FACH	Licenciatura Plena em História Licenciatura Plena em Geografia
Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas	FACAB	Bacharelado e Licenciatura Plena em Biologia Bacharelado em Agronomia
Faculdade de Ciências da Saúde	FACIS	Licenciatura Plena em educação Física Bacharelado em Enfermagem Bacharelado em Medicina
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas	FACISA	Bacharelado em Direito Bacharelado em Ciências Contábeis

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Conforme mencionado anteriormente, e com as informações descritas no Quadro 6, constatamos que os cursos ofertados pela UNEMAT, no campus Jane Vanini, abrangem as áreas de formação em Ciências Humanas, Exatas, Agrárias, Saúde, Sociais e Aplicadas, atendendo as formações tanto em licenciatura quanto em bacharelado, na qual destacamos, a partir da pesquisa realizada por Galvão (2019, p.113), que “a instituição tem buscado a sua expansão e consolidação como uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, oferecendo cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato e stricto sensu*” e, com isso, afirmamos que houve grandes avanços territoriais desta, em solo mato-grossense. Portanto, a UNEMAT, alicerçada na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, vem contribuindo para a formação de profissionais bacharéis e/ou licenciados para exercerem profissões em diversos contextos sociais.

Embora o desenvolvimento da temática da pesquisa seja pertinente a ambas as modalidades de formação, adotamos como lócus de pesquisa os cursos de Licenciaturas da UNEMAT, no campus “Jane Vanini”, Cáceres, sede da instituição. Esse campus atende os municípios circunvizinhos de Mirassol D’Oeste, São José dos Quatro Marcos, Araputanga, região onde o pesquisador reside e se constitui profissionalmente, de modo a construir sua identidade profissional e a problemática da pesquisa na proposta de relacionar Universidade e escola de Educação Básica.

A delimitação do referido campus está intrinsecamente relacionada ao espaço onde ocorreu a formação profissional inicial do pesquisador, por ser a sede e local onde surgiu a UNEMAT e, principalmente, por ser este o campus dessa IES que possui o maior número de licenciaturas. Portanto, estudar e compreender o objeto de pesquisa neste espaço nos permite compreender nossas análises conclusivas como representativas para o todo desta Universidade.

Após conhecer e definir o lócus iniciamos mais uma importante etapa da pesquisa que se refere à seleção dos sujeitos para estudo e análise acerca do que percebem sobre suas Pedagogias Universitárias na formação de professores da Educação Básica. Nesse sentido, a escolha dos sujeitos ocorreu mediante a elaboração e aplicação de critérios aos instrumentos que foram utilizados para observar a existência de docentes com formação inicial em bacharelado, atuando nas licenciaturas.

Para tanto, contatamos formalmente com os funcionários e responsáveis pelo setor de Recursos Humanos (RH), Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) e as Faculdades, no intuito de obtermos documentos pertinentes para nossa pesquisa exploratória a fim de definirmos os sujeitos da pesquisa. Cabe ressaltar que sempre fomos bem recebidos por aqueles com quem mantínhamos contato, e estavam sempre dispostos a contribuir para esta pesquisa.

Os documentos que solicitamos ao RH, PROEG e às Faculdades, para identificação dos sujeitos, foram os lotacionogramas das licenciaturas nos períodos de 2018/2 e 2019/1. Nesses documentos, constam os nomes dos docentes efetivos, docentes em contrato de substituição àqueles que se ausentavam da docência por algum motivo que era esclarecido no campo de situação atual, área de concurso, suas respectivas disciplinas de atuação, dentre outros elementos, mas destacamos os que mais nos chamaram a atenção para a construção desta pesquisa.

Com o recebimento e análise desses documentos elaboramos três critérios para a seleção dos sujeitos:

- **Critério 1** - Ser docente efetivo lotado em uma das Faculdades que abarcam os cursos de Licenciatura, FACET, FAEL, FACAB, FACH e FACIS, da UNEMAT/Cáceres;
- **Critério 2** - Ter desenvolvido sua formação inicial exclusivamente em um curso de bacharelado;
- **Critério 3** – Ter exercido a docência universitária, compreendida como ensino, pesquisa, extensão e gestão, nas Licenciaturas em 2018/2 ou estar em efetivo exercício, em alguma delas, no período de 2019/1.

A elaboração e aplicação sequencial desses critérios nos possibilitou eleger, cuidadosamente, cada um dos sujeitos. Portanto, após aplicação do critério 1, verificamos que os cursos de licenciaturas do campus universitário “Jane Vanini” possuíam, em 2018/2, um total de 130 docentes efetivos, lotados nas Faculdades anteriormente descritas e que atendem aos cursos de Licenciaturas. Porém, ao compará-los com os dados de 2019/1, observamos que

houve redução nesse quantitativo de docentes, finalizando com 127 profissionais docentes efetivos. Verificamos por meio dos próprios lotacionogramas que essa redução foi motivada por aposentadoria, ou a licença prêmio e, em alguns casos, licença para tratamento de saúde de alguns desses docentes, conforme consta no Quadro 7.

Quadro 7 - Número de docentes efetivos por Faculdade

Faculdades	Licenciaturas	Docentes 2018/2	Docentes 2019/1
FACET	Matemática	17	17
FAEL	Letras	22	22
	Pedagogia	28	25
FACH	História	15	15
	Geografia	14	14
FACAB	Biologia	19	19
FACIS	Educação Física	15	15
Total de docentes efetivos		130	127

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A aplicação do primeiro critério nos possibilitou verificar que a FAEL é a Faculdade que concentra os cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia, possuindo o maior número de docentes efetivos, e que no curso de Pedagogia houve uma diminuição de três docentes licenciados de 2018 para 2019 em decorrência do processo de aposentadoria. Constatamos, por meio dos lotacionogramas, que dentre esses quantitativos expostos no Quadro 7, muitos docentes estão buscando formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado; outros estão assumindo atividades da docência, abrangendo a gestão universitária, e, neste caso, alguns desses poderiam ser os docentes possíveis sujeitos da pesquisa.

Dessa maneira, tendo com fonte os dados dos lotacionogramas, passamos a buscar os currículos destes docentes na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de modo a verificar qual a formação inicial, curso de graduação, que foi realizada por esses profissionais dos cursos de licenciaturas da UNEMAT/Cáceres. Nesse sentido, percebemos que entre o total de docentes em cada semestre letivo considerado, há docentes com graduação apenas em licenciatura, denominados, aqui, de *Exclusivamente Licenciados* (EL), apenas em bacharelado, *Exclusivamente Bacharéis* (EB), e aqueles que possuem graduação em licenciatura e em bacharelado, *Licenciados e Bacharéis* (LB), conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 8 - Número de docentes efetivos por Faculdade

Faculdades	Licenciaturas	Docentes 2018/2			TOTAL	Docentes 2019/1			TOTAL
		EL ¹⁴	LB ¹⁵	EB ¹⁶		EL	LB	EB	
FACET	Matemática	11	01	05	17	11	01	05	17
FAEL	Letras	20	02	00	22	20	02	00	22
	Pedagogia	19	04	05	28	18	04	03	25
FACH	História	07	07	01	15	07	07	01	15
	Geografia	06	07	01	14	06	07	01	14
FACAB	Biologia	16	01	02	19	16	01	02	19
FACIS	Educação Física	14	01	00	15	14	01	00	15
Total de docentes efetivos		93	23	14	130	92	23	12	127

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Por meio da aplicação do segundo critério constatamos que há profissionais que estão no exercício da docência com graduação realizada exclusivamente em cursos de bacharelado, tanto em 2018 quanto em 2019, resultando em uma média de 13 docentes efetivos deste período, porém, ao observarmos todos os docentes que possuem bacharelado, com, pelo menos, uma de suas graduações, esse total sobe para uma média de 23 docentes. Portanto, esses dados revelam à comunidade acadêmica, a relevância para realizar este estudo, debater sobre a Pedagogia Universitária do Docente Bacharel, implicando na formação de professores para a Educação Básica na UNEMAT, e refletir sobre o desenvolvimento profissional desses docentes. Também é importante destacar que o curso de Licenciatura em Matemática tem o maior quantitativo de docentes bacharéis.

O uso desse critério também nos revelou que esses profissionais podem e exercem a docência tanto nos cursos de bacharelado quanto nas licenciaturas que são atendidas por estas Faculdades, em disciplinas que se assemelham em seus ementários. Portanto, evidenciamos, em nossa seção de análise, em qual dessas modalidades de formação os sujeitos preferem exercer o magistério superior, compreendendo que esta escolha poderá se refletir na construção de sua identidade profissional docente da Educação Superior.

De fato, nossa proposta se efetiva no estudo da Pedagogia Universitária de docentes que são formados em cursos de graduação exclusivamente em bacharelado e que estejam em exercício da docência nos cursos de Licenciatura. Portanto, aplicamos o critério três aos docentes que foram categorizados como EB, e, assim, elaboramos o quadro a seguir.

¹⁴ EL = Exclusivamente Licenciatura.

¹⁵ LB = Licenciatura e Bacharelado.

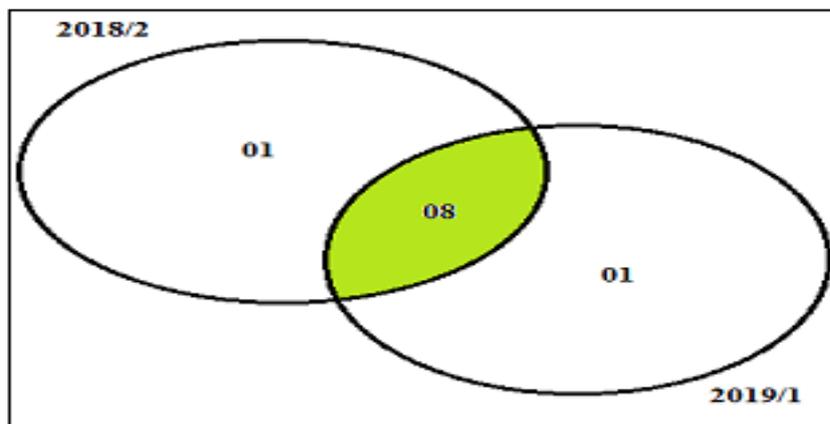
¹⁶ EB = Exclusivamente Bacharelado.

Quadro 9 - Número de docentes efetivos por faculdade e licenciatura

Faculdades	Licenciaturas	2018/2	2019/1
		Exclusivamente Bacharéis (EB)	Exclusivamente Bacharéis (EB)
FACET	Matemática	03	04
FAEL	Letras	00	00
	Pedagogia	03	02
FACH	História	01	01
	Geografia	01	01
FACAB	Biologia	01	01
FACIS	Educação Física	00	00
Total de docentes efetivos		09	09

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os dados expostos no Quadro 9 mostram que, tanto no período de 2018/2 quanto em 2019/1, nove docentes Exclusivamente Bacharéis (EB) exerceram a docência universitária nos cursos de licenciaturas da UNEMAT/Cáceres. No entanto, houve variação no número de docentes nas licenciaturas de um semestre letivo para outro, por exemplo, na licenciatura em Matemática, em 2018/2, havia três EB; já em 2019/1 passou a ter quatro, variando também na licenciatura em Pedagogia, de três para dois, respectivamente. Ilustramos a seguir, procurando mostrar que oito desses permanecem constantes nos semestres letivos, variando um em 2018/2 e um em 2019/1.

Figura 3 - Diagrama com o quantitativo de docentes bacharéis efetivos nas licenciaturas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, identificamos que, entre esses docentes, um atuou apenas em 2018/2, oito em ambos os períodos, e um deles exerceu a docência apenas no período de 2019/1. Portanto, após todo esse percurso realizado para obter os documentos que nos permitiram elaborar critérios e por meio deles identificar os sujeitos da pesquisa, fomos revelando as informações obtidas e, detalhadamente, chegamos ao total de dez docentes exclusivamente bacharéis para contribuir com dados significativos para nossa produção científica.

Após o recorte realizado de dez docentes, possíveis sujeitos desta pesquisa, elaboramos as seguintes siglas com as quais nos reportaremos a esses docentes na intenção de manter o sigilo e resguardar sua identificação:

- **DBLP** – Docente Bacharel da Licenciatura em Pedagogia,
- **DBLM** – Docente Bacharel da Licenciatura em Matemática,
- **DBLCB** – Docente Bacharel da Licenciatura em Ciências Biológicas,
- **DBLH** – Docente Bacharel da Licenciatura em História e
- **DBLG** – Docente Bacharel da Licenciatura em Geografia.

Concomitante ao processo em que definíamos os possíveis sujeitos da pesquisa, elaborávamos questionamentos que preencheriam o rol investigativo de nosso questionário de caracterização. Munidos desse instrumento conciso e coeso de coleta de dados, utilizamos a ferramenta gratuita *Google Forms*, e, no mês de junho/2019, o encaminhamos, via email, aos dez docentes bacharéis das licenciaturas identificados através da pesquisa exploratória. Para tanto, delimitamos um prazo de 15 dias para que pudessem respondê-lo e, assim, confirmar sua participação na segunda e última etapa de coleta de dados por meio da realização de entrevistas¹⁷, tendo como principal suporte a construção de roteiros com questões individuais e gerais e, nesta etapa, definimos, de fato, os sujeitos da pesquisa para a construção deste estudo.

No entanto, mesmo tendo reconhecido e respeitado o período de desenvolvimento e fechamento dos trabalhos semestrais dos docentes bacharéis, em seus respectivos cursos, não obtivemos o retorno integral de todos os questionários. Vale ressaltar que fomos flexíveis quanto ao período para responder o questionário, prolongando o tempo para a devolutiva, colocando-nos à disposição para sanar quaisquer dúvidas existentes referentes à pesquisa e ao questionário, e estabelecemos contatos via e-mail e telefone de modo a fortalecer a relevância da participação desses docentes bacharéis. Contudo, nossos esforços e solicitações foram atendidos por apenas sete dos dez docentes, o que contabiliza um percentual de 70% dos docentes bacharéis das licenciaturas da UNEMAT/Cáceres.

Após a etapa devolutiva e analítica do questionário de caracterização, iniciamos o agendamento das entrevistas com os sete docentes bacharéis das licenciaturas, os quais se dispuseram a revelar particularidades de seu desenvolvimento profissional docente. Entretanto, um desses sujeitos, dias após realizar a entrevista, solicitou sua retirada da pesquisa. Logo, em respeito e ao cumprimento legal do que reza o TCLE, de acordo com o CEP, acatamos o pedido

¹⁷Já mencionada em subseção anterior e disponível nos Apêndices C e D.

desse docente bacharel. Porém, essa abdicação foi um fato marcante e relevante que nos conduziu a refletir sobre os questionamentos que compunham os instrumentos de coleta de dados e a ação da pesquisa de campo que fundamentará as reflexões construídas em uma das subseções da seção de análise.

Desse modo, foram definidos seis sujeitos participantes da pesquisa, compondo o *corpus* de análise:

- **DBLP** – Docente Bacharel da Licenciatura em Pedagogia,
- **DBLM1** – Docente Bacharel da Licenciatura em Matemática 1,
- **DBLM2** – Docente Bacharel da Licenciatura em Matemática 2,
- **DBLCB** – Docente Bacharel da Licenciatura em Ciências Biológicas,
- **DBLH** – Docente Bacharel da Licenciatura em História e
- **DBLG** – Docente Bacharel da Licenciatura em Geografia.

Portanto, após concluirmos a descrição de todo o trajeto teórico-metodológico de modo a revelar os sujeitos da pesquisa, na próxima seção discorreremos sobre a Pedagogia Universitária, refletindo sobre a formação profissional nas Universidades, sobre aspectos que abrangem a formação para a docência universitária e o desenvolvimento profissional para a qualificação pedagógica do docente bacharel.

3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DESVELANDO UM CAMPO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

[...] nunca nos deveríamos sentir seguros daquilo que pensamos ser, porque, nesse momento, poderá muito bem suceder que já estaremos a ser coisa diferente.

José Saramago

Na busca pelo conhecimento damos mais um passo rumo à construção e ressignificação de saberes acerca da Pedagogia Universitária, formação na Universidade, desenvolvimento profissional e identidade docente. Nessa caminhada, levamos conosco as palavras apresentadas na epígrafe desta seção teórica, as quais demonstram que, sendo seres inconclusos, somos suscetíveis a transformações e, assim, reconhecemos que, já nesta fase da pesquisa, não somos ou pertencemos ao mesmo “formato profissional” com o qual a iniciamos, porém, ainda procuramos nos reconhecer nesta jornada.

O objetivo nesta seção é refletir sobre nossas construções teóricas a respeito da formação na Universidade contemporânea, formação profissional e pedagógica dos docentes universitários, ancorados na teoria central desta pesquisa que é a Pedagogia Universitária. Nesse sentido, contemplamos e compreendemos o desenvolvimento profissional do docente bacharel como um processo pertinente à qualificação pedagógica para o magistério na Educação Superior.

Para tanto, estruturamos esta seção em quatro subseções. Na primeira subseção, conceituamos a Pedagogia Universitária, partindo, inicialmente, da análise das produções de Couto (2013), Bitencourt (2014) e Torres (2014), destacadas no balanço de produção, apresentado da seção 2 desta dissertação, e ampliado com o estudo de outros pesquisadores na intenção de configurarmos um referencial teórico compatível com o objeto de pesquisa. Portanto, nesta subseção, definimos um conceito a Pedagogia Universitária que percorre todo o delineamento desta produção.

Na segunda subseção, ancorados nos estudos de Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Maués (2015), dentre outros, tratamos da função formativa da Universidade, seus dilemas e o conceito de formação nesse espaço acadêmico. Com isso, descrevemos brevemente o histórico da implantação das Universidades em território nacional, visando evidenciar que, nesse contexto histórico, inicia uma cultura marcada pelo pouco cuidado com a formação na dimensão pedagógica para o exercício da docência. Compreendemos que resgatar a

historicidade do exercício da docência na Educação Superior nos garante espaço para sustentarmos nossos entendimentos sobre a Pedagogia Universitária.

Na terceira subseção, discutimos a formação para a docência universitária, na pretensão de desvelar qual o percurso que comumente os profissionais que adentram no magistério superior percorrem para a apreensão de habilidades e competências específicas para o exercício profissional da docência. Nesse caminho, nos deparamos com o desenvolvimento profissional e o processo identitário docente, sobre os quais tecemos nossos entendimentos, e encerramos as reflexões com a elaboração da quarta subseção, visando compreender o processo de qualificação pedagógica do docente bacharel para assumir a profissão docente nas Universidades.

3.1 Pedagogia Universitária: conceituando e reforçando como campo de formação pedagógica

Consideramos como ponto de partida para essa subseção as produções e os teóricos que sustentam as concepções de Pedagogia Universitária construídas com base nos estudos de Bitencourt (2014), Couto (2013), Torres (2014), Galvão e Bitencourt (2017; 2019), com a possibilidade de analisar e conjeturar sobre o que é compreendido, na atualidade, a respeito da Pedagogia Universitária. Morosini (2003) assevera que a transição de aspectos que revelam pouca atenção das políticas públicas, da gestão universitária e da própria comunidade a respeito da pedagogia para o cuidado com a mesma, tem movimentado pesquisas em âmbito nacional, enfatizando-a na esfera da Educação Superior, fazendo emergir um campo científico de disseminação de conhecimento. Em resultado disso, passamos a assumir a Pedagogia Universitária na perspectiva de um campo de pesquisa em ascensão e propício à formação pedagógica de docentes do magistério superior. Portanto, pretendemos, nessa subseção, construir e fortalecer o entendimento sobre esse tema com o qual desenvolvemos a presente pesquisa.

Iniciamos nossas reflexões buscando compreender o significado de pedagogia. Nesse sentido, a partir de Torres (2014), observamos que, etimologicamente, o conceito de pedagogia está intrinsecamente relacionado à educação de crianças e, para Pimenta e Anastasiou (2005), esta definição é um dos mitos marcantes no entendimento de todos os envolvidos com os cursos de Licenciaturas, estudantes, docentes, dirigentes, dentre outros que integram a Educação Superior.

Entretanto, Bitencourt (2014), sintetizando os estudos de Smith (1980), Doyle (1992), Atlet (1994), Tardif (2002) e Gauthier e Tardif (2010), parte do pressuposto de que a pedagogia está relacionada “à ciência e à arte do ensino” e a conceitua como sendo “todas as ações que fazem parte do processo ensino aprendizagem e que são utilizados para a formação dos sujeitos na interação entre humanos” (BITENCOURT, 2014, p.101). Ou seja, um conjunto de práticas específicas que objetivam o ensino e a construção do conhecimento em meio a um processo no qual o professor ensina, porém, também aprende com os alunos.

Da mesma forma, Torres (2014) realiza movimento semelhante ao de Bitencourt (2014), e analisando os estudos de Libâneo (2004), Gauthier (2006), Mazzotti (1998), dentre outros e compreende a Pedagogia como uma ciência que possui a educação como objeto de estudo, pautado na responsabilidade ética de fundamentos políticos, na formação humana, e que ocorre em determinados tempos históricos, relacionado ao mundo contemporâneo. Isto é, uma ciência na qual sustenta e afirma que a pedagogia tem seus objetos de estudos voltados à relação existente entre, segundo Torres (2014, p. 106), “o estudante, o professor, os contextos e o saber”. Portanto, é a ciência da educação, com a qual se constrói conhecimento através do processo dialético, contrapondo-se ao modelo jesuítico de ensino que ainda persiste nos espaços formativos da Educação Superior.

Em Torres (2014, p.104) encontramos que a pedagogia se preocupa com

[...] a gestão da sala de aula; com a gestão de conteúdos disciplinares; com a comunicação entre estudantes, professores e comunidade geral; com as relações interpessoais em sala de aula; enfim com as interações imediatas na realidade concreta dos professores e estudantes em sala de aula e fora dela.

Para a autora supracitada, a prática docente passa a ser fundamental na pedagogia. Nesse mesmo caminho, Cunha (2010), Couto (2013), Torres (2014) e Galvão e Bitencourt (2017; 2019) nos permitem compreender a pedagogia como um campo ligado à ciência e ao ensino. Isso auxilia o professor a conjecturar sobre a estrutura que fundamenta as ferramentas didático-pedagógicas para o exercício da docência, ou seja, no caso da Educação Superior, ter um olhar crítico reflexivo sobre o Projeto Político Institucional (PPI), currículo, avaliação, finalidades da educação superior, perfil de alunos, projetos dos cursos em que leciona, a função do processo de ensino-aprendizagem que desenvolve, entre outros. Assim, a pedagogia é um campo de estudo que, ao mesmo tempo em que é de atuação e formação pedagógica de professores, também nos mostra, por meio da prática docente a possibilidade de sinalizar influências significativas para a construção da identidade de profissionais docentes. Portanto,

sustenta um campo de formação que não deve ser negligenciado por políticas institucionais voltadas para a docência universitária.

Logo, ao estudarmos a pedagogia no âmbito da Educação Superior, a definimos como Pedagogia Universitária. Nesse contexto, Torres (2014) afirma que a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento que mantém relações com as políticas institucionais de formação de professores e que estes estudos vêm, paulatinamente, ganhando corpo e espaço entre as pesquisas científicas desenvolvidas por diversos pesquisadores em território nacional.

Nos estudos de Torres (2014) percebemos que as pesquisas realizadas pela Rede Sul Brasileira de Investigação da Educação Superior (RIES) têm contribuído para *sistematizar as áreas do conhecimento da Pedagogia Universitária* (FRANCO; KRAHE, 2007), relacionando-a à *aprendizagem* (ENGER; MOROSINI, 2007), *com o desenvolvimento profissional docente* (ISAIA; BOLZAN, 2009), *produção do conhecimento* acerca da Educação Superior (CUNHA; BROILLO, 2008), *qualidade da Educação Superior* estudada por grupos de investigação nacional e internacional (CUNHA; BROILLO, 2012), e para a organização da *enciclopédia da Pedagogia Universitária* (MOROSINI, 2006).

Estudos sobre esses vieses da Pedagogia Universitária têm direcionado teoricamente as reflexões de outros pesquisadores, de modo a possibilitar que esses explorem diversos espaços e contextos formativos do magistério superior no país. A exemplo disto citamos o Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Básica e Superior (ENFORSUP)¹⁸, oriundo da necessidade em criar um espaço de intercâmbio entre pesquisadores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, de modo a debater sobre a formação docente para a Educação Básica e Superior no país, pautando-se na Pedagogia Universitária; e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educador (GEPEFE), o segundo realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), o qual se propõe a problematizar a Pedagogia Universitária com a formação de professores pelo viés da didática e das políticas institucionais e o estágio na relação teoria e prática, e também como espaço de aprendizagem para a docência (TORRES, 2014).

Compreendemos que os estudos sobre Pedagogia Universitária estão sendo ampliados no país, possibilitando o fortalecimento de uma rede de conhecimento que, gradativamente, dissemina outros estudos científicos em programas de pós-graduação, que sobrevivem aos aspectos peculiares à docência universitária. Nesse sentido, apontamos que as pesquisas

¹⁸ Histórico do Encontro disponível em <http://www.enforsup.net.br/index.php/noticias>, onde constam maiores esclarecimentos sobre as temáticas de estudos que foram desenvolvidas no decorrer de oito edições desde o ano de 2008. Acesso em: 28 de jan. 2020.

desenvolvidas no PPGEduc/UNEMAT, diante aos resultados dos estudos investigativos do GFORDOC, a partir de 2015, garantem a esse programa o *título de pioneiro* no desenvolvimento de pesquisas que enfatizam especificamente a Pedagogia Universitária como tema central de trabalhos científicos no estado de Mato Grosso e buscam fortalecer e ampliar o debate em torno da formação pedagógica aos docentes universitários para o exercício pautado no compromisso ético e profissional de docentes para o magistério nesse nível educacional.

A Pedagogia Universitária, como um campo fértil de pesquisa que se interessa pelos processos de formação e atuação docente (SOARES; CUNHA, 2010) direcionados à Educação Superior (TORRES, 2014; BITENCOURT, 2014), orienta ser coerente que se analise o contexto que envolve a Educação Superior, enfatizando-se as funções nucleares das Universidades (CASTANHO, 2006; TORRES, 2014). Com isso, agregam-se significados à Pedagogia Universitária, tornando passível o emergir de compreensões que a definem como campo polissêmico de produção, de constituição e promoção de conhecimentos pedagógicos na Educação Superior (LUCARELLI, 2000; CUNHA; ISAIA, 2006), o que envolve conhecimentos que enfatizem o currículo e a prática pedagógica, articulando ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 2006), investigando e compreendendo as atividades da docência, dedicando espaço e atenção à formação docente para o exercício profissional e pedagógico dos docentes universitários (LEITE, 2006; BITENCOURT; KRAHE, 2014; GALVÃO; BITENCOURT, 2017; 2019).

Desse modo, Torres (2014), imbuída de diversas reflexões acerca de pesquisas que foram desenvolvidas em território nacional, no intuito de construir seu entendimento sobre a Pedagogia Universitária e sua abrangência, define quatro dimensões a que essas pesquisas se voltam.

A primeira dimensão apontada por Torres (2014) se refere à dimensão *Estado*, uma das dimensões mais amplas de estudo, tendo como discussões a análise do contexto socioeconômico da Educação Superior e suas intervenções na vida acadêmica. A segunda dimensão é a *Instituição*, com investigações que estudam a Pedagogia Universitária, tendo como sujeitos o estudante e o professor. Nessa dimensão, constatamos, a partir de Torres (2014), que diversos pesquisadores desenvolvem investigações com temas voltados à formação pedagógica para o exercício da docência; ao desenvolvimento profissional dos docentes universitários, ao estudo da identidade do docente da Educação Superior; à formação para a docência a partir dos saberes docentes, profissionalização e profissionalidade docente e às questões ligadas à gestão universitária.

A terceira dimensão das pesquisas sobre Pedagogia Universitária é *Sala de Aula*, na qual as pesquisas se relacionam à docência e ao ensino na Educação Superior, compreendendo o processo de construção do conhecimento e as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem na Universidade e do estudante adulto. A quarta dimensão se refere à *Formação do Professor da Educação Superior*, na qual as pesquisas discutem necessariamente a formação e a formação pedagógica dos professores para esse nível de ensino, analisando as experiências vivenciadas nas instituições, e também as tensões e contradições na legislação que regulamenta a formação de docentes universitários (TORRES, 2014).

Portanto, a partir desta pesquisadora percebemos que a Pedagogia Universitária é campo de pesquisa em ascensão, centralizado na Educação Superior, que estuda a educação, e que tem a formação docente para o magistério superior como principal objeto de estudo.

Por sua vez, Couto (2013, p. 48) afirma que pesquisas que se desenvolveram no campo de Pedagogia Universitária “estão contribuindo para uma transformação necessária na história da Universidade brasileira”, elencando a importante discussão sobre a formação pedagógica do professor da Educação Superior. Assim, muito tem a contribuir para a consideração de que o conhecimento profissional em áreas específicas não é o suficiente para o exercício competente do magistério superior.

Galvão e Bitencourt (2017) constroem seu entendimento sobre a Pedagogia Universitária realizando uma síntese das concepções de alguns autores: Cunha (2010), Bolzan e Isaia (2010), Franco e Krahe (2003), em que, em resumo, esses autores a compreendem como um campo de produção de conhecimento visando à melhoria de diversos aspectos que tornam complexa a docência na Educação Superior. Galvão e Bitencourt (2017) destacam e compreendem a Pedagogia Universitária como um campo de pesquisa que se direciona aos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem, por meio da dialética, tanto estudantes quanto os docentes. Além disso, enfatizam ser objetivo desse campo defender a formação científica e pedagógica do docente que se ocupa da docência universitária em atenção ao ensino de qualidade e à formação profissional inicial de estudantes realizada através da tríade de atividades da docência que sustenta o título de universidade à IES.

Bitencourt (2014, p. 103) define Pedagogia Universitária a partir de estudos teóricos que desenvolveram o conceito de pedagogia, posteriormente adjetivado à universitária. Dessa forma, o autor a conceitua como “um conjunto de meios utilizados pelo docente universitário no âmbito das interações educativas de sujeitos adultos, alunos universitários e outros professores, formando-se também no processo de interações”. Portanto, a partir dos autores destacados no desenvolvimento de toda essa reflexão, compreendemos a Pedagogia

Universitária como um conjugado de saberes pedagógicos incorporados ao conhecimento profissional, e por meio da prática pedagógica, reflexiva, do docente na Educação Superior, o mesmo tem a possibilidade de construir seu perfil profissional e a sua identidade como docente universitário, ou seja, no exercício da docência se reconhece professor e se forma pedagogicamente, significando na formação de novos profissionais.

A Pedagogia Universitária oferece um referencial teórico de cunho psicológico, pedagógico, filosófico, político, ético e epistemológico, que alimenta a conexão entre universidade e sociedade através do trabalho educativo em constante transformação realizado em meio à docência (ALMEIDA, 2011), ou seja, utiliza o conhecimento de outras áreas para investigar e compreender a Educação Superior (LUCARELLI, 2000). Isso nos remete à prudência de compreendê-la como um campo que se reconhece no plural, se nutre do conhecimento de outras áreas do conhecimento, se constitui de diversas pedagogias direcionadas a um objetivo singular: compreender a amplitude e a complexidade da Educação Superior.

Embora a Pedagogia Universitária seja um campo de pesquisa direcionado à Educação Superior, preocupado com a formação da docência como profissão (LUCARELLI, 2000; LEITE, 2003), que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem (SOARES; CUNHA, 2010), ela também dedica atenção à formação do estudante e envolve a IES como possibilidade de implementação desse campo (CUNHA, 2006). Portanto, dedicar atenção aos estudos que fomentem e potencializem as Pedagogias Universitárias dos docentes das Licenciaturas acarreta benefícios para a formação pedagógica dos formadores em concomitância com a formação de professores que irão atuar na docência na Educação Básica.

Por fim, construímos e expomos nosso conceito sobre Pedagogia Universitária, o que também nos fez compreendê-la, para além de um conjugado de técnicas, como um campo pertinente à formação pedagógica de docentes para o exercício do magistério superior, beneficiando tanto a formação pedagógica do docente universitário quanto a formação profissional de estudantes que compõem o corpo discente nas IES.

Deste modo, na próxima subseção dedicamos o espaço para discorrer sobre o cenário em que se desenvolvem as Pedagogias Universitárias e as mudanças ocorridas na função formativa atribuída às Universidades, como recursos para conduzirmos reflexões sobre a importância de reconhecer e potencializar a formação pedagógica de docentes para atenderem as novas demandas da Universidade contemporânea.

3.2 A universidade brasileira e sua função formativa na contemporaneidade

No contexto da Pedagogia Universitária, motivados pelos estudos de Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2005), Fávero (2006), Zabalza (2004), Maués (2015), Couto (2012; 2013), Leher (2019), entre outros, nesta subseção tratamos do cenário em que surgem as universidades no território nacional, introduzindo nossas reflexões sobre a formação pedagógica para o exercício da docência no magistério superior, adentrando no debate sobre a função dessas instituições. Portanto, destacamos a formação de profissionais, por meio da produção do conhecimento científico, para o exercício de diversas profissões na sociedade atual.

Nesse caminhar, verificamos que os cursos superiores no Brasil iniciaram, com a criação de escolas isoladas, a partir de 1808, sendo regidos conforme a ideologia de Portugal, com grande interesse em controlar a formação intelectual e política da elite brasileira. Para isso, buscava-se, para exercer a docência, um corpo docente fixo, doutrinado conforme a ideologia política do Estado da época, e lhes era recomendado evitar quaisquer movimentos que revelassem ideais de independência, pautando-se em um modelo de ensino superior com referências francesas e napoleônicas (LEITE; MOROSINI, 1992; MASETTO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; FÁVERO, 2006).

No estudo de Fávero (2006), relativo a esse mesmo contexto, observamos que o ensino e formação em cursos superiores era um bem cultural oferecido à minoria, destinado à elite, objetivando formar médicos, engenheiros, advogados, profissionais para o exercício de profissões específicas, burocratas, que passariam a ter grande influência na mentalidade política do império. Dessa forma, seria pertinente conceber o ensino superior conforme os pressupostos do modelo jesuítico, que compreendia a docência como sacerdócio, cabendo ao professor transmitir conteúdos, conhecimentos, por meio de aulas expositivas, que deveriam ser indiscutivelmente memorizados pelos alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Uma pedagogia de manutenção, portanto, sem a intencionalidade de construção de conhecimentos e saberes, acatando as menções de ensino superior controlador e ideológico francês e napoleônico. Assim, naquela época, na gênese das Universidades brasileiras, era sinalizado um limite ao tratamento de questões que incitavam a pedagogia para o exercício da docência universitária.

Nos estudos realizados por Pimenta e Anastasiou (2005), correlacionados aos de Couto (2013), compreendemos que a história do surgimento das universidades brasileiras revela

marcas de influência de diferentes modelos de ensino – jesuítico¹⁹, napoleônico (francês), humboldtiano (alemão) e americano²⁰, em distintos tempos e contextos, e que ainda permeiam os espaços formativos nas universidades em tempo presente. Nesse sentido, a partir das pesquisas dessas autoras, constatamos que, tanto o modelo napoleônico quanto o humboldtiano, trouxeram grandes influências para o ensino no contexto universitário brasileiro, sendo assim, centralizaremos nossas reflexões sobre esses dois modelos no decorrer da dissertação.

No primeiro constatamos que havia preocupação somente em dominar o conhecimento específico de determinada profissão, ser bom profissional em áreas específicas e ser capaz de transmitir esses conhecimentos empíricos aos alunos, desconsiderando o preparo pedagógico e didático para exercer a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; COUTO, 2013). Segundo Couto (2013), neste modelo, esperava-se que o estudante, na condição passiva do processo de ensino, não questionasse o conhecimento ditado pelo professor detentor do conhecimento, e o objetivo principal nesse processo era manter o *status quo*.

Na contemporaneidade, esse domínio de conhecimentos específicos de áreas profissionais e sobre determinadas disciplinas ainda tem forte influência para que ocorra o ingresso de profissionais no magistério da Educação Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), inclusive quando se aceita docentes bacharéis formando professores em cursos de Licenciaturas. Logo, a esse atributo somam-se títulos de mestres e/ou doutores obtidos por meio da realização de cursos em programas de pós-graduação, nos quais os docentes universitários encontram espaço legal para o preparo pedagógico para esse nível educacional, e sustentam o título de Universidade às IES, as quais buscam exercer com profissionalismo as atividades da docência na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e, agregando característica do modelo americano, extensão (BRASIL, 2019; CARNEIRO, 2018, COUTO, 2013).

O segundo modelo de ensino prioriza a pesquisa, por meio do exercício da crítica, pois ela passa a representar critério primordial na avaliação da qualidade docente. Assim, a pesquisa ganha maior destaque dentre as atividades da docência nas Universidades, garantindo-lhes maior autonomia, fato que se torna questionável na atual conjuntura política do país (LEHER, 2019). Embora nesse segundo modelo a pesquisa seja valorizada em detrimento do conhecimento pedagógico, o conhecimento é construído na interação entre professor e aluno.

¹⁹ Modelo de ensino que se originou com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, por meio dessa os povos jesuítas ocuparam terras brasileiras de 1549 a 1759 e implantaram o sistema educacional, pautando-se nos princípios religiosos da Igreja Católica (COUTO, 2013).

²⁰ Propriamente dito norte-americano, esse modelo faz-se presente na história do ensino superior brasileiro a partir da Reforma Universitária de 1968, por meio dele integra-se a atividade de extensão à docência universitária e constitui o tripé ensino, pesquisa e extensão que sustenta o título de Universidades às IES (COUTO, 2013).

O professor não é reconhecido como o único detentor do saber, mas a pedagogia desenvolvida nas universidades, no modelo humboldtiano, ainda se atém a formar elites (COUTO, 2013), pois percebe-se a intencionalidade de manter a ordem social por meio das políticas públicas, dentre as quais a educação.

Destarte, conforme Pimenta e Anastasiou (2005) e Couto (2013), os modelos que balizaram o processo de ensino nas Universidades do país eram marcados por traços contemporâneos específicos e, de certa maneira, conduziam as concepções de ensino e formação profissional na Educação Superior. Na contemporaneidade é provável que haja traços também do modelo jesuítico integrado aos modelos a que aqui nos referimos. Acreditamos que possa haver docentes que, ao longo da trajetória profissional, passaram a exercer o magistério superior com uma concepção de ensino relacionada ao dominar um conteúdo, preparar alguns minutos para exposição, dirigir o estudo, assumir técnicas singulares de avaliação de aprendizagem. No entanto, foram conceitos construídos espontaneamente em meio ao ambiente de convívio profissional, com as relações interpessoais entre os docentes e diversos profissionais, e que, desse modo, os conduzem a reconhecer a importância da formação pedagógica para o exercício profissional da docência.

Dos estudos de Couto (2012; 2013) depreendemos que o histórico da Universidade, no contexto brasileiro, traz em si um descuido relacionado à formação pedagógica de profissionais para a docência na Educação Superior. Sendo assim, percebemos um novo campo de estudos, o da Pedagogia Universitária, potencializador de debates que proporcionam espaços pertinentes à formação pedagógica dos docentes das Universidades.

Contudo, nos estudos de Zabalza (2004, p.19) verificamos que “durante seus vários séculos de história, as Universidades estiveram modificando sua orientação e sua projeção social”, atendendo a interesses do contexto no qual esteve inserida. Sendo assim, modifica sua função formativa, ainda sendo reconhecida social, política e economicamente como polo de formação profissional, porém, acrescentando a ela a produção do conhecimento científico na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade contemporânea, compreendida como uma das classificações acadêmico-administrativas das Instituições de Educação Superior (IES), busca, constantemente, em um cenário político-ideológico, comprometer-se, de forma crítica, com a produção do conhecimento científico na projeção da construção de novos saberes conexos à construção de uma sociedade humana. Dessa maneira, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 163) sistematizam as funções da Universidade como:

[...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício das atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (p. 163)

Ao refletirmos sobre essas funções atribuídas à Universidade contemporânea é importante conjecturarmos sobre as exigências impostas pelo Estado neoliberal, pois este procura estabilidade monetária, contenção de gastos sociais e desemprego, reforma fiscal, incentivo a investimentos privados, dentre outros que passam a se relacionar diretamente com a definição do projeto político pedagógico institucional (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005) e com as mudanças ocorridas quanto à finalidade desse tipo de instituição. Portanto, é neste contexto que se instituem as funções da Universidade, dentre as quais destacamos a *formação acadêmica de profissionais* que se efetiva em meio às relações formativas existentes entre docentes e estudantes de modo a iniciar esse processo através do conhecimento científico.

Em Zabalza (2004) constata-se a crítica aos estudos sobre formação que, comumente, corroboram a acepção de formação profissional, distanciando educação e formação, ou seja, tratando-a como um processo de formação para o desenvolvimento de atividades específicas, capacitando, adaptando, moldando indivíduos para realizarem atividades peculiares a determinadas carreiras profissionais. Nessa perspectiva, a partir da crítica de Zabalza (2004), a formação está intrinsecamente relacionada à oferta de algo, ou aquisição de informação para a realização de atividades específicas, ou ao desenvolvimento de habilidades. No entanto, apreender e conceituar formação, nessa perspectiva, é desconsiderar suas relações com o desenvolvimento pessoal, desencadeando um empobrecimento do amplo e real sentido desse termo.

Para tanto, ancorados em Zabalza (2004) e Ribeiro (2018), nos reportamos ao termo formação, compreendendo-o, no contexto da Educação Superior, como um processo de formação profissional acadêmica que possibilita o desenvolvimento de saberes para exercer determinada profissão, mas também como um processo transformador dos sujeitos em interação, centrado nos sujeitos e não apenas na intencionalidade de *formar* para determinado perfil profissional. Acreditamos e reconhecemos que sobre essa concepção de formação as Universidades, em tempos atuais, esperançosamente, buscam assentar suas funções formativas por meio das atividades da docência de seus profissionais em âmbito da Educação Superior.

Portanto, para a discussão desta subseção se torna relevante compreender a Universidade e sua função formativa, na contemporaneidade, segunda década do século XXI, pois a formação profissional desenvolvida nela não se esgota ou se encerra no âmbito

acadêmico, principalmente porque transmitir as experiências profissionais não é suficiente para o exercício pertinente do magistério superior.

Nesse contexto de reflexão, os estudos de Zabalza (2004) e Pimenta e Anastasiou (2005), nos esclarecem: a Educação Superior, se referindo até o início dos anos 2000, tem vivido muitas alterações que vão desde a redução de investimentos, passando pela massificação — o aumento do número de vagas, concomitante à redução de investimentos, força as instituições e os docentes a se adaptarem à nova realidade profissional; a atender os novos compromissos, com baixos recursos humanos e orçamentários — e heterogeneidade de estudantes, relacionando práticas pedagógicas ao mundo das novas tecnologias, até uma nova cultura de formação nas Universidades, revelando que a formação profissional vem sendo compreendida como um processo que se efetiva ao longo da vida. Desse modo, compreendemos que todas essas mudanças implicam em dimensões pedagógicas do trabalho docente e organizacionais das Universidades e demais instituições da Educação Superior, para as quais se mobilizam de modo a atender e se responsabilizar por condições idiossincráticas inerentes a seu contexto social, político e econômico.

De fato, é coerente a ocorrência de mudança no sentido formativo das Universidades, pois o contexto social, político e econômico modifica-se constantemente nessa trajetória, o que implica novas exigências quanto à formação profissional integrada à formação acadêmica. Porém, cabe ressaltar que com essas mudanças na função formativa, as instituições universitárias acabam por assumir uma característica de entidade administrativa, adaptando-se a interesses econômicos sem questionar sua existência e função social, em detrimento de instituição social, marcada em sua trajetória por princípios de formação legitimada pelo saber da religião e do Estado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; COUTO, 2013).

Em síntese, os estudos de Chauí (1999), no contexto das relações existentes entre Universidade e o Estado nacional de caráter neoliberal, e de Pimenta e Anastasiou (2005) evidenciam que essa mudança de compreensão da Universidade, que passa de uma instituição social da Universidade para uma entidade administrativa, iniciou em 1970, com a Universidade funcional. Segundo as autoras, aquele era o momento em que essas IES formavam, de maneira aligeirada, profissionais para atuar no mercado de trabalho, assim passaram a ser valorizadas socialmente pelo fato de possibilitar esta formação através de seus cursos de graduação. Na década de 1980, as Universidades mantiveram a característica da década anterior, concomitante a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria das instituições com as empresas que, por sua vez, financiavam as pesquisas realizadas em âmbito acadêmico, de modo a atender

a seus interesses particulares, o que as categorizou como *Universidades de Resultados*. Nos anos 1990, essas instituições universitárias viviam um período em que eram consideradas

[...] *Universidade operacional*, que caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual, “opera e por isso não age”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 169, grifos da autora)

Com isso, passaram a ter suas funcionalidades e finalidades balizadas por interesses externos, repercutindo nos processos acadêmicos para a formação de profissionais. Essa formação, no âmbito da Educação Superior, passou a ser realizada através de processos de formação aligeirada, transmitindo informações que qualificassem os estudantes para o exercício pertinente de profissões específicas para o mercado de trabalho. Portanto, o sentido formativo das/nas Universidades restringiu-se a um treinamento e adaptação para a inserção do sujeito em um contexto social, cultural, hegemônico capitalista.

Maués (2015), ao escrever sobre as condições, precarização, intensificação do trabalho e a formação do docente para a Educação Superior, destaca que esse nível educacional tem sido alvo de grandes estudiosos e, em meio à produção científica desses pesquisadores, verifica-se que organismos internacionais têm manifestado interesse em investir nesse nível de educação no Brasil. Com isso, no contexto de crise do capital, investir na Educação Superior “é a senha para a saída da crise” (MAUÉS, 2015, p. 219), o que para a autora significa que, em consequência desse investimento, será possível gerar maiores empregos, concentrando um maior contingente de pessoas com maior grau de escolarização no exercício de diversas ocupações profissionais e que de fato contribuem para a acumulação de capital.

Observamos que os estudos de Saviani (2018) e Spigolon (2018) têm revelado que o Brasil vive em tempos temerosos se voltarmos nossos olhares às políticas públicas sociais, dentre elas a Educação. A população brasileira, em 2016, vivenciou o processo de *impeachment* que ocasionou a destituição da presidente Dilma Rousseff, consumado com a decisão do Senado Federal, em 31 de agosto de 2016 (SAVIANI, 2018). Esse movimento foi compreendido por muitos cidadãos brasileiros e pesquisadores políticos como o Golpe de 2016, um atentado contra a democracia.

Segundo Saviani (2018), a partir de então, passamos a viver um Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático de Direito. Voltamos a uma realidade que pode ser equiparada à ditadura militar (1964-1985) que se abateu sobre o solo brasileiro por 21 anos e que caracterizou o golpe de 64 (SAVIANI, 2018; SPIGOLON, 2018).

Ambos os golpes, que levaram à destituição presidencial constituída pelo povo, interromperam projetos sociais e populares que traduziam uma nova forma mais democrática de governar e, em consequência, a sociedade brasileira passou a sofrer graves transformações dentro de uma lógica neoliberal, instaurando a militarização do medo, perseguindo movimentos sociais e fortalecendo e agravando a exclusão social (SPIGOLON, 2018).

Verificamos, a partir de Maués (2015), correlacionando-o aos estudos mais recentes de Saviani (2018), Spigolon (2018) (após Golpe de 2016²¹) e Leher (2019), que esse cenário neoliberal influencia os processos educativos organizados nas instituições de Educação Superior, implicando em suas finalidades e, principalmente, nos objetivos do ensino. O universo da Educação Brasileira, ao qual direcionamos a investigação para a Educação Superior, na atualidade, tem passado por um processo de instabilidade quanto à formação profissional e produção do conhecimento científico nas universidades federais (públicas) do país. Embora nosso lócus de pesquisa seja uma universidade estadual, intuímos que isso não a deixa imune de implicações que revelam perseguições de cunho político às IES públicas brasileiras.

Após o último período de eleições presidenciais de 2018 e, conseqüentemente, a eleição do atual presidente da República, o Brasil tem vivido momentos críticos e de constantes manifestações em prol da Educação em todos os níveis e segmentos de formação profissional e de produção do conhecimento científico nas universidades. Essas, por serem reconhecidas como potencializadoras da autonomia no uso crítico da razão, passaram a ser alvo de ataques por vias políticas que buscam silenciá-las, por meio de ações contra a educação, e, assim, estabelecer e controlar a ideologia capitalista no país (LEHER, 2019).

Isso tem comprometido as ações formativas de profissionais por meio da docência universitária nas Universidades – e demais IES – que, infelizmente, sofrem pressões políticas para que sejam conduzidas a reestruturar, a adaptar seus currículos e propostas pedagógicas formativas aos estudantes frente ao que é posto como orientativo à Educação Superior. Com isso, compreendemos que há forte marca de retrocesso nas estruturas formativas para os estudantes da Educação Superior, através de aspectos que implicam diretamente nas Pedagogias Universitárias constituídas nesse lócus de formação.

Vivemos um período de instabilidade para as práticas didático-pedagógicas nas universidades, em meio a um cenário político que visa doutrinar a formação de estudantes em

²¹ O ano de 2016 foi marcado por uma enorme crise política no Brasil, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, sendo interpretado por alguns como golpe ao povo Brasileiro, pois gerou crises em todos os setores da sociedade, aniquilando os direitos básicos do cidadão, como saúde, segurança, educação, moradia, entre outros.

cursos acadêmicos, e que, segundo Leher (2019, p. 27), caminha “contra a liberdade de expressão nos domínios da educação, da ciência, da cultura e a autonomia universitária”, visando desqualificar as universidades pautando-se na premissa de uma crítica ideológica, a qual compreende a educação como uma política pública social de gastos excessivos e descompensatórios como justificativa para os seus subsequentes cortes orçamentários.

Leher (2019, p. 86) assevera que o “[...] bloqueio, prenúncio de cortes futuros, se soma, por conseguinte, a um quadro em que inexistem recursos de investimentos, afetando, sobretudo, a infraestrutura de ensino, pesquisa e extensão”. Portanto, compreendemos que esses cortes orçamentários fragilizam a docência nas Universidades federais e estaduais, principalmente na indissociabilidade do tripé que sustenta o *status* de Universidade a essas IES, o que pode levar ao desestímulo de estudantes para buscarem a formação profissional em universidades públicas, pois, o estudo desse autor, permite interpretar que na atual conjuntura política brasileira, essas Instituições já não são vistas pelo atual governo brasileiro como opção para a expansão da Educação Superior.

Logo, compreendemos que os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), Couto (2013), Leher (2019), Saviani (2018), Spigolon (2018) e Maués (2015) muito se relacionam às reflexões tecidas com as de Zabalza (2004). A adaptação das práticas formativas das Universidades às exigências do contexto social, econômico e político tem ocasionado uma série de problemas em sua organização do trabalho, repercutindo em uma docência de provável transmissão aligeirada de conhecimentos, refletindo-se na rápida conclusão dos estudos, tanto de graduação quanto de pós-graduação. Além disso, enfatiza a pesquisa como cumprimento de interesses de financiadores que, no mais, refletem as exigências do mercado, comprometendo, assim, o sentido do termo formação, restringindo-o e aniquilando a função das Universidades na contemporaneidade, pois, se assemelha a adaptar o sujeito às exigências impostas pelo mercado de trabalho. Com isso, concordamos com Couto (2013) quando escreve o seguinte:

[...] o significado social atual da Universidade acaba se restringindo à formação rápida de profissionais que nem sempre se relacionam de forma crítica com o conhecimento. [...] o que o estudante recebe não é, necessariamente, formação, mas um treinamento para que se insira no mercado de trabalho e se adapte a ele sem contestá-lo, e mesmo sem compreender o significado social de sua atividade profissional. (COUTO, 2013, p. 37)

Essa formação acrítica, em espaço acadêmico, limita e mitiga a sede do estudante pela busca do conhecimento. Ele passa a contentar-se com situações vivenciadas, estando em exercício de sua profissão, após a experiência de formação na Universidade, a qual privilegia um conhecimento tecnicista, extremamente pragmático, que orienta o conceito de formação

para execução de atividades inerentes a seu campo de atuação profissional, em detrimento do acadêmico, construído em meio a princípios éticos e políticos (COUTO, 2013). Sendo assim, esse *modus operandi* compromete o real sentido formativo e social da Universidade, a qual deveria ser compreendida como espaço para formação profissional —conhecimento científico — proporcionada aos acadêmicos que atuarão ética e politicamente no meio social no qual estão inseridos.

Dessa maneira, mesmo em meio a tantas interferências sociais e políticas externas às universidades, as atividades docentes, na atualidade, passam por uma tensão dialética que influencia diretamente a docência universitária, pois, mesmo que se lute por políticas formativas profissionais que sejam o ideal, não se restringe a uma *opção* do docente ou da IES. É importante considerar que há aspectos indutores nas políticas educacionais que limitam a *opção* individual ou institucional que vise adotar a *função formativa comprometida com a transformação*, que para nós é a ideal. Assim, há uma tensão dialética que permeia a realidade atual e o que foi construído enquanto políticas educacionais até o momento, gerando um desconforto social.

No entanto, é preciso continuar lutando para reavivar a concepção de construção do conhecimento científico, agregado à função formativa das/nas Universidades contemporâneas, sendo elas comprometidas em formar profissionais capazes de, eticamente, atuar na sociedade no intento de promover mudanças, transformações significativas em um contexto local e global. Relacionado a isso, construir a concepção de sujeito, de homem consciente de seu posicionamento social e de que sua formação profissional é flexível, corresponde a um processo em constante movimento e, por isso, carece de busca por conhecimento e fortalecimento intelectual de sua formação crítica e reflexiva.

Zabalza (2004, p. 30) afirma que,

no atual cenário, a Universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra: a formação é iniciada antes de se chegar à Universidade, desenvolvida dentro como fora da sala de aula, continuando após se ter alcançado o título correspondente por meio da formação permanente.

Zabalza (2004) define formação como um processo contínuo, e que, nessa concepção, se torna pertinente a mudança da função atribuída à Universidade em uma sociedade que privilegia o conhecimento, não como um objeto pronto e acabado, mas também implicado no contexto social, político e econômico, que tende a se modificar e que modifica os processos e relevâncias dadas à formação profissional. Desse modo, o conhecimento e a experiência do exercício de profissões específicas, que antes eram priorizados e que caracterizavam a docência

da Educação Superior, já não podem, ou não devem ser a única dimensão considerada para o exercício da docência. Portanto, é necessário reconhecer a dimensão da formação pedagógica dos docentes para manter em movimento o real sentido conceitual de formação que deve ser atribuído à função das Universidades na contemporaneidade.

Nesse sentido, a formação profissional não se conclui durante a formação inicial, mas, por meio desta o sujeito se constituirá profissional, sendo desafiado a reconhecer a importância de ressignificar conhecimentos, saberes, apreendidos nos espaços acadêmicos. Assim, é coerente concordarmos com o que diz Couto (2013, p. 39): “um dos significados sociais da Universidade é ser um espaço de formação e não treinamento do aluno”, e, com Zabalza (2004, p. 45), quando enfatiza que, nesse novo contexto e sentido social dado às Universidades, a formação deve ser entendida em seu “sentido amplo e enriquecedor”, considerando uma formação que seja pautada na relação dos estudantes com o contexto social, não apenas no sentido local, mas também global, ultrapassando as limitações da sala de aula e se relacionando, por meio do ensino, pesquisa e extensão, a outros espaços universitários.

Ao considerar a formação em sua magnitude, no espaço educacional, sendo um processo dialético, onde tanto o docente quanto o estudante se formam e se constituem profissionais, se torna necessário, a partir de Zabalza (2004), esclarecer aspectos que representam os dilemas que o uso dessa terminologia vem apresentando nesses espaços formativos.

Dentre os caminhos contraditórios anunciados por Zabalza (2004), temos o dilema *entre especialização e formação geral de base*, preconizando-se uma formação específica a uma formação mais generalista, vinculando-se a formação universitária ao exercício profissional e às necessidades do mercado de trabalho, *entre o local e o universal*, por meio da reestruturação dos currículos, estabelecendo uma nova cultura formativa. Deste modo, as IES devem visar à formação global e não só a local, dado que nossas Universidades estão contextualizadas em um cenário globalizado econômico, político e cientificamente, e também observamos que o pensar sobre formação sugere refletir sobre o *ponto de referência* (pessoal e externo) como orientação para estabelecer práticas formativas em domínios acadêmicos.

Destacamos o *ponto de referência*, entre os três caminhos anunciados por Zabalza (2004), e a partir dele consideramos que pensar em formação, como caráter enriquecedor do sujeito, sugere refletir sobre formar como cumprimento de uma realização pessoal, estando ela muito correlacionada à subjetividade, aos interesses pessoais dos sujeitos em formação, dos docentes e também dos estudantes. Nessa perspectiva, Zabalza (2004), referenciado nos estudos de Volpi (1981), afirma que “a função da formação é potencializar o desenvolvimento das

capacidades, dos interesses e das necessidades dos indivíduos” (ZABALZA, 2004, p. 46). Ao adotar esse excerto como um dos pontos de referência para conjecturar sobre as práticas formativas, verificamos a intencionalidade de perceber o sujeito sendo protagonista de sua própria formação, processo em que devem ser consideradas suas necessidades pessoais, fortalecendo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Embora nos pareça ser pertinente assumir esse referencial para conceber a formação profissional nas Universidades, Zabalza (2004) apresenta outra via e enfatiza que esta é a que vem sendo tomada como norteadora para se pensar em formação nas instituições da Educação Superior. Enquanto temos um ponto que toma como referência a subjetividade do sujeito, temos outro que caminha no rumo contrário, ou seja, toma como referência as orientações externas aos indivíduos.

[...] A formação estabelece-se e funciona quase unicamente como caminho de responder às demandas do sistema: adaptar-se às novas necessidades de produção, melhorar nosso equipamento para elevar a rentabilidade de nossa contribuição, redimensionar o ganho para elevar o capital humano. [...] Por este ângulo, os indivíduos e suas necessidades tornam-se secundários ou são ignorados (ZABALZA, 2004, p. 47)

Essa direção orientativa da função formativa das Universidades é apontada por Zabalza (2004) como prevalente nessas IES, na atualidade. Esse ponto referencial está muito imbricado com o que nos propomos esclarecer anteriormente, ao descrever os processos de mudança ocorridos nesse local de formação, em que a instituição universitária é percebida na atualidade muito mais como uma entidade administrativa do que uma instituição social. Infelizmente, essa referência norteadora dos processos formativos na academia compromete a concepção enriquecedora a qual sustentamos ao longo deste percurso, pois, partindo desse ponto, a formação profissional nas IES, pensamos nas Universidades, porém essa formação se expande para outras instituições da Educação Superior; passa a ser compreendida como um processo impositivo aos sujeitos formadores e em formação, e que deverão atender, sem questionar, as necessidades e demandas de uma sociedade capitalista.

O exercício realizado em estudar e analisar a Universidade, suas mudanças, finalidades e funções, descrito ao revermos o passado dessa instituição até a atualidade, nos permitiu compreender que o conceito de formação, o qual permeia a sua função formativa e os dilemas sinalizados para o tratamento do mesmo, ainda nos revelam pouca atenção à formação pedagógica para a docência na Educação Superior. Nesse caminhar, apreendemos que a formação acadêmica em cursos de graduação é o início para a formação profissional do sujeito, sendo ele licenciado, bacharel ou tecnólogo, e que a consolidação de sua formação como

profissional será dada em meio as relações, experiências e vivências, tanto profissionais como pessoais, que trarão novos sentidos e significados para sua formação inicial.

Nos espaços formais, acadêmicos, universitários para a formação profissional, Couto (2013, p. 43) declara que “um dos sujeitos responsáveis para que tanto o conhecimento quanto a formação dos alunos se embase em um desenvolvimento crítico do pensamento e se configure no caminho do bom cidadão é o docente universitário”, e é nesses espaços onde se formalizam suas Pedagogias Universitárias. Portanto, a partir dessas considerações, afirmamos que esse profissional também precisa visualizar-se imerso em um processo de constante formação, de modo que venha a fortalecer suas competências pedagógicas, ressignificando seus conhecimentos adquiridos ao longo de um processo de desenvolvimento profissional; potencializando suas Pedagogias Universitárias para atender a acepção ampla e enriquecedora de formação na Universidade; contrapondo o entendimento de que formar profissionais na Educação Superior, atualmente, é equivalente a adaptar, treinar, adequar, adestrar para atuar em um cenário social, político, econômico inquestionável.

Defendemos, a partir de Couto (2013), que cabe à Universidade não apenas se preocupar com a formação acadêmica profissional de seus estudantes, mas também atentar para questões que estejam relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional e formação pedagógica de seus docentes. Logo, por serem sujeitos que se responsabilizam por concretizar a função e papel formativo na instituição universitária contemporânea, e preocupados em atender as exigências externas quanto ao cumprimento ético e profissional da docência, coerentes na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, não podem ter sua formação pedagógica e profissional negligenciada por políticas institucionais.

Portanto, em nossa próxima subseção discutiremos sobre como, geralmente, ocorre o processo de formação pedagógica dos profissionais que exercem a docência na Educação Superior.

3.3 A formação para a docência universitária: como, onde e para quê ocorre?

Verificamos, com os estudos que antecederam esta subseção, que a não preocupação da maioria das IES, com a formação pedagógica para o exercício do magistério superior, tornou-se característica perpetuada no contexto contemporâneo das Universidades. Entretanto, as pesquisas de Couto (2013), Torres (2016), Bitencourt (2014) e Ribeiro (2018) nos trouxeram elementos importantíssimos quanto à realização de estudos sobre a temática da Pedagogia

Universitária como espaço que visa potencializar a formação pedagógica dos docentes da Educação Superior.

Para melhor compreensão do que demonstraremos nesta subseção, apresentamos brevemente o que concebemos por formação pedagógica, a partir dos estudos de Masetto (2003; 2009; 2018), porém, destacamos que a construção dessa compreensão será um dos temas abordados na seção subsequente. Por formação pedagógica entendemos uma formação centrada em um conhecimento que ultrapassa os limites da especialidade, atendendo a outras áreas do conhecimento, da aprendizagem, da interdisciplinaridade, da pesquisa, da crítica, do desenvolvimento afetivo-emocional, do currículo, da reflexão sobre o que, para quê e o porquê de ensinar determinados conteúdos. Portanto, uma formação que sustenta a docência compreendida como profissão e que, na universidade, é exercida por atividades na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, cabe ressaltar que a Universidade está vivendo um período de crise devido à fragmentação de seus modos de produção, transmissão e socialização do saber, para a qual ocorre o aumento da demanda, diversidade da oferta, impactos tecnológicos e mundialização das informações que influenciam a revolução do ensino na Educação Superior (GOMES, 2011a; BASSANI; MARTINS, 2011; ZABALZA, 2004). Logo, a docência nas universidades passa a requerer um perfil de docentes universitários com posturas, atitudes e competências que revelem estarem abertos a se adaptarem a mudanças sociais, culturais, econômicas, tecnológicas que implicam ações formativas em instituições da Educação Superior.

Esse processo de mudanças ocorridas na Educação Superior, na Universidade, tem implicado na função formativa desse ambiente acadêmico contemporâneo e nos permite desvelar o contexto no qual o docente da Educação Superior irá exercer sua docência, sendo convidado a ressignificar seus conhecimentos pedagógicos, didáticos, profissionais e a imergir em um processo de constante formação profissional, por meio de suas Pedagogias Universitárias.

Consoante a Maués (2015), afirmamos que os docentes universitários, tanto os com graduação em cursos de bacharelado quanto os que cursaram licenciaturas, não ficam imunes às mudanças ocorridas no sentido formativo atribuído às Universidades. Sendo assim, é de grande importância que se intensifiquem as pesquisas científicas que busquem analisar o processo formativo para a docência do magistério superior, incitando a criação de políticas e programas institucionais que fortaleçam ações constantes e permanentes que auxiliem os

docentes a se constituírem pedagogicamente, de modo a atender as novas exigências formativas para esse espaço acadêmico.

Nesse sentido, refletimos sobre a formação para a docência universitária como um movimento propício para a construção da identidade do docente da Educação Superior. Nesse ponto, e a partir de Couto (2013), encontramos, na Pedagogia Universitária, espaço privilegiado e conciso para esse debate.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2011) buscou compreender o processo formativo dos docentes universitários de uma Universidade da região Sul do Brasil. Para tanto, acompanhou um Programa de Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores, em que os sujeitos da pesquisa procuraram esse programa com o intento de discutir temas e relacionados à pedagogia e à docência universitária na proposição de fortalecer sua formação pedagógica.

Em seu estudo, Oliveira traz referências significativas para a compreensão da formação de professores universitários. Segundo essa autora, as pesquisas que abordam esse assunto tratam de questões singulares inerentes a vivências pessoais dos sujeitos. Quando nos referimos à formação de professores, como uma formação do profissional professor, trabalhamos com um processo formativo que ocorre ao longo da vida, mas que se formaliza inicialmente nas Instituições de Educação Superior, por meio de cursos de graduação em licenciatura, dentre elas enfatizamos as universidades. Nas licenciaturas formamos professores, pedagogicamente, para ensinar crianças e jovens na Educação Básica. Entretanto, Oliveira (2011) salienta que desde as experiências escolares, na Educação Básica já construíamos nossas impressões sobre o que representa ser professor, e que, na Educação Superior, nos cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos, essas significações são ressignificadas por meio das pedagogias universitárias dos docentes formadores e de, mais uma vez, nossas impressões.

Consoante com o que dizem Isaia (2003) e Oliveira (2011), definimos que os processos formativos, tanto o inicial quanto o continuado, são de natureza social, nos quais o professor encontra elementos que potencializam a construção de sua identidade profissional, sendo ela flexível, constituída em meio as suas atividades interpessoais e profissionais em diferentes contextos. Em sua jornada profissional, nos primeiros anos no exercício da docência, esses docentes exercem sua profissão ancorados nas imagens e nas representações do ser professor e do sentido atribuído ao ensinar; na adoção de práticas pedagógicas e em professores que fizeram parte de sua história pessoal de formação.

Buscando abrandar parte de nossas inquietações acerca da formação para a docência na Educação Superior, iniciamos reflexões observando o que é instituído pela LDB, Lei nº.

9394/96, em seu artigo 66. Neste artigo, é possível analisarmos que a *preparação* para o exercício do magistério superior será realizada, prioritariamente, em cursos de nível de mestrado e doutorado. Todavia, esse lócus de preparação não é exclusivo e obrigatório ao docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; BITENCOURT, 2017).

Já sobre a formação em cursos de pós-graduação, Vasconcelos (2009, p. 16) afirma:

O que se percebe é que, em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre, principalmente nas discussões sobre os cursos de pós-graduação, *stricto e lato sensu*, e de extensão, o enfoque é muito mais voltado para a pesquisa, no sentido de pesquisa pura. [...].

O que compreendemos, através de nossos estudos e de nossa vivência nessa fase de construção da identidade de pesquisador, é que, assim como afirma Vasconcelos (2009), esses cursos de pós-graduação potencializam a pesquisa, muito mais do que a formação para a docência. Nesse sentido, Vasconcelos (2009) corrobora as afirmações de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 154), no entendimento de que “os cursos de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecendo estes sem condições institucionais de se formar na docência”. Então inferimos, com essas autoras, que a formação para a docência na Educação Superior, costumeiramente, fica sob responsabilidade individual do docente.

Ainda sobre a legislação, temos os seguintes argumentos de Maués (2015, p. 236):

A economia de informações legais tem permitido que o ensino superior não defina um conjunto de saberes que poderiam se constituir na base comum a todos os profissionais da área, tendo em vista que, respeitando as especificidades, todos/as são professores/as. O que se tem na prática [...] é a adoção de um discurso que faça prova do conhecimento da área específica.

Maués (2015) antecede essa reflexão acerca da legislação, especificamente sobre o art. 66 da LDB, Lei nº 9.394/96, pontuando que ao pensarmos sobre a formação do docente universitário é necessário refletir sobre a variedade de saberes em função das inúmeras áreas do conhecimento que esses profissionais encontram para exercer a docência quando ela é assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Logo, trabalhar nessa multiplicidade de saberes, as distintas visões e concepções sobre a docência, na indissociabilidade do tripé que sustenta a Universidade, correlacionando-as com a formação de professores se torna um grande desafio para as IES.

Portanto, ao retomar a citação de Maués (2015) percebemos que há uma valorização de conhecimento em áreas específicas, potencializadas pelos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e que estes são reconhecidos legalmente como espaços de formação

para a docência universitária. Todavia, como enfatiza Maués, fica sob a consciência e o esforço pessoal do docente universitário autenticar a necessidade de formação na dimensão pedagógica da docência da Educação Superior.

Nos estudos de Oliveira (2011) verificamos que a CAPES recomenda que, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, sejam ofertadas disciplinas direcionadas ao exercício da docência, e também o estágio docência, no qual o mestrando ou doutorando que não tiver experiência na Educação Superior deverá vivenciar a docência nesse nível educacional. Compreendemos que a Pedagogia Universitária, vivenciada no Estágio Docência para os mestrandos e doutorandos que não possuem experiência na atuação como professores na Educação Superior, potencializa a formação pedagógica de profissionais que exercem a docência ou daqueles que almejam seguir carreira como docentes do magistério superior, porém não é o suficiente para, de fato, possibilitar uma formação pedagógica ao futuro docente universitário.

Sobre o reconhecimento da CAPES, no que tange ao ensino, pesquisa e extensão, Couto (2013, p. 82) é enfática ao dizer que

[...] é interessante notar que o próprio processo de avaliação do professor, realizado tanto pela Universidade em que leciona quanto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outros órgãos governamentais que financiam a pesquisa e a extensão, quase nunca reconhece a importância da docência na mesma medida dessas duas outras atividades. Na maioria das vezes, o professor que se dedica mais à docência acaba por pontuar menos do que aquele que se dedica mais à pesquisa ou à extensão; sendo que, entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão, a pesquisa é a atividade reconhecidamente mais valorizada.

Desse modo, Couto (2013) se questiona sobre a construção da identidade do docente universitário em um espaço em que se privilegia a pesquisa em detrimento da atividade de ensino. Embora considere que a pesquisa e extensão também, possibilitam a formação para a docência, verificamos, a partir da autora, que esses profissionais terão poucas oportunidades, além de suas próprias aulas, para tratar de questões pedagógicas inerentes ao exercício da docência.

Essa valorização da pesquisa em âmbito acadêmico contribui para que haja maior prestígio aos docentes que dedicam seus esforços maiores à pesquisa:

O próprio docente é muito mais prestigiado enquanto pesquisador do que professor. Inclusive há uma diferença de *status* entre aqueles que só exercem a docência e os demais. É como se os primeiros fossem menos importantes. Esse destaque à pesquisa em detrimento do ensino também pode estar ocorrendo para a questão da formação do professor. (MAUÉS, 2015, p. 237)

Dessa forma, mesmo que Maués (2015) enfatize o profissional em exercício da docência em Instituições do Educação Superior, onde, dentre as atividades da docência, prevalece o ensino, verificamos que, nesse mesmo percurso, encontram-se as Universidades, pouco valorizando ou instituindo políticas de formação pedagógica para o exercício da docência (com igual prestígio ao ensino, pesquisa e extensão). E, sendo assim, isoladamente, refletindo sobre suas necessidades pedagógicas, o docente passa a se responsabilizar pela busca dessa formação, o que muito contribui para uma cultura individualista da docência universitária, destacada por Zabalza (2004) e Oliveira (2011).

As pesquisas que utilizamos com referenciais e aportes teóricos para a elaboração deste texto nos conduziram a compreender que, na atualidade, a formação pedagógica dos docentes das Universidades permanece como pano de fundo dentre as prioridades de políticas e programas institucionais para o exercício das atividades da docência. Prevalece, assim, uma cultura individualista da busca por essa formação em diversos espaços formativos (relações interpessoais, práticas pedagógicas, reuniões pedagógicas, congressos, eventos, palestras, cursos, atividades de extensão e pesquisa, dentre outros). Nesses estudos, a ocorrência desse fator incide em qualquer profissional que ingressa no magistério superior — licenciados, bacharéis e tecnólogos. Portanto, em nossa pesquisa, cabem questionamentos sobre o bacharel que exerce a docência na Educação Superior, nas Universidades, formando professores para a Educação Básica, de modo a revelarmos o processo de desenvolvimento profissional vivenciado por esses docentes em sua procura por formação pedagógica.

Portanto, nesta fase de nossa caminhada, chegamos à conclusão de que não há um locus específico de formação para a docência da Educação Superior. Os docentes formadores dos cursos universitários, independentemente de sua formação, formam profissionais e também são formados em um processo de constante movimento e de ressignificação de saberes e experiências pessoais. Esse processo de formação, implicado em seu desenvolvimento profissional, permite que constituam sua Pedagogia Universitária e sua identidade profissional para o exercício da docência, o que muito nos instiga a compreendê-la. Dessa maneira, trataremos esta inquietação como combustível propulsor de nossas reflexões que serão construídas na próxima subseção.

3.4 O desenvolvimento profissional e a identidade do docente universitário

Nesta subseção, nos atemos a conceituar e compreender o desenvolvimento profissional do docente universitário, apreendendo-o como um processo que favorece a

construção identitária do profissional do magistério superior. Logo, para embasar nosso entendimento, buscamos suporte nas pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2005); Dias e Ramalho (2015); Marcelo Garcia (1999; 2009); Oliveira (2003), Franco e Gentil (2007), entre outros pesquisadores que contribuíram com trabalhos científicos que abarcam e/ou tangenciam essas temáticas sobre as quais refletiremos a seguir.

Esteves (2011), ao discorrer sobre o conceito de formação e desenvolvimento profissional, deixa clara a informação de que ambas as terminologias teóricas podem ser tratadas em um sentido tanto restrito quanto amplo e que, conforme as interpretemos, é possível confundir seus entendimentos.

Em sentido amplo, a formação de um docente do ensino superior engloba todas as ações, deliberadas e não deliberadas, formais e não formais, que contribuíram para a construção das suas competências profissionais, tal como elas num certo momento se manifestam na pluralidade de campos da sua intervenção [...]. Em sentido restrito, “formação” é somente tomada como um conjunto de momentos formais de aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos, num tempo e num espaço convencionados, onde a diferença de estatutos entre “formador” e “formando” é de regra (ESTEVES, 2011, p.139)

A partir dessa autora, verificamos que ao concebermos a formação, em seu sentido amplo, é passível a existência de embaraços conceituais com a amplitude do sentido dado ao desenvolvimento profissional, pois este é reconhecidamente um processo que ocorre ao longo da vida do sujeito e que pode representar progresso, estagnação ou retrocesso em suas práticas profissionais. Desse modo, atribuímos maior relevância ao estudo e à compreensão tanto de formação quanto de desenvolvimento profissional em seu sentido amplo. Compreendemos que ambos os conceitos possuem suas diferenças e que podem ser equivalentemente apreendidas em aspectos similares, mas almejamos, com nossa pesquisa, contribuir para fortalecer a formação e o desenvolvimento profissional docente em sua magnitude e não em aspectos restritos, frágeis e ausentes de formação pedagógica.

Para Dias e Ramalho (2015, p. 39), “o desenvolvimento profissional docente é um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do professor nas suas relações com as influencias formativas”. Ou seja, um processo que ocorre ao longo de uma história de vida pessoal e profissional, na qual percebemos o docente bacharel que comunga experiências, se constitui pedagogicamente em meio aos contextos formativos para o exercício ético da profissão docente.

Em sua pesquisa, Galvão (2019), ancorada nos estudos de diversos autores, dentre eles destacamos Marcelo Garcia (1999), propõe analisar o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. Nesse caminho, essa autora nos revela que o conceito de formação,

sendo refletido no contexto ao qual nos referimos, é compreendido, em sua magnitude, “como um *continuum* que ocorre ao longo da vida pessoal e profissional” (GALVÃO, 2019, p. 67), e possui correlações com o processo de desenvolvimento profissional docente. Além disso, Galvão (2019), à luz de Marcelo Garcia (2009), afirma que “o desenvolvimento profissional deve ser compreendido também na busca da identidade profissional, na forma como os docentes definem a si mesmos e aos outros” (p. 77), legitimando, assim, nosso entendimento de que o desenvolvimento profissional tem muito a dizer sobre a construção da identidade do docente.

Na concepção de Marcelo Garcia (2009), desenvolvimento profissional se refere a um processo no qual o docente, considerado profissional, está em constante evolução, em uma atitude de permanente inquietação, à procura de soluções para os seus questionamentos. Compreende-o como um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que deve ser inerente ao local do trabalho docente.

Nesse sentido, o processo de desenvolver-se profissionalmente assume características que envolvem o professor como um sujeito que aprende de forma ativa, no longo prazo, baseando suas experiências em contextos definidos (escola, Universidade, etc.), um sujeito prático reflexivo, que, através de um processo colaborativo, por meio de suas atividades, constrói novas teorias e práticas pedagógicas (MARCELO GARCIA, 2009). Portanto, trata-se de um processo que não está imune a tendências que permeiam a compreensão do processo de ensinar e aprender do docente, por isso tende a se modificar.

Nosso entendimento sobre o desenvolvimento profissional dos docentes universitários vem ao encontro do que verificamos em Marcelo Garcia (2009). É, pois, um processo no qual ocorre a construção da identidade profissional docente ao longo de uma vivência pessoal e profissional do sujeito, possibilitando, então, que os docentes se constituam profissionais para o exercício do magistério, por meio da reflexão individual ou coletiva que ocorre no exercício de suas profissões.

Para tanto, de acordo com Oliveira (2003, p. 259), em relação aos estudantes, lembramos que os modelos de professores

[...] aprendidos nos processos iniciais de escolarização e ainda no ambiente acadêmico, dizem muito das construções dos nossos perfis, pelo menos nos primeiros tempos na profissão, quando ainda não dispomos de experiência. Recolhemos nas representações presentes na memória, exemplos, modelos e comportamentos que são reconfigurados, reapropriados, recriados à luz das nossas subjetividades.

Ou seja, é no ato de revisitar nossas memórias vividas em processos formativos em ambientes educacionais, mediados por docentes, professores, educadores, que os próprios

estudantes universitários dão os primeiros passos para a construção da identidade profissional docente.

Em relação à identidade do docente universitário, Pimenta e Anastasiou (2005) evidenciam que pesquisadores e profissionais de várias áreas do conhecimento adentram no magistério superior em razão de diversos fatores em decorrência de suas atividades, fator apresentado no breve desenho histórico que realizamos no início desta seção, e também por interesses variados. Segundo as autoras, ao se referirem aos profissionais que se constituem pesquisadores, por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, esses profissionais dormem pesquisadores e acordam professores, munidos de uma gama de experiência em sua área profissional que se distancia da docência. Ainda, verificamos, a partir de Pimenta e Anastasiou (2005), que alguns desses profissionais não se questionam sobre a complexidade do exercício profissional da docência, e ao serem questionados sobre sua profissão se identificam como advogados, médicos, engenheiros, psicólogos, dentre outras profissões.

Por sua vez, Vasconcelos (2009) se refere especificamente ao bacharel em exercício da docência, dizendo que este profissional, mesmo aquele com uma carga horária significativa destinada a suas atividades da docência,

não se intitula professor, indicando apenas sua profissão original. Nitidamente, tal atitude reflete evidente **desvalorização de uma carreira**. Ser engenheiro, advogado ou qualquer outra profissão liberal confere maior prestígio ao indivíduo, mesmo àquele que, exercendo exclusivamente a docência como profissão, segue não se intitulando professor (VASCONCELOS, 2009, p. 50, grifos nosso)

Logo, ao estabelecermos diálogo entre as autoras, percebemos que essa desvalorização pela carreira, apontada por Vasconcelos (2009), implica no construto de sua identidade profissional e que tem a ver com o prestígio social dado às diferentes profissões.

O ponto de partida para a construção da identidade profissional ocorre no processo de formação acadêmica do sujeito. Quando ele, o bacharel ou licenciado, ingressa na docência na Educação Superior, exerce-a sem ter vivido qualquer processo formativo formal para tal função nesse nível educacional. Os profissionais que se formaram em cursos de licenciaturas obtiveram formação para a docência na Educação Básica; e os que o fizeram nos bacharelados se formaram para o exercício de profissões específicas que se distinguem da docência em qualquer nível educacional. Em ambos os casos não obtiveram a formação pedagógica para o desempenho da função de formador de profissionais na Educação Superior. Logo, a identidade profissional docente desses sujeitos se efetiva ao longo de uma trajetória profissional, vivida na individualidade e coletividade da realização de suas funções (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Na percepção de Marcelo Garcia (2009, p. 11), o processo identitário docente possui grande influência sobre o desenvolvimento profissional, pois, em paralelo ao caminho da busca por experiência e sabedoria, percorremos o da constituição do *eu* pessoal e profissional docente. Deste modo, diz o autor,

[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. 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 e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos. [...] (p.11)

Sendo assim, a construção da identidade docente não pode ser compreendida como um processo individualizado, mas também coletivo e implicado por diversos fatores inerentes ao contexto social e profissional do docente. Portanto, a partir de Marcelo Garcia (2009) verificamos e apreendemos que a identidade não é uma característica concreta de cada pessoa, e que ela tende a se modificar por meio de fatores relacionais e contextuais, por isso, é um processo evolutivo.

Os estudos de Sousa (2014), relacionados à identidade profissional do professor de matemática da Educação Básica, nos revelam que a identidade profissional do professor é um assunto em intenso crescimento no âmbito acadêmico, e vem sendo abordado em diferentes perspectivas teóricas. Isto ocorre porque a profissão de professor vem pertencendo a um quadro composto de grandes exigências, dentre as quais a melhor atuação profissional, desafiando-o a crescer em termos de conhecimento e competência profissional e de formação.

Franco e Gentil (2007), ao pesquisarem a constituição da identidade dos docentes universitários, sendo esta constituída em uma rede de significações, confirmam o entendimento de identidade como um processo contínuo de construção de significados pelo sujeito. Trata-se de um processo que se efetiva individual e coletivamente, permeado pelas características que definem a sociedade contemporânea, pelos processos de desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, pela partilha de história, valores, cultura entre os sujeitos, em que as pessoas se reconhecem como participantes ativos do processo identitário.

Compreendemos, a partir dessas autoras, que a identidade profissional do professor universitário não é necessariamente e apenas o modo como se identifica, mas trata-se de uma questão mais profunda e que, para sua compreensão, se faz necessário considerar os espaços onde ocorrem as relações pessoais e profissionais, o processo de profissionalização, questões políticas, culturais, sociais que se cruzam e se refletem no espaço de trabalho, no qual se (re)constroem e se (re)constituem significados. Portanto, é um processo complexo e contínuo para além de uma identificação da profissão, que em nosso entendimento corresponde a um

estar docente, mas, adequadamente, trata-se de um processo que caminha para a constituição do *ser* docente.

Não buscamos aprofundar os estudos sobre a identidade docente, mas pretendemos deixar nossas contribuições acerca desse entendimento, de modo a considerar que é no processo identitário entrelaçado ao de desenvolvimento profissional vivido pelos docentes da Educação Superior que se (re)constrói sua identidade profissional. Portanto, na relação entre esses dois processos, encontramos espaço para reflexões que revelam a constituição de Pedagogias Universitárias dos docentes bacharéis e também fortalecem o debate sobre a importante formação/preparo pedagógico de profissionais para o exercício do magistério superior.

Nesse sentido, se faz necessário considerar sob qual perspectiva buscamos refletir sobre o processo identitário entrelaçado ao desenvolvimento profissional docente. Portanto, concordando com Sousa (2014), Marcelo Garcia (2009), Franco e Gentil (2007) e Pimenta e Anastasiou (2005), depreendemos, neste estudo, que a identidade profissional é resultante de um processo de socialização na profissão, no qual o docente ensina, ensina a aprender, aprende ao ensinar, e em meio a este processo (re)constrói sua identidade na Educação Superior, ou seja, na concepção de sujeito sociológico compreendido por Sousa (2014), com o qual concordamos: identidade como resultado das relações com outras pessoas.

Essas relações que potencializam a identidade profissional docente, conforme mencionado anteriormente, e aqui reforçamos, iniciam nos cursos de graduação. Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 106) enfatizam que nos cursos de graduação são definidos

os objetivos, o conceito profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação de entidade de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência.

Todas estas ações não buscam ou visam especificamente aspectos que potencializem a docência, sendo elas naturais tanto aos cursos de licenciaturas quanto aos bacharelados. Assim, à luz desses objetivos sinalizamos o bacharel, formado para uma profissão que se distingue da de professor e que exerce a docência universitária nos cursos de Licenciatura.

Esse profissional, pela natureza de sua formação, possui conhecimento específico e representações pedagógicas. Ou seja, o que acredita ser o ato de envolver-se com o processo ensino-aprendizagem, o papel docente nesse processo, o lidar com os desafios inerentes à docência, com as relações interpessoais existentes entre docente-docente, docente-estudante e estudante-estudante, que contribui para a construção de uma rede de conhecimento produzido

em coletivo, sendo essas representações balizadoras de seus primeiros anos no exercício do magistério superior. Logo, ao assumir a docência em cursos de licenciaturas esses profissionais são desafiados a adequar essas representações, suas habilidades e competências, de modo a atender um novo perfil profissional que se distingue de sua formação.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento profissional vivenciado por esses docentes bacharéis, muito tem a nos revelar sobre a (re)construção de sua identidade como profissionais formadores de professores em diferentes especificidades. Com isso, segundo Marcelo Garcia (2009), é de grande relevância que nos convençamos da necessidade de ampliar e aprofundar nossas competências profissionais ao assumirmos a docência como profissão, ainda mais em um espaço formativo em que se formam profissionais que, a priori, atuarão em um contexto com o qual esses docentes conviveram apenas em sua escolarização básica, quando construía suas primeiras impressões sobre o *ensinar* e o *ser professor*.

Desse modo, em relação ao processo de desenvolvimento profissional, verificamos que é por meio dele que o docente bacharel constitui sua identidade profissional, em meio a um processo que ocorre ao longo da sua vida pessoal e profissional, sendo a segunda, uma etapa iniciada nas IES, local onde estreou a formação profissional, que será potencializada em outros ambientes e tempos, nos quais encontra novos espaços para a sua formação pedagógica.

Em suma, as reflexões sustentadas pelo referencial teórico que utilizamos para conceituar a Pedagogia Universitária — compreender a Universidade contemporânea e sua função formativa, de modo a desenhar um caminho para compreender o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente de profissionais que ingressam no magistério superior — nos leva a lançar nossos olhares especificamente sobre os docentes bacharéis que exercem a docência em cursos de licenciatura. Portanto, em nossa próxima seção debatemos acerca da docência na Educação Superior, centralizando questões que entrelaçam a docência, a formação pedagógica e o ensino de profissionais liberais nas licenciaturas, demarcando a contribuição desta pesquisa para a Educação Superior e Educação Básica.

4 A DOCÊNCIA, A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENSINO DOS DOCENTES BACHARÉIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.

Paulo Freire

As palavras que compõem a epígrafe que introduz esta seção muito nos alegram, pois, o que nos diz Paulo Freire, certifica e autentica pensamentos acerca de que ensinar não é transmitir conhecimento. O conhecimento é construído em meio a uma coletividade de sujeitos, em um movimento dialético, no qual ensinam e aprendem ao ensinar. Mas o que, de fato, é ensinar nas universidades? E nas licenciaturas? O que se espera do docente bacharel que forma professores para o exercício da docência nas escolas de Educação Básica? Desse modo, buscamos, aqui, construir respostas para estas questões ou, ao menos, amenizar tais inquietações.

Consideramos de grande importância trazer para o espaço desta pesquisa o debate com o qual construímos nosso entendimento sobre a docência dos bacharéis que formam professores para a Educação Básica nos cursos de Licenciatura. Nosso interesse recai, especificamente, nos docentes bacharéis, entre os docentes universitários que atuam nas licenciaturas, pois, pela natureza de suas graduações não possuem o substrato pedagógico necessário para o exercício da docência nesse nível educacional, o qual tem implicações na formação inicial de estudantes que atuarão em campo profissional distinto dos que foram preparados profissionalmente em cursos de bacharelado.

Nesse sentido, ancorados nos estudos de Masetto (2003; 2018), Vasconcelos (2009), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Gatti (2010; 2018), Dias e Ramalho (2015), Volpato (2010); Pimenta e Anastasiou (2005), Oliveira (2003), dentre outros, nosso objetivo principal é compreender a docência universitária nos cursos de licenciatura, sendo ela efetivada por docentes bacharéis que ressignificam saberes oriundos de sua vivência pessoal, acadêmica e profissional, antes e durante o exercício do magistério superior. E, nesse movimento, constroem suas Pedagogias Universitárias que implicam a formação de professores para o exercício da

docência nas escolas de Educação Básica. Portanto, para melhor descrevermos nossas reflexões, dividimos esta seção em três subseções.

Na primeira subseção conceituamos a docência universitária, defendendo-a e concebendo-a como um campo de trabalho para o qual são necessários profissionalismo e competências específicas para o exercício pertinente de profissionais licenciados e/ou bacharéis. Nesse percurso, delimitamos o campo de estudo para compreendermos, em nossa segunda subseção, a formação pedagógica e docência de profissionais liberais em exercício do magistério superior nos cursos de licenciaturas. As reflexões tecidas nessas duas subseções nos levaram a novos questionamentos acerca do ensino, currículo e da formação de professores nas universidades, que serão contemplados em nossa terceira e última subseção, dando por conclusas nossas reflexões construídas neste espaço específico da produção científica.

4.1 Docência universitária: concebendo um campo de trabalho

A trajetória pessoal e profissional realizada pelo pesquisador, descrita na seção metodológica, nos conduziu a considerar relevante a construção desta subseção. Portanto, nesta, construímos e revelamos nossa compreensão sobre docência universitária, demarcando-a como um campo de trabalho docente, por meio do diálogo entre Masetto (2003), Vasconcelos (2009), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), dentre outros, utilizando nossas reflexões pessoais para discorrer sobre o que dizem os autores em relação ao tema em estudo.

Aprendemos, de nossa pesquisa bibliográfica, que a docência não deve ser concebida e efetivada amadoristicamente (MASETTO, 2003). Reconhecemos que a docência, e também as habilidades, os conhecimentos e o preparo para seu exercício vêm sendo, por um processo histórico fundante das universidades, desconsiderados para o ingresso de profissionais no magistério superior. Desse modo, muitos docentes apoiam-se em experiências vivenciadas em seu desenvolvimento profissional ao adentrarem no magistério nesse nível educacional, e comumente compreendem que o dominar e transmitir conhecimentos específicos, adquiridos em suas experiências profissionais, é equivalente ao ensinar nas universidades. Logo, a partir deste ponto, defendemos que essa concepção compromete a essência do significado da docência.

Destarte, afirma Gatti (2018), essa ideia de que transmitir conhecimento equivale a ensinar ainda é preponderante entre os docentes universitários. Décadas atrás, os estudantes que compunham as universidades tinham um perfil diferenciado dos da atualidade, ao ingressarem na Educação Superior já se identificavam com a graduação que iriam realizar, desejando aquela

formação. Estudos mostram que a opção por uma profissão, o querer ser determinado profissional desde a formação inicial, faz toda a diferença no desenvolvimento da mesma (KRAHE; BITENCOURT, 2015). Essa questão torna os estudantes mais responsáveis por suas aprendizagens, cabendo ao docente ser bom profissional e comunicar seus conhecimentos aos seus alunos.

No entanto, é importante considerar que os tempos mudaram. Gatti (2018), em seus estudos, informa que o público que adentra as universidades é mais jovem, final da adolescência/início da juventude, e chega às universidades após concluir o Ensino Fundamental e Médio, com uma perspectiva diferenciada dos estudantes universitários do século XX. Os de hoje, são jovens que cresceram e se desenvolveram em uma sociedade repleta de recursos midiáticos, informatizados, com motivações diversificadas, cenário onde a formação acadêmica se tornou acessível às camadas populares. Além disso, as modalidades e os cursos oferecidos pelas IES se diversificaram, e o mundo do trabalho, do qual emergem novas funções, foi alterado pela diversificação dos trabalhos e das profissões. Tudo isso se reflete nas instituições onde se formam esses profissionais, com destaque, aqui, para a Universidade.

Masetto (2003) já nos esclarecia que os professores universitários começaram a se conscientizar de que o exercício docente na Educação Superior exigia competências específicas que iam além das experiências profissionais e titulações que exigidas ao ingressarem nas IES.

Diante disso, Dias e Ramalho (2015) evidenciam que a docência na Educação Superior exige, do docente, conhecimentos que transcendem o que se vai ensinar — o conteúdo a ser trabalhado. Constatam que a docência, nesse espaço educacional, exige uma série de fatores que fortalecem o sentido de constante formação continuada a este profissional. Dentre esses fatores destacamos que o docente, no exercício profissional do magistério superior, deve reconhecer a docência como objeto de pesquisa, refletir sobre o contexto histórico da Educação Superior brasileira, (re)conhecer os desafios da profissão docente (suas demandas e seus dilemas), compreender os conceitos epistemológicos de ensino e aprendizagem e ter conhecimento do currículo do curso em que atua, ou seja, exige, acima de tudo, profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão (DIAS; RAMALHO, 2015).

Portanto, compreendemos que a docência é muito mais do que um campo de atuação, é, sim, um espaço de resignificação de saberes, de constituição da identidade docente; é um campo de trabalho, o qual demanda competências específicas e uma formação pedagógica, de modo a permitir que profissionais que buscam fortalecer suas carreiras como docentes se comprometam com o exercício de suas atividades, assim como em qualquer outra profissão.

Sobre as competências específicas para o exercício pertinente do magistério superior, estabelecemos diálogo entre Masetto (2003) e Vasconcelos (2009). Ambos os autores dizem que cabe ao docente universitário o domínio do que vai ensinar, do conteúdo específico da disciplina que leciona, esse é um atributo fundamental do docente, pois não se ensina aquilo que não se sabe ou domina, mas não é limitante.

Segundo Vasconcelos (2009, p. 38), “o domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional como discente. Não se admite um professor que não ‘conheça’ o assunto que pretende ensinar”. Portanto, dominar o conteúdo é tão importante quanto mantê-lo atualizado do mesmo modo que os métodos e técnicas para ensiná-lo.

Nesse caminho, Masetto (2003) afirma que esse domínio cognitivo, o domínio dos conteúdos específicos, se adquire por meio dos cursos acadêmicos realizados nas universidades, citando, especificamente, os de bacharelado, e durante alguns anos de experiência profissional. Entretanto, semelhante ao que diz Masetto, Vasconcelos (2009) reconhece que esse domínio é muito pouco para o exercício da docência, o qual deve ser constantemente atualizado mediante participações em congressos, palestras, especializações, e que esta atualização seja também feita por meio da pesquisa, em um sentido abrangente.

Dizemos tratar-se de pesquisa aquela atividade que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas **reflexões críticas** sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que **reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado**, produzindo textos e *papers* que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares. Entendemos por pesquisa os **trabalhos específicos** preparados pelos professores para serem **apresentados em congressos e simpósios**, explorando aspectos teóricos ou **relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino**, ou discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual. Entendemos por pesquisa a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas etc. (MASETTO, 2003, p. 19, grifos nossos)

Desse modo, compreendemos que a pesquisa deve servir de recurso para ressignificar saberes por meio da reflexão crítica realizada pelo próprio docente, e que os resultados desse trabalho devem ser de domínio público, tornando-se fonte de consulta para atualização e ressignificação dos saberes de outros profissionais e demais interessados.

Embora todos os envolvidos no espaço educacional e formativo da universidade (entre outras IES, e também escolas) reconheçam que o domínio e a atualização do conteúdo a ser ensinado não são suficientes para o exercício da docência, Vasconcelos (2009) relata que por muitas vezes há *secundarização* de fatores que comprometem o processo ensino-aprendizagem nesses espaços formativos. Aspectos sociais, políticos, econômicos, filosóficos e motivacionais permeiam e interferem na organização das instituições, nas ações pedagógicas e no processo de

ensino-aprendizagem nessas IES. A falta de reconhecê-los condiciona o não envolvimento do docente com atividades da docência, na indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, a docência ainda passa a ser reconhecidamente exercida por meio da transmissão de conhecimento por um profissional que, possivelmente, compreende o ensino como *dar aulas*. Portanto, compreendemos que aí está sinalizado o amadorismo profissional docente daquele que não concebe a docência como profissão.

A transmissão de conhecimento, dar aula, ao invés de produzir o conhecimento por meio de um trabalho coletivo entre docentes e estudantes, conduzindo juntos o processo ensino-aprendizagem, é o que ainda persiste na definição do ensinar marcado pela fala de muitos colegas de profissão, e por isso nossa percepção nos motiva a efetivar a caminhada. Dito isso, e a partir de Masetto (2003), afirmamos que a docência universitária também exige domínio na área pedagógica.

Nesse sentido, Masetto (2003) revela que há quatro eixos conceituais que merecem destaque para que profissionais se compreendam profissionais do processo ensino-aprendizagem. *O primeiro* se refere ao próprio processo ensino-aprendizagem, no qual o autor relaciona o perfil do público adulto universitário aos fins das atividades docentes. Devido a essa característica dos acadêmicos, o docente precisa ter domínio de conhecimentos sobre a aprendizagem de adultos e o seu desenvolvimento intelectual, pois o estudante deve ser o foco intencional de suas práticas. *O segundo*, o professor deve ser o conceptor e o gestor de currículo.

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação profissional abrange o desenvolvimento da **área cognitiva** quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao **acesso ao conhecimento existente**, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas. (MASETTO, 2003, p.21 - grifos nosso)

Desse modo, o docente passará a compreender que a docência é muito mais do que a transmissão de conhecimentos, e que estes aspectos atendidos pelo currículo serão efetivados mediante as práticas docentes dos formadores neste nível educacional.

O terceiro eixo, apreendido por Masetto (2003), está intrinsecamente relacionado às relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem. Nesse eixo, o autor se refere ao papel de orientador que o docente deve assumir, estreitando as relações profissionais entre os estudantes-professores e estudantes-estudantes, estimulando o trabalho em equipe, no qual o docente instiga os estudantes, por meio da pesquisa, a buscarem soluções para problemas que serão evidenciados. Desse modo, o docente, que assim o fizer, potencializará a autonomia e a responsabilidade do acadêmico sobre sua própria formação.

Já no *quarto eixo* verificamos que há necessidade de que o docente tenha domínio teórico e prático da tecnologia educacional. Essa tecnologia muitas vezes tem provocado inquietações entre os profissionais do magistério que não são adeptos de tais recursos, mas compreendemos, a partir de Masetto (2003), que se houver a pretensão de sermos eficientes e eficazes no processo de aprendizagem, encontraremos, nas ferramentas tecnológicas, excelentes recursos para dinamizar nossas Pedagogias Universitárias.

Ao tecermos reflexões sobre esses eixos, observamos que o domínio pedagógico, referido por Masetto (2003), não corresponde ao simples ato de *dar aulas*, mas envolve algo maior: é necessário que percebamos o ensino como um todo, desde o planejamento composto por objetivos, finalidades, características dos estudantes, além de metodologias compatíveis com o processo de ensinar e aprender determinado conteúdo para determinado público. Ou seja, o professor precisa ser reflexivo e flexível às mudanças, ter conhecimento sobre o conteúdo, recursos de ensino-aprendizagem, ressignificação de conhecimentos e relações interpessoais (MASETTO, 2003; VASCONCELOS, 2003; 2009).

Sobre o docente da Educação Superior, Masetto (2003, p. 23) afirma que

ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula. Pode até querer omitir esse aspecto em nome da ciência que deve transmitir, e que, talvez ingenuamente, ainda entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo.

Ao construir essa reflexão, o autor nos leva a perceber que o professor, docente, é um ser que, por si só, constitui-se de diversas implicações sociais, culturais, políticas. Portanto, é relevante que o exercício de sua docência se correlacione com a dimensão política, pois o docente não deixa de ser cidadão no exercício de sua profissão. E no compromisso ético com a formação profissional de seu estudante, estando comprometido com a educação, o docente está vinculado às questões sociais, e, assim, não tem como se desvencilhar dessas questões que balizam seu trabalho (MASETTO, 2003, VASCONCELOS, 2009).

Portanto, compreendemos, a partir do diálogo que estabelecemos entre Masetto (2003) e Vasconcelos (2009), que a docência possui competências específicas para o exercício profissional, e aqui verificamos que para que a ação docente seja pertinente, ela não deve ser apenas definida como instruir, *dar aulas*, transmitir conhecimento, como se o docente já estivesse pronto e imune a transformações. É importante, além do conhecimento sobre um

assunto específico, a formação e a competência pedagógica, a qual surgirá pelo comprometimento profissional com a educação (VASCONCELOS, 2009).

Ancorados nessas reflexões, até o momento tecidas, defendemos a docência como um campo de trabalho e de profissionalismo entendida por Tardif e Lessard (2014) como uma das mais antigas ocupações profissionais. Assim, apreendemos, a partir desses autores, que é um trabalho interativo entre docente e estudante, no qual o profissional docente se relaciona com seu estudante, em um complexo projeto de vida, ampliando a motivação para aprender, revisitando o passado, refletindo sobre o presente e projetando o futuro, refazendo e redefinindo suas trilhas pessoais, nas quais viveram suas histórias, tornando ambos os sujeitos protagonistas de sua educação (MORAN, 2018; MASETTO, 2018).

Portanto, a docência demanda habilidades, competências que ampliam a concepção de que ensinar é *dar aulas*, dominar conhecimentos e, posteriormente, transmiti-los.

O trabalho docente é permeado por teoria e ações práticas, produz resultados sobre o humano, requer reflexão teórica-prática permanente, aprofundamento e formação continuada. Sua complexidade envolve a interação com alunos e colegas, planejamento e gestão educacional do ensino, avaliação, transformações curriculares, etc. (KRAHE; TAROUCO; KONRATH; 2006, p. 2)

Logo, compreendemos, a partir das autoras supracitadas, que esse trabalho é complexo, pois se refere a ações desenvolvidas sobre o humano, sendo transformador não só do objeto, mas também do sujeito. Às vezes, nos deparamos com ditos populares, entre os quais *o trabalho edifica o homem*, nesse caso, do trabalho docente, o edificar vem do transformar, construir e se reconstruir por meio da ação.

Krahe, Tarouco e Konrath (2006) esclarecem que o lócus onde se desenvolve o trabalho docente é a Universidade. Vale destacar que esse espaço de realização do trabalho docente também é complexo, não compreende a presença apenas de professores e estudantes, mas de diversos outros agentes que passam a se relacionar com o trabalho efetivado pelo professor. Desse modo, refletimos com as autoras e afirmamos que se trata de um trabalho sobre o outro e com o outro, em um espaço implicado por influências sociais, políticas e culturais de uma coletividade de seres humanos.

Desse modo, nos apropriamos dos estudos de Tardif e Lessard (2014), na intenção de compreender a docência como trabalho, e verificamos, no momento em que os autores refletem sobre o que Marx nos deixa como ensinamento sobre o trabalho, que o trabalho é resultante de processo de interação entre sujeito e objeto humano e no resultado desse, ambos os envolvidos se transformam. Com isso, a docência é compreendida como o ato de ensinar realizado por um profissional docente, comprometido eticamente com o educar. A docência se constitui em um

espaço onde o docente ensina, mas também aprende, e, neste aprendizado, se transforma e se ressignifica pessoal e profissionalmente.

Nesse sentido, Tardif, (2014) e Tardif e Lessard (2014) nos conduzem à reflexão e à compreensão de que a docência, na relação entre sujeito e objeto humano, é um trabalho, em que suas atividades os envolvem na dimensão cognitiva, baseada em concepções, conhecimentos, informações. É também um *trabalho sobre o outro* que desencadeia atividades de instruir, mediar, ajudar, controlar, em que o docente imprime sua personalidade, de modo a empenhar e investir, neste trabalho, o que ele é como pessoa.

Portanto, é nesse *trabalho sobre o outro* que compreendemos, a partir de Tardif e Lessard (2014), que também reside a ética profissional. Nessa perspectiva, existem relações que partem do sujeito (docentes, médicos, engenheiros, advogados, psicólogos, dentre outros) para o objeto (estudantes, clientes, pacientes), do objeto para o sujeito e de fatores idiossincráticos que interferem no trabalho entre sujeito e objeto. Logo, destacamos o trabalho docente entre essas relações, o qual compõe um corpo de atividades em que define um campo de profissionalização docente e de relações humanas, integrando o sujeito e o objeto humano em um composto de ações formativas que sofrem interferências de fatores idiossincráticos pertencentes ao contexto global onde se desenvolvem essas ações.

Acreditamos que o trabalho docente, a docência, se faz e se refaz constantemente, e nesse movimento o sujeito deve se compreender como um profissional que busca constituir e fortalecer sua identidade docente em meio a um constante processo de formação. Nessa perspectiva, centralizamos o foco da pesquisa no docente bacharel das Licenciaturas, pois esse docente se nutre de novos saberes, dentre os quais nos interessamos pelos pedagógicos, que vão sendo ressignificados ao longo de um processo, e com eles, no âmbito da Educação Superior, potencializam a formação profissional inicial de estudantes que exercerão a docência na Educação Básica.

Nesse cenário, Tardif e Lessard (2014) relatam que o estudante (crianças e jovens) é obrigado a frequentar a escola até determinada idade prevista em lei, e, nesse sentido, o sujeito pode ser resistente às ações educativas propostas pelo professor, causando desconforto ao profissional pela ação neutralizadora do estudante, neste caso, oriunda de fatores idiossincráticos.

[...] os alunos são clientes forçados, obrigados que a ir para a escola. A centralidade da disciplina e da ordem do trabalho docente, em como a **necessidade quase constante de “motivar” os alunos**, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para

eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.35 – grifos nosso)

Compreendemos, a partir de Tardif e Lessard (2014), que essa realidade que perpassa o público estudantil na Educação Básica tem se revelado um dos desafios aos docentes nesse nível educacional. Os autores relacionam a atividade docente realizada com um público de estudantes crianças, adolescentes, jovens que compõe o corpo estudantil da Educação Básica. No entanto, compreendemos que, mesmo que o público da Educação Superior, atualmente, seja composto por jovens e adultos que buscam consolidar uma carreira profissional, estes vivenciam desafios cotidianos, pertencentes à vida pessoal e profissional. Além disso, a necessidade constante de motivá-los na caminhada acadêmica pode trazer para a docência dos sujeitos que investigamos o descortinar de possíveis desafios que os conduzam a refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que os sujeitos, docentes bacharéis, desta pesquisa, exercem a docência formando profissionais para o exercício do magistério nas escolas de nível educacional básico, onde, possivelmente, encontrarão os desafios apontados por Tardif e Lessard (2014). Portanto, esses docentes são *convidados* a compreender o exercício da docência não apenas sob o domínio de conteúdos, mas, para que seja pertinente, é importante e necessário ter competências e habilidades que potencializem as relações humanas, de modo a cativar, conquistar os estudantes, cessando resistências às atividades escolares.

Gatti (2018) nos revela que as pesquisas que abarcam o tema docência de profissionais que formam os professores da Educação Básica se destacam nas literaturas dos últimos anos. O avanço tecnológico, as mudanças ocorridas no cenário social, econômico, político, cultural e social do país agrega grande relevância ao trabalho docente dos professores que se comprometem com a formação de estudantes por meio do ensino básico. Logo, compreendemos que muitos são os pesquisadores que buscam ilustrar a importância dos processos educativos nesse nível educacional na sociedade brasileira, e que, segundo a autora, tem levado os docentes universitários, formadores de professores para a Educação Básica, a assumir um compromisso pedagógico e social para com essa formação.

Nessa caminhada, defendemos a Pedagogia Universitária como campo de estudo e formação pedagógica para docentes na Educação Superior, de modo a fortalecer o compromisso, pautado na ética profissional, com a docência para a formação de professores nos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, nesses cursos há certas exigências para a formação profissional de professores para a Educação Básica. Segundo Gatti (2018, p.27), espera-se que

os estudantes formados nas licenciaturas sejam “inovadores, tenham atuação criativa, possam ser pesquisadores sobre sua prática, mobilizem seus futuros alunos para o conhecimento e valores sociais”. Sendo assim, esses compromissos assumidos pelos docentes universitários passam a possibilitar que os estudantes das Licenciaturas reconheçam a complexidade da docência na tentativa de cumprir com a tarefa de educar e formar cidadãos com essas habilidades e competências.

Para tanto, na docência universitária, o trabalho docente é complexo e envolve envergaduras e aptidões em determinadas áreas do conhecimento, da pesquisa, da pedagogia, do currículo, de relações interpessoais, de política, da ética profissional, e tudo isso compõe a Pedagogia Universitária vivenciada pelos docentes bacharéis participantes desta pesquisa. No entanto, o conjunto de conhecimentos pedagógicos que compõe a Pedagogia Universitária, a concepção de que a pedagogia esteve, historicamente, voltada à educação de crianças (TORRES, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2004), de certa forma, leva à desconsideração da pedagogia na Educação Superior (GATTI, 2018) e à pouca abertura concedida a diálogos que fomentem espaços para formação pedagógica aos docentes universitários. Por conseguinte, compreendemos que a pouca ou falta de formação pedagógica dos docentes universitários tende a deixar lacunas na formação inicial de professores para a formação de estudantes em outro nível educacional.

Contudo, reforçamos uma docência imbuída de profissionalismo, como um campo de trabalho, no qual o profissional docente esteja imerso e comprometido em se constituir profissionalmente, identificando-se e construindo sua identidade como docente, a fim de significar na formação de outros profissionais que exercerão sua profissão, seu *trabalho sobre o outro*, na Educação Básica.

[...] a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam em um território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 42)

Ao analisar os estudos dos autores supracitados temos a certeza de que o trabalho docente não consiste em apenas cumprir ou executar, mas é uma atividade interativa entre diversos sujeitos que contribuem para que o docente possa dar sentido as suas atividades. Desse modo, para o exercício da docência são necessárias competências e formação profissional específica.

Nesse mesmo contexto de discussão, ao refletir sobre a docência nos cursos de licenciatura, Gatti (2018, p. 24) diz que

a docência no ensino superior começa a sair do limbo de uma representação estática em que o professor fala, o aluno escuta e ... vire-se. O professor que só sabe abordar assuntos de modo estanque, fragmentado, parte de partes de um todo, não responde mais às necessidades formativas das gerações contemporâneas. [...] O professor na Educação Superior que não consegue criar ambiências de aprendizagem, oportunidades de reflexão, diálogo, soluções de problemas, estimular o perguntar, construir motivação para o saber, para a aprendizagem, cria barreiras para a efetiva formação de seus estudantes.

Segundo essa autora, os docentes que compreendem a docência e a exercem contraditoriamente ao que ela descreve e reflete em seu texto, acima transcrito, dão aulas, mas não formam, e essa ação pode contribuir para a edificação de barreiras que limitam a atuação profissional dos docentes com os estudantes. Sendo assim, isso nos leva a refletir sobre o processo de formação ocorrido nos cursos de licenciaturas, tanto da formação pedagógica dos docentes bacharéis formadores quanto daqueles estudantes, futuros professores, que se formam junto a esses docentes.

Portanto, traremos, como base de discussão em nossa próxima subseção, a formação pedagógica e a docência exercida nos cursos de Licenciaturas, de modo a direcionarmos as observações para os docentes bacharéis que formam professores, em diferentes especificidades, para a Educação Básica.

4.2 Formação pedagógica e a docência dos bacharéis que formam professores em cursos de Licenciaturas

Nesta subseção direcionamos o estudo para a figura do docente bacharel, e, com isso, almejamos refletir sobre sua formação pedagógica e docência, no contexto dos cursos de Licenciatura. Nesse percurso, conceituamos docência para a formação de professores da Educação Básica, verificando se ocorrem possíveis divergências conceituais e práticas da Pedagogia Universitária ao delimitarmos nosso campo de pesquisa. Para tanto, selecionamos os estudos de Dias e Ramalho (2015), Oliveira (2003), Pimenta e Anastasiou (2005), Gatti (2010; 2018), Costa (2010), dentre outros, para juntos dialogarmos e atendermos o objetivo desta subseção.

Os docentes bacharéis dos cursos de Licenciatura, em seu processo de formação inicial nos cursos de graduação, têm uma formação direcionada para a atuação em outros campos que se distinguem da docência universitária. Segundo Silva (2016, p. 35), esses cursos não fornecem

ao bacharel “substrato didático pedagógico mínimo necessário ao desempenho da docência”. Com base no referencial teórico exposto, embora estejam no exercício da docência, buscam com a profissionalização docente preencher esta lacuna formativa e, nesse processo, constituem-se docentes contribuindo com suas Pedagogias Universitárias na e para a formação de professores para a Educação Básica.

Pimenta e Anastasiou (2005) aduzem que grande parte dos docentes universitários teve sua formação, na graduação, calcada no modelo jesuítico, e nos programas de mestrado e doutorado encontraram uma formação que potencializasse suas habilidades de pesquisa. No entanto, esses docentes pouco tiveram, nesses espaços e processos formativos, uma formação específica que os direcionasse à carreira da docência, sendo assim,

eles são desafiados a realizar um trabalho profissional na área educacional, e um dos caminhos para isso tem que ver com a participação em processos de profissionalização docente continuada, que passa pela reflexão e pesquisa sobre a própria prática em sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 198)

Desses profissionais, licenciados ou bacharéis, destacamos o segundo grupo, que, ao adentrar na docência, lhe é exigido o comprometimento ético e profissional com a docência, o que também lhe é exigido ao exercer sua profissão de formação acadêmica. No que tange à pesquisa sobre a própria prática em sala de aula, as autoras salientam que é necessário um profissional flexível em relação ao enfrentamento de sua ação profissional, e não cabe nesse espaço de formação apenas um profissional que domine um cabedal de conhecimentos e os repasse a seus estudantes.

Ao analisar a literatura sobre o tema constatamos que muito vem sendo discutido sobre projetos de profissionalização inicial ou continuada ou desenvolvimento profissional do professor universitário como proposta de qualificação pedagógica para o exercício da docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; OLIVEIRA, 2003). Percebemos que esses projetos agregam grande esforço na proposta de ampliar a formação pedagógica dos docentes universitários para além dos cursos de pós-graduação (pela LDB 9394/96, como mencionamos, trata-se de uma preparação para a docência), no alvitre de reflexão sobre a própria vivência profissional na Universidade, ressignificando saberes oriundos de diversos espaços formativos, os quais, por sua vez, desencadeiam práticas pedagógicas e didáticas, formativas de novos profissionais.

Gatti (2018, p.19) alega que o problema de formação de professores para o ensino na Educação Superior tem movimentado pesquisas em território nacional e internacional, e enfatiza que esse problema é muito mais incisivo quando se refere a docentes que formam

professores para a Educação Básica. Nesse sentido, a autora ainda destaca que essas pesquisas têm marcado a preocupação, de gestores e pesquisadores, com a qualificação desses docentes para esse trabalho, reconhecendo ser “um dos pilares da contribuição social da Educação Superior para as redes de educação básica, Educação Superior que, aliás, sem a melhor qualificação da educação de base não se sustenta”. Desse modo, ao propormos estreitar a relação universidade/escola, por meio da compreensão das Pedagogias Universitárias dos docentes bacharéis, implicando na formação de professores para o ensino básico, esta pesquisa contribui tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica.

Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 258) questiona: “como os professores que estão na docência universitária se constituíram professores, principalmente em se tratando de áreas, nas quais a preparação para a docência estava ausente das propostas curriculares?” Portanto, semelhante à autora, também refletimos sobre os docentes bacharéis que atuam na docência em cursos de licenciaturas, e nos perguntamos: Como fazem? Como se constituíram e constituem docentes para esse contexto formativo? Quais desafios enfrentam? Ressignificam seus saberes? Como percebem a relação de suas Pedagogias Universitárias para formar os professores da Educação Básica?²²

Compreendemos o quão importante é o docente formador nesse contexto, e, concordando com Passos (2018), afirmamos que esses profissionais têm papel-chave na formação inicial dos professores da escola básica. Através de suas Pedagogias Universitárias, que se associam a seus saberes, à sua constituição identitária, em meio ao seu processo de desenvolvimento profissional e profissionalização docente, contribuem para constituição do profissional professor, sendo o docente formador referência para a atuação de novos professores nos espaços escolares. Reconhecemos, assim, que respostas pertinentes a nossas inquietações implicam conhecer o processo de desenvolvimento profissional dos docentes universitários, em especial o bacharel.

Segundo Anastasiou (2002, *apud* OLIVEIRA, 2003), grande parte dos docentes universitários tornou-se professor formador da noite para o dia. Esses autores enfatizam que, por mais conhecimentos que esses docentes tenham absorvido em suas experiências profissionais, ainda não são equivalentes aos saberes e conhecimentos necessários para o exercício da docência na Educação Superior. Portanto, entendemos que há saberes, competências e habilidades específicas para o exercício da docência nesse nível educacional e

²² Essas são questões que movimentam a prática investigativa para a construção desta dissertação e que serão atendidas no decorrer da seção de análise, culminando na questão principal de investigação e objetivo geral da pesquisa.

que podem ser apreendidas ou aprimoradas por meio do processo de desenvolvimento profissional docente.

Oliveira (2003) sintetiza os resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em território nacional, na perspectiva de atender a questionamentos voltados ao exercício da docência e ao desenvolvimento profissional docente. Tendo como referência as reflexões de Oliveira, compreendemos que profissionalidade se refere a um processo de construção do sujeito. Isto porque antes mesmo de se tornar profissional docente, este já possuía uma base que sustentava suas concepções sobre ensino e o ser professor, por meio de suas experiências escolares. Esse fato reforça que não há um espaço único de formação para a docência, nem um curso ou disciplina que afiance que alguém se tornará um bom professor, como mencionamos anteriormente.

Oliveira (2003) também nos revela que é necessário sintetizar a gama de saberes e experiências que estão vivos nos espaços formativos da Universidade, os quais devem ser apreendidos em um programa destinado a saberes pertinentes à docência em nível superior de ensino. Além disso, a autora enfatiza que as pesquisas sobre a docência universitária, sobre o papel da Universidade e do professor, precisam ter os critérios que os avaliam redefinidos por seus interessados, de modo a compreender e reconhecer a importância de seus papéis na atual conjuntura social. Desse modo, a autora afirma que são pontos e resultados que têm revelado grande influência no desenvolvimento profissional docente e que merecem a devida atenção ao construirmos um entendimento sobre esse processo.

Oliveira (2003, p. 259) declara que “nos tornamos os professores que somos hoje, tendo como referência o trabalho com a memória”, referindo-se à ressignificação de conhecimentos e saberes que adquirimos ao longo de nosso processo formativo, nos permitindo refletir sobre a forma como vivíamos e aprendíamos, em diferentes espaços, contextos e tempos que já não são os mesmos na contemporaneidade, porém muito têm a dizer sobre nós:

Hoje, poucas profissões, em todo o mundo, são tão discutidas quanto o exercício do magistério; e, pelo conteúdo dos discursos, poderíamos até acreditar que a docência goza de muito prestígio. Apesar de tantos estudos, produções com referenciais inovadores e políticas pretensamente voltadas para melhorar a performance do docente, poucos resultados foram alcançados e poucos avanços aconteceram no amplo contexto da formação para a docência na e para a Educação Superior em nosso país. Assim, na Educação Superior se constata que os docentes ainda estão sendo contratados muito mais por suas habilidades como pesquisadores. (DIAS; RAMALHO, 2015, p. 32)

Destacamos quão necessárias são as investigações que se debruçam sobre o processo de desenvolvimento profissional do docente universitário, principalmente o docente bacharel.

Assim, por meio deste destaque, pretendemos que a presente investigação revele resultados semelhantes aos que são enfatizados pelas autoras supracitadas. Esses profissionais bacharéis, com suas habilidades de pesquisadores, ao assumir a profissão docente se defrontam com uma nova realidade profissional, para a qual nem sempre possuem os atributos necessários para o exercício do magistério superior, mesmo sendo excelentes pesquisadores (DIAS; RAMALHO, 2015).

Nesse sentido, Dias e Ramalho (2015) nos revelam que alguns desses profissionais bacharéis passam a reproduzir a docência que observaram em seus professores, em sua formação inicial, em cursos de bacharelado, pouco incorporando o real sentido do ser docente universitário. Portanto, e em razão de grande parte desses profissionais não terem tido contato com uma formação pedagógica específica para a docência na Educação Superior, passam refletir e buscar, isoladamente, o preparo pedagógico, por meio de sua profissionalização, para enfrentar os desafios inerentes ao exercício da docência, pois,

pensar a formação para a docência implica em ter no horizonte uma perspectiva dos compromissos éticos e sociais que temos para com as novas gerações. Assim, o docente do ensino superior que atua na formação de professores precisa ter consciência clara sobre o papel da formação e do formador em relação aos seus estudantes e em relação àquelas crianças, adolescentes, jovens, que estarão futuramente sendo formados por aqueles a quem ele está formando (GATTI, 2018, p.35).

A autora supracitada e os demais autores utilizados nos permitem compreender que a docência nas licenciaturas leva o profissional formador a se deparar com um movimento de constante reflexão e formação, com dimensões reflexivas sobre a Educação Superior — o seu campo de atuação —, formando outros profissionais, e também sobre a Educação Básica — campo profissional dos estudantes — em que ele está contribuindo para a formação inicial. De alguma maneira, o docente bacharel se compromete com a formação de novos professores que se responsabilizarão pela educação escolar de crianças, adolescentes e jovens que serão futuros profissionais, possivelmente formados em cursos de graduação pelas IES. Portanto, é a assunção de um profissionalismo que movimenta a engrenagem de um ciclo formativo entre Educação Básica e Superior.

Desse modo, como anunciamos na subseção anterior, pesquisas sobre a temática que envolve a docência de formadores de professores para a Educação Básica vêm ganhando maior destaque entre as que se desenvolvem no campo da educação, porém, com pouco enfoque às suas Pedagogias Universitárias (GATTI, 2010; 2018; PASSOS, 2018). Logo, os profissionais que se ocupam da função de formar os professores para a Educação Infantil, Ensino

Fundamental I e II e Ensino Médio são convidados a assumir um compromisso pedagógico e social com a formação desses professores e, paulatinamente, esses docentes formadores, vão se reconhecendo responsáveis por essa formação.

Em consonância com o que diz Gatti (2018), e correlacionando os dados da pesquisa de Vasconcelos (2009), em conformidade com a LDB, Lei nº 9394/96, observamos que: o ingresso de profissionais no magistério superior, tanto de bacharéis quanto de licenciados, ocorre via concurso público de provas e títulos, e como já mencionamos, não prioritariamente o preparo para o exercício no magistério superior se realiza em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Esses critérios para o ingresso no magistério superior são equivalentes para aqueles que buscam exercer a docência tanto em cursos de bacharelados quanto em licenciaturas. No entanto, sobre as reflexões que tecemos acerca da docência dos formadores de professores, Gatti (2018) ainda nos revela que nem sempre as IES, que ofertam cursos de licenciatura, contratam docentes considerando a experiência desses profissionais (quando há) na Educação Básica ou seus conhecimentos sobre educação.

Desse modo, Gatti faz um alerta para que esses importantes conhecimentos sejam considerados no momento da contratação, os quais envolvem atividades de ensino voltadas à didática, atividades práticas em componentes curriculares, orientações em estágios, dentre outras que se relacionam diretamente ao trabalho nas escolas.

Nos estudos de Gatti (2018) também verificamos que o critério que tem levado à seleção de docentes, dentre os quais destacamos os docentes bacharéis, para assumir tais atividades tem sido o conhecimento e a pesquisa nessas especialidades, que são adquiridos em cursos de mestrado e doutorado. Esses docentes não possuem uma formação pedagógico-didática pela natureza de seus cursos de graduação e, possivelmente, exercem uma docência apoiada na constituição de seu perfil de pesquisador. Desse modo, a autora afirma:

mestrados e doutorados não suprem essa formação, e, no entanto, o exercício da docência e a formação de docentes para outros níveis têm **esses conhecimentos** como eixo necessário (embora não suficiente). **O próprio trabalho como professor formador implica em conhecimentos educacionais e o domínio de práticas educativas**, seja qual for o conhecimento o qual irá trabalhar, (GATTI, 2018, p. 18 - grifos nosso)

A autora faz alusão aos conhecimentos educacionais para o exercício do magistério superior. Embora sua reflexão esteja direcionada especificamente aos formadores de professores, os quais exercem a docência em componentes curriculares que discutem diretamente o contexto da Educação Básica, a didática e a pedagogia, Gatti revela que esses conhecimentos não devem ser negligenciados para a docência em qualquer que seja a disciplina

na qual o formador irá exercer sua Pedagogia Universitária. Isto porque os ensinamentos e as competências pedagógicas devem estar intrinsecamente relacionados a qualquer ementa disciplinar nas licenciaturas.

Porém, cabe ressaltar que a pesquisa de Costa (2010) nos mostrou que não somente os docentes bacharéis, mas também os licenciados são desafiados a exercer a docência na Educação Superior. Semelhante ao que ocorre com a formação dos docentes bacharéis, a formação inicial dos docentes, em cursos de licenciatura, também é fragilizada, pois as competências pedagógicas adquiridas não os prepara para a docência nesse nível educacional, para ensinar adultos e, sim, para trabalhar com pessoas em outra fase de vida — na Educação Básica. Dessa maneira, os docentes licenciados também procuram cursos de pós-graduação e revelam que a formação em cursos de mestrado e doutorado, embora demonstre fragilidades quanto a questões pedagógicas para o exercício da docência, possibilita que incorporem aprendizagens e experiências profissionais vividas, revendo as suas Pedagogias Universitárias.

Mas como se efetiva a docência nos cursos de Licenciaturas? Diferem de outras graduações? No tocante a esses questionamentos, segundo Gatti (2018), as representações, concepções, cultura sobre a docência, possuem um forte impacto no que tange à formação de professores para a Educação Básica. Os docentes que formam esses profissionais devem estar conectados com questões pedagógicas entrelaçadas com suas áreas de conhecimento, nas quais exerceram a docência e que serão base formativa para novos profissionais. Portanto, Gatti (2018, p. 26) destaca que “a questão educacional é carro-chefe para seu trabalho como docente”, por isso, conhecimentos educacionais e pedagógicos não devem ser negligenciados para o exercício do magistério superior.

Costa (2010, p. 104) reflete sobre as concepções e teorias que os professores constroem para o exercício da docência nos cursos de licenciaturas, as quais são efetivadas em

[...] seus percursos de desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, são influenciadas também pelo contexto institucional de formação e trabalho, e ainda, pelo contexto das relações pessoais, marcando o caráter coletivo desses processos. Essa perspectiva não é prerrogativa apenas dos professores que ensinam na educação básica, mas daqueles que estão no exercício profissional da docência formando os referidos professores.

Sendo assim, compreendemos que a docência, em qualquer espaço formativo, tanto na Educação Básica quanto na Superior, é influenciada pelos contextos nos quais os docentes desempenham suas atividades profissionais. Trata-se também de um processo coletivo, em que profissionais em exercício da docência aprendem a ser docentes formadores e/ou professores nas/para as escolas, constituindo-se assim não somente a partir de suas singularidades. Portanto,

a autora ainda nos revela que aprender a ser professor exige compromisso pessoal, mas também a partilha de saberes, conhecimentos e experiências com outros sujeitos inerentes ao espaço da docência.

É interessante, e ao mesmo tempo ingênuo, imaginarmos que profissionais formados em cursos de licenciaturas sempre tenham almejado ser professores. Essa *projeção ideal* não é equivalente para todas as licenciaturas — ou qualquer curso ofertado pelas IES, e também para todos os estudantes que buscam estabelecer-se nessa profissão. Verificamos a existência de um dado na pesquisa de Costa (2010) que muito nos chamou a atenção. A profissão docente, o ensinar o outro, nem sempre é o principal motivo que leva estudantes a se interessarem pela graduação em cursos de licenciaturas.

Esse dado se correlaciona com o que aduz Gatti (2010) ao estudar o perfil dos acadêmicos nesses cursos. A autora questiona sobre o que levava os estudantes a optarem pela graduação em cursos que formam professores para o ensino básico, e entre seus resultados a escolha prevalente foi *ser professor* entre aqueles que iniciavam a graduação em Pedagogia. Já, em outras licenciaturas, embora esse dado também tenha sido verificado dentre as observações, é preocupante perceber que há grande quantitativo de professores em formação inicial que alegam escolher se graduarem nas licenciaturas por não haver possibilidade de exercício de outra profissão.

Esse fato nos inquieta sobremaneira, pois é possível que muitos desses acadêmicos se formem professores para a Educação Básica, nos cursos de licenciatura, considerando a docência uma espécie de seguro desemprego, como é pontuado por Gatti (2010). Isso, possivelmente, pode levar esses futuros professores a desempenharem suas atividades docentes com despreparo de conhecimentos pedagógicos e de domínios dos conhecimentos básicos necessários para iniciar a profissão de professor. Portanto, esse é um dos fatores que tende a fragilizar as estruturas educativas das escolas, criando, futuramente, um perfil de professor que passou pela Universidade e saiu dela carente dos conhecimentos básicos para iniciar a sua carreira docente na Educação Básica. Em consequência, haverá maiores desafios às práticas pedagógicas dos docentes formadores, nas licenciaturas, pois os estudantes da Educação Básica serão os futuros estudantes da Educação Superior, formando assim um ciclo de formação.

Nesse sentido, indagamos: Como ocorre o ensino nesses cursos? Sobre quais moldes os estudantes da Educação Básica, que optaram por uma carreira na docência, são formados nas universidades? Qual função cabe ao docente bacharel desenvolver frente à formação desses profissionais? Ensinar ou mediar?

Contudo, em nossa próxima subseção daremos maior espaço a reflexões que nos direcionem a amenizar tais inquietações.

4.3 Formação de professores da Educação Básica na universidade

Nesta subseção, dialogamos com alguns autores que pesquisam a formação profissional nas Universidades e a formação de professores, dentre os quais destacamos Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Gatti (2018) e Masetto (2018), na intenção de conceituar o ensino universitário nas licenciaturas, refletindo sobre o currículo, as Pedagogias Universitárias dos docentes bacharéis.

Iniciar essa subseção concebendo a docência como um trabalho que demanda conhecimentos, habilidades e competências específicas, destacando que o trabalho docente na Educação Superior se assenta sobre o ensino, pesquisa e extensão, aproximou nossas inquietações do ensino universitário. Segundo Ramos (2015), o ensino universitário vem sendo gestado pela indissociabilidade do ensino e pesquisa, colocando-os em diálogo constante sobre a condição de interdependência, o que tem se traduzido em uma forte marca identitária para o ensino nesse nível educacional. Constatamos com a autora, que isto defende o título atribuído à universidade de lugar privilegiado de efetivação do ensino por meio da pesquisa científica.

Zabalza (2004) utiliza o termo docência para se referir ao trabalho docente na Educação Superior, e o compreende a partir da dimensão do ensino. O autor esclarece que na atividade de ensino concentra-se a tarefa formativa das instituições universitárias, mas, atualmente, encontra-se desfocada entre as tantas outras funções que também estão relacionadas à docência, que são a pesquisa, extensão e gestão, que também são atribuídas aos docentes desse nível educacional.

O ensino, sendo uma atividade que perpassa as demais dimensões da tríade que sustenta o título de Universidade às IES, passou a exigir uma amplitude de conhecimentos dos profissionais que desejassem exercer a docência universitária. Zabalza (2004) assevera que a missão de transmissão de conhecimentos dos docentes para os estudantes ficou relegada ao segundo plano, e que, na contemporaneidade, pressente-se a necessidade de um docente facilitador, mediador dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Não distante, e nem ao menos divergente do que anuncia Zabalza (2004), Masetto (2003) já afirmava que

[...] nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem

dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel realmente está em crise e, já há algum tempo, ultrapassado. (MASETTO, 2003, p. 12)

Interpretamos que a aprendizagem do estudante é objetivo central das graduações ofertadas pelas IES. Deste modo, compreendemos que a característica do processo de ensino é direcionada ao ensino-aprendizagem, no qual centralizam-se as finalidades do ensino na figura do estudante, induzindo os docentes a se questionarem sobre o que devem ensinar para que os acadêmicos se formem profissionais competentes ao exercerem suas respectivas atividades na sociedade presente, e que nesse processo os docentes ensinam e aprendem ao ensinar.

Nesse sentido, o ensino é conceituado como

[...] atividade que requer conhecimentos específicos [...] ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação. Ensinar é **uma tarefa complexa** na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das 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. (ZABALZA, 2004, p.110-111- grifos nosso)

O ensino exige que o docente esteja sempre disposto a aprender e atualizar seus conhecimentos específicos e pedagógicos, e que esse profissional se compreenda pertencente a um processo de constante formação para o exercício efetivo dessa complexa atividade.

A atividade de ensino **exige uma série de saberes, conteúdos, conhecimentos teórico-práticos, métodos de investigação**, tanto da área específica como da área pedagógica, que precisam ser articulados com a **integralização** e **com o desenho curricular** no qual se situa essa ação docente (DIAS; RAMALHO, 2015, p. 45, grifos nosso)

Desse modo, os autores supracitados concordam e afirmam que o ensino é uma atividade complexa da docência. E para que o ensino se efetive são necessários conhecimentos que atendam áreas específicas, e também a área pedagógica, os quais devem permear o ensino de todo e qualquer componente curricular ao se pensar na formação de professores (GATTI, 2018). É importante que o docente busque formação constante, a fim de garantir a atualização de metodologias didáticas, de pesquisa e do conteúdo que sustentará a prática formativa de professores.

O ensino é uma atividade que compõe o trabalho docente que se realiza entre seres humanos. Essa atividade não se completa pelo simples cumprimento de um planejamento de aula, onde são demarcados o conteúdo, os objetivos e as metodologias, como se fosse um

exercício de reflexão, unicamente, sobre os desejos e anseios do docente. Portanto, para que seja pertinente e eficaz a prática do ensino, e que contribua para a formação dos professores para a Educação Básica, o docente deve integralizar suas atividades à estrutura curricular da graduação onde atua, e refletir sobre as características do modo de aprender dos acadêmicos.

Pimenta e Anastasiou (2005), ao refletirem sobre a universidade como instituição educativa, nos permitem compreender que o ensino, nesse ambiente acadêmico, também se efetiva pela pesquisa e é pertinente que assim o seja. Para essas autoras, nesse ambiente educacional, o ensino deve ser constituído por meio da construção científica e da crítica do conhecimento já produzido, assim, a universidade deixará sua contribuição ao construto da sociedade. Portanto, demarca-se mais uma característica na qual é perceptível a complexidade do ensino na Educação Superior.

Sendo o ensino uma atividade complexa, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 164-165) pontuam algumas atribuições que relacionam o ensino à pesquisa:

- a) Propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, **o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;**
- b) Conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na **busca de conhecimento;**
- c) Considerar o processo de ensinar/aprender como **atividade integrada à investigação;**
- d) **Desenvolver a capacidade de reflexão;**
- e) Substituir a simples transmissão de conteúdos por um **processo de investigação do conhecimento;**
- f) **Integrar**, vertical e horizontalmente, **a atividade de investigação** à atividade de ensinar do professor, o que **supõe trabalho em equipe;**
- g) Criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) Valorizar a **avaliação diagnóstica** e compreensiva da atividade mais do que avaliação como controle;
- i) **Conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos** e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (grifos nosso)

As autoras evidenciam que, na relação entre ensino e pesquisa, os docentes colocam o estudante como centro de sua formação, incentivando-o a buscar respostas para seus questionamentos. Dessa maneira, compreendemos que não é possível pensar no ensino para esse nível educacional, desprovido da pesquisa, sendo utilizada como ferramenta pedagógica e metodológica para proporcionar aprendizagem ao estudante.

Interpretamos que a pesquisa, como ferramenta pedagógica, também conduz o docente a refletir sobre sua ação educativa e formativa de novos profissionais, e também a respeito de suas práticas pedagógicas para potencializar a aprendizagem dos estudantes. Isso, em muito, nos leva a direcionar nossos olhares ao ensino nos cursos de licenciaturas e investigar as

relações que as Pedagogias Universitárias dos docentes bacharéis trazem para a formação de professores da Educação Básica.

Compreendemos que o ensino universitário para formar professores para esse nível educacional, no que tange à pesquisa balizando o ensino, não difere do contexto geral da Educação Superior. O ensino, nessa delimitação formativa, também é uma atividade complexa da docência, que deve ser efetivada com ética e profissionalismo pelo docente universitário. No cenário aqui descrito, compreendemos ser de grande relevância que esta atividade se sustente pela pesquisa, efetivada no elo entre ensino e pesquisa nas práticas pedagógicas dos docentes, sendo pertinente que assim se concretize por docentes que exerçam a função de formar professores para a Educação Básica.

Segundo Masetto (2018), ao refletir sobre sua experiência como professor de Didática nos cursos de Licenciatura, há algumas décadas esses cursos são os responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica e são gestados em um currículo constituído de disciplinas isoladas, com ementas compostas por conteúdos que deverão ser transmitidos aos estudantes em formação e que, futuramente, estes se encarregarão de transmitir tais conhecimentos a seus estudantes na escola básica.

Diferentes concepções vêm sendo atribuídas à palavra currículo em ambiência educacional, relacionando-a a conteúdos, experiências de aprendizagem, objetivos educacionais, texto e avaliação (MOREIRA, 2001). As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs²³ para a formação inicial de professores em nível superior ampliam e agregam esses conceitos a um conjunto de valores, por meio do qual promovem a construção e socialização de significados em espaços sociais, contribuindo para a constituição de aspectos sociais, políticos, éticos e culturais, que perpassam o processo identitário profissional do estudante durante sua formação profissional inicial na academia.

Compreendemos o quão complexo é a tarefa do pesquisador em definir o conceito de currículo. Para essa dissertação não buscamos conceituar, mas sim delimitar um foco de observação. Traremos a essa discussão a materialização do conjunto de valores, descritos pelas DCNs, por meio do Projeto Pedagógico de Curso - PPC das Licenciaturas. Esse documento, basilar das práticas pedagógicas dos docentes universitários se define atendendo as políticas públicas da educação, as orientações das DCNs, agregando aspectos peculiares e contextualizados no PDI e PPI. Nele ilustra-se o perfil desejado ao egresso, os objetivos que delineiam as Pedagogias Universitárias, os componentes curriculares, as metodologias,

²³ Resolução CNE/CP 2/2015.

projetos, práticas avaliativas, dentre outros elementos que revelam o currículo de formação de professores para a Educação Básica.

De acordo com as DCNs, capítulo 1, art. 3º, parágrafo 6º, esse projeto de formação inicial de professores deve ser elaborado e efetivado articulando a Educação Superior e o sistema de Educação Básica. Sendo assim, ao pensar sobre a terminologia *sistema* nos indica a importância de que seja um projeto que abrange a complexidade da docência para a atuação dos professores da Educação Básica, ou seja, contemplando conteúdos especializados, através de uma formação teórico-prática e interdisciplinar, e uma formação que envolva o contexto educacional regional, que reconheça a necessidade de desenvolver atividades de socialização, comunicação e inclusão, de modo a diminuir características de posturas discriminatórias entre os indivíduos.

Em parágrafo único, no capítulo 3, art.7º nas DCNs, encontramos que o PPC, sendo articulado com o PPI e o PDI, deve atender peculiaridades do processo de iniciação à docência, dentre os quais destacamos: estudo do conjunto educacional, efetivação de prática pedagógicas coletivas, interdisciplinares, enfatizando o processo de ensino-aprendizagem, análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem de componentes curriculares de áreas específicas (História, Matemática, Biologia...) e pedagógicas, leituras e estudos de referenciais teóricos educacionais contemporâneos, comparação e análise de conteúdos inerentes às DCNs para a Educação Básica, e também conhecimentos específicos e pedagógicos associados à realidade da prática docente no ensino básico (BRASIL, 2015).

Por apreendermos o PPC como documento basilar do processo formativo de professores nas licenciaturas e que o mesmo se define como currículo desse processo, pontuamos alguns dos elementos desse currículo e que ao mesmo tempo revelam, parcialmente, alguns dos motivos pelos quais caminhamos ao longo desta pesquisa defendendo que ensinar não deve ser compreendido como transmitir conhecimento.

Felício e Silva (2017) afirmam que, na atualidade, o currículo do processo de formação de professores tem demonstrado avanços significativos quanto a se responsabilizar pela formação de professores, visando um perfil profissional que assuma a profissão como um serviço social e humano, em uma profissão de interatividade humana desenvolvida por uma coletividade de sujeitos. E que, no exercício profissional da docência, o sujeito se reconheça como profissional em constante formação voltado ao exercício de possibilitar ao outro o aprender. Esses autores alegam, e com eles concordamos, que o currículo traz, em sua estrutura, a opção por determinado perfil profissional ao egresso, construída em meio às atividades da

docência do formador, sendo elas articuladas entre os saberes teóricos e práticos da profissão docente.

No entanto, Felício e Silva (2017), ao compactuarem com os estudos de Formosinho (2009), esclarecem que a formação dos professores ainda acaba sendo gestada por uma estrutura curricular elaborada por meio de uma especialização disciplinar, organizada pelas particularidades da formação profissional dos docentes formadores. Nesse sentido, Masetto (2018) nos revela que nos cursos de formação de professores se valoriza o ensino de disciplinas de conhecimento específico, o qual será ensinado nas escolas pelos futuros professores.

Passos (2018) também revela ser preocupante a organização do currículo para formação de professores nas licenciaturas. A autora tece reflexões sobre as pesquisas de Costa (2009) e Silva (2014), ambas desenvolvidas sobre sua orientação, e afirma que os docentes dos cursos de licenciaturas vêm se deparando com problemas corriqueiros nesse contexto. Destaca que muitos são os estudantes que ingressam na Educação Superior, nas licenciaturas, e apresentam defasagem de conhecimentos de áreas disciplinares. Segundo a autora, esse é um desafio que “tem exigido dos formadores uma reflexão sobre a forma como os estudantes são acolhidos, acompanhados e integrados na universidade” (PASSOS, 2018, p.103), ou seja, exige-se que os desafios que os estudantes apresentam sejam considerados por docentes e órgãos governamentais ao projetarem os currículos das licenciaturas.

Portanto, espera-se que o currículo da formação de professores para a Educação Básica evidencie a preocupação em qualificar os professores para a apreensão de conhecimentos específicos, e também para o desempenho da docência em meio às diferenças sociais e culturais dos estudantes na escola de ensino básico (PASSOS, 2018; MASETTO, 2018).

As escolas necessitam de profissionais educadores com profunda formação pedagógica para que assim cumpram a sua função educativa, no que diz respeito ao desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, abrangendo áreas do conhecimento, afetivo-emocional, habilidades e valores (MASETTO, 2012; 2018). Nessa via, apreendemos que a escola necessita de profissionais que se destaquem como educadores, com profunda formação pedagógica agregada à formação em outras áreas do conhecimento do que de transmissores, reprodutores de conhecimento (MASETTO, 2018), ou seja, profissionais que se preocupem com o educar e não apenas com o professar.

Masetto (2018) nos revela que os anos de experiência vividos como docente na Educação Superior, e do estudo dedicado a compreender e revelar as competências pedagógicas do docente universitário, possibilitaram-lhe entender a profunda formação pedagógica necessária ao professor da Educação Básica, a qual se inicia nos cursos de licenciaturas. A

autora destaca que essa formação deve envolver o Projeto Pedagógico da escola como orientador de ações formativas, valorizar o processo de aprendizagem, sendo ele complexo e abrangente, conduzir o professor a assumir uma postura mediadora nos processos educativos com os estudantes, percebendo-os como sujeitos ativos, inerentes ao processo de educar na escola.

Nesse sentido, se torna relevante reconhecer a escola como uma instituição educativa contextualizada, o que leva os professores a considerar a influência do contexto social, político, econômico, cultural desta em suas propostas pedagógicas ao se dedicarem ao ensino com os estudantes. Também é importante uma formação científica interdisciplinar para que potencialize o desempenho de professores na construção e envolvimento com planejamentos que integram diversos conhecimentos. Uma formação, na qual os professores revejam a concepção de avaliação que permeia as práticas pedagógicas escolares, saindo de um entendimento de atividade comprovadora de apreensão de conhecimentos para uma de colaboração do professor no desenvolvimento e realização de todo um processo de aprendizagem pelo estudante (MASETTO, 2018). Por conseguinte, uma formação complexa, na qual não caberia apenas o ensino de conteúdos específicos nos cursos de licenciaturas, mas também os pedagógicos.

Portanto, no desenvolvimento dessa formação nas licenciaturas, almeja-se um novo perfil de professor para as escolas, e que, segundo Masetto (2018), na atualidade, não vem se efetivando nesses cursos. Logo, é preciso haver atenção com a formação de um perfil profissional que relacione seu trabalho docente, no ensino básico, com o ato de educar, o qual, a partir de Krahe et. al (2006, p. 2), compreendemos como um processo que auxilia a “integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos”, ou seja, que potencialize aspectos cognitivos, através do ensino de conteúdo, mas também os afetivos, emocionais do estudante por meio do conhecimento e da formação pedagógica.

Segundo Bolzan e Powaczuk (2017, p.127), “a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em questão”. Portanto, nessa perspectiva, em nossa próxima seção analisamos os dados da pesquisa empírica, com os quais será possível compreender, sob a percepção dos docentes bacharéis, as implicações de suas Pedagogias Universitárias ao formar os professores para a escola básica.

5 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DOS DOCENTES BACHARÉIS DAS LICENCIATURAS: O QUE AS PERCEPÇÕES REVELAM?

A percepção do desconhecido é a mais fascinante das experiências. O homem que não tem os olhos abertos para o misterioso passará pela vida sem ver nada.

Albert Einstein

Com a epígrafe que introduz esta seção adequada a esse momento do texto dissertativo destacamos que nós, docentes, somos seres ativos na sociedade e, por essa razão, se faz de grande importância perceber as implicações que nossas experiências de trabalho têm sobre os outros docentes e sobre nós mesmos. Nesse sentido, Albert Einstein nos leva a conjecturar sobre a relevância de compreendermos o reflexo do trabalho docente para/com o outro, pois nem sempre nos é revelado o que, de fato, alcançamos com ele.

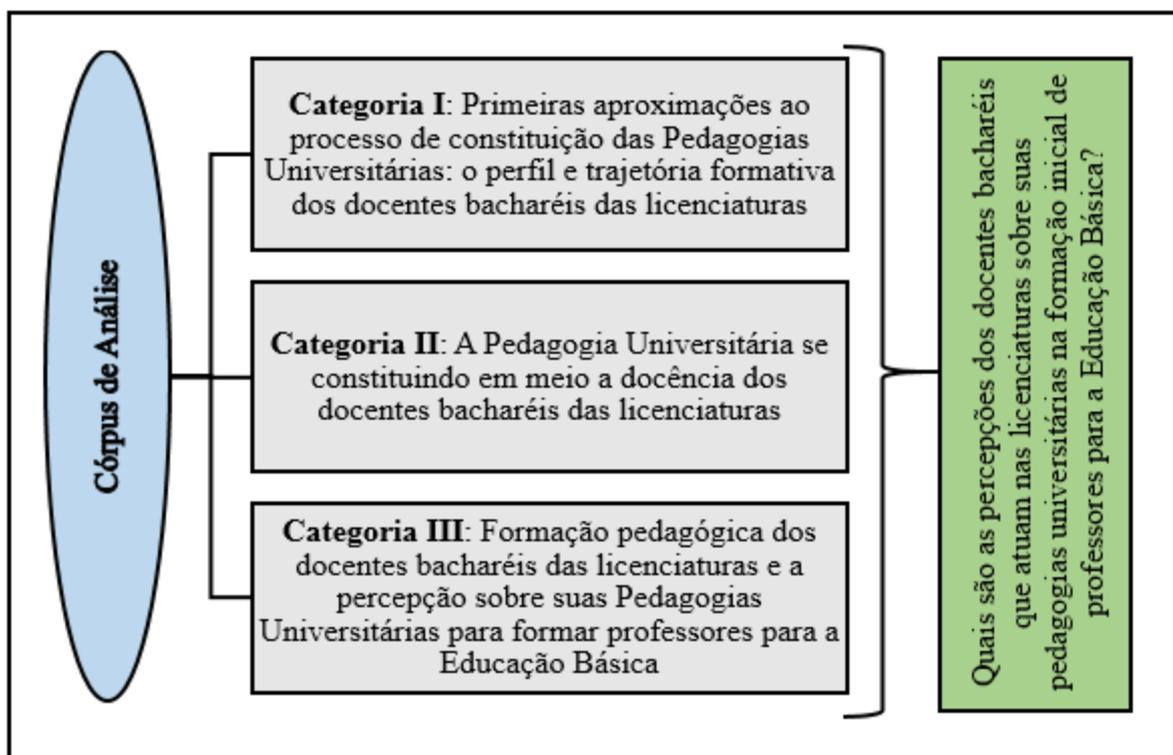
Sendo assim, delimitamos este espaço da dissertação para nos referirmos aos dados produzidos durante a pesquisa, pelos quais compreendemos as percepções dos docentes bacharéis sobre suas Pedagogias Universitárias implicando na formação de professores para a Educação Básica. Cabe lembrar que os dados foram produzidos a partir de dois principais instrumentos de coleta de dados — o questionário de caracterização e a entrevista —, cada qual com sua função específica, e que se configuraram a partir de leituras realizadas sobre a área de nossa investigação, já mencionadas na seção metodológica. Assim, a interpretação e a análise dos dados foram fundamentadas na análise de conteúdo, a partir de Bardin (2016), pois, “tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 34).

Todas as informações produzidas, por meio das respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa ao questionário de caracterização e na entrevista, foram transcritas e organizadas em um documento intitulado: *Construindo a pesquisa de campo: as transcrições das entrevistas dos docentes bacharéis das Licenciaturas*, permitindo-nos, a partir dele, o tratamento descritivo aos dados, fazendo, assim, um reconhecimento do que tínhamos em nossas mãos para responder o que nos indagávamos. Esse documento é o *corpus*²⁴ de análise,

²⁴“O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. (BARDIN, 2016, p. 122)

que nos auxiliou, após a leitura flutuante²⁵ (BARDIN, 2016), na construção das categorias²⁶ de análise, como resultado da parte inicial do primeiro polo cronológico da técnica de análise do conteúdo, a pré-análise, conforme se ilustra na figura a seguir.

Figura 4 - Movimentação para a construção da análise de conteúdo, Bardin (2016)



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da definição das três categorias expostas na Figura 4, inseridas no tema de pesquisa *Pedagogia Universitária*, estruturamos essa seção em três subseções que se originam do processo de categorização realizado. Na primeira subseção explanamos a experiência vivenciada no campo de pesquisa com a aplicação do questionário de caracterização e das entrevistas com os docentes bacharéis, e confirmamos o quantitativo de sujeitos que consentiram em participar da pesquisa para posterior, estudo dos dados que compõem o *corpus* de análise.

Assim, conforme apresentado na Figura 4, essas três categorias foram construídas com o propósito de auxiliar a contemplar o questionamento que movimenta esta pesquisa científica. Os títulos das categorias descritos na Figura 4 identificam as subseções de análise dos dados que emergiram com a pesquisa de campo. Portanto, nas próximas páginas discorreremos sobre o

²⁵Conforme Bardin (2016, p.122), a leitura flutuante “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

²⁶ Segundo Bardin (2016, p. 39), as categorias são “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

entrelaçar do estudo teórico com os dados empíricos, demonstrando a trajetória que foi desenvolvida pelos sujeitos para se constituírem profissionais, a aproximação deles com a UNEMAT para nela exercerem a docência universitária, formarem-se pedagogicamente para o exercício da docência nas Licenciaturas, onde constroem suas Pedagogias Universitárias e formam professores para a Educação Básica.

Porém, antes de começar a analisar os dados desta pesquisa, queremos refletir sobre o processo de investigação e a experiência do pesquisador com a pesquisa de campo na definição dos sujeitos participantes.

Assim, entre tantas pesquisas científicas realizadas em programas de mestrado e doutorado, procuramos informações que preparassem o pesquisador iniciante para ir a campo. Para esse momento da pesquisa, construímos e definimos os instrumentos de coleta de dados, o questionário de caracterização e o roteiro de entrevista semiestruturada.

No entanto, vivenciar a experiência de pesquisa de campo, realizar entrevistas para atender o objetivo central do estudo, entrelaça diversas situações que extrapolam a elaboração de um instrumento de coleta de dados que não foi estruturado ao acaso. Almeida e Szymanski (2018, p. 90) dizem que, na entrevista, “não se pode perder de vista o foco do estudo e o tipo de informação de que se necessita” em meio a tantas informações que são apresentadas pelo entrevistado, as quais, às vezes, levam o pesquisador a novos questionamentos, cabendo a ele muita atenção para não perder de vista a pergunta principal da pesquisa.

Portanto, na condição de pesquisador principiante, a inexperiência em realizar entrevistas cria certa tensão no entrevistador, na preocupação de ser objetivo em atender a proposta da pesquisa, o que pode levá-lo a uma possível rigidez diante das informações que lhe são apresentadas no decorrer das entrevistas, pois

a situação de entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências, expectativas e com diferentes disposições afetivas. Se, por um lado, para quem pesquisa, a intenção clara é a de colher informações para a sua investigação, para quem é entrevistado, as intenções subjacentes à sua participação podem variar a serem ou não explicitadas. (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2018, p. 85)

A realização das entrevistas foi uma experiência muito valiosa para minha²⁷ formação profissional. Estar em contato com docentes que eu não conhecia e imaginava serem profissionais de difícil acesso, causava-me certo desconforto, o que foi desconstruído, paulatinamente, no momento em que eles foram receptivos e acolhedores. Questioná-los sobre

²⁷ Narramos a nossa experiência pessoal com a entrevista, por isso utilizamos a primeira pessoa do singular.

sua trajetória de desenvolvimento profissional e experiências docentes era de grande pertinência para o presente estudo, mas naquele instante poderia causar certo incômodo.

As entrevistas ocorreram em sua maioria nas dependências da UNEMAT, em sala de aula, sala de professores e da reitoria, em laboratório, no auditório da cidade universitária em um espaço reservado. Mas as entrevistas também ocorreram fora das instalações da universidade, sempre a partir da proposição do entrevistado, como o caso de uma delas que foi realizada na residência de um dos docentes bacharéis. Todos os lugares e horários para o cumprimento das investigações empíricas foram decididos e agendados pelos próprios docentes.

A realização das sete²⁸ entrevistas, entre os meses de outubro a novembro de 2019, me trouxeram grande aprendizado e reflexões pessoais, além de dados expressivos acerca do objeto de estudo. Sempre ao término de cada uma delas, agradecia aos docentes pela disponibilidade, atenção, respeito com as contribuições que deixavam ao discorrerem sobre assuntos tão pessoais e que iam desenhando em meu imaginário um cenário diferente daquele que vivenciei em minha graduação naquela universidade. Essa atividade me desconstruiu, me fez ressignificar minhas percepções.

Afetar e ser afetado, segundo Almeida e Szymanski (2018, p. 85), “é condição inerente às relações humanas e a situação da entrevista não escapa dessa condição”. Portanto, no momento em que eu realizava as entrevistas, ouvia os docentes bacharéis, observava, gravava o áudio de suas falas e percebia as suas mais variadas reações, eu compreendia, na prática, que a entrevista trazia à tona o emocional do sujeito ao recordar sua história de vida profissional e pessoal.

Entre os indícios de exaltação, dúvidas, reflexões pessoais, e nos gestos dos sujeitos, nos momentos em que sorriam, respiravam fundo, soltavam ou recolhiam os ombros, olhavam para um ponto específico, ou uma parede branca, refletindo sobre o que eu havia perguntado, eles me forneciam dados que eram necessários, mas também me faziam refletir sobre o meu posicionamento de entrevistador. E, algumas vezes, os próprios sujeitos me indicaram que a construção do roteiro de entrevista e o modo com que eu a conduzia demonstravam maturidade e segurança com a atividade da entrevista, ou seja, não desempenhava papel de opressor naquele instante, eles se sentiam à vontade para contar suas histórias, demonstrando que eu estava indo no caminho certo.

²⁸ O número de entrevistados foi determinado a partir da quantidade de sujeitos que responderam o questionário de caracterização.

Embora todo o cuidado despendido na elaboração dos roteiros, o contato com os docentes e a condução das entrevistas e o momento de reflexão que propomos²⁹ a todos, a entrevista significou para cada um algo diferente, ou seja, cada entrevistado reagiu e interagiu de uma forma com as perguntas feitas. E um dos sujeitos entrevistados, pelo fato de o conjunto de perguntas tê-lo feito recordar-se de momentos muito particulares, após alguns dias da realização da entrevista solicitou a sua retirada da pesquisa, direito que lhe era garantido no Termo de Livre Consentimento.

Essa solicitação nos fez refletir sobre nosso desempenho enquanto pesquisador, sobre os instrumentos elaborados, e a condução das próximas entrevistas. Esse docente bacharel parecia estar tão tranquilo e confortável durante a entrevista, nos concedeu tantas informações relevantes! O que havia, de fato, ocorrido? A professora orientadora, após conversa com ele, refletiu conosco sobre o direito do entrevistado de se retirar do processo e os motivos que levaram esse docente bacharel a optar pela não participação.

O ocorrido nos fez rever o roteiro desse sujeito, nos colocando na posição do outro, na intenção de identificar o que poderia ter gerado desconforto para o mesmo. Pelo diálogo que construímos com o docente bacharel, posteriormente a sua abstenção da pesquisa, percebemos que se tratava de um sentimento muito peculiar do entrevistado e não necessariamente do modo como foi conduzida a entrevista ou postura do entrevistador. Após o diálogo, encontramos em Almeida e Szymanski (2018) a fonte para nossa reflexão sobre a decisão do sujeito e entendemos que a entrevista o havia levado a uma revisão de sua trajetória profissional, o que não, necessariamente, ocasionou desconforto, mas sim novos aprendizados.

Nesse sentido, cabe aos futuros pesquisadores estarem atentos às situações que não se consegue prever sem a vivência de estar a campo, em contato direto com os sujeitos. Mesmo com a desistência de um dos sujeitos em participar da pesquisa, confiamos que nossa conduta foi ética e profissional, e lhe possibilitamos um espaço para a ressignificação de saberes e construção de aprendizagens.

A partir do exposto, contamos com seis sujeitos na pesquisa que contribuíram para este estudo, desvelando suas trajetórias profissionais como docentes na UNEMAT, nos concedendo dados que serão analisados nas próximas subseções, iniciando com seu Perfil e sua Trajetória formativa.

²⁹ A partir deste momento retomaremos a primeira pessoa do plural, pois se trata de uma construção coletiva.

5.1 Primeiras aproximações ao processo de constituição das Pedagogias Universitárias: o perfil e a trajetória formativa dos docentes bacharéis das licenciaturas

De acordo com os estudos de Carvalho (2018), relacionando-os aos de Scorzafave (2011) e André (2009), entendemos que a atividade de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa se refere a identificar as principais características pessoais e profissionais, de modo a conjecturar sobre o trabalho docente realizado na trajetória formativa, apreendida como um processo contínuo de formação profissional, em que emergem aspectos que constituem sua identidade como docente. Logo, nesta subseção, descrevemos particularidades do grupo de participantes da pesquisa, analisando os dados produzidos através do questionário de caracterização respondido pelos docentes bacharéis das licenciaturas, e os que foram produzidos nas entrevistas.

Delinearemos o perfil dos sujeitos, subdividindo-o em duas subseções. A primeira contém os dados demográficos dos entrevistados, identificando pontos elementares que categorizam o grupo dos seis docentes bacharéis quanto a sexo, idade, naturalidade e estado civil. Tendo conhecido esses determinados predicados, na segunda subseção discorre-se sobre a trajetória formativa desses sujeitos, também dividida em dois tópicos que definem momentos importantes para os sujeitos.

O primeiro tópico se refere às informações que revelam como ocorreu a decisão do docente pela formação em determinados cursos de bacharelados e de que maneira se aproximou da UNEMAT como campo para a docência. Após ingresso na docência nessa IES, esses sujeitos foram conduzindo sua formação profissional em meio ao exercício da docência universitária. Desse modo, no segundo tópico analisamos os dados referentes aos cursos de pós-graduação — *lato e stricto sensu*. Entendemos que esse conjunto de informações, coletadas de acordo com especificações anteriormente mencionadas, após passarem pelo tratamento analítico, compõe um *cópus* que nos permite compreender a construção das Pedagogias Universitárias, o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade dos docentes que foram se definindo sujeitos da pesquisa em meio a critérios e processos investigativos abordados em seções e reflexões anteriores.

Portanto, esclarecida a estrutura desta seção, iniciamos a análise dos dados a seguir.

5.1.1 Perfil dos docentes bacharéis: características demográficas

Nesse item, discorreremos sobre as características dos docentes quanto a sexo, estado civil, naturalidade e faixa etária. Essas informações nos fornecem dados gerais que possibilitam que nos aproximemos dos sujeitos, adentrando no universo em que se constituem, continuamente, docentes, desejando saber o quanto são desafiados a refletir sobre suas Pedagogias Universitárias e como as percebem para formar professores para a Educação Básica.

Para melhor sistematizar a análise dos aspectos demográficos dos docentes elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 10 - Principais características dos sujeitos da pesquisa

Docente	Sexo	Estado civil	Naturalidade	Faixa etária
DBLP ³⁰	Masculino	Casado	Rio Grande do Sul	45 a 55
DBLM1	Masculino	Casado	Mato Grosso do Sul	45 a 55
DBLM2	Masculino	Solteiro	Ceará	55 a 70
DBLCB	Masculino	Casado	Mato Grosso	45 a 55
DBLH	Masculino	Casado	Mato Grosso	55 a 70
DBLG	Masculino	Casado	Minas Gerais	55 a 70

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário de caracterização.

Conforme os dados do Quadro 10, o grupo de docentes bacharéis da pesquisa é integralmente masculino, com maior prevalência do estado civil *casado* (cinco docentes) e *naturais* dos estados de: Rio Grande do Sul, Mato Grosso, sendo esse o mais prevalente, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Ceará.

Embora não tenha sido possível a participação dos dez docentes bacharéis identificados como prováveis sujeitos da pesquisa, ficou evidente, durante a fase da pesquisa exploratória, que o quadro geral dos docentes bacharéis das licenciaturas dessa Universidade é, em sua maioria do gênero masculino. Esse dado corrobora o constatado pelo Censo da Educação Superior de 2017, ao enfatizar que o perfil do docente universitário brasileiro é predominantemente masculino. Avaliamos que se trata de um dado generalista, que abarca as graduações em licenciatura, bacharelado e tecnólogo, no entanto, no Censo não há evidências

³⁰ Nos referimos aos docentes bacharéis das licenciaturas utilizando a sigla DBLM – Docente Bacharel da Licenciatura em Matemática; DBLCB – Docente Bacharel da Licenciatura em Ciências Biológicas; DBLH – Docente Bacharel da Licenciatura em História; DBLG – Docente Bacharel da Licenciatura em Geografia; e DBLP – Docente Bacharel da Licenciatura em Pedagogia.

para o público docente de cada categoria de graduação para que pudéssemos comparar essa variante das Licenciaturas da UNEMAT com a realidade brasileira.

Ao contrário da característica dos docentes bacharéis participantes desta pesquisa, se comparada com as características dos Docentes da Educação Superior brasileira, este grupo de seis docentes bacharéis se distancia do perfil docente nacional, quanto à faixa etária, por exemplo. De acordo com o Censo (BRASIL, 2017), a média da idade dos docentes da Educação Superior é de 36 anos, enquanto os profissionais liberais em exercício da docência, nas licenciaturas que participaram desta pesquisa, possuem, em média, 56 anos de idade.

Logo, quanto aos aspectos demográficos, esse grupo de profissionais se caracteriza integralmente de gênero masculino, pertencente à faixa etária de 55 a 70 anos de idade, contabilizando uma média de 56 anos, em sua totalidade casados, e com naturalidade nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste brasileira.

Com esses aspectos relacionados ao Perfil dos docentes bacharéis que participaram da pesquisa é possível projetar que esses docentes têm muito a dizer sobre sua trajetória formativa vivida desde a graduação em bacharelado: as aproximações com a UNEMAT; o interesse pela docência; os possíveis desafios que encontraram ao exercê-la que potencializaram a constituição de sua identidade profissional, e também de sua Pedagogia Universitária para a formação de professores para a Educação Básica. E é sobre isso que passamos a refletir na próxima subseção.

5.1.2 Trajetória de formação profissional antes e após o ingresso na docência

Compreendemos trajetória de formação profissional como um processo que, também, é efetivado em cursos formais de graduação e pós-graduação, que se revelam em meio às escolhas pessoais que ilustram o processo de desenvolvimento profissional, a partir de Marcelo Garcia (1999; 2009). Desse modo, o docente encontra elementos que constituem peculiaridades inerentes a sua identidade profissional. Inicialmente, revelamos quais foram as referências que esses docentes tiveram para decidir pela graduação em determinados cursos de bacharelados, em seguida, após realizarem as graduações, conjecturamos sobre a construção dessa trajetória em dois momentos. Um deles antes do ingresso na docência universitária, em que destacamos as aproximações dos docentes bacharéis entrevistados com a UNEMAT, ao decidirem tê-la como campo de trabalho. No outro, já experienciando a docência universitária, os docentes dão continuidade à sua trajetória de formação, construindo e fortalecendo sua identidade

profissional em cursos de pós-graduação, *lato e stricto senso*, em meio às atividades da docência.

Interpretamos que assim é possível ligar os pontos que desenham um caminho entre as escolhas que os docentes entrevistados fizeram, em momentos distintos, desde a graduação até a pós-graduação, e conjecturarmos sobre todo esse processo que desenvolveram e foram se constituindo docentes das Licenciaturas.

Iniciamos a análise do processo de formação profissional desses sujeitos destacando qual sua formação profissional inicial, realizada nos cursos graduação, na modalidade bacharelado, de modo a evidenciarmos em quais cursos buscaram a formação, instituição e ano de conclusão, mesclando, nesse conjunto, as aproximações desses docentes com a UNEMAT e o ingresso na docência universitária. Logo, elaboramos o Quadro 11 com a síntese dessas informações.

Quadro 11 - Dados gerais sobre a formação profissional dos Docentes Bacharéis

Formação Nível acadêmico	Especificações	DBLP	DBLM1	DBLM2	DBLCB	DBLH	DBLG
Graduação	Curso	Psicologia	Eng. Civil	Geologia	Eng. Agrônômica	Eng. Civil	Geologia
	Instituição	UNIMAR	UFMS	UNIFOR	UFMT	UFMT	UFMT
	Ano de conclusão	1992	1992	1988	1992	1985	1991

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário de caracterização.

Ao observar os dados do Quadro 11 constatamos que esses docentes possuem graduações em cursos variados de bacharelado, em sua maioria concentrados nas áreas de engenharia (Agrônômica e Civil), com três desses docentes, e os demais são graduados em Geologia, dois docentes, e em Psicologia, um docente bacharel. Esse quadro também evidencia que esses docentes cursaram suas graduações em IES de diferentes regiões brasileiras: os DBLG, DBLH e DBLCB realizaram sua formação inicial na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o DBLP formou-se na Universidade de Marília (UNIMAR), o DBLM1, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e o DBLM2, na Universidade de

Fortaleza (UNIFOR). Portanto, todos realizaram suas graduações em cursos de instituições públicas.

Em referência ao ano de conclusão das graduações, considerando o dado mais prevalente entre estes profissionais docentes, verificamos que quatro deles concluíram o curso de graduação na década de 1990, e que ao considerarmos a totalidade desses docentes, e calcularmos uma média do tempo de conclusão da graduação, contabilizada desde o ano de conclusão até 2019, verificamos que esses docentes possuem, aproximadamente, 31 anos de possível experiência profissional na docência ou em sua profissão como profissionais liberais por graduação e que nos leva a compreender o processo de formação inicial, aproximação com a UNEMAT e o ingresso na docência.

Em relação ao processo de formação inicial, as pesquisas de Volpato (2010) e Vasconcelos (2003; 2009) nos mostram que a escolha por seguir uma carreira profissional possui correlação com os espaços vividos pelos sujeitos, em meio às relações interpessoais que tendem a influenciar a escolha por um curso de graduação. Por esse mesmo viés, os docentes bacharéis desta pesquisa relatam que a escolha por cursar uma graduação em bacharelado ocorreu pelas mais variadas influências: desde referências familiares, de amigos, do espaço em que viviam, até situações em que revelam a busca por novas experiências que o contexto social, no qual viviam, não lhes permitia se arriscarem em seu espírito aventureiro, como podemos observar nos excertos das entrevistas realizadas que complementaram os dados produzidos pelos questionários de caracterização:

*[...] desde pequeno já observava as pedras, gostava muito de pedras [...] sempre interessei em cavar, fazer buracos, conhecer o solo, sempre tive esse interesse. Quando estava em Cuiabá, na casa de uma colega dentista, ela me disse: Porque você não faz um curso aqui na UFMT? [...] me trouxe um guia do estudante [...] vi a **Geologia** [...] gostaria de fazer. Aí fiz a inscrição [...] (excerto da entrevista do DBLG)*

*Olha, desde pré-adolescente eu achava a **Psicologia** interessante. Claro que em uma visão muito simplória, no que ouvia em debates, no que lia em livros que adquiri, mas sempre achei a compreensão do comportamento humano muito legal. Muito bom, muito interessante mesmo [...] (Excerto da entrevista do DBLP)*

*[...] uma escolha feita em função da minha origem [...] de alguma forma ligada ao rural [...] principalmente de pecuária [...]. Então, na hora de escolher uma profissão, eu escolhi algo na área que eu conhecia, que eu gostava de fazer [...] escolhi **agronomia** e fui fazer na UFMT. (Excerto da entrevista do DBLCB)*

Nos excertos dos docentes DBLG, DBLP e DBLCB, constatamos que a decisão de cursar os cursos de bacharelado, respectivamente, em Geologia, Psicologia e Agronomia, possui fatores intrinsecamente ligados a experiências vividas desde a infância, perpassando a adolescência e chegando à fase adulta. Dessa forma, esses fatores representam, para eles, pontos decisivos para iniciar seu desenvolvimento profissional nesses cursos de bacharelado, ou seja, as primeiras impressões que vivenciaram em seu desenvolvimento pessoal adentram no início de seu processo de desenvolvimento profissional nos cursos de graduação (MARCELO GARCIA, 1999; 2009).

Outro fator interessante, que também encontramos, foi a representação da figura de outro profissional para a decisão de seguir determinada carreira. O trecho da fala do DBLM1 demonstra a presença muito próxima de um profissional em formação para a área da engenharia, com o qual estabelecia frequentes diálogos sobre essa profissão:

*[...] eu tinha um irmão que fazia o terceiro ano de **Engenharia**, aí fui influenciado pela conversa [...] com ele [...] isso me influenciou e fui fazer o curso também (Excerto da entrevista do DBLM1).*

Portanto, ter um irmão se graduando em engenharia representava uma espécie de modelo profissional no qual ele buscou referências para a decisão de cursar a Engenharia Civil.

Desse modo, isso nos leva a correlacionar os nossos achados com os de Oliveira (2003), quando a autora enfatiza que o trabalho com a memória possibilita refletir sobre como nos tornamos os professores que somos hoje. Embora seus estudos tenham sido direcionados, especificamente, à docência da Educação Básica, a busca de referências para o ingresso em carreiras profissionais como professor, avaliamos que pode se estender às demais profissões, como o caso do DBLM1.

Há também fatores centrados na influência da figura de outros profissionais ou ligados à constituição familiar. Conforme relata o DBLM2, foram fatores circunstanciais que o levaram a se graduar em bacharelado no curso de Geologia:

[...] me lembro quando estava na segunda infância e queria ser professor. Eu gostava disso, de querer ensinar, achava isso bonito, mas [...] a circunstância de vida, onde eu morava me levou para uma área ligada a Engenharia [...] eu queria era sair de casa e morar longe de casa [...] eu também gosto de viajar e isso, também, fazia parte desse meu desejo, desse imaginar como é que seria viajar [...] morar fora [...] na universidade [...] morando em república, eu queria essa experiência [...] eu não queria voltar para casa todo dia a poucos quilômetros de distância. (Excerto da entrevista do DBLM2)

A fala do DBLM2 evidencia que desde pequeno gostava de ensinar e que queria ser professor. Nas entrelinhas, demonstra estar disposto a enfrentar novos desafios, novas possibilidades, de se constituir profissionalmente, de obter novos aprendizados e que representaram fatores de forte influência para a decisão por uma profissão. Compreendemos, ao longo desse estudo, que esses fatores circunstanciais implícitos na fala do DBLM2 são alguns dos indícios que possibilitam a ressignificação de aprendizagens, conhecimento, de saberes e que são potencializadores da docência universitária, e para compreendê-la como um trabalho que não deve ser realizado de forma amadora — um ofício exercido em um espaço que sofreu e vem sofrendo grandes mudanças ao longo dos anos (LEITE; MOROSSINI, 1992; FÁVERO, 2006; ZABALZA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; VASCONCELOS, 2009; MASETTO, 2003).

A universidade é uma Instituição da Educação Superior que possibilita a criação e o desenvolvimento de conhecimento científico, de formação profissional para as mais diversas profissões que movimentam o cenário social, econômico, político e cultural da sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Desse modo, acreditamos que para o sujeito com sede de conhecimento, a universidade também seja um local de novas oportunidades, desafios, de vivências e novas experiências que permitem, constantemente, refletir sobre suas escolhas. Portanto, decidir por uma carreira profissional pode não se definir pelo primeiro vestibular que se realiza e pode não ser uma escolha cristalizada e definitiva nos cursos de graduação, como aparece no excerto a seguir:

[...] eu gostava de engenharia inicialmente, mas quando entrei na universidade, na UNB [...] falei: Humm, tô no lugar errado! Aliás no curso errado! [...] Depois eu vim para UFMT[...] entrei primeiro no curso de Geologia [...]depois fui pra Engenharia [...] - depois fiz vestibular para Economia, passei, mas não entrei [...] fiz o curso nos trancos e barrancos. (Excerto da entrevista do DBLH)

O desenvolvimento profissional do DBLH vivenciado na universidade, em sua graduação, demonstra grande instabilidade por uma carreira profissional. Esse docente relata que iniciou o curso de graduação em Engenharia Civil, na UNB, mas não se percebeu como um profissional para essa área de atuação, e então mudou de universidade, de curso de graduação. Posteriormente, retornou à engenharia, mas também realizou um novo vestibular para Economia, no qual foi aprovado, porém, decidiu continuar e concluir o curso de Engenharia Civil.

Esse docente, muito espontâneo, nos narrou meticulosamente a sua trajetória de formação. Relatou que, inicialmente, na UNB, havia feito o vestibular para Economia, mas

como era muito jovem, dependente da família, e que se quisesse cursar Economia, segundo determinação familiar, teria que trabalhar para se sustentar, e o trabalho não era algo tão simples de conseguir em Brasília, naquela localidade, decidiu, então, cursar a Engenharia Civil, e revela que,

[...] claramente, desde aquela época, na universidade, a engenharia foi uma coisa que eu fiz meio que na contramão [...] eu acho que eu errei, devia ter tentado [...] (excerto da entrevista do DBLH).

Nessa fala, DBLH demonstrou grande empatia pela área de Economia, e ao analisar a trajetória de seu desenvolvimento profissional revela marcas que definiram sua escolha por uma área específica de ensino na UNEMAT.

A decisão por realizar graduações em cursos de bacharelado era algo que esses docentes já vinham construindo em seus pensamentos, relacionando-a a fatores diversos. Diante dos dados produzidos pelas entrevistas consideramos que a possibilidade de cursar uma licenciatura, ao invés de uma graduação em bacharelado, e assim foi feito pelos entrevistados, percebemos que era algo que não estava em seus planejamentos. É o que consta nos trechos da entrevista de três dos docentes bacharéis entrevistados, a seguir transcritos:

Não me passava pela cabeça a licenciatura, sempre pensei ser pesquisador, pesquisa, laboratório, trabalho de campo [...] mas a licenciatura não me passava pela cabeça (Excerto da entrevista do DBLG)

[...]eu era muito pouco informado sobre curso superior [...] não tinha maturidade para ter uma posição para saber o que era um bacharelado e uma licenciatura na época. (Excerto da entrevista do DBLM1)

[...] para sair de casa, para morar fora de casa, a 500 quilômetros de distância [...] a melhor situação para convencer minha família para eu ir para lá [...] para Fortaleza [...] era fazer um curso que não tinha no lugar onde eu morava [...] e longe tinha que ser um curso desse [...] Então, se é para ser professor, então fica aqui mesmo. Ah, mas é um curso de engenharia, a Geologia. Ah! Então vai! (Excerto da entrevista do DBLM2)

Esses docentes que revelam claramente que realizar uma licenciatura era algo fora de cogitação, não evidenciaram nenhum desprestígio em relação aos cursos de licenciatura em que se formaram professores para a Educação Básica, mas sim, a imaturidade deles em uma época de vida para distinguir a formação entre bacharelado e licenciatura. Também revelaram o gosto pela pesquisa, por ir a campo, desbravar novos caminhos e até mesmo a sensação de busca por uma independência pessoal. Interpretamos que o fato de não terem escolhido ingressar em curso de licenciatura para iniciar sua formação profissional, possivelmente não se reflete fortemente

na constituição de sua identidade profissional docente. No entanto, compreendemos que o prestígio social que suas formações lhes garantem, de serem nomeados e reconhecidos como engenheiros, psicólogos, geólogos ou agrônomos, trazem marcas de fragilidade para o processo identitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, VASCONCELOS, 2009).

Embora não tenham decidido cursar uma licenciatura, esse será um campo de exercício profissional desses docentes, os quais, na UNEMAT, passarão a formar professores para a Educação Básica. Logo, questionamos: *Como ocorreu sua aproximação com a UNEMAT? Quais fatores o fez escolhê-la como local de trabalho? Como ingressou na docência universitária?* E as análises das respostas para esses questionamentos constam no próximo item da subseção.

5.1.2.1 Aproximações e escolha pela UNEMAT como campo da docência

As falas dos docentes bacharéis entrevistados nos revelam que a aproximação com a UNEMAT ocorreu mediante a realização do concurso público e pela busca de melhores condições de trabalho no estado de Mato Grosso, na cidade de Cáceres. Para os entrevistados DBLG, DBLP e DBLM1, essa aproximação com a universidade foi possível por meio de informações obtidas com amigos e convites de profissionais da IES para exercerem a docência na UNEMAT.

[...] em 90 quando terminei meu curso, tinha um colega que me falou se eu não queria trabalhar como professor na UNEMAT [...] foi o primeiro contato com a UNEMAT, mas, a princípio, eu disse que não gostaria de ser professor, não tô preparado para isso [...] era longe da minha zona de conforto [...] de trabalhar nas empresas em Cuiabá [...]. Depois, quando aconteceu o concurso eu estava na casa desse colega e ele falou: Vai ter o concurso da UNEMAT! Eu estava em um momento tão crítico que nem dinheiro para a inscrição eu tinha [...] ele me emprestou [...] vim fazer o concurso e aí começou todo o meu processo. (Excerto da entrevista do DBLG)

Olha, eu conheci a UNEMAT, através de um professor do departamento de Pedagogia que fazia mestrado na cidade onde eu morava, Marília, São Paulo. [...] ele falava muito da UNEMAT, ele é apaixonado pela UNEMAT [...] nos falou que deveria sair um concurso [...] ficamos interessados e viemos prestar o concurso. (Excerto da entrevista do DBLP)

Eu estava lá em Ponta Porã, dando aula, trabalhando. Aí eu passei num concurso aqui em Cáceres e vim para cá. Aí, um dia eu encontrei a professora Maria³¹ andando na rua e ela falou assim: Ah, já formou? Estamos precisando de professores na área de Cálculo Numérico [...] você não sabe? Você não

³¹ Utilizamos um pseudônimo para preservar a identidade da professora.

quer dar aula? Eu disse: Sei professora! Eu tive aula de cálculo numérico, disciplina de cálculo numérico [...]. Aí foi assim, eu passei num concurso da prefeitura, vim para Cáceres e andando na rua eu encontrei com ela e ela me convidou [...] eu vim e aí entrei na faculdade, entendeu?! (Excerto da entrevista do DBLM1)

As falas desses docentes nos revelaram que o apoio e o incentivo de outra personalidade determinaram referências marcantes para a ocorrência da aproximação com a universidade e, assim, formalizá-la como campo de trabalho. Para o DBLG, mesmo acreditando não possuir os atributos necessários para se perceber professor, foi incentivado por um colega a iniciar e a construir uma carreira na docência universitária, a sair de sua zona de conforto do trabalho que realizava em empresas na capital do Estado, deslocando-se para uma cidade do interior e iniciar sua trajetória profissional na UNEMAT.

Por sua vez, o DBLP relata que a presença de um profissional que demonstrava apreço pela IES, que fazia mestrado no estado de São Paulo, foi um grande incentivo para que buscasse novas oportunidades de trabalho e se deslocasse para o interior do estado de Mato Grosso. No caso do DBLM1, esse entrevistado ainda nos revelou que possuía família que residia na cidade de Cáceres, local onde buscava efetivação em um concurso público na prefeitura municipal, motivo que o fez retornar a Cáceres e que, em um momento específico, recebeu um convite informal de uma professora que se tornou sua referência para o exercício da docência universitária.

Compreendemos, por meio das pesquisas de Vasconcelos (2003, 2009) e Ribeiro (2018), ser comum para os profissionais que exercem a docência universitária terem os primeiros contatos com as instituições de Educação Superior mediante convites e, por meio deles, iniciarem um percurso construtivo de uma carreira docente.

[...] mesmo antes de concluir o curso de graduação, eu prestei um concurso público para EMPAER [...] na parte de Assistência Técnica de Extensão Rural, como extensionista rural [...] e fui trabalhar na EMPAER [...] na cidade de Pontes e Lacerda [...] no final de 94 houve um concurso da UNEMAT, prestei o concurso, passei e fui chamado [...] Consegui fazer a transferência do escritório de Pontes e Lacerda, da EMPAER, para o de Cáceres e eu trabalhava na EMPAER [...] e na UNEMAT. (Excerto da entrevista do DBLCB).

O DBLCB, semelhante ao DBLM1, também possuía família que residia em Cáceres. Embora já se encontrasse na condição de efetivo no cargo de Assistente Técnico de Extensão Rural, na Empresa de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (EMPAER), no questionário de caracterização ele cita o motivo que o fez realizar o concurso da UNEMAT e ingressar na docência: retornar ao seu local de origem e, assim, ficar mais próximo da família. Para isso

houve a necessidade de conciliar suas funções trabalhistas em locais de trabalho distintos entre si, o que também ocorreu com o DBLM1.

Compreendemos que a experiência no exercício de atividades como profissional liberal, dividindo espaço com as atividades da docência, tende a ocasionar interferências na constituição da identidade docente, em meio ao desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999; 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Portanto, assumimos, nesta pesquisa, ser de grande importância que o docente bacharel ressignifique aprendizagens e saberes advindos de outros espaços nos quais exerce sua profissão específica de graduação ao adentrar na docência universitária.

[...] eu começo a trabalhar na área da engenharia, mas eu mudo. Eu vou mudar de área, porque eu estava trabalhando, também, por questões circunstanciais, quando venho para cá para o Mato Grosso, faltava professores em física e matemática e tinha estudado tudo isso. Aí eu vou pra essa área [...]. (Excerto da entrevista do DBLM2)

[...] eu vim para Cáceres em uma situação pessoal, familiar, difícil [...] eu estava desempregado. Vim em busca de ter novas oportunidades, isso no começo de 1990 e chegando aqui, pouco tempo depois, cerca de 30 dias saiu o edital de concurso da UNEMAT, de professor para UNEMAT. (Excerto da entrevista do DBLH)

No caso particular do DBLM2, ele veio do Ceará para Mato Grosso em busca de novas oportunidades de trabalho. Em Cáceres iniciou sua jornada de trabalho na área de engenharia, mas semelhante ao DBLM1, que foi convidado a iniciar a docência para suprir o quadro de vagas de professores em disciplinas que se aproximavam das que havia cursado na graduação, o DBLM2 também percebeu essa fragilidade na área disciplinar, na UNEMAT, ao se dispor ao exercício da docência universitária.

Trajetória semelhante à do DBLM1 e DBLM2 foi a do DBLH. Esse docente disse que percebia em Cáceres melhores possibilidades de trabalho do que em Cuiabá, cidade onde residia até então. Com isso, em busca de novas oportunidades mudou-se para o interior e concorreu a uma vaga no concurso público da UNEMAT.

Correlacionando os dados coletados por meio do questionário de caracterização e do roteiro de entrevista, constatamos que todos os docentes bacharéis, sujeitos desta pesquisa, iniciaram a docência no campus universitário “Jane Vanini”. Os DBLCB, DBLH, DBLP e DBLG ingressaram na carreira docente na UNEMAT por meio de concursos públicos; e o DBLM1 e o DBLM2 iniciaram na UNEMAT mediante contrato temporário e, posteriormente, se efetivaram.

Ao relacionarmos os dados dos questionários de caracterização com os obtidos nas entrevistas, percebemos que o DBLH se efetivou no concurso de 1990; o DBLG e o DBLCB, em 1994; e o DBLM1, DBLM2 e o DBLP, em 1998. Segundo Ribeiro (2018), a UNEMAT possui, em seu histórico até 2019, cinco concursos públicos para provimento de vagas a docentes para a Educação Superior, e enfatiza que o ingresso na carreira de docente efetivo na UNEMAT ocorre via concursos, em resposta às exigências legais delegadas pela LDB nº 9394/96 (GATTI, 2018; VASCONCELOS, 2009).

Ao iniciarem a docência da Educação Superior na UNEMAT, dois dos sujeitos da pesquisa revelaram que ingressaram inicialmente no curso de *Ciências e Estudos Sociais*, ambas licenciaturas curtas, sendo eles o DBLM2 (interinamente) e o DBLH (condição de efetivo), e que, atualmente, exercem a docência, respectivamente, nas Licenciaturas em Matemática e em História. Ponderamos, em consulta ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNEMAT, 2017, que “os primeiros cursos a serem ofertados pelo então IESC foram os de Licenciatura Plena em Letras e de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e em Ciências, todos semestrais, autorizados pelo Decreto nº 89.719 de 30 de maio de 1984” (UNEMAT, 2017, p. 20).

A partir de 1990, com a extinção do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e em Ciências, originaram-se os outros cursos de Licenciaturas Plenas em Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia. Segundo o documento PDI da UNEMAT, já em 1993 estava constituído o campus universitário de Cáceres com as Licenciaturas Plenas em: Biologia, Matemática, Pedagogia, Letras, História e Geografia. Sendo assim, os docentes que se efetivaram a partir do segundo concurso público da Universidade, no ano de 1994, já iniciariam a docência na condição de efetivos, com sua formação em bacharelado nos cursos de licenciaturas plenas.

Nesse sentido, os sujeitos DBLCB e o DBLG, ambos concursados em 1994, iniciaram a docência já na condição de efetivos, nas Licenciaturas em Ciências Biológicas e Geografia, respectivamente; os DBLP, DBLM1 e DBLM2 efetivaram-se no concurso de 1998, sendo que o primeiro em Licenciatura de Pedagogia e os outros dois em Licenciatura Plena em Matemática, com ressalvas ao DBLM1 que ingressou a docência na UNEMAT interinamente, em 1993, para, posteriormente, efetivar-se via concurso, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 12 - Demonstrativo da área de concurso dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Ano de concurso	Área de concurso	Graduação
DBLP	1998	Psicologia	Psicologia
DBLM1	1998	Geometria	Eng. Civil
DBLM2	1998	Educação Matemática	Geologia
DBLCB	1994	Botânica	Eng. Agrônômica
DBLH	1990	Ciências Políticas	Eng. Civil
DBLG	1994	Geologia	Geologia

Fonte: Elaborado pelo autor em consulta aos currículos, lotacionograma, questionário de caracterização e dados das entrevistas com os docentes bacharéis.

Os dados do Quadro 12 revelam que a graduação desses docentes possui relação com a área de concurso em que se efetivaram na UNEMAT. Esses docentes relataram que os editais dos concursos, naquela época, eram organizados de modo a possibilitar que eles pudessem concorrer a vagas por área, não necessariamente para um curso específico. Portanto, o conhecimento de disciplinas voltadas às áreas de concurso que eles adquiriram ao longo da formação inicial vivida na graduação lhes possibilitava buscar a efetivação na UNEMAT.

[...] o edital era mais amplo, cujo o perfil do edital era diferente dos editais de licenciatura hoje que exige, basicamente, que o candidato tenha licenciatura [...] tenha pelo menos uma formação próxima a licenciatura, que não era definitivamente meu caso nem do edital da época. O edital tinha um formato para que o candidato tenha uma formação em disciplinas [...] isso me agradou muito [...] (Excerto da entrevista do DBLH)

O concurso, foi separado para Geologia, só fazia quem era formado em Geologia [...] eram vagas [...] dentro do curso de Geografia, tinha disciplinas, também na Biologia [...] disciplinas específicas de Geólogo, então, não solicitava licenciatura [...] sou o último geólogo do concurso, hoje, não aceitariam mais um [...] bacharel trabalhar nas licenciaturas [...] (Excerto da entrevista do DBLG)

A fala do DBLH e do DBLG explicita como eram organizados os editais dos primeiros concursos da UNEMAT. Exigia-se a graduação que se aproximasse de especificidades de disciplinas que compunham as áreas de conhecimento dos cursos de licenciatura. Assim, esses docentes encontravam a possibilidade de engajar em uma nova área de atuação profissional, porém para formar professores para a Educação Básica.

Logo, ao nos reportarmos à história e à implantação das universidades brasileiras, recordamos que os docentes universitários eram aqueles com vasto conhecimento específico de sua área de formação e que formavam profissionais para profissões semelhantes a suas graduações (LEITE; MOROSINI, 1992; FÁVERO, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; MASETTO, 2003). Embora, conforme os depoimentos selecionados dos DBLH e DBLG, a efetivação dos docentes na UNEMAT demonstre semelhanças com esse histórico, ponderamos

que esses profissionais iniciaram seu percurso profissional docente nessa IES na década de 1990. Nesse período, a universidade precisava de profissionais para o exercício do magistério na Educação Superior para formar professores para a região que, até então, era carente nessa área de formação.

O que esses docentes trazem da graduação para a docência nas licenciaturas? Essa foi uma questão que esteve presente em todo o percurso de construção da pesquisa, desde o projeto até quando dialogávamos com os docentes durante as entrevistas.

Esses docentes revelaram que a realização dos cursos de bacharelados lhes possibilitou viverem experiências únicas e que potencializaram suas práticas pedagógicas para a docência universitária. Em suas graduações construíram o conhecimento dos conteúdos específicos, por meio de disciplinas e componentes curriculares que lhes favoreceu o ingresso na docência na UNEMAT. Embora, alguns dos docentes tenham revelado que os cursos de bacharelados lhes garantiram uma boa base de conhecimento referente ao conteúdo de disciplinas na perspectiva mais técnica do que pedagógica para o início da docência, outros asseveraram que houve distintas aprendizagens construídas em meio a diversas vivências nessas graduações e que contribuíram para direcionar o campo de atuação nas licenciaturas.

Quadro 13 - Conhecimentos construídos nos bacharelados, correlacionando as disciplinas nas licenciaturas

Sujeitos	Área de concurso	Conhecimentos da graduação	Disciplinas
DBLP	Psicologia	Comportamento Humano	Psicologia da Educação
DBLM1	Geometria	Cálculo e Física	Geometria Euclidiana e Plana; Geometria Analítica e Vetores; Desenho Geométrico.
DBLM2	Educação Matemática	Matemática	Estágio Supervisionado I e II; Didática da Matemática
DBLCB	Botânica	Botânica	Vegetação Regional
DBLH	Ciências Políticas	Introdução a Sociologia, Introdução a Economia, Estudos dos Problemas Brasileiros, Sociologia Rural	Hist. Brasil II e III; História do Brasil Contemporâneo; Eletiva Obrigatória II.
DBLG	Geologia	Química, Biologia, Matemática, Física, Geomorfologia, Geologia Econômica	Pedologia; Geologia. Paleontologia

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos através dos questionários de caracterização e roteiros de entrevistas

O Quadro 13 nos revela que os conhecimentos que os DBLP, DBLM1, DBLCB, DBLH e DBLG construíram em meio das experiências e disciplinas cursadas nos cursos de bacharelados foram delineando sua área de atuação, em concomitância com as disciplinas em que atuam. Traços que evidenciam essa reflexão são marcados nas falas dos sujeitos:

*[...] como a gente tem **muito cálculo e muita física no curso de engenharia** a gente tem uma **certa facilidade** de tá trabalhando com cálculo e física. (Excerto da entrevista do DBLMI – grifos nosso)*

*Quando fiz minha graduação em engenharia [...] **as disciplinas que eu mais gostava era na área de humanas** [...] fiz Introdução a Sociologia, Introdução a Economia [...] Estudos dos Problemas Brasileiros, Sociologia Rural [...] fui fazendo umas disciplinas [...] **que foram definindo** aos poucos qual era a **área que eu queria trabalhar, um pouco de História Econômica, História Política** [...] (Excerto da entrevista do DBLH – grifos nosso)*

*[...] eu trabalho na área de Botânica, uma área específica, fundamental na formação do Biólogo [...] sempre reforço que **se ele não entender Botânica** que é a base da pirâmide [...] se não entender as plantas que é a produção primária [...] **você não entende nada** [...] Então, **sempre foi um conteúdo trabalhado com bastante seriedade** [...] (Excerto da entrevista do DBLCP – grifos nosso)*

*Uma característica que eu acho fundamental é a de entender os alunos e de julgá-los o mínimo possível [...] então, **tentar entender** [...] **compreender o comportamento eu acho que isso se deve muito à graduação.** (Excerto da entrevista do DBLP – grifos nosso)*

*[...] **a Geologia é um curso que traz muitas disciplinas.** Você faz um curso completo de química, você tem biologia, matemática, física e as disciplinas específicas do curso são variadas [...] tem geomorfologia, geologia econômica [...] **isso me deu uma bagagem** [...] **a experiência maior** [...] **foi o tempo em que trabalhei como Geólogo.** E aí assim trouxe uma bagagem de conhecimento, de campo, que hoje eu levo para a sala de aula [...] gosto muito de trabalhar com aula campo, porque **tenho toda uma experiência que me ajuda muito a trabalhar com os alunos, passar conhecimento, interagir, trabalhar a geologia na prática.** (Excerto da entrevista do DBLG – grifos nossos)*

Entendemos que as vivências nos bacharelados, como estudantes, geraram características peculiares a cada um dos docentes entrevistados ao assumirem a docência universitária. Os conhecimentos específicos de determinadas áreas, construídos ao longo do curso de graduação, levaram esses profissionais a realizar um concurso público, ingressar na docência universitária e definir escolhas por determinadas áreas do conhecimento para se constituírem docentes. Bitencourt (2017) nos esclarece que os conhecimentos específicos adquiridos nos cursos de graduação, aqui entendidos como aqueles que possibilitam o ingresso do docente no magistério superior, precedem sua prática. No entanto, partimos da concepção de que, aos poucos, os docentes incorporam, no exercício da prática profissional da docência, novos sentidos e elementos que os conduzem a ressignificar os conhecimentos adquiridos em suas graduações.

No caso particular do DBLP, nossa interpretação é de que esse docente não declara que seu conhecimento, para abranger o comportamento humano, foi construído mediante o

cursar de uma disciplina específica do curso de Psicologia, mas o considera pertinente ao refletir sobre a formação de professores nas licenciaturas. Logo, entendemos que essa ciência conceitual do DBLP, proveniente do bacharelado, demonstra aproximação aos estudos que compreendem a Pedagogia Universitária (TORRES, 2014; BITENCOURT, 2014; COUTO, 2013).

Destacamos que o curso de Geologia efetivado pelo DBLG era composto por um conjunto amplo de disciplinas que produziu uma boa bagagem de conhecimentos para sua docência nas licenciaturas. Porém, o DBLG revelou que o ganho maior para a sua docência foi ter vivido a experiência como profissional geólogo, na qual adquiriu conhecimento prático que sustenta suas aulas de campo. Com isso, relembramos que muitos profissionais, com formação em bacharelado, trazem para o espaço formativo na academia os conhecimentos vividos em suas experiências como profissionais liberais. No entanto, mesmo que esses conhecimentos foram, ou ainda sejam potencializadores das Pedagogias Universitárias desses docentes bacharéis para formar professores da Educação Básica, os estudos de Couto (2013), Vasconcelos (2009) e Masetto (2003) nos levaram a compreender que conhecimentos em áreas específicas, constituídos em cursos de graduação ou na atuação em profissões específicas, não se revelam suficientes para a docência em quaisquer categorias de formação.

Ainda em relação à formação em Geologia, o DBLM2, em entrevista, destacou: “*entrei para disciplinas de Matemática [...] em dois cursos, Matemática e Biologia [...] entrei nas disciplinas de Cálculo I e II, Física I, II e III (Excerto da entrevista do DBLM2)*. O fato de esse docente ter realizado, na graduação, as disciplinas voltadas para o conhecimento matemático, lhe possibilitou ingressar na docência na UNEMAT, nos anos 1990, para formar professores de Matemática e Biologia em disciplinas de Cálculo e Física. No entanto, o docente conta que sua experiência durante os estágios no curso de Geologia despertou nele o interesse em buscar maior profundidade conceitual sobre questões humanas, pois, na região onde realizava os estágios, região do sertão nordestino do Brasil, havia muita precariedade, falta de escola, moradia e que, enquanto estagiários, deviam considerar tais questões para elaborar os relatórios de estágio.

Já no exercício da docência, especificamente na Licenciatura em Matemática, aquela atenção que o DBLM2 dava às questões humanas no curso de Bacharelado em Geologia revelava sua escolha pela área de concurso, em Educação Matemática, concomitante ao trabalho docente com disciplinas pedagógicas e de conteúdo específicos à docência para a Educação Básica.

No decorrer de toda a construção teórica desenvolvida neste estudo, consideramos que os conhecimentos adquiridos no processo de desenvolvimento profissional, iniciado na academia, durante a graduação e, posteriormente, no exercício de profissões específicas, são pertinentes de ressignificação por parte dos docentes ao ingressarem na docência da Educação Superior. Isto porque a complexa arte de ensinar, nesse ambiente, requer habilidades básicas, conhecimentos específicos e formação constante (ZABALZA, 2004; DIAS; RAMALHO, 2015). Logo, se faz necessário compreender o percurso formativo trilhado por esses docentes após seu ingresso no magistério superior na UNEMAT.

5.1.2.2 A formação em cursos de pós-graduação após ingresso na UNEMAT

Os DBLCB, DBLP e DBLG revelam que, na UNEMAT, nos anos 1990, os dirigentes não mediam esforços para possibilitar aos docentes a busca pela qualificação profissional:

[...] foi feito um esforço muito grande de fazer esses professores saírem para fazer mestrado e doutorado. (Excerto da entrevista do DBLP)

[...] tinha os dirigentes [...] com uma visão de crescimento para UNEMAT [...] chamou especialistas no ensino e falou o que tinha que fazer para transformar a UNEMAT [...] a primeira coisa, você capacita seus professores. Aí teve o incentivo para sair para o mestrado, para o doutorado e, hoje, isso tá se refletindo em como a universidade tá crescendo [...] (Excerto da entrevista do DBLG)

[...] a UNEMAT tinha um plano claro de qualificação de seus professores [...] entrei em 94 e em 96 consegui passar no primeiro programa de Pós-graduação da UFMT [...] era o curso de Ecologia e Conservação da Biodiversidade [...]. A UNEMAT sempre foi muito objetiva em sua qualificação, sempre buscou a qualificação de seus profissionais, principalmente, os efetivos [...] sempre nos abriu possibilidades [...] começou a investir no que eram os DINTER [...] doutorados interinstitucionais [...] - o meu foi uma parceria da UNEMAT com a Universidade Federal de São Carlos [...] esses programas foram muito importantes [...] para a qualificação dos profissionais. (Excerto da entrevista do DBLCB)

Em relação ao trabalho dos dirigentes, gestores da UNEMAT, constatamos, a partir da fala do DBLP, que eles buscaram empreender esforços para que esses profissionais da docência pudessem se qualificar. O DBLG relatou que o interesse dos dirigentes pela valorização e reconhecimento da IES possibilitou que os docentes encontrassem o incentivo para se qualificarem em programas de mestrado e doutorado. Nesse sentido, o empenho dos gestores em buscar parcerias com outras instituições, de modo a ampliar a formação dos docentes, possibilitou ao DBLCB a realização de um doutorado interinstitucional.

Portanto, percebe-se o quanto o trabalho dos gestores gerou reflexos significativos no desenvolvimento da UNEMAT e nas atividades formativas e pedagógicas no ambiente da universidade. Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), Bitencourt (2017), Vasconcelos (2009), e também as pesquisas de Ribeiro (2018) e Galvão (2019), confirmam que há uma preocupação das Universidades em garantir que seu corpo docente seja composto por uma parte de mestres e doutores, pois isso é exigência legal para que essas Instituições sustentem o título de universidade. Assim sendo, no quadro a seguir demonstramos a trajetória formativa em cursos de pós-graduação dos docentes que participaram desta pesquisa.

Quadro 14 - Trajetória formativa em cursos de Pós-graduação dos docentes bacharéis da pesquisa

Formação Nível acadêmico	Especificações	DBLP	DBLM1	DBLM2	DBLCB	DBLH	DBLG
Pós-graduação	Especialização	-----	X	X	-----	X	X
	Mestrado	X	X	X	X	X	X
	Doutorado	X	----	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de consultas aos currículos lattes e questionário de caracterização.

Considerando a maior titulação desses docentes, verificamos que cinco realizaram doutorado. Esses profissionais fazem parte de um quantitativo dos docentes da UNEMAT que se compromete a atender ao requisito legal de possuir, pelo menos, 1/3 do corpo docente da Universidade com formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* que é instituído pelo artigo 52 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), e também, possivelmente, buscar, nesses cursos, o preparo para o magistério superior (art. 66).

Portanto, como mencionado anteriormente, sobre a especificidade da formação realizada em cursos de mestrado e doutorado, fortalecendo a formação profissional para o perfil de pesquisador, e com pouco direcionamento a questões pontuais ligadas ao conhecimento pedagógico para o ensino universitário (VASCONCELOS, 2009, PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), cabe a nós investigarmos o processo de desenvolvimento profissional trilhado por esses docentes bacharéis das Licenciaturas da UNEMAT, construído nos cursos de pós-graduação.

Volpato (2010) destaca que as formações realizadas em cursos de especialização têm proporcionado maior suporte ao docente bacharel que pretende cursá-los em razão da busca por formação pedagógica para o exercício da docência no magistério superior. Assim, buscamos

evidenciar as principais características dos cursos de especialização realizados pelos docentes bacharéis investigados, como pode ser observado no Quadro 15.

Quadro 15 - Especificações das pós-graduações em *lato sensu*

Sujeitos	PÓS-GRADUAÇÃO: <i>Lato Sensu</i> – Especialização		
	Curso	IES	Ano de conclusão
DBLP	-----	-----	-----
DBLM1	Planejamento Urbano e Análise Ambiental	UNEMAT	2001
DBLM2	Ensino da Matemática	UNICENTRO	1996
DBLCB	-----	-----	-----
DBLH	História Moderna	UFMT	1997
DBLG	Geografia	UFRJ	2007

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário de caracterização.

A síntese dos dados organizados no Quadro 15 demonstra que quatro desses docentes — DBLM1, DBLM2, DBLH e DBLG — buscaram qualificação profissional em cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, especialização. Ao contrário do DBLM1, os demais docentes optaram por áreas que fortalecessem características de formação pedagógica para atuação no ensino em disciplinas específicas na Educação Superior.

No caso do DBLM1, se ocupou em buscar pós-graduação *lato sensu* visando especializar-se em uma área específica da engenharia. Já, os docentes DBLH, DBLM2 e o DBLG realizaram essa especificidade de pós-graduação relacionada à área ou ao curso de Licenciatura no qual exercem a docência na universidade, e por meio dessas especializações buscavam uma formação para atuar na docência da Educação Superior e/ou iniciar a produção de pesquisas científicas nessas áreas (VOLPATO, 2010; RIBEIRO, 2018). Portanto, deduzimos que esses docentes que revelaram quais as especializações cursaram, sendo elas direcionadas à área educacional, após ingressarem na docência, já procuravam por melhor capacitação profissional para o ensino em disciplinas específicas nos cursos de Licenciaturas da UNEMAT.

Quanto às características dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* realizados por esses docentes constam no quadro a seguir.

Quadro 16 - Pós-graduações em *stricto sensu*

Sujeitos	PÓS GRADUAÇÃO					
	Mestrado			Doutorado		
	Curso	IES	Ano de conclusão	Curso	IES	Ano de conclusão
DBLP	Psicologia e Saúde	UNESP	2001	Educação	UNESP	2006
DBLM1	Tecnologia Ambiental/Modelagem Matemática	UFMS	2004	-----	-----	-----
DBLM2	Educação	UFMT	2003	Educação Matemática	PUC/SP	2009
DBLCB	Ecologia e Conservação da Biodiversidade	UFMT	1998	Ecologia e Gestão Ambiental	UFSCar	2010
DBLH	História Econômica	UNICAMP	2001	Economia Aplicada /História Econômica	UNICAMP	2005
DBLG	Geociência e Meio Ambiente	UNESP	1999	Geografia	UFRJ	2007

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de consultas aos currículos *lattes* e questionário de caracterização.

Ao analisar o Quadro 16, no que se refere à IES onde os docentes pesquisados cursaram a pós-graduação *stricto sensu*, verificamos maior busca por mestrado na UFMT e UNESP, evidenciada por um total de dois docentes para cada IES. Do mesmo modo, verificamos que, em relação ao doutorado, esses profissionais se formaram em instituições de Educação Superior distintas. Entretanto, dois dos sujeitos da pesquisa desenvolveram a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado nas mesmas IES, porém, com divergências de localidade, como foi o caso do DBLP que realizou o mestrado na UNESP/Assis e doutorado na UNESP/Marília.

Ainda de acordo com dos dados apresentados no Quadro 16, os DBLG e DBLP iniciaram sua formação de pesquisadores, nos cursos de mestrado, e interpretamos que, pela nomenclatura dos cursos, se direcionam especificamente para sua formação inicial em bacharelado. Posteriormente, no doutorado, buscaram cursos voltados para a educação: o DBLP³² e o DBLG.

³² Dentre os docentes investigados, o DBLP foi o único docente que revelou ter concluído o mestrado antes de definir a UNEMAT como seu campo de trabalho; logo, o doutorado foi uma de suas formações realizadas após ingressar na docência superior nesse local.

No caso particular do DBLH, ele revelou, na entrevista, que os fatores determinantes para buscar essas formações em nível de especialização, mestrado e doutorado estavam relacionados a sua área de atuação na UNEMAT, nas Licenciaturas, ou por inquietações pessoais que o exercício de sua docência provocou:

Eu já estava fazendo uma opção pela História [...] e fui fazer uma especialização em História Moderna [...] que me ajudou muito a definir minha área pela História [...] fui fazer o mestrado em História Econômica lá na UNICAMP [...] em fevereiro de 2001 eu defendi e iniciei o doutorado como ato contínuo [...] completei ele em 2005 [...] e voltei para o curso de História e só dei aula no curso de História, desde meu retorno do doutorado. [...] todo o meu trabalho desde o mestrado, principalmente no doutorado ele está focado na discussão da História Econômica, de História Política num determinado espaço geográfico, que é esse espaço de fronteira [...] étnica, cultural, ambiental [...] é uma reflexão que continuo a fazer (Excerto da entrevista do DBLH)

Para o DBLH, o fato de ter cursado a especialização, o mestrado e doutorado seguiu uma linha contínua pela qual foi definindo sua área de atuação dentro da Licenciatura em História. Em determinados momentos da entrevista, esse docente relatou a quão grandiosa foi a experiência nesses cursos e que o quanto contribuíram para realizar publicações de livros, participar de grandes eventos nacionais e internacionais, além de fortalecer uma linha de pesquisa dentro do curso de História da UNEMAT.

Todos os docentes, durante entrevista, demonstraram perceber a importância em relacionar as pesquisas desenvolvidas nas pós-graduações *stricto sensu* com sua área de exercício na docência nos cursos de Licenciatura. Embora os cursos de mestrado e doutorado estivessem voltados a formação de pesquisadores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; VASCONCELOS, 2009; MAUÉS; 2015), verificamos que essas experiências formativas vivenciadas por esses docentes, de algum modo, passaram a interferir positivamente em sua docência universitária na UNEMAT e, até mesmo, em sua identidade profissional, conseqüentemente, na formação de professores para a Educação Básica.

No caso particular do DBLM2, esse docente citou uma característica de busca pelos cursos de pós-graduação muito peculiar:

[...] vou para o mestrado em Educação [...] eu precisava ser um professor melhor [...] eu queria ser um bom professor. Então, eu precisava fazer um mestrado para me ajudar a compreender a mim mesmo, como professor. (Excerto da entrevista do DBLM2)

Vale ressaltar que esse docente, desde o primeiro contato que estabelecemos com ele para a realização da pesquisa, já demonstrava empenho na busca por potencializar sua docência.

Sempre muito empolgado em mostrar os trabalhos que vinha desenvolvendo ao longo de sua carreira docente, a preocupação em estudar a composição dos livros didáticos de Matemática para a Educação Básica, a elaboração de materiais pedagógicos com os estudantes de graduação para que, desta maneira, fortalecesse a formação acadêmica dos estudantes e a sua própria formação docente.

O DBLM2 nos revelou, em entrevista, inquietação quanto a sua formação para compreender-se professor, professor formador de outro professor. Logo, ele encontrou espaço na pós-graduação para refletir sobre a identidade profissional do professor e, nesse espaço de construção do conhecimento científico, ampliar seu conhecimento sobre o papel docente no curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT. Portanto, não se trata de uma formação pontual, específica e disciplinar da área de concurso, mas sim generalista, com a qual, também, construiu sua identidade docente.

As pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2005), Couto (2013), Oliveira (2011) e Vasconcelos (2003; 2009) nos mostram que a formação vivenciada em cursos de mestrado e doutorado possui uma envergadura maior ao se direcionarem a fortalecer uma identidade para a pesquisa do que para a docência, em relação aos diversos profissionais que por eles passarem. No entanto, o DBLM2 as realiza na intenção de fortalecer a sua identidade profissional docente para se perceber como um bom professor para os cursos de Licenciaturas.

Diante do que expomos, juntamente com as características demográficas, a trajetória profissional desse grupo de docentes bacharéis evidencia que a decisão de iniciar uma formação profissional em um curso de bacharelado ocorreu devido a diversos fatores relacionados a referências de outros profissionais e a determinados contextos em que foram se constituindo cidadãos. Os cursos de bacharelados possibilitaram a esses sujeitos a construção de conhecimentos específicos de determinadas áreas do conhecimento. Esses atributos foram visualizados por colegas, amigos, profissionais da IES, e isso permitiu que esses docentes se aproximassem e ingressassem na docência universitária na UNEMAT, mediante convites, contratos temporários, posteriormente via concursos, ou já se efetivando via concurso em determinadas áreas do conhecimento amarradas a suas graduações nos bacharelados.

Assim, após ingressarem na docência universitária, os docentes bacharéis relataram que encontraram incentivo dos dirigentes da UNEMAT para buscarem, em cursos de pós-graduação, *lato e stricto senso*, conhecimento e formação para o exercício do magistério nos cursos de Licenciaturas. Nesse movimento compreenderam-se profissionais em formação, buscaram relacionar suas atividades da docência, concomitante a área de concurso, com as pesquisas que desenvolviam nos cursos de pós-graduação, em programas direcionados à

Educação ou à área de graduação. Desse modo, fortaleciam suas práticas pedagógicas, ressignificavam conhecimentos para a docência em determinados cursos de graduação, e também a identidade profissional docente.

Portanto, na próxima subseção de análise damos ênfase a características que revelam o percurso formativo trilhado no exercício da docência desses docentes bacharéis.

5.2 A Pedagogia Universitária se constituindo em meio à docência dos docentes bacharéis das licenciaturas

Nesta subseção, o título corresponde a uma categoria que foi construída ao realizar a leitura flutuante dos dados da pesquisa. A organização das reflexões sobre essa categoria, estão estruturadas em três subseções. Na primeira, analisamos aspectos que ilustram a UNEMAT, a partir dos relatos dos sujeitos, como contexto de implicações para docência universitária. Sequencialmente, nos reportamos à identidade profissional do docente se constituindo em meio às atividades da docência no lócus investigado. Por fim, nos envolvemos na atividade investigativa de compreender os conhecimentos que esses docentes julgam necessários para a docência nas Licenciaturas e as experiências profissionais docentes vividas antes e/ou após ingressar na UNEMAT, de modo a irmos conjecturando sobre a construção da identidade profissional na universidade e da sua Pedagogia Universitária nas Licenciaturas.

5.2.1 A UNEMAT desenhada pelos sujeitos e suas implicações para a docência

Idealizamos, neste tópico de análise, possibilitar que o leitor arquitete o cenário de atuação docente, no qual esses profissionais ingressaram na docência e deram início à construção de sua identidade profissional como docentes das Licenciaturas, em meio ao processo de evolução e expansão da UNEMAT, em território mato-grossense. Compreendemos, ao longo desta pesquisa, que os aspectos que caracterizam o lócus de exercício do magistério superior, e de qualquer atividade profissional, implica no processo identitário dos sujeitos (ZABALZA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

A UNEMAT iniciou sua história para atender a necessidade de formação de professores[...] no ensino fundamental, médio e superior no Estado de Mato Grosso. Esse é o início de nossa história. Professores críticos, professores pesquisadores, professores bem informados que foram formando futuras novas gerações de nosso estado. (Excerto da entrevista do DBLCB)

Durante entrevista, o DBLCB relatou que o surgimento da UNEMAT, desde o IESC, ocorreu em razão da necessidade de atender a formação inicial de professores para a Educação Básica em Mato Grosso. Nesse sentido, ao relacionar as informações obtidas do DBLCB aos estudos de Galvão (2019) e à própria UNEMAT (2019), investigamos e compreendemos que, desde 1978, as Pedagogias Universitárias, que eram constituídas naquele espaço formativo, se desenvolviam em cursos de licenciaturas curtas e, posteriormente, plenas. Portanto, os bacharéis que ingressassem na docência universitária naquele cenário e época, em que havia falta de profissionais com formação direcionada ao magistério, se desenvolviam e constituíam sua identidade profissional responsabilizando-se pela formação de estudantes que iriam exercer o ensino em escolas da Educação Básica.

Destacamos que os estudos de Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2005) e Maués (2015) nos mostraram que as universidades vêm passando por diversas alterações em suas funções formativas. E isso se deve a fatores relacionados ao aumento do número de estudantes com características heterogêneas nesse nível educacional, ao avanço da tecnologia, aos cortes de investimentos na Educação Superior, dentre outros fatores que vêm implicando no contexto de exercício da docência, levando os profissionais do magistério superior a se adaptarem às exigências de cada época.

Além desses fatores, existem outros que representam, para os docentes bacharéis entrevistados, desafios à docência na UNEMAT, e sempre estiveram presentes em suas falas. Esses profissionais revelaram que viveram momentos de precariedade na universidade, mas, ao mesmo tempo, lhes serviram de *incentivo* para buscar novas oportunidades de qualificação profissional e com ela fortalecer as atividades profissionais desenvolvidas na UNEMAT e a própria instituição, como aparece no excerto a seguir:

[...] foi um momento de precariedade [...] tinha imóveis alugados, espalhados. A Geografia funcionava [...] numa casa alugada, num casarão antigo, tinha muitas goteiras, com telhado antigo, aqueles casarões mesmo, até abandonado hoje. [...] cada curso funcionava em imóveis alugados[...] era difícil [...] imagina, o calor do mês de outubro que a gente sente aqui ultimamente, você tinha um ventiladorzinho no fundo da sala para todos os alunos que se reuniam com o professor transpirando, trabalhando, com giz [...] uma precariedade, mas com muita boa vontade dos dirigentes para capacitar os professores [...] (Excerto da entrevista do DBLG)

A fala do DBLG revela que as instalações físicas da UNEMAT eram um grande desafio para a prática do ensino nos cursos da universidade. Tampouco eram motivo de contentamento para os dirigentes, os quais confiavam que, ao buscar a qualificação para os profissionais, sustentariam o título de universidade, de acordo com o preconizado pela LDB,

Lei nº 9.394/96, e superariam os desafios inerentes ao exercício do magistério (VASCONCELOS, 2009).

Assim, conforme os relatos dos sujeitos desta pesquisa, houve grande empenho desses dirigentes para melhorar as condições do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária na UNEMAT; também houve o aumento do número de graduações e da abrangência de atendimento da universidade mediante a criação de novos campi no estado de Mato Grosso, a oferta do Ensino a Distância e o projeto Parceladas, de modo que os professores consideram que, em relação às condições estruturais, ainda há campo para ser trabalhado, e é necessário reavivar o espírito de abraçar novos desafios sem ter medo de abalar a *sólida estrutura* formativa dessa universidade.

Lá no início, nós não tínhamos professores tão graduados assim [...] não tinham essa formação toda, não tinha tanta pesquisa assim, não tinha uma biblioteca boa, não tínhamos uma internet tão boa, mas a gente tinha gente cheia de vontade, compromisso, seriedade e que se dedicou e conseguiu superar essas limitações. Hoje, eu vejo, que nós temos tão melhores condições de laboratório, de biblioteca, de acesso a informação [...] uma estrutura muito melhor. No entanto, isso nem sempre se reflete na qualidade do profissional que estamos formando [...] eu acho que esta questão do compromisso, que a gente tem lá no início, a gente tem que recuperar novamente pra nossa instituição [...]. (Excerto da entrevista do DBLCB)

O DBLCB iniciou sua carreira como docente um ano após o IESC ter se tornado Universidade do Estado de Mato Grosso, através da LC nº 30, de 15 de dezembro de 1993 (UNEMAT, 2019). A partir desse evento, o DBLCB relatou que a UNEMAT se constituiu universidade, qualificando seu corpo docente e que, por meio da qualificação desses profissionais, passou a ser referência na modalidade de Ensino Presencial, a Distância e do Ensino Indígena no Brasil. Para esse docente, isso foi em decorrência de que “[...] quando éramos mais jovens, nos permitíamos ser mais ousados em nossos desafios, na medida em que a gente entende a responsabilidade, nós nos enrijecemos” (Excerto da entrevista do DBLCB). Portanto, a partir dos estudos de Tardif e Lessard (2014); Tardif (2014), Vasconcelos (2003; 2009) e Masetto (2003), é necessário reavivar esse espírito nos espaços universitários, de modo a fortalecer a docência como um trabalho que necessita de formação específica, envolvendo conhecimentos específicos e pedagógicos.

A função social e formativa da Universidade mudou ao longo de sua trajetória no Brasil. A ela foram agregadas novas exigências de um contexto social, econômico, cultural e político levando a uma adaptação formativa de seus estudantes e da docência de seus profissionais que se dedicam a formar novos profissionais para a sociedade (ZABALZA, 2004;

COUTO, 2012). Compreendemos que todas essas mudanças e adaptações geram situações desafiadoras aos docentes universitários, que vão marcando seu processo identitário, ressignificando saberes, tornando-se docentes, tendendo a fortalecer suas Pedagogias Universitárias, de modo a reconhecer a responsabilidade que possuem pelas atividades da docência ao formarem um novo profissional, nesse caso, o professor para a Educação Básica.

Portanto, o reconhecer-se docente, professor, reflete sinais que fortalecem a sua identidade docente, essa que não é constituída de um corpo sólido e imutável, mas adaptável e flexível (PIMENTA, ANASTASIOU, 2004, SOUSA, 2014; FRANCO; GENTIL, 2007), também constituída em meio a tantos desafios do exercício do magistério superior. Com isso, conhecendo o espaço de exercício e a trajetória formativa trilhada pelos docentes bacharéis das licenciaturas que foram entrevistados consideramos necessário conjecturar sobre como se identificam profissionalmente, de modo a relacionarmos características de sua identidade às atividades da docência nos cursos de Licenciaturas da UNEMAT.

5.2.2 A identidade profissional se constituindo em meio à docência universitária nos cursos de licenciatura da UNEMAT

Compreendemos que a identidade profissional docente é um processo em construção pertencente ao universo do desenvolvimento profissional (GALVÃO, 2019; MARCELO GARCIA, 1999), no qual os sujeitos buscam uma forma de se identificarem como profissionais.

De mesmo modo, os estudos sobre a identidade profissional docente de Sousa (2014), e Pimenta e Anastasiou (2004) nos permitem deduzir que a identidade profissional é algo com profundidade, e ao nos definirmos professores, essa identidade representa um estágio momentâneo, passageiro de vida profissional, ou seja, o estar professor. Logo, as características que manifestam a identidade profissional estão muito relacionadas ao desenvolvimento profissional construído pelo sujeito para que se entenda professor, e, isso, é algo elaborado ao longo de um processo de vivências envolta em decorrências de diversos espaços de convívio profissional.

Nesse sentido, quando questionamos os docentes sobre: *qual sua profissão?* Buscamos, naquele momento, obter as primeiras impressões que possivelmente descreveriam sua identidade profissional, porém, essa se revelaria ao dialogarmos sobre a trajetória que realizaram na condição de docentes na UNEMAT, nos cursos de Licenciatura.

Dos seis docentes bacharéis que nos concederam e permitiram a análise das entrevistas, quatro deles, DBLM2, DBLH, DBLP e DBLG, se intitulam, sem hesitações,

professores e, ainda, o DBLP indica fortalecimento para a identidade de professor da Educação Superior ao adicionar universitário ao vocábulo professor. Além disso, esses profissionais, no instante em que adentraram na docência na Educação Superior na UNEMAT, se ocuparam, prioritariamente, com atividades que estavam relacionadas à docência para a formação de professores, assim, interpretamos que esse foi um fator que os levou a se identificarem professores ou professores universitários.

Consideramos de grande relevância esse dado, pois, ao defendermos o conceito de Docente Bacharel, apresentado na seção metodológica, baseado nos estudos de Ribeiro (2018), Volpato (2010), Silva (2016), Barros (2017), dentre outros, para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, procuramos enfatizar a docência como ponto principal para o exercício profissional de bacharéis que atuam como formadores de profissionais na Educação Superior, principalmente em cursos de Licenciaturas. Portanto, concebemos a docência como um espaço de exercício profissional que necessita de formação em conhecimento específico da área de graduação e atuação docente, mas também da área pedagógica, e não devemos apenas exercer a docência com base em experiências vividas em outros espaços formativos ou na reflexão sobre a própria experiência docente (MASETTO, 2003; 2009; 2018; VASCONCELOS, 2003; 2009).

Diferente dos quatro docentes citados anteriormente, o DBLM1 define sua profissão como Engenheiro Civil, nos revelando que iniciou a docência mediante convite para suprir a necessidade de profissional na área de Cálculo Numérico, e desde aquele momento, há 25 anos, divide sua jornada de trabalho com atividades específicas de sua graduação. Já o DBLCB se definiu, inicialmente, Engenheiro Agrônomo, mas logo em seguida faz a ponderação:

A minha formação! A minha profissão, eu sou professor da Educação Superior [...]. A minha formação eu sou Engenheiro Agrônomo, minha profissão, eu sou professor! (Excerto da entrevista do DBLCB).

Observamos que a trajetória profissional do DBLCB se assemelha à do DBLM1, pois ele dividiu sua dedicação profissional de 1993 a 2000 entre UNEMAT e a EMPAER, e a partir de 2000, entrou em um programa de demissão voluntária da EMPAER e passou a dedicar-se na integralidade a atividades da docência na UNEMAT.

Dividir os tempos de trabalho entre a docência e o exercício de profissão específica da graduação, tende a dar maior espaço para se caracterizar como profissionais que se distinguem de docentes e/ou professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2004). Vale ressaltar que não buscamos avaliar ou medir o cumprimento de atividades na ambiência da Educação Superior

na UNEMAT, e sim observar que o trabalho desenvolvido em outros espaços não acadêmicos, que também contribuem para a formação profissional do docente bacharel, geram influências na constituição da Pedagogia Universitária, na docência nas Licenciaturas e no trabalho com *outrem* (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014).

Os dados da pesquisa nos permitem salientar que a identidade profissional dos docentes bacharéis, sujeitos participantes desta investigação, constituiu-se em meio às atividades da docência na UNEMAT, sendo elas desenvolvidas na proposta de atender a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, sustentando o título de universidade à IES, em concordância com a LDB, Lei nº 9.394/96, e em atividades inerentes à gestão universitária. Percebemos que o envolvimento docente para o exercício dessas atividades nos demonstrou a implicação desses profissionais com a formação de professores para a Educação Básica e o desenvolvimento da própria UNEMAT.

[...] logo que eu fiquei a disposição da UNEMAT, integralmente [...] assumi uma assessoria na reitoria [...] uma assessoria que era responsável pelo campus de Cáceres [...] foi um período decisivo do crescimento da UNEMAT. [...] implantou 22 cursos de graduação nos vários campi da universidade e no campus de Cáceres foram implantados três cursos [...] nós tínhamos Letras, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Biologia [...] e Direito e Contábeis [...] eu trabalhei para implantar o curso de Agronomia, o curso de licenciatura em Computação e o curso de Enfermagem [...] foi uma grande ampliação do campus de Cáceres. [...]. Em 2010, eu me candidatei a diretor do campus de Cáceres e fui eleito e fiquei por quatro anos na direção desse que é o maior campus da UNEMAT e tive envolvido na implantação de um novo curso [...] o curso de Medicina [...] isso deu uma visibilidade muito grande para a universidade e, isso, também, favorece os outros cursos [...] nós passamos para um outro patamar de Universidade [...]. (Excerto da entrevista do DBLCB)

Assim, o envolvimento com atividades da gestão universitária sempre foi muito forte na constituição profissional do DBLCB, como podemos observar no excerto acima. No momento em que iniciávamos a entrevista, esse docente mencionou que acreditava que ele, talvez, não fosse um bom sujeito para a pesquisa, devido a ter histórico profissional com maior profundidade em atividades da gestão. Acreditamos que assim como as Pedagogias Universitárias de docentes que são desenvolvidas diretamente com as atividades do ensino, pesquisa e extensão universitária refletem na formação inicial do professor da Educação Básica, isso não difere nas atividades do docente que se ocupa da gestão universitária.

Interpretamos, a partir da fala do DBLCB, que o trabalho do gestor também é um trabalho pedagógico, no qual ele constitui sua identidade e sua Pedagogia Universitária. Essa Pedagogia Universitária, construída no ambiente da gestão, conduz ou direciona o trabalho de

diversos profissionais que se responsabilizam por toda a IES, em todos os setores, inclusive, pela formação profissional inicial de estudantes. Com essa Pedagogia também é possível desenvolver atividades, projetos, programas que venham a fortalecer a formação pedagógica e o preparo de docentes para o magistério superior, ampliando esse debate para além dos programas de pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; BITENCOURT, 2017; VASCONCELOS, 2009).

No mesmo sentido das atividades docentes de gestão universitária, dentre os dados das entrevistas analisamos que uma das atividades na gestão desenvolvida pelo DBLH gerou grande impacto para que os docentes tivessem condições de trabalho para desenvolverem as atividades da docência sustentando a UNEMAT sobre o tripé de ensino, pesquisa e extensão:

[...] terminei meu doutorado fui para a diretoria da ADUNEMAT, fui presidente por dois anos[...] era a terceira vez que eu participava [...] mas de 2005 a 2007 na condição como presidente, foi justamente na nossa gestão que conseguimos fazer um concurso [...] o concurso de 2006 [...] e depois mudar o plano de carreira na universidade para iniciar o regime de trabalho em tempo integral de dedicação exclusiva, nós conseguimos [...] com a Lei [Complementar n°] 320 em 2008 [...] (Excerto da entrevista do DBLH)

O DBLH atribui grande importância à realização do concurso de 2006, devido ao espaço temporal existente entre o último ocorrido em 1998 até o ano de 2006, totalizando um intervalo de oito anos. Tão importante quanto a realização desse concurso foi a mudança no plano de carreira dos docentes da UNEMAT, introduzindo o regime de trabalho em dedicação exclusiva.

Nesse sentido, investigamos, como fonte documental, a Resolução n° 007/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) da UNEMAT, a qual regulamenta o acompanhamento das atividades da docência prevista pela Leis Complementares n° 320/2008 e n° 534/2014, e constatamos, em seu art. 2º, que o trabalho dos docentes da referida IES obedece a dois regimes de trabalho: Tempo Integral em Dedicação Exclusiva (TIDE), com jornada de 40 horas semanais, e Tempo Parcial (TP) de 20 e 30 horas semanais, que segundo DBLH:

[...] Jesse foi um ganho enorme para universidade [...] a dedicação exclusiva passou a ser uma carreira na universidade, um regime de trabalho [...] foi um ganho importante para universidade, além de ser um ganho importante para toda universidade que precisa ter o regime de dedicação exclusiva que é uma condição para ser universidade de acordo com a LDB [...] para que tenha a prática do ensino, pesquisa e extensão, que sem a dedicação exclusiva não tinha condição. (Excerto da entrevista do DBLH)

A partir dos relatos do DBLH, interpretamos que a dedicação em tempo integral à docência, correspondendo ao regime TIDE, é um recurso que possibilita ao docente atender ao artigo 6º da LC nº 320, instituindo que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem ser indissociadas, visando à produção do conhecimento científico, à ampliação e à difusão do saber e da cultura. Para esse docente, atender essa indissociabilidade de atividades inerentes à docência é de responsabilidade dos profissionais que se dedicam à docência universitária. Logo, a inexistência desse regime de trabalho demonstrava distanciamento para atender a exigência legal.

Entendemos que a TIDE não só caracteriza uma possibilidade para que os profissionais docentes se comprometam com ensino, pesquisa e extensão, mas que, por meio da dedicação a essas atividades, os docentes encontrem mais uma possibilidade para ressignificarem saberes, potencializarem atividades pedagógicas, didáticas mediante a prática reflexiva, e se percebam docentes formadores de professores e/ou demais profissionais. Assim, os docentes constituem um conjunto de habilidades e competências propícias à composição de sua Pedagogia Universitária que sustentamos ao longo desta pesquisa, com base nos estudos de Bitencourt (2017), Torres (2014), Couto (2013), Pimenta e Anastasiou (2005), dentre outros, com os quais definimos nosso entendimento de Pedagogia Universitária.

Apreendemos com Vasconcelos (2003; 2009) que a jornada de trabalho em dedicação exclusiva leva os docentes a se dedicarem a atender as exigências do mundo acadêmico, e isso os impossibilita de exercerem suas atividades de engenheiro civil, engenheiro agrônomo, psicólogo e geólogo, específicas da graduação. Desse modo, atendendo ao que consta no artigo 14, parágrafo 3º da LC nº 320, da UNEMAT, o docente em regime TIDE não pode exercer outra atividade remunerada em quaisquer outros exercícios profissionais, e também no de profissional liberal.

Portanto, com base na Resolução nº 007/2016 do CONEPE/UNEMAT, questionamos os docentes sobre *seu regime de trabalho atual na UNEMAT*, e para melhor ilustrarmos as atividades da docência desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 17 - Experiência dos sujeitos da pesquisa nas atividades da docência na UNEMAT

Docentes	Regime de trabalho	Ensino	Pesquisa	Extensão	Gestão
DBLP	TIDE	X	X	X	X
DBLM1	TP	X	-----	X	X
DBLM2	TIDE	X	X	X	X
DBLCB	TIDE	X	X	X	X
DBLH	TIDE	X	X	X	X
DBLG	TIDE	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor em consulta aos dados do questionário de caracterização e transcrição das entrevistas.

No Quadro 17 constam os docentes bacharéis entrevistados e que se comprometem diretamente com o ensino nos cursos de Licenciaturas, e, dessa maneira, passam a construir relações diretas com a formação inicial de professores para a Educação Básica. Já, no que tange às atividades de extensão e pesquisa, todos revelam ter experiência em atividades de extensão, mas apenas o DBLM1 manifesta não ter desenvolvido atividades de pesquisa, pois em regime de TP também se dedica a atividades profissionais na área da engenharia, o que não contraria a LC n° 320.

Com os dados coletados nos questionários e roteiros de entrevistas, indagamos os docentes bacharéis das licenciaturas, sujeitos da pesquisa, se, atualmente, participam ou desenvolvem programas ou projetos de extensão, envolvendo-se como membros ou coordenadores. No que se refere a desenvolver ou participar de projetos de pesquisa, apenas os DBLH, DBLP e DBLM2 manifestam envolvimento com atividades de pesquisa, ocupando-se das funções tanto na condição de membro quanto de coordenador dos programas.

Entretanto, constatamos que nem todos esses docentes bacharéis estão desenvolvendo parcerias em atividades de extensão e pesquisa na qualidade de membro, coordenador e de membro e coordenador, o que não quer dizer que se desinteressem por desenvolvê-las ou que descumpram as exigências legais da LC n° 320 da UNEMAT. O DBLG justifica que a sua não participação em programas de extensão ocorre devido ao fato de que o *projeto*, no qual estava envolvido, *findou em 2018*, e não está participando de programas de pesquisa, pois *dois dos quais participava findaram em 2019*. O DBLM1 revela que já participou de muitos projetos de extensão, porém, atualmente, não está envolvido com nenhum por não dispor de tempo, pois exerce a docência em TP e atua como engenheiro civil em outro vínculo empregatício. Já o DBLCB participa de projetos de extensão, mas destaca que o fato de ocupar um cargo de gestão o impede de envolver-se com projetos de pesquisa.

Logo, percebemos que há outros fatores que comprometem o trabalho docente na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, os quais são inerentes ao próprio espaço de trabalho onde se desenvolvem as atividades docentes, mas também pela busca em associar a

docência com o exercício de atividades específicas de seu campo de graduação (VASCONCELOS, 2003; 2009).

No que se refere à experiência na gestão universitária, todos revelam que, em algum momento, exerceram essa função. Nesse viés das atividades da docência eles passam a constituir sua Pedagogia Universitária em um amplo espaço de atividade profissional, relacionando-se com a formação inicial vivenciada na academia por diversos estudantes, por meio de implicações com o trabalho de vários profissionais docentes da IES.

Para além do exercício do ensino na Universidade, os sujeitos pesquisados relatam que exerceram a gestão como pró-reitor universitário, pró-reitor de assuntos estudantis e de Extensão e Cultura, diretor de campus avançado, diretor de Faculdades, coordenador dos cursos regulares e do Projeto Parceladas da UNEMAT; e em conselhos, colegiados universitários, comissão de ética, comissões e avaliações de projetos de engenharia, direção político-pedagógica do campus de Cáceres, dentre outros. Logo, compreendemos que esses docentes, no exercício de suas funções como gestores, em diversos espaços da Universidade, agregam, por meio de suas Pedagogias Universitárias, relações de relevância para o desenvolvimento da IES, como já revelamos através das falas do DBLCB e DBLH nessa mesma subseção, concomitante à formação profissional de diversos acadêmicos, dos quais destacamos aqueles que cursam ou cursaram as licenciaturas.

Nas descrições contidas no questionário de caracterização, onde os profissionais investigados relatam os motivos que os levaram a ingressar na gestão universitária, percebemos que houve motivos pautados em convites para que eles se prontificassem a assumir os referidos cargos, e no sentimento de estarem contribuindo para além das funções, comumente conexas ao professor. Afirmam que, através da gestão, o docente pode contribuir para o desenvolvimento ético da IES e de políticas para a Educação Superior, currículos de formação profissional, área de pesquisa, avaliação, na melhoria das condições de oferta de cursos pela Universidade, e também auxiliar na gestão de recursos públicos.

Ter identificado que esses docentes desenvolveram e experienciaram atividades correlacionando o ensino, pesquisa e extensão e, eventualmente, a gestão na UNEMAT, nos conduziu a interpretação de que eles demonstraram responsabilidade com a IES e com a formação de professores pelos cursos de Licenciaturas dessa Universidade. Assim, analisamos que esses docentes correspondem às expectativas por abrangerem a docência como um campo de trabalho, no qual não há espaço para o exercício amador, mas que exige profissionalismo e busca constante por formação, seja para adquirir conhecimento específico ou pedagógico (MASETTO, 2003; TARDIF, 2014; VASCONCELOS, 2009). Logo, uma responsabilidade que

deve ser assumida tanto pelos seus dirigentes que se preocupam com os rumos tomados pela IES, quanto pelos docentes que estão diretamente ligados à formação profissional de estudantes que adentram na academia.

Na perspectiva de manifestar algumas das características sobre o ensino nas Licenciaturas da UNEMAT, no próximo tópico analisamos o que os docentes entrevistados revelam sobre os conhecimentos necessários para a docência nesse espaço de formação profissional.

5.2.3 Conhecimentos pertinentes à docência universitária

O envolvimento em atividades da docência possibilita ao docente ampliar uma rede de relações interpessoais em ambiente profissional e nela construir novos significados para a profissão docente que contribuem para fortalecer sua identidade profissional como formador na Educação Superior. Acreditamos que a responsabilidade do docente com a formação de professores para a Educação Básica, nos cursos de Licenciatura, deverá ser uma das características de seu processo identitário. No entanto, a responsabilidade pela formação profissional do outro, o trabalho com o outro, nos revelou que há conhecimentos que devem ser cuidados pelos docentes ao adentrarem no campo da docência universitária (MASETTO, 2003; VASCONCELOS, 2009).

Constatamos que os docentes entrevistados desenvolveram um caminho formativo na graduação não destinado à docência, mas à formação de profissionais liberais. Cada um, em sua particularidade, se aproximou da UNEMAT, e, nela, se constituiu profissionalmente, formando profissionais para um campo de trabalho distinto, no qual atuam e para o qual foram formados nos cursos de bacharelados. E buscaram construir uma carreira profissional em cursos de licenciaturas, formando professores para a Educação Básica.

Nesse sentido, a clareza de que estariam formando professores para atuar em escolas de ensino básico, sempre foi prevalente para esses profissionais desde seu ingresso na docência na UNEMAT?

Sobre esse questionamento, os DBLM1, DBLP, DBLG e DBLCB demonstraram que desde o seu ingresso na docência na UNEMAT, já tinham clareza sobre o perfil profissional que estariam formando naqueles cursos de graduação. Formar professores é algo que pertence à história dessa universidade (UNEMAT, 2019). E o docente afirma:

[...] isso sempre foi muito claro para todos nós professores [...] a questão dessa clareza de que estávamos formando professores sempre foi [...] discutida e trazida à tona [...] não só no curso de Biologia, mas na UNEMAT como um todo. (Excerto da entrevista do DBLCB)

Ou seja, era algo que acompanhava todas as discussões dos cursos de graduação da IES. Não era, portanto, uma discussão pontual, específica de cada curso de Licenciatura; era uma discussão ampla nos campus da universidade.

No entanto, os DBLM2 e DBLH manifestaram não ter clareza sobre o perfil profissional egresso das licenciaturas onde foram atuar no início de suas carreiras profissionais na condição de docente:

Não, não tinha essa noção. Eu estava saindo de um trabalho na área da engenharia [...] vim para cá por outras circunstâncias [...] eu pensei na questão do trabalho e não voltar para casa [...] (Excerto da entrevista do DBLM2)

*Não, não tinha! Eu não tinha clareza disso. A clareza disso foi quando eu comecei a identificar ex-alunos meus na Educação Básica. Eu tinha um **pensamento que durou muito tempo, era muito cristalizado** [...] Bom eu tô formando não só o professor, não só profissionais em geral, eu tô formando cidadãos! Portanto, **eu tinha uma responsabilidade**, mas não tinha clareza que **esse profissional, esse cidadãos, iria para a Educação Básica, na verdade, começar a formar cidadãos na Educação Básica.** (Excerto da entrevista do DBLH – grifos nosso)*

A falta de clareza dos docentes sobre o perfil profissional daqueles que estavam formando nos cursos de licenciaturas na UNEMAT, desde 1990, não demonstra descuido com a docência universitária se revisitarmos a trajetória de desenvolvimento profissional do DBLH e do DBLM2. De mesmo modo, na atualidade, não deve ser entendida como fragilidade para o construto de sua identidade profissional docente, pois esta não é imutável, e se constitui de tempos em tempos em meio ao desenvolvimento profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; MARCELO GARCIA, 1999, 2009).

Enfatizamos a fala do DBLH e destacamos que ele já oferece indícios de um profissional que está disposto a ressignificar seus conceitos sobre a docência, revisitando suas práticas pedagógicas e refletindo sobre elas, levando-o a compreender que nos espaços acadêmicos, na universidade, não se formam apenas profissionais, mas cidadãos, sendo o docente um dos principais responsáveis por essa formação (COUTO, 2013). Logo, o DBLH percebe que o profissional, o cidadão que ele formava, e ainda forma nas licenciaturas, teria a escola como espaço específico de atuação profissional. Assim, as palavras que destacamos em sua fala revelam características de transformação profissional no momento em que ele percebe

os seus estudantes sendo professores na Educação Básica e, lá, formando cidadãos. Aqui, entendemos que esse docente cria um campo de percepções, relacionando suas Pedagogias Universitárias e a formação de professores para a Educação Básica.

Os sujeitos da pesquisa revelam que, no início, formar professores na UNEMAT não era uma tarefa muito fácil. Eles precisavam lidar com a falta de infraestrutura, como revelamos anteriormente, falta de formação, pois muitos chegavam à docência com a necessidade de trabalhar e, apenas com a graduação, lidavam intuitivamente com situações inerentes ao contexto do magistério da Educação Superior.

[...] formar professor nessas áreas foi meio que [...] intuitivo para todo mundo que chegou aqui, por que não chegou ninguém formado como professor para trabalhar aqui, né?! Na época [...] chegava com a graduação e com a necessidade, eu acho que mais do que com a vontade de trabalhar [...] não tinha muito nesses cursos o que era ser professor, formador de professores [...] (Excerto da entrevista do DBLM2)

Naquela época os professores que davam aula no curso de Matemática, muitos não eram matemáticos [...] hoje a Faculdade tá muito bem estruturada com vários doutores, vários professores mestres, mas naquela época tinha carência [...] (Excerto da entrevista do DBLM1)

Ao correlacionar as falas do DBLM2 e DBLM1 entendemos que ambas se complementam, de modo a revelar que muitos dos docentes que ingressavam na docência na UNEMAT, suprindo um *déficit* de profissionais com graduação para áreas específicas do ensino, encontravam nela a oportunidade de obter um emprego. Assim, exerciam a docência universitária sem a compreensão da importância e do sentido do professor formador para estudantes que se formariam professores. Com certa similitude, a Pimenta e Anastasiou (2005), ao enfatizarem que muitos são os docentes que buscam nas pós-graduações o preparo para a docência, e, após essa experiência, dormem pesquisadores e acordam professores, entendemos que, no caso dos sujeitos desta pesquisa, eles dormiram profissionais liberais, acordaram formadores de professores e constituíram suas Pedagogias Universitárias no enfrentamento de desafios intrínsecos à profissão docente.

Nesse sentido, analisamos o que diz o DBLCB:

[...] no início não foi fácil pra quem é bacharel trabalhar num curso de licenciatura, mas essas discussões sempre existiram em nosso curso e em nossa universidade. (Excerto da entrevista do DBLCB)

O DBLCB confirma que para o bacharel, que vem de uma composição formativa diferente das licenciaturas e exerce a docência em cursos da Educação Superior, formando

professores, é desafiador e dificultoso. Portanto, conforme Couto (2013), destacamos que cabe também à universidade preocupar-se com o desenvolvimento profissional de seus docentes, para que eles não busquem, isoladamente, a formação para atuar nesses espaços formativos, e não tenham de aprender a ensinar, apenas, na prática cotidiana de sala de aula, bem como, na superação de desafios encontrados ao longo de um processo.

Em nossa investigação, constatamos que as questões de infraestrutura da UNEMAT foram desafiadoras para esses docentes, os quais iniciavam a docência nos anos 1990. Por sua vez, esses mesmos docentes consideram que é de grande importância refletir sobre a composição do corpo discente e o turno de funcionalidade dos cursos de Licenciatura da Universidade, pois são características que podem limitar as exigências para a formação de professores e conduzem os docentes a ressignificarem sua concepção de ensino. A exemplo dessa afirmação transcrevemos as falas a seguir:

[...] é um curso noturno, os alunos que frequentam o curso [...] tem família, são casados, tem filhos, trabalham durante o dia [...] (excerto da entrevista do DBLP)

[...] são pessoas que trabalham de manhã, trabalham a tarde, são pessoas que saem do serviço, tipo, 5 horas da tarde e corre para o ponto de ônibus e vem para cá estudar até onze horas, volta para casa... dorme... vai chegar em casa uma hora da manhã, dorme, acorda noutro dia e trabalha [...] (Excerto da entrevista do DBLM1)

Os cursos de Licenciaturas da UNEMAT funcionam no período noturno, com um corpo estudantil composto por trabalhadores, residentes em Cáceres, e estudantes que residem em outros municípios e que necessitam de transporte para ir e vir à Universidade, chegar em suas residências, descansar poucas horas noturnas e manter o ciclo de formação, dividindo o espaço entre família, emprego e universidade. Logo, esses estudantes possuem poucas horas de dedicação ao estudo, sendo esta uma realidade desafiadora para as práticas pedagógicas dos entrevistados, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] você não pode cobrar [...] com a mesma intensidade daquele que está por conta do estudo [...] como você vai trabalhar diferente sem prejuízo para uma ementa? Como você vai trabalhar sem deixar de passar aquele conhecimento? [...] esse é o desafio que eu tenho... eu já melhorei muito [...] e a experiência vai trazendo isso [...] mas demandou de 25 anos para chegar nesse ponto e ainda está em crescimento. (Excerto da entrevista do DBLG)

Escolhemos, entre as falas, a do DBLG, pois acreditamos que esse excerto é representativo do desafio que esses docentes encontram em meio à estrutura do corpo estudantil das licenciaturas da UNEMAT. Os estudos de Gatti (2018), Masetto (2003), Zabalza (2004),

Pimenta e Anastasiou (2005), dentre outros, nos quais nos embasamos para ilustrar a ocorrência de mudanças significativas na universidade ao longo dos anos, desde o surgimento dos primeiros cursos superiores no Brasil, aclaravam que essas mudanças traziam implicações para a docência, desenvolvimento profissional, processo identitário e constituição das Pedagogias Universitárias dos docentes. Portanto, ao analisar a fala do DBLG entendemos que esses desafios são superados pela experiência que vão adquirindo ao longo dos anos no exercício da docência.

Zabalza (2004) já nos alertava sobre as muitas mudanças ocorridas nas estruturas das universidades, e que essas IES iam se adaptando às novas exigências sociais, dentre as quais destacamos a massificação e a heterogeneidade de estudantes aliadas aos cortes orçamentários da Educação no Brasil. De mesmo modo, Gatti (2018) traz referências que nos fizeram refletir sobre a composição do corpo estudantil das universidades, atualmente, constituído por um público mais jovem, recém-egresso do Ensino Médio, oriundos das mais diversas camadas populares, e que se formaram em uma sociedade informatizada. Todos esses fatores implicam nas práticas pedagógicas universitárias e, ao mesmo tempo, são desafiadores para todos os docentes universitários, em especial, para esta pesquisa, os docentes bacharéis das licenciaturas da UNEMAT. Esses docentes consideram tudo isso e observam o cumprimento de uma ementa disciplinar, o que revela um solo encharcado de desafios para aqueles docentes que buscam a formação para a docência apenas por meio da reflexão sobre a prática.

Compreender a composição do corpo discente das licenciaturas da UNEMAT nos conduz a notar que, junto a essa característica, vêm outros predicados que também são desafiadores para a prática dos docentes:

*[...] um desafio no ensino do curso noturno é que **poucos visitam a biblioteca**, alguns utilizam o pouco tempo que tem para comer alguma coisa, fazer um lanche e **no fim de semana ele não quer ver nada disso**, isso é um desafio (Excerto da entrevista do DBLG – grifos nosso)*

*[...] **falta de comprometimento** daquele aluno que quer saber, quer participar, quer estudar [...] eu falo para os meus alunos, o seguinte: Ó, vamos caminhar junto, vamos pegar na mão, vamos tocar esse negócio para frente. Mas, ainda a gente vê que tem **uns alunos que não tem o comprometimento** [...] (Excerto da entrevista do DBLM1 – grifos nosso)*

*[...] o **tempo** que sobra para eles fazerem leituras, os trabalhos são muito **limitados** [...] a gente vê que esses alunos que vem de fora [...] tem um senso de responsabilidade muito grande, se esforçam bastante, porque eles sabem do sacrifício que estão fazendo. (Excerto da entrevista do DBLP – grifos nosso)*

Destacamos, nas falas dos DBLG, DBLM1 e DBLP, alguns dos fatores agregados à constituição das características do corpo discente das Licenciaturas da UNEMAT e que foram revelados como desafiadores por esses docentes. Percebemos ainda que tais fatores também são desafiadores para os acadêmicos, e, para os que residem em outra cidade, as limitações de tempo para estudo e demais atividades formativas na academia, possivelmente despontem nesses estudantes como propulsoras para a conclusão da graduação, caracterizando um ponto inquietante e que poderá servir de base investigativa para futuras pesquisas nessa Universidade.

Durante a entrevista, o DBLM2 destacou ainda que o perfil do corpo estudantil da UNEMAT, nos seus primeiros anos da docência, também era composto por militares do 2º Batalhão de Fronteiras Cáceres, e que muitos deles traziam para a Universidade referências dos treinamentos que recebiam de seus superiores. Esses modelos de ensino, que se constituíam com fortes bases em treino e reprodução de atividades, para aqueles estudantes representavam um ideal para o ensino universitário e, ao mesmo tempo, para o DBLM2 era mais um aspecto desafiador para sua docência e busca por se constituir professor:

*[...] muitas vezes o aluno vinha dizer para mim: **Você tem que dar aula igual é lá no quartel.** Você pega o fuzil, desmonta... o sargento lá faz isso para o recruta [...] Ele vai dizendo como é aquilo para depois eu ir lá e ter que montar. Quer dizer, **ele tinha uma ideia completamente diferente do que eu pensava [...].** Para ele não precisa pensar, **você pensa e me diz como é.** Então, eles me diziam isso: **A função de pensar aqui é sua!** Você é que tem que dizer para gente como é que vai ser e depois a gente faz. **Isso era um incomodo muito grande para mim, por que eu não queria assim. Eu não queria assim para mim quando eu estudava, que é muito de referência para mim, e eu não queria ir dizendo como é e o outro repetir [...]** naquela ideia: o professor dá aula com giz, falando, e o aluno escutando **não há interatividade aí nesse processo....** Então, era assim - **por muito tempo aconteceu isso [...]** (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)*

O que destacamos na fala do DBLM2, ao se referir ao que os estudantes militares da licenciatura em matemática esperavam de sua Pedagogia Universitária, se assemelha ao modelo jesuítico do ensino universitário que vigorou por muitos anos nos espaços acadêmicos por meio das práticas pedagógicas dos docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Relembrar esse fato ainda inquietava o DBLM2 que desde os primeiros anos na docência superior buscava transgredir o conceito de ensino que era equivalente ao de transmitir conhecimento e que, segundo ele, foi prática por muito tempo nos cursos de licenciaturas da UNEMAT.

Para os docentes bacharéis que nos concederam as entrevistas, cada um em sua particularidade vivenciou desafios ora comuns, ora divergentes entre os profissionais docentes e que foram superados na individualidade ou na coletividade, por meio da troca de experiências

profissionais. Logo, compreendemos que a existência desses desafios, e também os processos de superação são inerentes ao desenvolvimento profissional e à constituição da identidade docente (MARCELO GARCIA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Nesse sentido, a docência é um campo complexo de interação entre diversos sujeitos e que deve ser compreendido por meio do comportamento ético e profissional do docente (TARDIF; 2014, VASCONCELOS, 2009), em que docente e estudante são seres pensantes e atuantes sobre o processo formativo na universidade.

Portanto, entre os registros obtidos através das entrevistas com os docentes bacharéis das licenciaturas ponderamos ser de grande relevância investigar os conhecimentos que esses profissionais consideram imperiosos para a docência universitária, partindo de uma reflexão pessoal vivenciada como docentes nos cursos de licenciaturas da UNEMAT e avaliadores em bancas de seletivo de professores para esse lócus de exercício docente.

Segundo o DBLG, ao iniciar a docência, “*antes se passava tudo aquilo mecanicamente*”, havia uma preocupação maior com o passar todo o conteúdo. Nesse sentido, de acordo com Masetto (2003), percebemos que é comum para os profissionais que ingressam na carreira docente, no início da docência, buscar apoio em experiências vivenciadas em seu desenvolvimento profissional, compreendendo o ensino como dominar e transmitir conhecimento e que, neste caso, o conhecimento passa a ser representado pelos conteúdos que atendem a ementas disciplinares.

No entanto, os docentes bacharéis das licenciaturas nos revelaram que os anos de experiência vividos na docência universitária lhes permitiu constituírem sua docência e entender que a mesma exige conhecimentos específicos que ultrapassam o ato de dominar conteúdos para que sejam ensinados em sala de aula. Eles destacam a importância de que, também, haja o domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos. Essa percepção emergiu através da reflexão sobre a prática pedagógica ao longo da docência, que muito se aproxima da concepção conhecimento profissional³³.

De modo a sintetizar as falas dos docentes bacharéis, sujeitos participantes desta pesquisa, evidenciamos que, segundo eles, cabe ao docente, nesse nível educacional, ter capacidade de inovar suas práticas pedagógicas, boa oratória, flexibilidade com os estudantes, despertar a atenção para o aprendizado, não ser autoritário, estar aberto a questionamentos,

³³ O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (MONTEIRO, 2005. p. 218)

considerar características peculiares de aprendizado de cada estudante, ser mediador no processo de ensino-aprendizagem, inspirar os estudantes a aprofundar novos conhecimentos, ser motivador e apoiar o estudante em sua jornada acadêmica.

Esses docentes bacharéis consideram esses elementos do conhecimento didático-pedagógico essenciais para o ensino nas licenciaturas, e também para qualquer nível educacional. Logo, essas informações complementam o conceito de ensino universitário que trouxemos a partir de Zabalza (2004), compreendendo-o como uma atividade a qual requer atualização constante de conhecimentos específicos e pedagógicos dos docentes, ou seja, se faz necessário que o docente se perceba um sujeito também em formação profissional.

Nesse sentido, os docentes entrevistados assumem que foram se constituindo docentes ao longo dos anos e que seus conhecimentos para a docência foram, paulatinamente, ressignificados, o que os levou a compreenderem a importância do conhecimento pedagógico para atuar nas licenciaturas. Interpretamos que esses docentes destacam elementos que revelam o quão complexa é a atividade do ensino universitário, indo ao encontro das pesquisas desenvolvidas por Zabalza (2004), Tardif (2014), Pimenta e Anastasiou (2005), Vasconcellos (2003; 2009), Masetto (2003); Gatti (2018), entre outros, que já ilustravam que trilhar o caminho da docência universitária, reconhecendo-a como um campo de trabalho, exige profissionalismo, conhecimentos específicos da área de atuação, conhecimentos pedagógicos, habilidades e competências do profissional que decidir ingressar nesse campo formativo de outros profissionais.

Ao analisar as falas dos DBLM1, DBLM2, DBLG e DBLH nas entrevistas, compreendemos que há a presença de informações que buscam trazer a relação entre a Educação Básica e o ensino ofertado nas Licenciaturas da UNEMAT. Esses docentes apontam que, atualmente, está ocorrendo um forte exercício de todos os envolvidos com o ensino universitário de integrar atividades com enfoque pedagógico ao aglomerado de componentes curriculares dos cursos de licenciaturas da IES. Isso tem levado a um estudo aprofundado das ementas curriculares de modo a garantir espaço, por meio do aumento de disciplinas de estágios, aulas práticas e revisão de metodologias didático-pedagógicas para que o docente formador demonstre a aplicabilidade de determinados conceitos teóricos e/ou práticos nas salas de aula da Educação Básica, conforme o excerto a seguir:

[...] há uma busca agora [...] de em cada disciplina você colocar isso mais voltado a educação. [...] cada disciplina tem um momento em que você vai trabalhar com [...] de alguma forma, com o conhecimento de áreas afins para o ensino, pensando na Geologia que eu trabalho, como você vai fazer esse trânsito para o cara trabalhar na sala de aula? [...] Como estimular essa

curiosidade? [...] para levar isso para a sala de aula cada disciplina terá que trabalhar esse aspecto [...] para formar o professor não só para uma área técnica [...] a todo momento, em toda disciplina você tem que mostrar que você vai trabalhar na escola, você vai trabalhar no ensino! (Excerto da entrevista do DBLG)

Ponderamos ser representativa a fala do DBLG para confirmar a integração entre a formação nos cursos de Licenciaturas da UNEMAT e a realidade das escolas da Educação Básica. Nesse mesmo processo, esse docente demonstra avanço em relação ao que Masetto (2018) e Passos (2018) afirmam sobre a necessidade de haver integração entre a universidade e a escola ao se projetar uma estrutura curricular nas Licenciaturas para formar professores para a Educação Básica. E essa integração implicará na educação escolar de estudantes que, possivelmente, iniciarão uma carreira profissional em um curso na Educação Superior.

É unânime a importância dada pelos docentes entrevistados à aproximação da universidade com a Educação Básica para formar professores nas Licenciaturas. O DBLP acredita que a Educação Básica é uma realidade que “*não se consegue descrever de maneira adequada*”, e que é necessário vivenciar a experiência como professor nesse nível educacional ao buscar ilustrar o contexto de trabalho do estudante que se formará professor nesses cursos de graduação. Do mesmo modo, o DBLM1 considera significativa essa relação, pois a partir dela é possível identificar as potencialidades e fragilidades com o ensino de determinados conteúdos. O docente bacharel DBLM2, reflete:

[...] sempre escolhi disciplinas que fossem voltadas a formação do professor [...] para que eu entenda, para que fale, dê uma sugestão, faça uma crítica, orientar a formação de um aluno que vai ser professor é preciso que ele também entenda como é que isso acontece lá na escola [...] sempre procurei muito esse contato com escola por conta disso [...] com aluno, com professores, com a administração da escola [...] essa aproximação é um enriquecimento muito significativo do ponto de vista pedagógico para trabalhar com os alunos e eu também faço que seja para escola [...] deixo minhas contribuições para escola [...] é um processo de contribuir, mas também aprender com eles [...] essa aproximação com a escola me convence cada vez mais que a gente tem que fazer mais, trazer essas experiências de lá, por que fazendo aqui, conhecendo aqui, não vão dizer: Lá na escola não acontece isso! [...] essa proximidade é fazer a teoria aqui ganhar sentido quando chega na escola [...] elas se completam [...] se aqui é o momento, um espaço de formação, a escola é um espaço de trabalho e esse espaço tem que estar junto, formar aqui para trabalhar lá [...] O processo de imersão escolar é o melhor processo para uma aprendizagem significativa é uma situação didática [...] (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)

Interpretamos a fala do DBLM2 como sendo uma busca pessoal por essa aproximação, e mesmo tendo sua formação realizada em um curso de bacharelado sempre buscou fortalecer sua identidade de docente formador de professores. Assim, destacamos, no excerto da

entrevista, elementos que nos revelam o compromisso profissional do DBLM2, em levar ao estudante da licenciatura características com as quais seja possível aclarar o campo de atuação profissional para o qual o acadêmico está sendo formado. Portanto, entendemos que a relação entre Universidade e escola amplia a compreensão dos quatro eixos conceituais que Masetto (2003) apresenta como destaque aos profissionais, para que se compreendam como tal, no processo de ensino-aprendizagem (processo de ensino-aprendizagem, conceptor e gestor do currículo, relações interpessoais e domínio teórico e prático da tecnologia educacional), que foram analisados na subseção 4.1.

Demos ênfase aos excertos dos DBLP, DBLM1 e DBLM2 por revelarem características que perpassam as falas dos demais docentes entrevistados e por deixarem indícios de que há complexidade no campo de atuação tanto da docência da Educação Superior quanto da Educação Básica e que ambas devem ser exercidas com profissionalismo (MASETTO, 2018).

O DBLH, semelhante aos demais docentes, considera de grande relevância a proximidade da universidade com a Educação Básica, pois a UNEMAT e seus cursos de Licenciaturas preocupam-se com a formação de professores para esse lócus de atuação profissional, no entanto, seria incoerente se eles não dessem importância a essa proximidade. Desse modo, o DBLH correlaciona essa importância aos questionamentos: “*Como é o mundo real - lá fora - desse profissional egresso da universidade? [...] Como é nosso currículo? Nossa matriz curricular? [...] Qual a prioridade do curso? [...]*” (Excerto da entrevista do DBLH). Assim sendo, compreendemos que tudo isso deve estar alinhavado no ensino nas licenciaturas.

De acordo com Felden (2017, p.9), “formar profissionais é uma relevante missão da Universidade”. Trata-se de uma formação nas mais diferentes áreas do conhecimento que perpassam os cursos de Licenciaturas, Bacharelados e Tecnólogos, e que deve ser objetivo central dos currículos de formação das graduações. Sendo assim, destacamos as Licenciaturas e para elas consideramos o currículo não como uma concepção reducionista, mas delimitadora de foco de observação ao sinalizarmos o PPC como documento curricular norteador das práticas pedagógicas dos docentes universitários (MOREIRA, 2001; FELÍCIO; SILVA, 2017).

Para a formalização desse documento (PPC) ponderamos a necessidade de pensar em um processo de ensino-aprendizagem que potencialize as práticas docentes na Educação Superior em cursos de Licenciaturas, além de incorporar uma metodologia que atenda a uma nova estrutura curricular para formar professores. Nesse caso, cabe refletir sobre a proximidade de docentes universitários com a Educação Básica.

Com esse intuito, investigamos como esses docentes se aproximam da Educação Básica, se, em algum momento, tiveram a experiência na docência em escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio, e o que trazem como conhecimento dessas experiências para se constituírem docentes nas Licenciaturas e, nelas, formar professores.

Percebemos que nem todos os docentes tiveram experiências como professores nas escolas de Educação Básica. Os DBLCB, DBLG e DBLH revelaram que não exerceram a docência em outro nível educacional sem ser o da Educação Superior. E que sua proximidade com a escola ocorre por meio da realização de projetos de extensão e/ou pesquisa, apresentação de trabalhos de estudantes universitários nas escolas e, até mesmo mediante a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Já os DBLM1 e DBLP tiveram um curto período como professores na Educação Básica e, por isso, não falam sobre a importância dessa experiência para a formação do professor nos cursos de Licenciaturas.

No entanto, o DBLM2 analisa positivamente a experiência adquirida como professor na Educação Básica, pois se refletiu sobre sua identidade docente no curso de Licenciatura em Matemática, e ressignificou seus saberes construídos no espaço da graduação em bacharelado e em seu desenvolvimento profissional nos cursos de graduação da UNEMAT, como podemos observar:

[...] a percepção de que eu não sou um bom professor, ela vem da escola básica, não vem de dentro da UNEMAT. [...] como eu vou para um curso de formação de professores eu deveria saber o que é ser um professor e para ser esse professor, uma coisa é a gente olhar daqui de dentro, da universidade, outra coisa é a gente olhar sendo professor na escola básica. [...] quando eu percebo que não sou um bom professor [...] a minha identidade profissional docente não estava bem estruturada [...] faltava outros aprendizados, outros saberes a serem desenvolvidos [...] ele me dizia isso [...] quando eu percebia que não estava sendo um bom professor, faltava algo para ser esse professor, então, aqui na universidade dentro do curso vinha todas aquelas ideias: se eu estou em curso de formação de professores, eu já sei como eles me veem lá, as coisas que não estão acontecendo lá eu tenho que melhorar aqui também, para eu poder falar com ele o que é ser um professor [...] o que é ser um bom professor [...] (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)

Durante a realização da entrevista, o DBLM2 destacou que o conhecimento adquirido na experiência como professor na Educação Básica fez com que percebesse fragilidades em sua formação profissional, o que o levou a questionar-se sobre sua identidade profissional docente, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Essa reflexão o levou a atribuir sentido à relação existente entre a universidade e escola básica e a refletir sobre seu papel docente ao conduzir a formação de professores na UNEMAT.

Inquieto com essa situação, o DBLM2 buscou novos aprendizados e saberes para constituir sua identidade profissional docente, pois considerava necessário ponderar os conhecimentos construídos em sua docência na Educação Básica concomitante aos da Educação Superior. Desse modo, revela proximidade com o que alerta Marcelo Garcia (2009) ao enfatizar que o processo identitário possui influência sobre o de desenvolvimento profissional, pois a busca pela compreensão do *eu* docente delineará os caminhos que serão percorridos no desenvolvimento profissional, o qual pode se constituir em devotada investigação dos *espaços* formativos que atendam as inquietações que movimentam o profissional.

Os dados analisados nesta subseção nos possibilitaram perceber que esses profissionais, no início, vivenciaram a docência na UNEMAT visando inserir o conhecimento pontual de disciplinas no ensino universitário nas Licenciaturas, mas no decorrer dos anos em exercício na docência, esse conceito se modificou, ganhando novos significados e se revestindo de novos sentidos; a docência foi, aos poucos, moldando-se. Na contemporaneidade, a partir dos estudos de Vasconcelos (2009), Masetto (2003) e Zabalza (2004), interpretamos que esses docentes consideram que é necessário o conhecimento específico, disciplinar, conteudista, mas que deve ser aliado ao conhecimento das áreas pedagógicas, ou seja, é preciso a formação pedagógica e a relação entre universidade e escola para o fortalecimento de suas Pedagogias Universitárias.

Na UNEMAT, os elementos e desafios que fundamentam as atividades da docência desse contexto institucional, os docentes bacharéis entrevistados descrevem todo um processo pelo qual, paulatinamente, se constituíram docentes das Licenciaturas, fortaleceram sua identidade profissional, e se imbuíram de novos conhecimentos, e, em um movimento contínuo, elaboraram suas Pedagogias Universitárias. Toda a reflexão apresentada nessa categoria de análise nos conduziu a conjecturar sobre as particularidades da docência, com as quais os sujeitos se significavam como docentes, em sua maioria *docentes bacharéis*. Sendo assim, por essa característica reveladora da identidade profissional, agregada à importância que, ao longo dos anos, os docentes foram verificando e atribuindo à aproximação das Pedagogias Universitárias desenvolvidas na UNEMAT com o contexto escolar, no intuito de formar professores para a Educação Básica, fortalecem ou possibilitam que ocorra sua percepção sobre a relação de suas Pedagogias Universitárias implicando na formação de estudantes nos cursos de Licenciaturas dessa IES.

Nesse sentido, na próxima subseção discorreremos sobre os dados obtidos nas entrevistas e que nos mostraram a percepção sobre a necessidade da formação pedagógica, o

entendimento sobre Pedagogia Universitária e como esses docentes percebem-nas para a formação de professores da Educação Básica.

5.3 Formação pedagógica dos docentes bacharéis das licenciaturas e a percepção sobre suas Pedagogias Universitárias para formar professores para a Educação Básica

Destacamos, nesta subseção, elementos que mostram a importância que os docentes bacharéis das Licenciaturas atribuem à formação pedagógica, desvelando o percurso pelo qual constituem suas Pedagogias Universitárias e percebem a sua responsabilidade ao assumir a formação de professores em cursos de graduação da UNEMAT.

Ao analisar as entrevistas, compreendemos que os docentes bacharéis atribuem relevância à formação pedagógica para o exercício do magistério superior. Nesse sentido, o DBLP revela que “*a falta de preparação durante a graduação para assumir essa função é um dos grandes desafios aos bacharéis*”, portanto, isso nos conduziu a evidenciar como esses profissionais percebem o modo com que buscaram essa formação, esse preparo para a docência universitária, que, segundo a LDB, de 1996, ocorrerá, prioritariamente, nos cursos de pós-graduação, condição de mestrado e/ou doutorado (VASCONCELOS, 2009; RIBEIRO, 2018).

Todos os docentes revelam que os cursos de bacharelados não os formaram para o exercício da docência. A partir de Silva (2016), entendemos que esses cursos não lhes forneceram o substrato pedagógico necessário para o magistério superior. Desse modo, identificamos, nas falas dos docentes entrevistados, dois pontos interessantes que se interseccionam, relacionados à formação pedagógica, com os quais se qualificaram pedagogicamente na docência da Educação Superior para os cursos de Licenciaturas.

Esses docentes consideram que se constituíram pedagogicamente em meio às próprias experiências profissionais docentes na UNEMAT e/ou nas experiências formativas nos cursos de pós-graduação. Interpretamos que, para eles, essa formação é um processo de aprendizagem contínuo que perpassa tempos, diferentes contextos e que ainda se compreendem em formação. No entanto, para obtê-la depende do interesse individual de cada profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; MAUÉS, 2015), como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] eu nunca tive formação em didática, em práticas de ensino [...] eu não tenho essa formação, mas quando optei por ser professor, eu de certa forma, eu fui informalmente [...] buscar esse suporte [...] então, o que eu não sabia fazer, um plano de ensino, preparar aula, planejamento, eu fui buscar esse suporte com os colegas [...] você vai atrás de informação [...] você vai aprendendo no exercício. (Excerto da entrevista do DBLCB – grifos nosso)

*[...] foi no empirismo total [...] eu não tinha formação e eu tive que aprender na prática mesmo, lendo algumas coisas, acompanhando, ouvindo os colegas e bastante autodidata [...] ontem os alunos estavam lá: professor como o senhor tem o quadro bem organizado, o senhor vai falando e as coisas vão - Como o senhor faz isso? Como o senhor aprendeu? **Há 29 anos você vai aprendendo.** (Excerto da entrevista do DBLH – grifos nosso)*

O DBLCB e o DBLH asseveram que suas graduações não os formaram para a docência universitária, portanto, os mesmos sentiram a necessidade de buscar a formação pedagógica para o desempenho de suas atividades docentes. Essa busca foi feita por meio da informalidade e do apoio dos demais colegas que dividiam o espaço profissional na UNEMAT. Com essa partilha, afirmam que se constituíam pedagogicamente e superavam os desafios que encontravam no magistério devido à ausência da formação pedagógica. O DBLP destaca:

***Senti falta da formação pedagógica** sim, principalmente na prática em sala de aula, mas **me senti obrigado a aprender.** Então, eu fiz isso através de leituras [...] de observações, de conversas com os colegas e sem dúvida nenhuma o **mestrado e o doutorado** me ajudaram bastante [...] **mas falta muito ainda** [...] (Excerto da entrevista do DBLP – grifos nosso)*

Percebemos, a partir do excerto do DBLP, que o sentir-se obrigado a buscar formação pedagógica, nos remete à interpretação de uma ansiedade pessoal, e que esse sentido de buscar informalmente ou na individualidade muitas vezes revela uma cultura individualista da docência universitária (ZABALZA, 2004; OLIVEIRA, 2011). Percebemos que essa responsabilidade do docente por sua própria formação pedagógica tende a transferir um possível descomprometimento das IES com a formação profissional de seus docentes, refletindo-se na identidade formativa da própria Universidade.

Embora tenha vivido aproximadamente 25 anos como docente na UNEMAT, o DBLP revela que ainda há muito o que aprender. Em sua fala, cria um ponto de intersecção entre a constituição da formação pedagógica por meio do empirismo, da vivência profissional, na partilha de experiências com colegas de profissão e os cursos de pós-graduação.

Com isso, o DBLP nos possibilitou refletir sobre a formação nesses cursos. Esses docentes confirmam que o curso de mestrado e/ou doutorado, realmente imprime características que fortalecem a identidade do docente como pesquisador na Educação Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; VASCONCELOS, 2009; MAUÉS, 2015), e que a resultante da experiência de formação nesses cursos não foi diferente para os mesmos, mas afirmam que essa formação na pós-graduação também lhes permitiu ressignificar saberes e práticas didático-pedagógicas que implicam diretamente na docência nas Licenciaturas da UNEMAT. Assim, destacamos a fala do DBLG:

O mestrado eu fiz mais voltado para minha área de formação [...] no doutorado, já há tanto tempo trabalhado nas Licenciaturas, eu fiz diferente, vou fazer em Geografia [...] já estava me assumindo professor de gosto [...] no doutorado [...] tinha muitos seminários [...] os professores que eram referência na Geografia Humana, trabalham essencialmente com Licenciatura [...] você se sente professor, você tem o conhecimento, gostaria de colocar tudo isso que eu sei em prática e passar para os meus alunos, a partir disso eu senti uma melhora [...] acho que melhorei muito e me senti professor da licenciatura (Excerto da entrevista do DBLG – grifos nosso)

Mesmo que o DBLG tenha realizado o mestrado na linha de sua formação — Geólogo —, esse docente demonstrou, no excerto exposto, que, ao longo dessa formação, vai tomando gosto pela docência em uma licenciatura, e reconhece que o mestrado lhe possibilitou adquirir conhecimentos específicos e, de certo modo, pedagógicos, os quais também lhe propiciaram o fortalecimento de sua identidade docente. No entanto, em sua fala, reconhece que foi no doutorado que encontrou maior discussão para enriquecer sua formação pedagógica como docente das Licenciaturas. Segundo ele, as práticas pedagógicas durante as aulas do doutorado, conduzidas por docentes que debatiam fundamentalmente a formação de professores nas Licenciaturas, permitiram-lhe vivenciar novas Pedagogias Universitárias que se relacionavam de modo a fortalecer a sua identidade docente para o magistério superior.

Ouvir e estudar a história vivenciada pelo DBLG na pós-graduação, sendo docente das Licenciaturas, nos conduziu a refletir e a ponderar sobre a possível proposta de formação pedagógica construída por meio do estágio docência nesses cursos (OLIVEIRA, 2011). A partir do DBLG, compreendemos que a formação pedagógica, na pós-graduação, não ocorre em um único espaço, em uma única disciplina, mas se constitui em meio a um processo vivenciado nesse ambiente formativo, no contato com uma nova metodologia didático-pedagógica, uma nova Pedagogia Universitária. Portanto, apreendemos que realizar estágio docente, como é proposto pela CAPES, segundo Oliveira (2011), não garante aos profissionais que não possuem experiência no magistério da Educação Superior que obtenham a formação pedagógica, mas, sim, na vivência em uma rede de significados construída por meio do compromisso ético e profissional com sua própria formação.

Além dos cursos de pós-graduação, o DBLM1 e o DBLM2 nos revelavam, desde o questionário de caracterização, a compreensão de que esse preparo pedagógico também foi vivenciado em outros momentos de seu desenvolvimento profissional que compreende a profissionalização docente (SILVA, 2016; PIMENTA, ANASTASIOU, 2005; 2014, OLIVEIRA, 2003), tendo como base as experiências docentes vivenciadas na Universidade, incluindo referências de outros profissionais nessa caminhada.

Em similaridade aos demais docentes entrevistados, tanto o DBLM1 quanto o DBLM2 revelaram que desde o exercício da docência na UNEMAT, formando professores de Matemática para a Educação Básica, sentiam a necessidade de se comporem pedagogicamente para o exercício ético e profissional da docência nas Licenciaturas. Os dois docentes consideraram relevante o conhecimento pedagógico construído nas experiências docentes vivenciadas e compartilhadas com colegas de profissão na Universidade, e em decorrência dessa comunhão de saberes participaram de um curso direcionado à formação pedagógica de docentes da UNEMAT.

[...] a base dessa formação foi a experiência aqui dentro da Universidade, com muita ajuda das professoras Maria e Ana³⁴ na parte da didática, elas eram professoras que, nossa, ajudavam bastante. (Excerto da entrevista do DBLM1 – grifos nosso)

*[...] eu acho que é mais do que sorte ter encontrado com a professora Maria [...] ela era chefe de departamento, eu juntei com dois colegas que também era da área de engenharia e **pedimos a ela um curso de formação pedagógica** [...] foi a primeira vez que a gente foi lidar com essa formação pedagógica [...] e foi uma coisa que eu nunca me esqueci, dessa [...] contribuição que ela possibilitou **acabou trazendo para gente aprender a dar aula, a organizar um plano de aula.** (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)*

Esse curso de formação pedagógica, conforme informam os entrevistados, teve duração de dois anos, no qual se discutiam questões didático-pedagógicas voltadas para o exercício da docência, e foi ofertado em apenas uma edição pela UNEMAT. Acreditamos que seja pertinente a essa Universidade considerar o resgate da proposta formativa desse curso como uma possibilidade de contribuir para a formação pedagógica de seus profissionais. Embora, na contemporaneidade da UNEMAT, se tenha um maior número de profissionais com formação direcionada a assuntos da educação e da docência, e que são significativos para formar professores e bacharéis em seus cursos de graduação, ponderamos que as mudanças ocorridas no cenário da Educação Superior vêm se mostrando desafiadoras a qualquer que seja o profissional que adentre no magistério superior (ZABALZA, 2004; GOMES, 2011; BASSANI. MARTINS, 2011), ou seja, um cenário de instabilidade que implica práticas didático-pedagógicas dos docentes universitários.

Nesse sentido, mais uma vez destacamos a relevância de institucionalizar programas que potencializem a Pedagogia Universitária dos docentes bacharéis e/ou licenciados.

³⁴ Utilizamos pseudônimos para preservar a identidade das professoras.

Entretanto, os docentes bacharéis entrevistados se consideraram de *suficiente a muito preparados sobre a dimensão pedagógica para o exercício da docência* nos cursos de Licenciaturas da UNEMAT. Com os estudos de Dias e Ramalho (2015), Gatti (2018), Zabalza (2004) e Pimenta e Anastasiou (2005) entendemos que a experiência docente vivida nessa universidade, na longevidade de, em média, 30 anos formando professores para a Educação Básica, é correspondente ao período de desenvolvimento profissional, profissionalização docente, no qual construíram suas Pedagogias Universitárias. Nessa caminhada, vivenciaram diversas provocações, inerentes à profissão docente, que os desafiaram a ressignificar saberes e a buscar a formação pedagógica para assumirem a docência como profissão, levando-os à compreensão de que a docência na Educação Superior exige preparação específica (TARDIF, LESSARD, 2004; PIMENTA, ANASTASIOU, 2005; ZABALZA, 2004; VASCONCELOS, 2003; 2009, MASETTO, 2003, 2018), logo, necessita-se de uma formação para além da experiência do exercício profissional da docência universitária.

[...] tem que buscar essa pedagogia, essa bagagem para você trabalhar bem na Licenciatura. Conseqüentemente, tem um defeito no bacharelado [...] tem uma deficiência nos professores, a deficiência era minha também, que eu busquei corrigir e estou buscando [...] a psicologia faz falta, a sociologia, o trabalho do professor, principalmente, ao professor técnico. (Excerto da entrevista do DBLG)

O excerto da entrevista do DBLG revela claramente a busca pela formação pedagógica e destaca que a falta de formação, nos fundamentos da educação, se reflete na formação deficitária para a docência do bacharel (COUTO, 2013), e a formação pedagógica pode ser potencializada na mescla das relações interpessoais em diversos espaços, porém, há áreas específicas que devem ser trabalhadas para garantir a consistência dessa formação aos docentes universitários que se responsabilizarão pela formação de professores nos cursos de Licenciaturas.

Logo, observamos que, ao desvelarem os caminhos percorridos, visando comporem-se pedagogicamente para o exercício docente nas Licenciaturas, ao mesmo tempo construíram seu entendimento sobre formação pedagógica, destacando aspectos que se relacionavam mais à didática, a preparar aula, a “dar aula”, organizar um plano de aula, um plano de ensino. No entanto, esses docentes disseram, ora implícita ora explicitamente, que essa formação não se limita a essas especificidades; ela abrange outras áreas do conhecimento e tende a potencializar aspectos do processo de ensino-aprendizagem, da psicologia, do desenvolvimento afetivo-emocional, do conhecimento específico, do currículo, de práticas interdisciplinares, criando

uma rede de significados que remetem a um espaço do exercício profissional onde se ensina, mas também se aprende ao ensinar (MASETTO, 2009; 2018), o que muito se relaciona com a constituição de sua Pedagogia Universitária (BITENCOURT, 2014; COUTO, 2013; TORRES, 2014).

De fato, esses docentes reconhecem a importância atribuída à formação pedagógica para se constituírem docentes universitários e, assim, estabelecerem uma base sólida para suas Pedagogias Universitárias. No entanto, o que compreendem por Pedagogia Universitária?

No momento em que delimitávamos nosso objeto de estudo, em meio à entrevista, através da realização de questionamentos mais pontuais referentes ao tema da pesquisa, nos defrontávamos com momentos de profunda reflexão desses docentes, preocupados em encontrar referências que lhes permitissem responder, com firmeza, as indagações e clarificar a compreensão elaborada sobre determinado conceito, ao longo dos anos na docência. Logo, percebíamos que se tratava de um momento delicado da pesquisa, no qual levaríamos os entrevistados a realizar uma intensa autoavaliação, abarcando toda sua trajetória formativa como docentes na UNEMAT, às vezes, levando-os a sentirem-se fragilizados com determinados questionamentos (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2018), como aparece nos excertos a seguir:

Eu acho que eu tenho algumas ideias soltas [...] não um modelo acabado. Acho que a Pedagogia Universitária começa com uma ótima preparação do professor [...] que ele possua um senso de responsabilidade [...] uma visão do aluno como foco do processo todo [...] para que ele tenha esse espírito de ser professor [...] (Excerto da entrevista do DBLP – grifos nosso)

[...] é a forma, é o como [...] o “modus operandis” do conhecimento [...] uma forma de ensinar que seja crítica, que tenha envolvimento com a sociedade, que oferte resposta, que traga para a universidade sua responsabilidade, o seu pertencimento a sociedade. (Excerto da entrevista do DBLCB – grifos nosso)

Interpretamos que os docentes investigados, ao serem interrogados sobre a concepção de Pedagogia Universitária, possuem um conceito não bem definido. Os excertos do DBLP e do DBLCB demonstram que a Pedagogia Universitária é passível de ser compreendida como forma de ensinar, mas que seja um exercício ético pautado na crítica reflexiva sobre essa vertente da docência universitária, demarcando a responsabilidade da Universidade com a formação de seus professores e que se potencializa no atendimento de elementos essenciais da formação pedagógica (ZABALZA, 2004, MASETTO, 2003; 2018).

Nessa mesma direção, o DBLM1 e o DBLG destacam, simultaneamente, que *é o caminho do bem ensinar e a forma de ensinar*. Vale ressaltar que foram entendimentos

explícitos em meio a um complexo conjunto de reflexões que conduziu a interpretação de que esses docentes a concebem como atividade pontual do ensino nas Licenciaturas, uma análise correlata à construída na fala do DBLCB e do DBLP, e não em um conceito mais amplo, abrangendo outros espaços pedagógicos, de formação profissional e relacionados à docência universitária.

Sobre o mesmo questionamento, os DBLM2 e DBLH revelam que:

A Pedagogia Universitária é toda a experiência de quem está aqui dentro [...] isso pode colocar nos três eixos: na extensão, na pesquisa e no ensino. (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)

A Pedagogia Universitária para mim seria um conjunto de [...] fatores que contribuem para [...] que nós... na universidade... possamos exercer... nossa função de educador, de produtor de conhecimento, de formador de profissionais e de cidadãos! [...] É esse conjunto de fatores que eu entendo como Pedagogia Universitária e isso é um aprendizado constante, permanente. (Excerto da entrevista do DBLH – grifos nosso)

Destacamos os trechos das falas dos docentes, os quais nos dão a entender que os docentes compreendem que a Pedagogia Universitária está ligada essencialmente às atividades da docência da Educação Superior. O DBLM2 enfatiza ser *toda a experiência* que sustenta o título de universidade à UNEMAT, mediante o exercício indissociável do ensino, pesquisa e extensão. Essa experiência, a que o docente se refere, ocorre no espaço formal de ensino, a sala de aula, mas reconhece que também é passível de ocorrer em outros ambientes que fortalecem a docência universitária e a identidade profissional docente, ou seja, em reuniões docentes, projetos de pesquisa e extensão, em espaços de convívio social, nas relações interpessoais, dentre outros. Logo, refletimos a partir de Marcelo Garcia (2009) e Sousa (2014) e entendemos que para o DBLM2 a Pedagogia Universitária se constrói e se reconstrói em um processo de socialização pertinente ao desenvolvimento profissional docente.

Em acréscimo à compreensão do DBLM2, interpretamos que o DBLH infere que a Pedagogia Universitária é um *aprendizado constante e permanente* que subsidia um conjunto de atividades, com as quais o docente exerce sua função de educador e implica na formação de profissionais. Logo, por ser permanente, compreendemos que para o DBLH o docente universitário é um profissional que está em constante formação para esse exercício profissional. Desse modo, enfatizamos que ambos os docentes se aproximam do entendimento sobre Pedagogia Universitária construído por Bitencourt (2014), e que, no nosso entendimento, é um conjunto de recursos e saberes didático-pedagógicos necessários ao processo de interação entre sujeitos adultos em ações educativas, de modo a permitir que o docente universitário, em um

processo contínuo, se (re)constitua profissionalmente, mas também crie relações potencializadoras na formação de outros profissionais.

Após presenciarmos o momento de profunda reflexão dos sujeitos da pesquisa ao serem indagados sobre a compreensão que têm de Pedagogia Universitária e, posteriormente, analisarmos o que nos disseram sobre a concepção que construíram vivenciando a docência na UNEMAT nos cursos de Licenciaturas, percebemos que, para esses docentes bacharéis, se trata de um conceito em elaboração, pois o mesmo sofre interferências do contexto onde o profissional exerce o magistério superior e constitui sua identidade profissional (BITENCOURT, 2014, TORRES, 2014; COUTO, 2013).

Concomitante ao desvelar dos processos de desenvolvimento profissional e de constituição da identidade docente, constatamos que os sujeitos entrevistados adquirem elementos que subsidiam suas Pedagogias Universitárias para formar professores da Educação Básica. Logo, como percebem essa relação? *Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas Pedagogias Universitárias para formar professores para a Educação Básica?*

Após densa releitura dos dados investigativos de todo o processo de desenvolvimento profissional vivido pelos docentes bacharéis nas licenciaturas, verificamos que as percepções dos entrevistados sobre as Pedagogias Universitárias nos possibilitaram desenhar dois grupos, oriundos de suas experiências docentes, e que categorizam as percepções desses profissionais.

O primeiro grupo se refere à percepção dos docentes que *não tiveram ou pouco tiveram experiência profissional na Educação Básica*. Nesse grupo, constam as falas dos DBLM1, DBLG, DBLP, DBLCB, e o que interpretamos mediante o conjunto de informações que deixou implícita a percepção do DBLH, como pode ser observado nos excertos a seguir:

[...] é difícil mensurar, por que eu acredito que o verdadeiro conhecimento é aquele que permanece [...] você encontraria alguns alunos, que fizeram o curso há uns anos atrás que falam das aulas, que elogiam, que tão usando coisas que aprenderam, isso é muito bom [...] acho que tenho conseguido atender o sentido do conhecimento. (Entrevista do DBLP – grifos nosso)

[...] alguns alunos vêm e dizem: Ah, professor lembrei do senhor em determinado momento! O senhor falou coisas assim e tal... Agora que eu tô vendo o valor do compartilhamento do conhecimento [...] (Excerto da entrevista do DBLG – grifos nosso)

O que destacamos nas falas do DBLP e DBLG demonstra que as percepções desses docentes sobre as implicações de suas Pedagogias Universitárias na formação de professores da Educação Básica se revelam no momento em que deparam com egressos da UNEMAT e

ouvem deles o quão importante foi e está sendo a prática pedagógica daqueles docentes nas Licenciaturas. Nesse mesmo sentido, interpretamos que o DBLH deixa indícios de que sua percepção é construída mediante o acompanhamento dos alunos em diversas fases formativas, na graduação, na pós-graduação, em orientações para elaboração de projetos de pesquisa, e no instante em que visualiza o local de trabalho do estudante, ou seja, a escola, para a qual ele está se formando. Correlacionando aos estudos de Dias e Ramalho (2015), isso leva o DBLH a dar sentido ao ressignificar seus conceitos sobre a resultante de seu trabalho docente, demonstrando a necessidade de que o profissional se sinta e esteja imerso em um constante processo de formação continuada e de redefinição de saberes.

A percepção do DBLM1 se constitui dentro do espaço da sala de aula, um dos locais de ocorrência das relações interpessoais entre docente e estudante:

Eu dou aula no primeiro, segundo e terceiro semestre na área de geometria [...] meu objetivo dentro da pedagogia com esses alunos é abrir caminho para eles [...] lá na frente dar uma aula bem dada, através dos conhecimentos da pedagogia. (Excerto da entrevista do DBLM1 – grifos nosso)

A docência sendo realizada nos semestres iniciais da Licenciatura em Matemática, com acadêmicos que ainda, possivelmente, não possuam experiência como docentes, conduz o DBLM1 a um cuidado maior com o ensino de conteúdos voltados à área da Geometria, como aparece no excerto exposto anteriormente. No entanto, o DBLM1 destaca que não esgota sua docência nesse foco. Esse docente assevera que sua Pedagogia Universitária está ligada tanto aos conhecimentos de conteúdo disciplinar quanto ao pedagógico, e os considera complementares para que os acadêmicos, futuramente, sejam competentes ao conduzir o processo de construção de conhecimento com os estudantes da Educação Básica. Assim, esse docente não possui uma clara percepção sobre os efeitos de suas Pedagogias Universitárias nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, porém, interpretamos, apoiando nos estudos de Masetto (2003) e Vasconcelos (2009), que o DBLM1 revelou demonstrar aproximações com o cuidado para que os aspirantes a professores de Matemática, no exercício da docência, compreendam e se responsabilizem pelo complexo processo de ensino-aprendizagem de estudantes.

Notamos que, dentre os docentes que participaram da pesquisa, o DBLCB, em grande parte de sua história profissional na UNEMAT, teve suas atividades docentes mais direcionadas ao exercício da gestão universitária. E, como resultado de seu trabalho na condição de gestor, gerou a expansão da Universidade, a oferta de novos cursos de graduação, visibilidade social

para a IES, portanto, acreditamos que isso tenha se refletido na formação de diversos profissionais na UNEMAT. Sendo assim, o DBLCB relata:

Em tese percebo num profissional mais capacitado [...] mais encaixado num perfil de que a sociedade precisa hoje [...] Se você consegue formar, se consegue ofertar para a sociedade [...] profissionais que atendam a sua demanda, você tá certo, tá no caminho certo com sua Pedagogia Universitária. Se você não tá conseguindo colocar o profissional no perfil adequado para a sociedade [...] aquelas pessoas não vão ter as habilidades necessárias, então tem algum problema na formação, mas eu não tenho visto isso, ao contrário, eu tenho visto uma aceitação dos profissionais que nós ofertamos ao mercado [...] isso mostra que nossa pedagogia tem sido eficiente. (Excerto da entrevista do DBLCB)

Entendemos que a experiência na gestão universitária possibilitou ao DBLCB ter uma visão generalista da formação profissional de acadêmicos efetivada na UNEMAT. Ele destaca que, *em tese*, percebe a formação do professor como um profissional que possui os atributos necessários para a imersão na sociedade, no mercado de trabalho, e que sua preocupação, enquanto docente, está em atender as demandas sociais, e credita eficiência à pedagogia desenvolvida na Universidade para esse fim.

Fundamentados em Zabalza (2004) e Ribeiro (2018), interpretamos que a percepção do DBLCB sobre suas Pedagogias Universitárias confirma o entendimento dos autores sobre a necessidade de formação profissional para o desenvolvimento de atividades específicas, peculiares a determinadas carreiras profissionais. Logo, compreendemos que essa percepção tende a marcar o distanciamento entre educação e formação para o desenvolvimento de saberes pertinentes a determinadas profissões, dentre as quais destacamos a docência, mas que, ao mesmo tempo, essa percepção não marcou demérito ao trabalho na condição de gestor do DBLCB ao longo de sua trajetória profissional, pois o mesmo se comprometeu com o desenvolvimento da IES e, com isso, fortaleceu a formação de diversos estudantes dos cursos de graduação.

De certo modo, para esses cinco sujeitos, a falta do contato direto com a Educação Básica lhes dificulta maior clareza sobre o resultado de suas Pedagogias Universitárias, refletindo-se nas escolas onde os egressos atuam. Embora tenham pouca ou nenhuma experiência docente na Educação Básica, esses docentes demonstraram que o exercício da docência, para o qual foram desafiados a buscar formação pedagógica, ressignificar saberes didático-pedagógicos; se autoavaliarem na condição de profissional docente; e compreender sua função de formador de professores para a Educação Básica, foi, ao longo dos anos,

produzindo uma bagagem de conhecimentos que fortalece sua identidade profissional e constrói saberes que são significativos para a prática pedagógica de professores na Educação Básica.

O segundo grupo, composto por um único sujeito, o DBLM2, se refere à percepção do docente que *tem maior experiência profissional na Educação Básica*, que iniciou em Fortaleza, Ceará, e ao mudar-se para Cáceres, Mato Grosso, dividia a docência entre Universidade e escola da Educação Básica. Na entrevista, esse docente sempre demonstrou grande interesse em compreender o cenário para o qual está formando o estudante e, atualmente, vem desenvolvendo projetos de extensão e pesquisa com foco direcionado à escola. Com isso, ele constitui e fortalece sua Pedagogia Universitária, como podemos perceber no excerto a seguir:

[...] esse trabalho na Pedagogia Universitária, ele transborda na universidade, vai até a escola e quando eu encontro algum aluno, vejo bom resultado quando ele vem e me lembra de algumas situações em que a gente vivenciou aqui [...] mas tem aluno que vai dizer outra coisa, tem aquele que não gosta e faz parte do processo a gente entender aquele aluno que também não gostou [...] é nesse balanço da rede entre a Universidade fazendo aqui e a escola é que a gente vai se conformando [...] vai se constituindo, se reconstruindo a cada experiência, a cada turma, a cada ano que a gente começa [...] (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)

Semelhante aos demais docentes entrevistados, o DBLM2 revela que sua percepção também ocorre nos momentos em que depara com egressos da UNEMAT em exercício do magistério da Educação Básica, os quais destacam momentos singulares que compuseram o desenvolvimento profissional iniciado por eles na Universidade. Esses momentos nem sempre são lembrados e enfatizados positivamente pelos egressos, mas o DBLM2 reconhece que esses apontamentos devem servir como base para impulsionar a avaliação de suas Pedagogias Universitárias que são desenvolvidas para a formação de professores nas Licenciaturas, como aparece no excerto:

[...] e quando a gente fica sabendo que ele é professor da Educação Básica e tá fazendo mestrado [...] ou quando me ligam perguntando, me pedindo um texto sobre um assunto, porque ele tá fazendo um projeto [...] uma carta de recomendação [...] a indicação de um livro didático, isso é gratificante. É resultado de um trabalho feito aqui dentro [...] é uma maneira de que, também a universidade deixe suas contribuições para quem já terminou [...] isso funciona, isso dá resultado, nós estamos fazendo o que precisamos fazer, por que o aluno volta, o aluno vai, o aluno continua. (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)

O DBLM2 diz que são gratificantes os momentos em que os estudantes, já graduados, o procuram para obter auxílio em novos projetos profissionais. As pesquisas desenvolvidas por

Pimenta e Anastasiou (2005) e Vasconcelos (2009) nos permitiram entender que o ingresso em programas de pós-graduação se revelou, através da trajetória profissional desse docente, um espaço de possibilidades para encarar novos desafios e se constituir professor e, ao mesmo tempo, pesquisador. Logo, o surgimento de novas inquietações, concomitante ao retorno do egresso à universidade, sinaliza, para o DBLM2, pontos de que sua Pedagogia Universitária é pertinente e eficiente para a formação de professores.

No entanto, organizamos as falas dos sujeitos em dois grupos, de modo a percebermos que a relação construída na análise da trajetória profissional do DBLM2 e sua vivência profissional na Educação Básica garantiu a ele uma percepção mais concreta sobre a importância da relação entre Universidade e Escola para formar estudantes nas Licenciaturas, bem como, em fortalecer sua identidade profissional e se constituir docente bacharel formador de professores.

Embora os sujeitos possuem características distintas quanto ao período de experiência na docência na Educação Básica, esses docentes manifestaram que a percepção que possuem sobre a implicação de suas Pedagogias Universitárias na formação de professores nas Licenciaturas são construídas mediante o (re)encontro com egressos que revelam as contribuições recebidas através do trabalho desenvolvido por esses docentes bacharéis nas Licenciaturas, junto com a construção de conhecimentos didático-pedagógicos e/ou com o ensino de conhecimentos específicos relativos aos conteúdos ensinados nas escolas.

Compreendemos que isso traz forte referência à existência de elementos nas entrelinhas dos excertos, com os quais conjecturamos que os professores que se formam nos cursos de Licenciaturas da UNEMAT levam para os anos iniciais de sua docência, na Educação Básica, as experiências vivenciadas no âmbito acadêmico, e que os sujeitos da pesquisa se tornam referência para a prática pedagógica dos egressos nas escolas. Portanto, analogamente ao estudo de Oliveira (2003), esses docentes bacharéis contribuem com um composto e complexo conjunto de conhecimentos que serão ressignificados ao longo da trajetória do exercício profissional docente dos egressos.

Esses conhecimentos que constituem a docência dos professores da Educação Básica foram elaborados no âmbito acadêmico, no entrelaçar da formação pedagógica e da constituição das Pedagogias Universitárias dos docentes bacharéis. Portanto, se faz necessário considerar a relação de convergência entre Universidade e escola, construída a partir das Pedagogias Universitárias que sustentaram a formação de egressos das Licenciaturas, refletindo-se na docência daqueles que serão professores na Educação Básica (MASETTO, 2018; PASSOS, 2018).

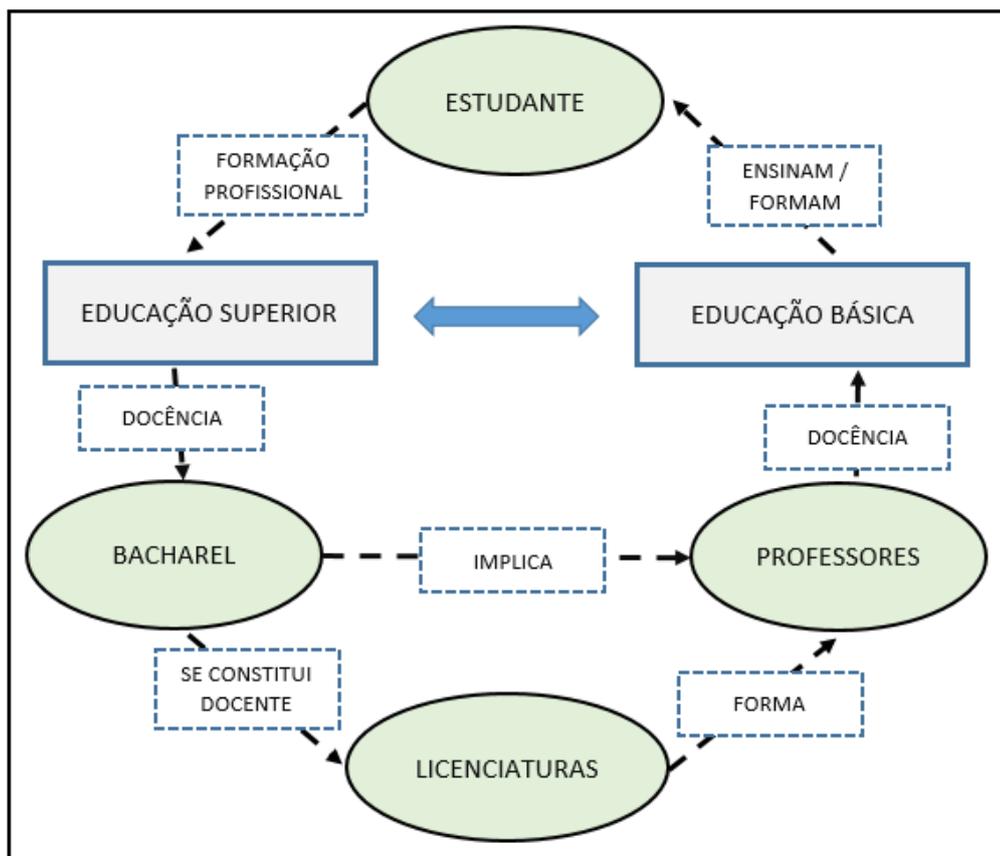
Nesse sentido, destacamos a fala do DBLM2:

*[...] Um trabalho feito aqui se refletindo na escola. Mas será que reflete mesmo na escola?! Bom, quando a gente é procurado para contribuir com a escola, por que se a gente tá lá é por que **somos um profissional de referência**. Quando a escola é avaliada se tem um bom resultado de avaliação, não fazendo uma análise do processo como a escola foi avaliada, mas também, a gente vê esse reflexo lá também, na Educação Básica. (Excerto da entrevista do DBLM2 – grifos nosso)*

Ao questionarmos o real reflexo das Pedagogias Universitárias na formação de professores, o DBLM2 mencionou que [os docentes] se percebem profissionais de referência no momento em que são convidados a partilhar conhecimentos didáticos e/ou pedagógicos com os profissionais das escolas, e isso tem o sentido de se responsabilizarem pelo desenvolvimento da educação, em nível básico, por meio da formação profissional iniciada na Universidade. Nesse sentido, Passos (2018) e Gatti (2018) alertam que a Educação Superior e a formação profissional ocorridas nesses espaços trazem forte relação para a constituição de um futuro profissional e, a partir dessas autoras, compreendemos que a identidade profissional e os saberes dos docentes formadores se (re)fazem junto ao processo de formação dos professores da Educação Básica.

Nesse ínterim, acreditamos ser de grande relevância ampliar o debate sobre os conceitos de Pedagogia Universitária, educação e formação de professores com os docentes formadores nas Licenciaturas e para melhor ilustrar essa ponderação, elaboramos a figura a seguir:

Figura 5 - Ciclo de contribuições da pesquisa



FONTE: Elaborado pelo autor

A Figura 5 representa o ciclo de contribuições que o presente estudo potencializa para ampliar os estudos da Pedagogia Universitária, contribuindo tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica. Na Educação Superior centralizamos os estudos sobre o tema da Pedagogia Universitária, enfatizando o bacharel que se constitui docente nas Licenciaturas e, ao mesmo tempo, desempenha um importante papel na formação de professores que exercerão a docência na Educação Básica (PASSOS, 2018). O professor do Ensino Fundamental e Médio, e também seus formadores, são desafiados a ressignificar os saberes construídos na universidade para ensinar/formar estudantes que buscarão iniciar um processo de formação profissional em cursos de graduação na Educação Superior. Portanto, a responsabilidade pela docência e formação profissional de estudantes está na interação entre Educação Superior e Educação Básica.

Destacamos a fala do DBLH como sendo representativa dessa responsabilidade:

[...] o egresso aqui da UNEMAT, das Licenciaturas, ele vai ocupar um determinado lugar social. [...] Olha o aluno que tá chegando na UNEMAT... Ah! O aluno é ruim, não sabe nada, não sabe nem escrever, não sabe as quatro operações [...] mas esse cara tá sendo formado por egressos daqui!

Então, é um ciclo, nós temos responsabilidade nisso [...] precisamos perceber qual nossa responsabilidade nisso e assumi-la! E uma das formas de assumi-las é na sala de aula, repensar as aulas. (Excerto da entrevista do DBLH)

O DBLH confirma nossas reflexões construídas na Figura cinco e assumimos que se faz necessário perceber a responsabilidade que os docentes universitários têm sobre a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica. Todos os docentes entrevistados nos recordavam o que havíamos construído, tendo por base Masetto (2003; 2018), Vasconcelos (2009), Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), ao estudarmos a docência como trabalho. Compreendíamos que em nenhum espaço formativo a docência deve ser exercida amadoristicamente, e para que ela seja pertinente cabe ao profissional a responsabilidade e o compromisso ético pela formação profissional do estudante nos espaços universitários.

Sobre essa premissa interpretamos os dados coletados com os sujeitos investigados e defendemos que a atividade docente é complexa, que necessita de profissionalismo e compromisso ético de todos os profissionais que se dedicam a formar professores para a Educação Básica.

A formação pedagógica para o exercício do magistério superior — no contexto desta pesquisa —, nas Licenciaturas, tende a intensificar o compromisso docente com a formação de professores para a Educação Básica. Essa formação é um dos recursos pelos quais os docentes reconhecem a docência como uma atividade interativa entre os sujeitos, em que se ensina o outro, mas também se aprende com o outro. Compreendemos ainda que, sob essa premissa, a formação pedagógica contribui para que os docentes bacharéis concebam a dimensão pedagógica imprescindível na formação dos estudantes nas Licenciaturas, de modo que esses formadores se sintam confortáveis em aprofundar o estudo dessa dimensão formativa, integralizá-la em suas práticas docentes e, possivelmente, assumir componentes curriculares de cunho pedagógico para formar professores para o Ensino Fundamental e Médio, e até mesmo aproximar suas práticas pedagógicas do contexto escolar para o qual são formados os licenciandos.

Destacamos que sobre essa concepção — os docentes bacharéis — constituída ao longo deste processo investigativo, há de se considerar que os demais docentes, que se responsabilizam pela formação de professores nos cursos de Licenciaturas, passem a construir uma percepção mais clara sobre as relações que suas Pedagogias Universitárias possuem para a formação profissional de professores para outra modalidade de ensino que não seja o universitário.

Portanto, a próxima seção traduz a conclusão momentânea de uma pesquisa construída em um período de dois anos, no curso de pós-graduação em Educação da UNEMAT. Neste estudo, visualizamos a trajetória profissional dos docentes bacharéis que se constituíram docentes das Licenciaturas, vivenciaram desafios inerentes à prática do ensino universitário, formaram-se pedagogicamente, compuseram suas Pedagogias Universitárias e, a partir delas, interferiram positivamente na formação de professores em diferentes especificidades para as escolas de Ensino Fundamental e Médio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho de uma longa jornada buscamos, construímos, verificamos, apreendemos, compreendemos, corroboramos e ressignificamos conhecimentos....

Essas são palavras que se fizeram presentes em cada momento de reflexão, com as quais nos formamos docentes e pesquisadores....

Na conclusão desta caminhada, uma certeza tenho: será necessário dar novos passos, pois somos seres inconclusos...

José Humberto Verissimo Zuchetti

Inauguramos a seção final deste estudo com a epígrafe de nossa autoria. Ela descreve um processo formativo pessoal enquanto pesquisador na produção de conhecimento científico realizado em um período de dois anos (2018-2020). Nesse espaço temporal da produção científica, concluímos, *momentaneamente*, um estudo com o qual abrimos caminhos para novas indagações, questionamentos e pesquisas acerca da Pedagogia Universitária, enfatizando a necessidade da formação pedagógica aos profissionais liberais que ingressam no magistério na Educação Superior para formar professores para a Educação Básica.

Buscamos elaborar esta dissertação, em um formato que revelasse o processo de ressignificação de conhecimentos do pesquisador acerca do objeto de estudo, *as Pedagogias Universitárias do docente bacharel das Licenciaturas*, permitindo ao leitor se inteirar e se inserir nesse processo de produção científica de um pesquisador iniciante, reconhecendo que a docência universitária deve ser exercida com profissionalismo por qualquer que seja o profissional — licenciado, bacharel ou tecnólogo.

No decorrer de todo esse processo, compreendemos que foi necessário imergir em um complexo campo de estudo para que nos possibilitasse investigar, cautelosamente, aspectos peculiares do desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis formadores de professores nos cursos de Licenciaturas da UNEMAT. Logo, construímos uma pesquisa de abordagem qualitativa ancorada nos métodos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, desenhada em seis seções apresentadas no capítulo introdutório desta dissertação.

Utilizamos uma linguagem clara e ilustrativa dos caminhos que percorremos ao longo dessa jornada, dando pistas sobre os temas basilares, e convidamos o leitor a conjecturar sobre a relação da Educação Superior com a Educação Básica, mediante a Pedagogia Universitária do Docente Bacharel das Licenciaturas.

O principal objetivo que procuramos atender ao nos referirmos aos sujeitos como *docentes bacharéis* é o de analisar aspectos que potencializem a identidade profissional dos mesmos, considerando a docência, em primeiro plano, profissional e, posteriormente, a sua formação em cursos de bacharelado, nos quais se formaram profissionais liberais, impregnados de conhecimentos específicos, o que lhes possibilitou adentrar no campo da docência nas Licenciaturas, e os desafiou a ressignificar saberes para formar um profissional distinto de sua própria formação como bacharel.

O trabalho realizado com o estudo das percepções desses sujeitos sobre o objeto investigado nos permitiu considerar que a percepção se relaciona à atividade cognoscitiva do sujeito, envolvendo sua história, a subjetividade, os significados que construíram ao longo de um processo de desenvolvimento profissional em que se revelam a intuição, desse profissional, sobre o resultado de seu próprio trabalho com a formação de professores para a Educação Básica. Logo, foi preciso investigar os dados através das lentes dos próprios sujeitos e, com isso, nos desfazemos de julgamentos prévios e indutores que pudessem comprometer a análise dos dados da pesquisa e respondermos o principal questionamento: *Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias na formação inicial de professores para a Educação Básica?*

Para tanto, determinamos como objetivo geral desse estudo: *compreender as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas da UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, sobre suas pedagogias universitárias na formação inicial de professores para a Educação Básica, de diferentes especificidades*. Em decorrência, definimos quatro objetivos específicos que orientaram todo o percurso investigativo, e nesse momento, passamos a refletir sobre os resultados alcançados em cada um desses objetivos.

O primeiro deles se refere a *construir um referencial teórico sobre a Universidade e a Formação Profissional, a Pedagogia Universitária e a Formação dos Docentes Universitários*. Para alcançar tal objetivo, inicialmente, realizamos um estudo aprofundado dos trabalhos encontrados mediante o descritor “*Pedagogia Universitária*”, durante o inventário de produções científicas elaborado por meio de um balanço de produção. Esses trabalhos nos conduziram a compreender a Pedagogia Universitária como uma área de estudo e pesquisa, em ascensão, da Educação Superior, que visa contribuir para a docência nesse nível educacional, assim como a abrangemos como um conjunto de práticas pedagógicas, na qual os docentes universitários encontram espaço para a formação pedagógica e construção de seu processo identitário se reconhecendo docente formador de profissionais na Educação Superior. Essa concepção permeou as demais seções e tópicos, ao longo deste trabalho científico, em que

construímos a relação entre Universidade e Escola, através das Pedagogias Universitárias dos docentes bacharéis que formam os professores para a Educação Básica nos cursos de Licenciaturas.

Essas pesquisas nos apontaram a necessidade de refletirmos sobre a gênese das universidades brasileiras e, nesse estudo, investigarmos a docência, seus atores e conhecimentos que validavam o ensino na Educação Superior, mas que foram se modificando, se revestindo de novos sentidos e significados com o passar do tempo.

Concluimos que, na atualidade, o cenário de constantes ataques de uma ideologia político-governamental às universidades públicas tem acarretado forte instabilidade formativa de profissionais, por meio de profissionais na Educação Superior. Os desmontes das universidades, os cortes orçamentários, entre outros fatores, interferem na produção do conhecimento científico, concomitante à formação de profissionais nas universidades. Também revelam severas implicações nas atividades da docência que se responsabilizam pela formação profissional através da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, referindo-se, ainda, a projeções para a formação pedagógica dos profissionais do magistério superior, concomitante à constituição de suas Pedagogias Universitárias e identidade profissional.

Compreendemos que a concepção de formação profissional deve estar imbricada com a de educação. A formação profissional na universidade, efetivada na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, não deve ser equivalente a adaptar ou treinar sujeitos para atuarem como profissionais em um contexto que silencia seus atores. A docência universitária deve, através da pesquisa e formação de profissionais, se comprometer em ampliar uma rede de conhecimentos e saberes profissionais de modo a promover a mudança no contexto social, político e econômico brasileiro, o que se torna dificultoso pelo contexto político brasileiro vividos em 2019 a 2020.

Para tanto defendemos, a partir do referencial teórico construído, ser prudente que o poder público reconheça e empreenda esforços, responsabilizando-se pela formação pedagógica dos profissionais que buscam consolidar uma carreira profissional na docência universitária. Nessa busca, diversos profissionais, com distintas graduações, adentram nos cursos superiores, compõem suas Pedagogias Universitárias em meio aos desafios inerentes à docência que, ao mesmo tempo, são enfrentados e superados isoladamente pela prática pedagógica reflexiva docente, pela formação em programas de pós-graduação – mestrado e doutorado - para que, nesse movimento, se reconheçam e se constituam docentes.

No entanto, acreditamos que esse é um fato que, possivelmente, tende a imprimir na universidade a pouca existência de políticas e/ou programas institucionais, com ênfase na

formação na dimensão pedagógica de seus docentes, e o consideramos um dos fatores que remetem aos docentes a responsabilidade pela procura individual e solitária de elementos e espaços que atendam a essa formação, ampliando seu campo de desenvolvimento profissional e construindo sua identidade docente.

Por desenvolvimento profissional, compreendemos um processo percorrido ao longo de nossa vida pessoal e profissional, no qual, no universo de trabalho docente, constituímos Pedagogias Universitárias, ressignificamos saberes, implicamos na formação de outros sujeitos e buscamos constituir a identidade docente, compreendida em meio a um processo que leva a docência ao encontro de aspectos que determinam características profissionais do sujeito e que, devido a implicações contextuais, a identidade docente, paulatinamente, é (re)construída.

Portanto, consideramos o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente como dois processos evolutivos que se complementam, dando sentido a atividades docentes efetivadas em cursos de Licenciaturas por profissionais liberais, que, nessas graduações, ampliam seu campo de atuação profissional, e, através de suas Pedagogias Universitárias, se relacionam com a formação de estudantes que serão professores na Educação Básica. Nesse sentido, delimitamos o enfoque da elaboração teórica da pesquisa para a docência em cursos de Licenciaturas.

Consideramos que a docência universitária é um campo de trabalho desses sujeitos, que lhes exige a prudência profissional e ética em suas atividades, além de conhecimentos que entrelaçam as dimensões específicas de determinadas profissões e a dimensão pedagógica do exercício docente para o trabalho com *outrem*. Logo, a docência não deve ser amadoristicamente interpretada e efetivada.

O ensino universitário — formar profissionais — demanda conhecimentos específicos. Transmitir ou comunicar conhecimentos não deve ser o suficiente para representar a competência necessária ao docente universitário. Os tempos são outros, vivemos em um novo contexto social, político, econômico e tecnológico que implica a função formativa da universidade, com isso, passa a exigir um novo perfil de docente formador.

Os profissionais que se ocupam da formação de professores através dos cursos de Licenciaturas tecem uma rede de conhecimentos que implicam a prática pedagógica de profissionais que movimentam a formação de estudantes na Educação Básica e, esses, por sua vez, tendem a iniciar o construto de uma carreira profissional nos cursos ofertados pelas Instituições da Educação Superior.

Voltando nossas reflexões aos docentes bacharéis, com graduação em cursos superiores, nos quais não obtiveram substrato pedagógico para a docência na Educação

Superior, buscamos direcionar ponderações que permitam compreender a formação pedagógica e a docência dos docentes bacharéis que atuam nas Licenciaturas. Entendemos que tem havido um empreendimento no desenvolvimento de estudos de diversos pesquisadores que se preocupam com a formação pedagógica de profissionais do magistério em cursos de Licenciaturas. Além disso, essas pesquisas marcam preocupação de gestores universitários com essa formação, pois a reconhecem como um dos pilares da contribuição da Educação Superior para a educação nas escolas do ensino básico.

Entretanto, ao direcionarmos ponderações ao nosso campo de investigação constatamos que a busca pelo preparo e formação pedagógica de profissionais que atuam como docentes nas Licenciaturas não difere de um contexto formativo mais generalista na Educação Superior. Os docentes ainda buscam, em meio ao processo de desenvolvimento profissional, essa formação em cursos de pós-graduação. Tal formação os instrumentaliza com conhecimentos que constituem sua identidade de docentes pesquisadores, mas também lhes garante maior segurança no desempenho de suas atividades docentes para formarem professores através da pesquisa e da prática pedagógica reflexiva.

No que tange à docência nas licenciaturas, analisamos que a mesma, em alguns casos, tende a ser regulada por experiências vivenciadas em outros espaços formativos que compõem o desenvolvimento profissional do docente bacharel. No contexto formativo das Licenciaturas, esse aspecto é preocupante, pois se faz necessário que as práticas pedagógicas de docentes nessas graduações entrelacem o conhecimento específico com o conhecimento pedagógico para o ensino de componentes curriculares. Portanto, cabe aos docentes universitários reconhecerem a importância de apreender conhecimentos pedagógicos durante a formação de professores para a Educação Básica, relacionando-os ao futuro contexto profissional do estudante em formação nas graduações.

A construção desse referencial teórico nos possibilitou compreender que o ensino universitário é uma atividade complexa, e essa complexidade está presente em qualquer categoria de graduação. Na contemporaneidade, o professor deve se revestir de uma postura de facilitador e mediador dos processos de ensino-aprendizagem, incorporando, em suas práticas didático-pedagógicas, características do contexto de atuação profissional do estudante das Licenciaturas, questionando-se sobre os fins de sua atividade formativa nesses cursos e conjecturando sobre os elementos que descrevem e revelam sua Pedagogia Universitária, seu desenvolvimento profissional, sua identidade docente, e também manifestam suas percepções acerca da formação de professores para a Educação Básica.

Na sequência deste estudo, demarcamos uma seção para a análise de dados obtidos através do contato com os docentes bacharéis das Licenciaturas entrevistados na etapa da pesquisa de campo como espaço de reflexão e cumprimento dos três objetivos específicos subsequentes. O segundo objetivo específico, *caracterizar o perfil dos docentes bacharéis atuantes nos cursos de licenciatura* nos possibilitou compreender que, aparentemente, um grupo de seis docentes, homogêneo quanto ao gênero, pois eram todos do sexo masculino, graduados em quatro diferentes cursos de graduação (Engenharia Civil, Engenharia Agrônômica, Geologia e Psicologia), maioria destes concluídos na década de 1990, em IES públicas, possuíam características peculiares quanto à opção por se graduarem em um curso de bacharelado.

No entanto, o processo de investigação nos proporcionou compreender que os docentes investigados optaram pelas suas respectivas graduações motivados por diversos fatores inerentes ao seu contexto de formação pessoal e, nesse mesmo processo, não viam possibilidade em realizar uma formação em um curso de Licenciatura. Porém, após concluírem suas graduações passaram a perceber a possibilidade de construir uma carreira profissional na docência universitária na UNEMAT, atendendo ao déficit de profissionais para o exercício do magistério superior que havia na região de Cáceres e iniciando a docência mediante contratos temporários e/ou por meio de concursos públicos, nos quais os editais eram organizados de forma ampla, exigindo que os candidatos tivessem formação em áreas afins, nas quais construíram o conhecimento em disciplinas específicas dos cursos de formação de professores da UNEMAT.

Ao analisarmos a trajetória formativa, vivenciada na graduação e desenvolvida pelos docentes bacharéis das Licenciaturas, concluímos que essas experiências foram de grande importância para o ingresso na docência a ponto de definirem a área de atuação, mediante concurso, nas Licenciaturas. No entanto, em função da natureza de suas graduações e do lócus de atuação docente, esses profissionais reconhecem a complexidade do exercício da docência, dizem sentir necessidade de ressignificar os saberes específicos de suas profissões liberais e buscar a formação pedagógica para o magistério da Educação Superior.

Os sujeitos da pesquisa nos revelaram que houve forte interesse dos dirigentes da UNEMAT em apoiar a formação continuada dos docentes universitários em cursos de pós-graduação, *stricto sensu*. Assim, os seis docentes bacharéis entrevistados buscaram em cursos de mestrado e/ou doutorado relacionar a construção da identidade de pesquisador à de docente, fortalecendo aspectos do conhecimento pedagógico por meio das pesquisas que desenvolviam nessa nova etapa formativa. Desse modo, concluímos que, embora tenhamos conjecturado que

esses cursos possuísem uma envergadura maior na construção da identidade de pesquisador dos pós-graduandos, os docentes bacharéis manifestaram que o direcionamento de suas pesquisas para projetos de extensão e/ou pesquisa desenvolvidos na UNEMAT, correlacionando a experiência e vivência com as novas Pedagogias Universitárias nas pós-graduações, potencializavam sua formação pedagógica para o exercício docente nas Licenciaturas e lhes propiciavam identidade com a Educação e formação de professores.

Atender ao objetivo de caracterizar o perfil dos docentes sujeitos da pesquisa nos conduziu a ampliar a investigação e compreendermos a trajetória formativa realizada por esses profissionais. Os docentes investigados se percebem profissionais em formação, e que esta não se esgotou nas graduações realizadas nos cursos de bacharelado, e que a docência universitária, nas Licenciaturas, exige conhecimentos e formações específicas, sendo um campo complexo para a atuação profissional e que vem se revestindo de novos sentidos. No entanto, além disso, constatamos que a UNEMAT não possui um programa institucionalizado para que os docentes dessa IES discutam sobre Pedagogia Universitária e encontrem no mesmo um espaço formal para a formação pedagógica.

Assim, nos apoiamos na compreensão das percepções dos docentes bacharéis das licenciaturas de modo a contemplar os objetivos seguintes. O terceiro objetivo consistia em *identificar como é desenvolvida a formação inicial de professores nos cursos de Licenciaturas, do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres e o papel dos docentes universitários para essa formação*. Para tanto, compreendemos ser de grande importância investigar aspectos que descrevessem a docência desses profissionais para formar professores para a Educação Básica.

Identificamos, inicialmente, como os sujeitos entrevistados percebiam o cenário de atuação profissional na condição de docentes bacharéis na UNEMAT. Eles compreendem a UNEMAT como uma Universidade que vem, constantemente, ganhando espaço em território nacional, através de seus cursos de graduação e pós-graduação para atender a diversidade populacional brasileira. No entanto, os primeiros anos da docência desses profissionais foram vividos em meio à precariedade estrutural dessa universidade, onde já constituíam suas Pedagogias Universitárias formando professores para a Educação Básica, se reconhecendo responsáveis pela expansão e avanço na qualidade do ensino ofertado nessa IES.

Os sujeitos reconhecem que a docência é permeada de desafios oriundos dos mais variados fatores externos e internos do local de atuação docente. Esses desafios tendem a direcionar as práticas didático-pedagógicas dos docentes universitários a se adaptarem a determinado contexto social, cultural, econômico e político que impera sobre a Universidade, e, assim, formar professores para a Educação Básica por meio dos cursos de Licenciaturas.

A identidade profissional docente desses sujeitos foi se formando juntamente com o exercício ético de suas atividades docentes na indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, e, eventualmente, a gestão, por meio dos regimes de TIDE e TP. Na percepção dos entrevistados, a instituição desses regimes de trabalho representa uma conquista para o fortalecimento das atividades docentes. Dessa forma, os aspectos que compõem o desenvolvimento profissional desses docentes são reconhecidos institucionalmente, e compreendemos que, a partir deles, fortalecem sua identidade profissional, tecendo uma complexa rede de saberes e conhecimentos pertinentes à docência universitária.

No tocante a esses conhecimentos, entendemos que eles vão sendo significados ao longo do exercício profissional desses formadores de professores nas Licenciaturas que revisitam as experiências formativas e profissionais que compõem seu processo de desenvolvimento profissional. A graduação em cursos de bacharelados instrumentalizaram esses docentes com conhecimento específico de disciplinas para o ingresso na docência, porém, esse conhecimento se modificou ao longo dos 30 anos, em média, em que se ocupam como profissionais docentes dos cursos de Licenciaturas da UNEMAT.

Concluimos que a trajetória profissional construída por esses docentes lhes possibilitou vivenciar diversas experiências e desafios. A constituição do corpo docente das Licenciaturas limita o trabalho didático-pedagógico desses profissionais, mas também os conduzem a ponderar outros aspectos, ligados à formação humana, necessários aos graduandos da UNEMAT e à formação profissional contínua do próprio docente. Portanto, esses aspectos levam os docentes bacharéis entrevistados a atribuírem importância à formação pedagógica, à constituição, história e à estrutura das Licenciaturas e da própria UNEMAT, e também a relacionar o universo formativo com o de atuação profissional dos egressos. Ou seja, a relacionar a Universidade e a escola de ensino básico para constituir suas Pedagogias Universitárias e, por meio delas, influir na formação de professores para a Educação Básica.

Desse modo, visando *entender o processo de construção da Pedagogia Universitária dos docentes bacharéis que formam os professores para Educação Básica*, o quarto objetivo específico, foi necessário dedicarmos fôlego e espaço para compreendermos todo o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados. Esse movimento nos permite inferir conclusões de que a constituição da Pedagogia Universitária dos docentes bacharéis que formam os professores para a Educação Básica ocorre em meio à vivência e superação de desafios inerentes à docência universitária, na qual esses docentes constroem sua identidade como profissionais docentes, revisitando e refletindo sobre suas práticas didático-pedagógicas; ressignificando saberes oriundos dos mais diversos contextos de formação profissional;

reconhecendo a docência como um campo de trabalho e de formação profissional que exige competências, habilidades, conhecimentos específicos e também pedagógicos para a formação de professores nos cursos de Licenciaturas. Portanto, esses docentes (re)construem continuamente suas Pedagogias Universitárias em um processo interativo de relações interpessoais e de formação pedagógica entre docente-docente e docente-estudante, no qual se ensina a aprender e se aprende ao ensinar.

Ao longo desses dois anos dedicados à pós-graduação, elaborando um referencial teórico que sustentasse a importância dos estudos sobre a Pedagogia Universitária do docente bacharel das Licenciaturas, implicando na formação de professores para a Educação Básica, compreendemos que os sujeitos da pesquisa possuem um entendimento, não consolidado, sobre o tema gerador, Pedagogia Universitária, mas que isso não agrega fragilidades a suas práticas didático-pedagógicas nessas graduações. Quatro dos sujeitos da pesquisa, DBLCB, DBLM1, DBLP e DBLG, compreendem-na com uma percepção direcionada ao ensino universitário, abrangendo elementos mais pontuais da didática; e o DBLM2 e o DBLH ampliam o campo de compreensão atendendo tanto a aspectos didáticos quanto pedagógicos. Por mais que o entendimento desses docentes tenha sido construído e elaborado em diferentes tempos e contextos, associando aspectos que se correlacionam, ponderamos ser de grande relevância que os docentes formadores de professores se apropriem de uma base conceitual sólida sobre Pedagogia Universitária para fortalecer sua identidade docente na condição de formadores de professores para a Educação Básica, pois acreditamos que essa identidade, juntamente com suas Pedagogias Universitárias, influencia a formação profissional desses estudantes nas Licenciaturas.

Defendemos, portanto, a importância de difundir estudos que complementem ou clarifiquem os entendimentos sobre Pedagogia Universitária que permeiam o cenário formativo nas Universidades, de modo a potencializar a busca e a oferta por programas que visem à formação pedagógica dos docentes universitários que se ocupam da docência nas Licenciaturas e também nos Bacharelados.

A pouca ou quase nula experiência profissional desses docentes bacharéis com a Educação Básica, a escola, locus de atuação profissional do egresso das Licenciaturas, imprime nos docentes bacharéis uma percepção superficial das contribuições significativas que suas Pedagogias Universitárias possam promover na prática didático-pedagógica dos estudantes egressos da UNEMAT.

Muitas vezes, durante esta pesquisa, percebemos que o distanciamento e a aparente intuição sobre as implicações das ações pedagógicas na Educação Básica levavam esses

docentes a pouco assumirem o ensino universitário em seu aspecto pedagógico, mesmo ao relatarmos que, atualmente, os currículos das licenciaturas incorporem, em seus componentes curriculares, práticas pedagógicas que contextualizem o ensino de determinadas disciplinas nas escolas. Desse modo, apreendemos, nesse percurso, que cabe à Universidade promover ações pedagógicas educativas que possibilitem maior integração entre os cursos de graduação e o local de atuação profissional, sendo essas não apenas ofertadas por estágios supervisionados nas escolas, para que os docentes formadores tenham uma visão mais concreta sobre o resultado de seu trabalho nas Licenciaturas.

Por fim, consideramos que esses docentes bacharéis das Licenciaturas, ao longo de 30 anos, exerceram a docência em cursos de Licenciaturas, formando professores para a Educação Básica, aprendendo a docência na troca de experiências e em formações em cursos de pós-graduações que compõem seu desenvolvimento profissional, constituindo sua identidade docente, superando desafios inerentes à docência universitária e se compreendendo como profissionais em formação. No entanto, são poucas ou quase inexistentes as pesquisas que evidenciam a existência dessa característica de profissional atuando e implicando na formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio, logo, acreditamos que esses docentes vieram solitariamente buscando formação para esse cenário formativo.

Portanto, apreciamos, com grande satisfação, o nosso imergir no campo da Pedagogia Universitária, reconhecendo a existência de bacharéis formando professores em diferentes especificidades para a Educação Básica. E, por meio desta pesquisa, esperançosos, tencionamos manifestar nosso desejo de que as Universidades institucionalizem programas de formação pedagógica sustentados pela Pedagogia Universitária aos docentes que se ocupam da docência nas Licenciaturas, integrando Educação Superior e Educação Básica. Com isso, confiamos que estaremos fortalecendo a formação de docentes universitários, professores do ensino básico e a formação de estudantes nas escolas onde atuarão os profissionais egressos dos cursos acadêmicos da UNEMAT e demais IES.

Por fim, não se trata de encerrarmos uma produção científica, mas de nos aventurarmos a novas inquietações, ao alcance de novos projetos que derivem desta produção e ir nos compreendendo como seres em constante formação, que sempre buscam encontrar sua identidade profissional em meio a um contexto social, político e econômico que, constantemente, fragiliza as práticas profissionais docentes. Afinal, é nessa instabilidade que apreendemos nossa própria inconclusão.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
abr./jun. 2011.

ALMEIDA, I. C. de. **Política de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Ensino Superior e Qualidade de Ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de Qualificação Docente**. 142 f. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, São Luiz Gonzaga, 2014.

ALMEIDA, L. R.; SZYMANSKI, H. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. *In*: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2018. p. 85 – 94.

ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 147 f. 2011. Tese (Livre – Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

ALTET, M. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: Presses universitaires de France, 1994.

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, D. E. G. et al. (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online**. 2018. Disponível em:
<<https://dicionariodoaurelio.com/percepcao>>. Acesso em: 08 de Abr 2019.

BACHA, M. de L.; STREHLAU, V. I.; ROMANO, Ricardo. Percepção: termo frequente, usos inconseqüentes em pesquisas? *In*: 30 Encontro da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, **Anais eletrônicos do XXX ENANPAD**, set. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016.

BARROS, C. de M. P. **O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero (eu)**. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BASSANI, V. L.; MARTINS, N. de F. B. As vozes da comunidade: a Universidade como lugar de formação. *In*: ISAIA, S. M. de A. (Org.) **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 108 – 118.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: CRV. 2017.

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 290 f. 2014 Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias. **Revista Paideia**. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade FUMEC. Belo Horizonte, ano 11, n. 16, jan./jun., 2014, p. 167 – 191.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr.; 2010, p. 13 – 26.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107 – 132, jan/abr, 2017.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, político e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017** - Notas Estatísticas – INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf> Acesso em: 23 Abr. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 89.719, de 30 de mai. de 1984**. Autoriza o funcionamento dos cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, do Instituto de Ensino Superior de Cáceres, Estado de Mato Grosso, Brasília, 1984. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89719-30-maio-1984-439930-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 ago. 2019

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833-841.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 24. Ed.: Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

CASTANHO, S. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In: VEIGA, S. G.;*
CASTANHO, S. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2006, p. 13 – 48.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: ática, 1999.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.;*
SILVEIRA, D. T. (Orgs) **Métodos de Pesquisa,** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31 – 42.

COSTA, J. S. da. **A docência do professor formador de professores.** 125 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COSTA, V. G. da. **Professores formadores dos cursos de licenciatura em matemática do Estado de Minas Gerais.** 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de Universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente.** 188 f. 2013 Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de Universidades brasileiras.** *In: Anped/Sul,* 2012.

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. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidade e desafios. *In: CUNHA, M. I. (org.).* **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES: CNPq, 2010. p. 59 – 81.

CUNHA, M. I. da; BROILLO, C. L. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

- CUNHA, M.; ISAIA, S. M. de A. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Brasília: Inep; Ries, 2006, p.349 – 404.
- DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, no. 2, 2017, maio/ ago. 2017, p. 175 – 182.
- DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L. Ser ou estar professor na educação superior, eis a questão: o professor universitário aprende a ensinar? *In*: MELO, G.F.; MALUSÁ, S. (Orgs.). **Profissão docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 31 – 51.
- DOYLE, W. Curriculum and Pedagogy. Handbook of Research on Curriculum. *In*: Jackson, P.W. (Dir.) **A Project of the American Research Association**. New York: Macmillan, 1992.
- ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ESTEVES, M. Dimensões sobre a qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional, no ensino superior. *In*: ISAIA, S. M. de A. (Org.) **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 136 – 145.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba: UFPR. n. 28, 2006, p. 17 – 36.
- FELDEN, E. L. **Aprendizagens no ensino superior: contribuições possíveis na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2017.
- FELÍCIO, H. M. dos S.; SILVA, C. M. R. Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n.51, jan./mar., 2017, p.147 – 166.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. S. Identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. *In*: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, v. 1, 2007, p. 39-58.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GALVÃO, F. N. dos 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**. 188 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

GALVÃO, F. N. dos S.; BITENCOURT, L. P. **A Pedagogia universitária e a prática docente: o caso dos docentes dos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da UNEMAT/Cáceres – MT**. *In: Seminário de Educação, UFMT – Cuiabá/MT*, 2019.

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, v. 4, n. 1, jan./jun., 2017, p. 9 – 23.

GAMBOA, S. S.. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos 2012.

GATTI, B. A. **Cursos de licenciatura e os professores formadores: uma discussão**. *In: PASSOS, L. F. (Org.). Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas*. São Paulo: Pontes, 2018. p. 17 – 38.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010, p. 1355 – 1379.

GAUTHIER, C. et. Al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GERHARDT, T. E.; SOUZA; Aline Corrêa. **Aspectos teóricos e conceituais**. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 11 – 29

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, P. G. **A Universidade como lugar de formação ou como reinventar a Universidade?** *In: ISAIA, S. M. de A. (Org.) Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. (b). p. 35 – 42.

GOMES, R. de C. M. **A formação dos professores no contexto atual**. *Revista de Educação*. V.14, n.18, 2011. (a). p.103-125.

GUIMARÃES, M. L. F.; VOLPATO, G. **Formação Pedagógica: a Percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis em uma instituição de Ensino Catarinense**. *Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas*. V. 17, no. 2, 2016, p. 164-171.

HOUAISS, A. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. 1ª. Edição. São Paulo, Objetivo, 2002. CD-ROM.

ISAIA, S. M. de A. Professores de Licenciatura: concepções de docência. *In*: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003. p. 263 – 277.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZA, D. P. de V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KRAHE, E. D.; TAROUCO, L. M. R.; KONRATH, M. L. P. Desafios do trabalho docente: mudanças ou repetição. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, v. 4, n.2, dez. 2006, p. 1-8.

LAGO, R. R.; CUNHA, B. S.; BORGES, M. F. de S. O. Percepção do trabalho docente em uma universidade da região Norte do Brasil. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 13, no. 2, maio-ago. 2015, p.429-450.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEITE, D. Verbetes gerais. *In*: **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. V. 2. Editora-chefe: Marília, Morosini. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LEITE, D.; MOROSINI, M. C. Universidade no Brasil: ideia e prática. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n.174, 1992, p.242-254.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCARELLI, E. (Org.). **El acesar pedagógico em la universidad**: de la teoria pedagógica a la prática em la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciência e Educação**. N. 8, jan-abr, 2009, p. 7-22.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. Formação de educadores para a Educação Básica. *In*: PASSOS, L. F. (Org.). **Formação de formadores e cursos de Licenciatura**: contextos, práticas e pesquisas. São Paulo: Pontes, 2018. p. 65 – 88.

MASETTO, M. T. Formação Pedagógica dos docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. v. 1, n. 2, jul., 2009, p. 4-25.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T (Org.). **Docência na Universidade**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 09 - 26

MATO GROSSO. Lei Complementar n. 534, de 07 de abr. de 2013. **Altera a Lei Complementar nº 320, de 30 de junho de 2008, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso, seus respectivos cargos e subsídios e dá outras providências**. Cuiabá, MT, abr 2013.

MAUÉS, O. O docente do ensino superior: condições, precarização, intensificação do trabalho e a formação. *In*: MELO, G.F.; MALUSÁ, S. (Orgs.). **Profissão docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 217 – 242.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de Cientificidade da pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MICHAELIS. Dicionário Michaelis Online. Disponível em: <www.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: 05 Abr. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001, p. 39 – 52.

MOROSINI, M. C. (Editora-chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. V. 2, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. F. de. A Universidade como lugar de formação: ciclus, um dispositivo em questão. *In*: ISAIA, S. M. de A. (Org.) **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 171 – 186.

OLIVEIRA, V. F. de. Professor universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. *In*: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003. p. 253 – 261.

PASSOS, L. F. Os professores formadores dos cursos de licenciatura e o papel do contexto institucional. *In*: PASSOS, L. F. (Org.). **Formação de formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. São Paulo: Pontes, 2018. p. 89 – 106.

PERES, H. H. C.; LEITE, M. M. J.; KUREGANI, P. A percepção dos docentes universitários à respeito de sua capacitação para o ensino em enfermagem. **Revista Escola, Enfermagem USP**, São Paulo, v. 32, n. 1, 1998, p. 52-58.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Universitário**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, K. O desenvolvimento profissional docente na educação superior: elementos para uma reflexão sobre (re)configurações da docência universitária. *In*: MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (Orgs). **Profissão docente na educação superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p.19 – 30.

RIBEIRO, T. R. **A Pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: Ênfase na formação e atividades na docência**. 169 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 27 – 46.

SCORZAFAVE, L. G. D. S. Características do professor brasileiro do ensino fundamental: diferenças entre o setor público e o privado. **Revista Economia & Tecnologia**, v. 7, n. 2,

SGUISSARDI, V. O modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação da formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, set/dez. 2008, p.991- 1022.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, Marília Costa (Orgs). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2 ed. Brasília –DF: INEP, 2011. p. 275-289.

SILVA, L. E. das N. **A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior**. 107 f. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SILVA, S. R. L. S. **Professores do curso de licenciatura em matemática em início de carreira no ensino superior**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SMITH, B. O. **A design for school of pedagogy**. Washington: U. S. Department of Education, 1980.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, J. de. **A identidade profissional do professor de matemática da Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2014.

SPIGOLON, N. I. Formação de professores: o estado pós-democrático, a ditadura e os golpes de 1964 e 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 123 – 140.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H (Org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2018. p. 09 - 58

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *In*: EGGERT, E. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**, v.1. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008, p. 17-47.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária**. 187 f. 2014 Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNEMAT, **Histórico da UNEMAT**. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=Universidade>>. Acesso em: 15 Mar. 2019.

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/reitoria/assoc/docs/legislacao/lei_complementar_320_2008.pdf>. Acesso em: 02 Ago. 2019.

UNEMAT, **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2017.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**, 2013.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**, 2012a.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de História**, 2012b.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2018.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, 2015.

UNEMAT. **Resolução 007/2016 CONEPE, de 22 de Março de 2016**. Regulamenta o acompanhamento das atividades da carreira docente previstas nas Leis Complementares 320/2008 e 534/2014. Disponível em:

<http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/3481_res_conepe_7_2016.pdf>.

Acesso em: 02 Jun. 2019.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2 ed. Niterói: Intertexto, São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 77 – 93.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores**: aspectos da docência que se tornam referência na Educação Superior. Curitiba: Editora CRV, 2010.

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

ZUCHETTI, J. H. V.; BITENCOURT, L. P. **Balanço de Produção Científica**: A Pedagogia Universitária do docente bacharel nos cursos de licenciaturas. *In*: Seminário de Educação, UFMT – Cuiabá/MT, 2018.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO [Docentes]

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você 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.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Responsável pela pesquisa: José Humberto Verissimo Zuchetti

Orientadora: Loriege Pessoa Bitencourt

Endereço: Rua São Judas Tadeu, nº 1535, Jardim São Paulo, Mirassol d'Oeste/MT

Telefone para contato: (65) 99961-4213

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Propomos como objetivo geral da pesquisa analisar as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas da UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, sobre suas pedagogias universitária e o reflexo destas na formação inicial de professores de diferentes especificidades. Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa qualitativa, de natureza explicativa com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários de caracterização e roteiros de entrevistas. Para alcançarmos os objetivos propostos delineamos quatro momentos de pesquisa para coleta de dados.

Pesquisa Bibliográfica: Será realizado um levantamento bibliográfico para tratamento aprofundado do tema formação de professores e a pedagogia universitária, um estudo transversal a pesquisa que promoverá reflexões sobre a formação inicial do profissional bacharel e o exercício profissional destes nas licenciaturas.

Pesquisa Documental: Realizaremos uma pesquisa no setor de Recursos Humanos da UNEMAT/Cáceres com intuito de ter acesso ao documento de lotacionograma da Universidade, do Campus Universitário “Jane Vanini”, de modo a nos possibilitar a identificação dos docentes bacharéis que estão em exercício nas licenciaturas; consultaremos os currículos na plataforma lattes, categorizando-os quanto sua formação inicial; examinaremos os Projetos Pedagógicos dos sete cursos de Licenciaturas (PPCs), UNEMAT- Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, a fim de verificar o perfil desejado para o profissional egresso e as contribuições que as disciplinas curriculares que os docentes bacharéis ensinam para a formação de outros professores; estudaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação do professor para a educação Básica, assim como, as DCNs de todas as especificidades: Educação Física, Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História e Biologia.

Pesquisa de Campo: para esta modalidade de pesquisa seguiremos em duas etapas:

- ✓ **Primeira etapa:** utilizaremos o questionário de caracterização, com intuito de comprovar os dados obtidos durante a pesquisa exploratória, de modo a analisar que todos os docentes

bacharéis efetivos estão em exercício nas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão na UNEMAT/Cáceres nas licenciaturas – definindo, nesta etapa, os sujeitos da pesquisa;

- ✓ **Segunda etapa:** faremos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa que serão definidos na etapa anterior, a fim de compreender de que maneira a sua jornada pessoal e profissional bacharel despertou-lhes o interesse em seguir carreira docente, sua concepção sobre educação e o processo de ensino-aprendizagem na Universidade, o reflexo da suas pedagogias universitária para a formação de novos professores para a educação básica, suas contribuições para a construção do perfil do egresso que se deseja nos PPCs, e assim, compreender qual sua percepção sobre a sua docência universitária nos cursos de licenciatura contribuindo para a formação de professores para a educação básica.

Após a coleta de dados iniciaremos o processo de organização e análise do material coletado durante a pesquisa campo. Neste caso, a técnica a ser utilizada será de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016) que será iniciada pela leitura das falas dos sujeitos, sendo realizada após a transcrição das entrevistas, depoimentos e documentos.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de intervenções e tratamento:

Percebemos que para toda pesquisa, que envolva seres humanos, têm-se riscos, para tanto, serão adotadas medidas devidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pelo pesquisador. Assim, elencamos abaixo alguns riscos que podem ocorrer com os docentes bacharéis participantes da pesquisa:

- Podem se sentir constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pelo pesquisador, desta maneira para amenizar o desconforto agiremos de forma discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo do melhor modo possível;
- Os docentes bacharéis poderão sentir-se estigmatizados ou discriminados por pensarem que a proposta da pesquisa se refere a medir a capacidade pedagógica deles para formarem professores da educação básica. Para que isso não ocorra, explicitaremos que a proposta da pesquisa é de alvitar que as Universidades reflitam sobre a temática da pesquisa, percebendo a necessidade de potencializar a Pedagogia Universitária do docente bacharel para a formação de professores da educação básica.
- Os sujeitos poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados, ou que não tenham conhecimento, ou ainda que não saibam responder. Desse modo, o pesquisador apresentará novas possibilidades de responderem em outro momento, quando estes, se sentirem preparados e confortáveis.
- A participação dos sujeitos na pesquisa, poderá trazer a eles prejuízo quanto ao tempo que necessitam para desenvolver suas atividades pessoais e profissionais, isto se deve ao fato da pesquisa exigir a atenção dos mesmos durante a participação no preenchimento do questionário de caracterização e no envolvimento com a entrevista, por isso dialogaremos com os sujeitos de modo a nos adequar a disponibilidade de cada um, verificando o local e horários em que possam estar disponíveis para sua efetiva participação.
- Os participantes poderão temer em relação a quebra do anonimato de modo a expor as suas fragilidades pedagógicas e a sua formação técnica. No entanto, deixaremos claro que a pesquisa não tem a intenção de expor a imagem e fragilidades de nenhum dos sujeitos, de modo que todas as informações obtidas estarão disponíveis a todo o momento, para que possam consultá-las e verificar a coerência da análise realizada pelo pesquisador, sendo resguardada a identidade de todos os sujeitos participantes, mantendo em sigilo informações que possam ocasionar seu desvelamento.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Descrição: A pesquisa trará como benefício a identificação e, posterior, acompanhamento e entendimento do que é ser docentes bacharéis que atuam em licenciaturas e contribuem com a formação inicial de professores que irão atuar como professores na Educação Básica. Como benefício a UNEMAT consideramos que por meio da análise da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre sua pedagogia universitária, deixaremos um conjunto de dados que poderão ser utilizados por gestores, e demais interessados, para refletirem sobre a tão necessária formação pedagógica aos docentes para que estes possam exercer a docência universitária, revendo questões sobre o senso comum de quem domina o conteúdo sabe ensinar.

Para os docentes bacharéis ao participarem do processo de elaboração do conhecimento científico terão a oportunidade de refletirem sobre a graduação em um curso de bacharelado que realizaram para serem profissionais distintos de professores e que formação complementar lhe é necessária para exercer a docência universitária, de modo a ampliar seus conhecimentos sobre a pedagogia universitária, buscando melhorias e novas referências, sejam elas pessoais, profissionais, teóricas e/ou metodológicas, para assumirem um novo perfil profissional, o de docentes em cursos de licenciaturas, contribuindo pela sua pedagogia universitária na formação de professores da educação básica.

PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS E MÉTODOS ALTERNATIVOS.

Explicação: Considerando que os sujeitos serão entrevistados, utilizando o recurso de gravador de áudio e possivelmente filmados, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos das quais consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de 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. Para manter a proposta da pesquisa, serão solicitadas a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.

Esclarecimento: O período de participação dos sujeitos envolvidos será durante o primeiro semestre letivo de 2019, em março será realizado a primeira etapa da pesquisa campo com prazo de quinze dias para o preenchimento do questionário de caracterização e o mês de abril será reservado para a realização da segunda etapa que consiste na realização das entrevistas. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Local e data _____, ____ de _____ de 20____ .

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Prezado/a Professor/a.

Este questionário de caracterização visa conhecer o perfil profissional dos docentes bacharéis atuantes nos cursos de Licenciatura Plena em: Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Geografia e Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres).

As suas respostas as perguntas deste, são muito importante para nossa pesquisa de mestrado.

1 DADOS GERAIS

1.1. Gênero:

Feminino Masculino

1.2 Faixa etária (idade em anos):

- Até 28
 28 a 35
 35 a 45
 45 a 55
 55 a 70

1.3 Estado civil

- Solteiro
 Casado
 Divorciado
 Viúvo
 Outros

1.4 NATURALIDADE:

Município: _____ Estado: _____

2. FORMAÇÃO

2.1 Graduação			
<input type="checkbox"/> Licenciatura	Curso? _____	Instituição: _____	Ano de Conclusão: _____
<input type="checkbox"/> Bacharel	Curso? _____	Instituição: _____	Ano de Conclusão: _____
<input type="checkbox"/> Tecnólogo	Curso? _____	Instituição: _____	Ano de Conclusão: _____

2.2 Pós – Graduação			
<input type="checkbox"/> Especialização	Qual? _____	Instituição: _____	Ano de Conclusão: _____
<input type="checkbox"/> Mestrado	Qual? _____	Instituição: _____	Ano de Conclusão: _____
<input type="checkbox"/> Doutorado	Qual? _____	Instituição: _____	Ano de Conclusão: _____

3 INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE:

3.1 Como ingressou na docência da Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso?

- () Interino – Qual Período que foi interino? _____
 () Efetivo

3.2. Qual o ano de concurso público em que se efetivou na UNEMAT? _____

3.3. Quando ingressou na carreira docente na UNEMAT , foi em qual curso? _____ Em qual ano? _____ Em qual Campus da UNEMAT? _____

3.4 Motivo mais importante para escolha da UNEMAT como local de trabalho:

- () Estabilidade () Planos de Cargos e Carreira
 () Proximidade familiar () Salário atrativo
 () Outros: Cite-os: _____

3.5 Quando ingressou na UNEMAT, como docente, tinha alguma experiência anterior como professor?

- () Sim - Em qual nível educacional: () Educação Básica () Educação Superior
 () Não

3.6 Quando você se efetivou houve alguma preparação pedagógica para a docência na Universidade?

- () Sim. Qual? _____
 () Não.

3.7 Regime de trabalho na UNEMAT nos dias atuais.

- () 20 horas () 30 horas () 40 horas

4 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

4.1 Desempenha outra atividade profissional além da docência na UNEMAT?

- () Sim, qual? _____
 () Não

4.2. Tempo de serviço na UNEMAT (em anos completos) – (considerando o tempo de interinidade, caso exista, e o tempo de efetivação):

- () até 1 () 2 a 5
 () 6 a 10 () 11 a 15
 () 16 a 20 () 21 a 30
 () + de 30

4.3. Possui preferência em ser docente em um curso específico e disciplina?

- () Sim
 () Não

Se sim, qual? Por quê?

4.4 Desenvolve ou participa de Projeto de Pesquisa?

- () Sim, Qual (is)? _____
 () Não, por quê? _____

4.5 Desenvolve ou participa de Projeto de Extensão?

- () Sim, Qual (is)? _____
 () Não, por quê? _____

4.6 Envolvimento com os projetos de:

Pesquisa	Extensão
<input type="checkbox"/> Membro	<input type="checkbox"/> Membro
<input type="checkbox"/> Coordenador	<input type="checkbox"/> Coordenador

4.7 Já coordenou algum projeto de:

Pesquisa	Extensão
<input type="checkbox"/> Sim. Qual (is)? _____	<input type="checkbox"/> Sim. Qual (is)? _____
<input type="checkbox"/> Não. Por quê? _____	<input type="checkbox"/> Não. Por quê? _____

4.8 Possui experiência no exercício da gestão na Educação Superior na UNEMAT?

<input type="checkbox"/> Sim	Em que? _____	<input type="checkbox"/> Não	Por quê? _____
	Por quanto tempo? _____		

4.9. Se respondeu sim a questão anterior, descreva o(s) motivo(s) que o fez decidir a ingressar no exercício da gestão na Educação Superior da UNEMAT.

4.10 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?

- Nada Pouco
 Suficiente Muito

4.11 A docência na Educação Superior exige formação e preparação específica do professor?

- Sim. Por quê? _____
 Não. Por quê? _____

4.12 Trabalha como professor em outra instituição (Escola ou Instituição de Educação Superior)?

Educação Básica	Educação Superior
<input type="checkbox"/> Sim -Qual? _____	<input type="checkbox"/> Sim Qual? _____
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Projeto de pesquisa: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Início (diálogo): Esta pesquisa tem como foco discutir a formação dos docentes bacharéis e a percepção destes sobre suas pedagogias universitária na formação de professores para a educação básica. Assim, propomos uma investigação com objetivo de conhecer a realidade de formação inicial e formação pedagógica dos docentes bacharéis em exercício nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres. Desta maneira, a problemática deste estudo consiste em: Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias e o reflexo destas na formação inicial de professores?

CATEGORIA I – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DO PROFESSOR

- I. Qual é sua profissão?
- II. Quais desafios são encontrados para a constituição da identidade docentes na atualidade? Se difere do período em que iniciou sua carreira como docente?
- III. Sua formação inicial ou em cursos de pós-graduação foi suficiente para que hoje se perceba docente?

CATEGORIA II – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNEMAT

- I. Qual o significado da docência para você?
- II. Como percebe a universidade, na perspectiva de um campo de trabalho e formação de professores para a Educação Básica, na contemporaneidade?
- III. Qual a influência da formação docente, na dimensão pedagógica, para atuar nos cursos de licenciaturas?

CATEGORIA IV – PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

- I. O que entende por Pedagogia Universitária?
- II. Como percebe a relação entre suas Pedagogias Universitárias e a formação dos futuros professores? Há uma Pedagogia universitária específica para este contexto?
- III. Considera que sua Pedagogia Universitária se transformou ao longo dos anos? Quais desafios encontrou e/ou encontra para o exercício de sua Pedagogia Universitária nas licenciaturas?
- IV. Na contemporaneidade, é possível ser autônomo quanto a constituição da Pedagogia Universitária, da docência e da identidade docente nos cursos de licenciatura? O que é formar um professor para a Educação Básica na atualidade?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORES

DADOS DA ENTREVISTA:

Entrevistado: _____

Data da Entrevista: _____

Hora do Início: _____ Hora de Finalização: _____

Projeto de pesquisa: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Início (diálogo): Esta pesquisa tem como foco discutir a formação dos docentes bacharéis e a percepção destes sobre suas pedagogias universitária na formação de professores para a educação básica. Assim, propomos uma investigação com objetivo de conhecer a realidade de formação inicial e formação pedagógica dos docentes bacharéis em exercício nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres. Desta maneira, a questão problema deste estudo consiste em: Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias para a formação inicial de professores?

DOCENTE BACHAREL DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - DBLP	
CATEGORIA I – IDENTIDADE PROFISSIONAL	
QUESTÕES GERAIS	
1. Qual é sua profissão? 2. Como se constituiu esse profissional?	
CASO ELE TENHA SE IDENTIFICADO COMO DOCENTE/PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – PERGUNTE:	
3. Quais desafios são encontrados para a constituição da identidade docentes na atualidade? 4. Difere do período em que iniciou sua carreira como docente?	
CATEGORIA II – FORMAÇÃO INICIAL – GRADUAÇÃO	
No Currículo Lattes:	
• 1990-1999 <ul style="list-style-type: none">- Vivencia na Educação Básica – estudante;- Formou-se em Psicologia em 1996;- Exerceu a docência na Educação Superior na Universidade Estadual de Londrina (UEL) – 1997 a 1998;- Iniciou a carreira docente na UNEMAT, via concurso público no ano de 1998;- Efetivou-se como docente no curso de Licenciatura em Pedagogia	
QUESTÕES DIRECIONADAS:	
2.1 No seu curriculum lattes observei que fez Psicologia e a concluiu em 1996. Fale-me sobre a sua escolha por este curso de graduação e por consequência pela profissão de Psicólogo. 2.2 O que traz dessa graduação para a sua carreira como docente universitário? (de modo geral – como estudante (movimento estudantil/conhecimentos da área/exemplo de professor/etc) 2.3 Quando fez a escolha pelo curso de graduação em um curso de bacharelado, existia a possibilidade de ter feito um curso de graduação em licenciatura, que forma o profissional professor?	
CATEGORIA III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
No Currículo Lattes:	
• 2000 - 2009 <ul style="list-style-type: none">- Realiza o mestrado em Psicologia, UNESP, no ano de 2001;- Atuou como membro de colegiado de curso (2001-2002);- Assessor da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (2001-2002);- Coordenador do Programa PIBIC (2001);- Orientador dos professores em uma escola pública para orientação de projeto de orientação sexual;- Realiza o Programa de Orientação Sexual nas Escolas Municipais de Cáceres (2001);- Participação em bancas: TCC (15) e especialização (32) no período de 2004-2010 – com maior foco em Educação;- Orientações: TCC (19); Especialização (09) e Iniciação Científica (04) no período de 2005-2013	

<p>- Membro de banca de processo seletivo de professores para disciplinas de Psicologia da educação I e II, Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação – Totalizando 04 bancas de 2006-2007;</p> <p>- Em 2006, inicia o envolvimento com projetos de pesquisa que tangenciam assuntos referente a escola da Educação Básica na condição de coordenador e membro;</p> <p>2010 – 2019</p> <p>- Participa de dois projetos de pesquisa, desde 2010, na condição de membro;</p> <p>- O quantitativo de publicações (1997-2011), com maior corpo a partir da efetivação do curso de mestrado (2001): artigos completos em periódicos (04); livros (01); capítulos de livros (03); trabalho completo em anais (01); Resumo expandido (07) e resumos publicados (31);</p>
<p>QUESTÕES DIRECIONADAS:</p> <p>3.1 Como era a UNEMAT quando ingressou nela como professor em 1998? Como era formar professores pedagogos para Educação Básica nesta época? Fale-me um pouco sobre este período.</p> <p>3.2 Qual era sua aproximação com a Educação na época de seu ingresso como professor da licenciatura em Pedagogia? Já possuía experiência docente na Educação Básica?</p> <p>3.3 Por que escolheu a docência universitária em uma licenciatura e como a percebia? Tinha claro, quando ingressou, que em uma licenciatura o profissional que nela se forma é um professor que irá atuar na Educação Básica? Quais conhecimentos eram considerados para ser professor dessa licenciatura? Como era a docência universitária neste período?</p> <p>3.4 Em algum momento sentiu a necessidade por buscar formação pedagógica para a docência universitária?</p> <p>3.6 O que o fez realizar o mestrado em Psicologia e, posteriormente, doutorado em Educação? Como essas pós-graduações influenciam na sua docência?</p> <p>3.7 O que o seu Mestrado e doutorado contribuiu para sua docência em um curso de Licenciatura que forma pedagogos para a Educação Básica?</p> <p>3.8 Como considera o envolvimento em orientações e bancas de TCC e especialização como contribuição para a formação docente?</p> <p>3.9 Como foi a experiência por participar em bancas de seleção de professores para a docência na UNEMAT?</p> <p>3.10 Qual sua proximidade com a Educação Básica? Considera importante a existência de proximidade entre a universidade e a escola?</p>
<p>QUESTÕES GERAIS</p> <p>5. Qual o significado da docência universitária para você na atualidade?</p> <p>6. Como percebe a universidade, na perspectiva de um campo de trabalho e formação de professores para a Educação Básica, na contemporaneidade?</p> <p>7. Neste período como foi a sua formação pedagógica para atuar como docente universitário em cursos de licenciaturas?</p> <p>8. O seu envolvimento com os projetos de pesquisa, extensão tem relação com a constituição de sua Pedagogia Universitária? Como percebe essa relação para formar o pedagogo?</p> <p>9. O que entende por Pedagogia Universitária?</p> <p>10. Como percebe a relação entre suas Pedagogias Universitárias e a formação dos futuros professores? Há uma Pedagogia universitária específica para este contexto?</p> <p>11. Considera que sua Pedagogia Universitária se transformou ao longo dos anos? Quais desafios encontrou e/ou encontra para o exercício de sua Pedagogia Universitária nas licenciaturas?</p> <p>12. Na contemporaneidade, é possível ser autônomo quanto a constituição da Pedagogia Universitária, da docência e da identidade docente nos cursos de licenciatura? O que é formar um professor para a Educação Básica na atualidade?</p>

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

DADOS DA ENTREVISTA:

Entrevistado: _____

Data da Entrevista: _____

Hora do Início: _____ **Hora de Finalização:** _____

Projeto de pesquisa: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Início (diálogo): Esta pesquisa tem como foco discutir a formação dos docentes bacharéis e a percepção destes sobre suas pedagogias universitária na formação de professores para a

educação básica. Assim, propomos uma investigação com objetivo de conhecer a realidade de formação inicial e formação pedagógica dos docentes bacharéis em exercício nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres. Desta maneira, a questão problema deste estudo consiste em: Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias para a formação inicial de professores?

DOCENTE BACHAREL DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – DBLM1
CATEGORIA I – IDENTIDADE PROFISSIONAL
QUESTÕES GERAIS
1. Qual é sua profissão? 2. Como se constituiu esse profissional?
CASO ELE TENHA SE IDENTIFICADO COMO DOCENTE/PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – PERGUNTE:
3. Quais desafios são encontrados para a constituição da identidade docentes na atualidade? 4. Difere do período em que iniciou sua carreira como docente?
CATEGORIA II – FORMAÇÃO INICIAL – GRADUAÇÃO
No Currículo Lattes:
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de 1990 <ul style="list-style-type: none"> - Vivencia na Educação Básica – estudante; - Formou-se em Engenharia Civil em 1992;
QUESTÕES DIRECIONADAS:
2.1 No seu curriculum lattes observei que fez Engenharia Civil e a concluiu em 1992. Fale-me sobre a sua escolha por este curso de graduação e por consequência pela profissão de Engenheiro Civil. 2.2 O que traz dessa graduação para a sua carreira como docente universitário? (de modo geral – como estudante (movimento estudantil/conhecimentos da área/exemplo de professor/etc) 2.3 Quando fez a escolha pelo curso de graduação em um curso de bacharelado, existia a possibilidade de ter feito um curso de graduação em licenciatura, que forma o profissional professor?
CATEGORIA III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
No Currículo Lattes:
<ul style="list-style-type: none"> • 1990 - 1999 <ul style="list-style-type: none"> - Ingressou na docência mediante contrato na UNEMAT em 1993 -1998; - Desde 1993 é funcionário da Prefeitura Municipal Cáceres (30h); - Realização de especialização em formação pedagógica (1997) – UNEMAT - Realização de especialização em Análise Ambiental e Planejamento Urbano (1999) - UNEMAT - Efetivou na UNEMAT/Cáceres em 1998 – área de geometria – licenciatura em Matemática; - Ministrou 4 cursos de extensão – formação continuada (1993-1999): Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas, Curso de Informática, Trigonometria, Geometria Analítica; • 2000 - 2009 <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoamento em Matemática (2001) – UNEMAT - Aperfeiçoamento em Engenharia Ambiental (2004) - UNB - Realização do mestrado em Tecnologias Ambientais (2003-2005); - Comissões, conselhos para acompanhamento de obras de construção na IES (2002-2003); - A partir de 2001 intensifica as produções científicas, participação em bancas de especialização, monografias e teste seletivos de professores; • 2010 - 2019 <ul style="list-style-type: none"> - Exerce a docência e as atividades profissionais como engenheiro civil; - A partir de 2001 participa de 41 bancas de TCC e 03 de cursos de aperfeiçoamento/especialização, todas voltadas a área da Matemática
QUESTÕES DIRECIONADAS:
3.1 Ingressou na carreira de docente na UNEMAT como interino/contratado em 1993? Como era a UNEMAT quando ingressou? Como era formar professores de Matemática para Educação Básica nesta época? Fale-me um pouco sobre este período. 3.2 Qual era sua aproximação com a Educação na época de seu ingresso como professor da licenciatura em Matemática? Era professor de Matemática da Educação Básica? 3.3 Por que escolheu a docência universitária em uma licenciatura e como a percebia? Tinha claro que em uma licenciatura o profissional que nela se forma é um professor que irá atuar na Educação Básica?

<p>Quais conhecimentos eram considerados para ser professor dessa licenciatura? Como era a docência universitária neste período?</p> <p>3.4 O que o lhe fez realizar o curso de especialização, em Formação Pedagógica (1997), visto que era um bacharel Engenheiro?</p> <p>3.6 Qual foi o fator determinante para continuar a direcionar sua formação para a área de Tecnologias Ambientais, se afastando em 2003 para realizar o seu Mestrado?</p> <p>3.7 Porque não optou o regime de dedicação exclusiva na UNEMAT?</p> <p>3.8 O que o seu Mestrado contribuiu para sua docência em um curso de Licenciatura que forma professores de Matemática para a Educação Básica?</p> <p>3.9 Como considera o envolvimento em orientações e bancas de TCC como contribuição para a formação docente?</p> <p>3.10 Qual sua proximidade com a Educação Básica? Considera importante a existência de proximidade entre a universidade e a escola?</p>
QUESTÕES GERAIS
<p>5. Qual o significado da docência universitária para você na atualidade?</p> <p>6. Como percebe a universidade, na perspectiva de um campo de trabalho e formação de professores para a Educação Básica, na contemporaneidade?</p> <p>7. Como decidiu realizar os respectivos cursos de mestrado e doutorado e como essas pós-graduações influenciam na sua docência?</p> <p>8. Neste período como foi a sua formação pedagógica para atuar como docente universitário em cursos de licenciaturas?</p> <p>9. O senhor participa de projetos de extensão e/ou pesquisa? O seu envolvimento com os projetos de pesquisa, extensão tem relação com a constituição de sua Pedagogia Universitária?</p> <p>10. O que entende por Pedagogia Universitária?</p> <p>11. Como percebe a relação entre suas Pedagogias Universitárias e a formação dos futuros professores? Há uma Pedagogia universitária específica para este contexto?</p> <p>12. Considera que sua Pedagogia Universitária se transformou ao longo dos anos? Quais desafios encontrou e/ou encontra para o exercício de sua Pedagogia Universitária nas licenciaturas?</p> <p>13. Na contemporaneidade, é possível ser autônomo quanto a constituição da Pedagogia Universitária, da docência e da identidade docente nos cursos de licenciatura? O que é formar um professor para a Educação Básica na atualidade?</p>

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

DADOS DA ENTREVISTA:

Entrevistado: _____

Data da Entrevista: _____

Hora do Início: _____ **Hora de Finalização:** _____

Projeto de pesquisa: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Início (diálogo): Esta pesquisa tem como foco discutir a formação dos docentes bacharéis e a percepção destes sobre suas pedagogias universitária na formação de professores para a educação básica. Assim, propomos uma investigação com objetivo de conhecer a realidade de formação inicial e formação pedagógica dos docentes bacharéis em exercício nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres. Desta maneira, a questão problema deste estudo consiste em: Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias para a formação inicial de professores?

DOCENTE BACHAREL DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – DBLM2
CATEGORIA I – IDENTIDADE PROFISSIONAL
QUESTÕES GERAIS
<p>1. Qual é sua profissão?</p> <p>2. Como se constituiu esse profissional?</p>
CASO ELE TENHA SE IDENTIFICADO COMO DOCENTE/PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – PERGUNTE:

<p>3. Quais desafios são encontrados para a constituição da identidade docentes na atualidade?</p> <p>4. Difere do período em que iniciou sua carreira como docente?</p>
CATEGORIA II – FORMAÇÃO INICIAL – GRADUAÇÃO
<p>No Currículo Lattes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de 1990; <ul style="list-style-type: none"> - Formou-se em Bacharelado em Geologia em 1988; - Vínculo com a Educação Básica em 1989 – Colégio XV de Novembro e Colégio Profa. Silvia Helena Nogueira;
QUESTÕES DIRECIONADAS:
<p>2.1 No seu curriculum lattes observei que fez Geologia e a concluiu em 1988. Fale-me sobre a sua escolha por este curso de graduação e por consequência pela profissão de Geólogo.</p> <p>2.2 O que traz dessa graduação para a sua carreira como docente universitário? (de modo geral – como estudante (conhecimentos da área/exemplo de professor/etc)</p> <p>2.3 Quando fez a escolha pelo curso de graduação em um curso de bacharelado, existia a possibilidade de ter feito um curso de graduação em licenciatura, que forma o profissional professor?</p>
CATEGORIA III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
<p>No Currículo Lattes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1990 - 1999 <ul style="list-style-type: none"> - Ingressou interinamente na Docência Superior – UNEMAT (1991); - Vínculo com a Educação Básica (1991-1993, e 1995); - IFMT (1991-1993); - Especialização em Matemática (1994-1995); - Aperfeiçoamento em formação Pedagógica (1997); - Cursos de formação complementar (1995-1997), sobre metodologias do Ensino da Matemática, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Matemática e Fundamentos da Matemática; - Chefe de departamento (1996-2002); - Efetivou na UNEMAT - no concurso de 1998; - Coordenou o Projeto de Pesquisa: O ensino de geometria na escola pública de Cáceres (1998-1999); - Inicia-se em 1999 o período de produção científica que se estende a 2018; • 2000 - 2009 <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Pesquisa: As contribuições da história da matemática nas concepções do professor (2000-2003); - Mestrado em Educação Pública (2001-2003); - Coordenador de curso (2002-2005); - Doutorado em Educação Matemática (2005-2009); - Inicia-se o desenvolvimento de projetos de extensão (2009) • 2010 - 2019 <ul style="list-style-type: none"> - Projetos de extensão (2010-2018) seis ao todo; - Projetos de Pesquisa: As contribuições do investimento na profissão à constituição da identidade profissional docente do professor de matemática da Educação Básica (2014) e Práticas Formativas e Letivas de professores de Matemática pela História da Matemática (2018); - Pós Doutorado (2011-2012); - Projetos de Pesquisa: As contribuições do investimento na profissão à contribuição da ID profissional docente do professor de Matemática da Educação Básica e; Práticas Formativas de professores de Matemática pela história da matemática; - Possui diversas participações em bancas: mestrado, doutorado, qualificações, especializações monografias e em processo seletivo de professores.
QUESTÕES DIRECIONADAS:
<p>3.1 Ingressou na carreira de docente na UNEMAT como interino/contratado em 1991? Como era a UNEMAT quando ingressou? Como era formar professores de Matemática para Educação Básica nesta época? Fale-me um pouco sobre este período.</p> <p>3.2 Qual era sua aproximação com a Educação na época de seu ingresso como professor da licenciatura em Matemática? Era professor de Matemática da Educação Básica?</p> <p>3.3 Por que escolheu a docência universitária em uma licenciatura e como a percebia? Tinha claro que em uma licenciatura, o profissional que nela se forma é um professor que irá atuar na Educação Básica? Quais conhecimentos eram considerados para ser professor dessa licenciatura? Como era a docência universitária neste período?</p> <p>3.4 O que lhe fez realizar o curso de especialização, na área da Matemática e em Modelagem Matemática, visto que era um bacharel Geólogo?</p> <p>3.6 Qual foi o fator determinante para continuar a direcionar sua formação para a área de Educação, se afastando em 2001 para realizar o seu Mestrado em Educação Pública?</p>

<p>3.7 No que o seu Mestrado e o seu doutorado contribuíram para sua docência em um curso de Licenciatura que forma professores de Matemática para a Educação Básica?</p> <p>3.9 Qual sua proximidade com a Educação Básica? Considera importante a existência de proximidade entre a universidade e a escola?</p> <p>3.10 Possui experiência na gestão como coordenador de curso, chefe de departamento, diretor da FACET.... Conte como foi essa experiência. Quais as relações percebe que esta experiência trouxe para formação de professores para a Educação Básica?</p>
QUESTÕES GERAIS
<p>5. Qual o significado da docência universitária para você na atualidade?</p> <p>6. Como percebe a universidade, na perspectiva de um campo de trabalho e formação de professores para a Educação Básica, na contemporaneidade?</p> <p>7. Neste período como foi a sua formação pedagógica para atuar como docente universitário em cursos de licenciaturas?</p> <p>8. O que entende por Pedagogia Universitária?</p> <p>9. Como percebe a relação entre suas Pedagogias Universitárias e a formação dos futuros professores? Há uma Pedagogia universitária específica para este contexto?</p> <p>10. Considera que sua Pedagogia Universitária se transformou ao longo dos anos? Quais desafios encontrou e/ou encontra para o exercício de sua Pedagogia Universitária nas licenciaturas?</p> <p>11. Na contemporaneidade, é possível ser autônomo quanto a constituição da Pedagogia Universitária, da docência e da identidade docente nos cursos de licenciatura? O que é formar um professor para a Educação Básica na atualidade?</p>

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

DADOS DA ENTREVISTA:

Entrevistado: _____

Data da Entrevista: _____

Hora do Início: _____ **Hora de Finalização:** _____

Projeto de pesquisa: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Início (diálogo): Esta pesquisa tem como foco discutir a formação dos docentes bacharéis e a percepção destes sobre suas pedagogias universitária na formação de professores para a educação básica. Assim, propomos uma investigação com objetivo de conhecer a realidade de formação inicial e formação pedagógica dos docentes bacharéis em exercício nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres. Desta maneira, a questão problema deste estudo consiste em: Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias para a formação inicial de professores?

DOCENTE BACHAREL DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - DBLCB
CATEGORIA I – IDENTIDADE PROFISSIONAL
QUESTÕES GERAIS
<p>1. Qual é sua profissão?</p> <p>2. Como se constituiu esse profissional?</p>
CASO ELE TENHA SE IDENTIFICADO COMO DOCENTE/PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – PERGUNTE:
<p>3. Quais desafios são encontrados para a constituição da identidade docentes na atualidade?</p> <p>4. Difere do período em que iniciou sua carreira como docente?</p>
CATEGORIA II – FORMAÇÃO INICIAL – GRADUAÇÃO
No Currículo Lattes:
<ul style="list-style-type: none"> • 1990-1999 <ul style="list-style-type: none"> - Vivência na Educação Básica – estudante; - Formou-se em Engenharia Agrônômica em 1993 (UFMT);

<p>- Iniciou a carreira docente na UNEMAT, via concurso público, como professor efetivo, na Licenciatura em Biologia, no ano de 1994, a princípio no regime de trabalho em tempo parcial 20h (1994-2000), 30 h (2000-2010) e, atualmente, em tempo integral de dedicação exclusiva, 40h;</p> <p>- No ano de 1998 realiza o Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade (UFMT);</p>
<p>QUESTÕES DIRECIONADAS:</p> <p>2.1 No seu curriculum lattes observei que fez Engenharia Agrônoma e a concluiu em 1993. Fale-me sobre a sua escolha por este curso de graduação e, por consequência, pela profissão de Agrônomo.</p> <p>2.2 O que traz dessa graduação para a sua carreira como docente universitário? (de modo geral – como estudante (movimento estudantil/conhecimentos da área/exemplo de professor/etc)</p> <p>2.3 Sendo Agrônomo recém formado, porque escolheu/optou em fazer concurso para ser professor da UNEMAT?</p>
<p>CATEGORIA III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p>
<p><u>No Currículo Lattes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 2000 - 2019 <ul style="list-style-type: none"> - A partir do ano de 2000 possui maior envolvimento com atividades direcionadas a gestão universitária; - A partir do ano de 2002, divide a docência entre o curso de Agronomia e Biologia; - No ano de 2003, exerce a docência como professor formador no curso de Licenciatura em Biologia nas Parceladas e Araputanga; - Envolveu-se em 09 projetos de pesquisa: 02 na condição de coordenador e 07 como membro; - Envolveu-se em 06 projetos de extensão: 05 na condição de coordenador e 01 como membro; - De 1996 a 2012 consta a publicação de diversas pesquisas e trabalhos: 02 artigos em periódicos (2007-2008); 03 capítulos de livros (2003-2012); 02 textos em jornais (2002-2002); 01 trabalho publicado em anais de congressos (2001); 30 resumos expandidos em anais (1996-2005) – maior parte direcionado a botânica; - de 1997 a 2014 possui participação em diversas bancas: 01 em qualificação de doutorado (Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal – UNEMAT, 2014); 01 em qualificação de mestrado (2012); 36 TCC de graduação (34 em Biologia e 02 em Agronomia); 06 em processo seletivo de professores (2001-2012); - de 1999 a 2005 orientou 27 TCCs de graduação (26 em Biologia e 01 em Matemática), 08 iniciações científicas (02 em Agronomia, 05 em Biologia e 01 em História)
<p>QUESTÕES DIRECIONADAS:</p> <p>3.1 Como era a UNEMAT quando ingressou nela como professor em 1994? Como era formar professores de biologia para Educação Básica nesta época? Fale-me um pouco sobre este período.</p> <p>3.2 Iniciou a docência na UNEMAT com regime de trabalho de 20h, depois 30h e hoje 40h. O que o fez decidir por esses diferentes regimes de trabalho no decorrer do seu desenvolvimento profissional, para hoje se dedicar exclusivamente a docência?</p> <p>3.3 Qual era sua aproximação com a Educação na época de seu ingresso como professor da licenciatura em Biologia? Já possuía experiência docente na Educação Básica? Durante estes 25 anos como professor, além da experiência como professor da Educação Superior também teve a experiência como professor na Educação Básica?</p> <p>3.4 Por que escolheu a docência universitária em uma licenciatura e como a percebia? Tinha claro, quando ingressou, que em uma licenciatura, o profissional que nela se forma é um professor que irá atuar na Educação Básica? Quais conhecimentos eram considerados para ser professor dessa licenciatura? Como era a docência universitária neste período?</p> <p>3.5 Em algum momento sentiu a necessidade por buscar formação pedagógica para a docência universitária? Na sua concepção qual é o espaço mais fértil para a formação pedagógica do docente universitário?</p> <p>3.6 O que o fez realizar o mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade e, posteriormente, doutorado em Ecologia e Recursos Naturais? Como essas pós-graduações contribuiu para sua docência em um curso de Licenciatura que forma professores de biologia para a Educação Básica?</p> <p>3.7 Como considera o envolvimento em orientações e bancas de TCC (graduação) como contribuição para a formação docente? E nas bancas de seletivo de professores, quais conhecimentos julga necessário para o ingresso na docência da Educação Superior?</p> <p>3.9 O senhor possui diversas publicações, em sua maior parte direcionadas a botânica. Como percebe a produção destes conhecimentos relacionando a formação do professor da Educação Básica?</p> <p>3.10 Como foi a experiência como gestor universitário, na condição de Diretor Político Pedagógico do Campus de Cáceres, Pró Reitor de Assuntos Estudantis, Pró Reitor de Extensão e Cultura e Coordenador do curso de Agronomia, para sua formação profissional? Esta experiência traz relações para a formação de professores e a constituição da pedagogia dos docentes formadores? De que forma?</p>

3.11 Qual sua proximidade com a Educação Básica? Considera importante a existência de proximidade entre a universidade e a escola? Por que e como?
QUESTÕES GERAIS
5. Qual o significado da docência universitária para você na atualidade?
6. Como percebe a universidade, na perspectiva de um campo de trabalho e formação de professores para a Educação Básica, na contemporaneidade?
7. Neste período como foi a sua formação pedagógica para atuar como docente universitário em cursos de licenciaturas?
8. O seu envolvimento com os projetos de pesquisa, extensão tem relação com a constituição de sua Pedagogia Universitária? Qual a diferença existente entre seus projetos de pesquisa e extensão? Como percebe a relação das pesquisas e da extensão que realizou para formar o professor de biologia?
9. O que entende por Pedagogia Universitária?
10. Como percebe a relação entre suas Pedagogias Universitárias e a formação dos futuros professores? Há uma Pedagogia universitária específica para este contexto?
11. Considera que sua Pedagogia Universitária se transformou ao longo dos anos? Quais desafios encontrou e/ou encontra para o exercício de sua Pedagogia Universitária nas licenciaturas?
12. Na contemporaneidade, é possível ser autônomo quanto a constituição da Pedagogia Universitária, da docência e da identidade docente nos cursos de licenciatura? O que é formar um professor para a Educação Básica na atualidade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

DADOS DA ENTREVISTA:

Entrevistado: _____

Data da Entrevista: _____

Hora do Início: _____ **Hora de Finalização:** _____

Projeto de pesquisa: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Início (diálogo): Esta pesquisa tem como foco discutir a formação dos docentes bacharéis e a percepção destes sobre suas pedagogias universitária na formação de professores para a educação básica. Assim, propomos uma investigação com objetivo de conhecer a realidade de formação inicial e formação pedagógica dos docentes bacharéis em exercício nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres. Desta maneira, a questão problema deste estudo consiste em: Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias para a formação inicial de professores?

DOCENTE BACHAREL DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA - DBLG
CATEGORIA I – IDENTIDADE PROFISSIONAL
QUESTÕES GERAIS
1. Qual é sua profissão?
2. Como se constituiu esse profissional?
CASO ELE TENHA SE IDENTIFICADO COMO DOCENTE/PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – PERGUNTE:
3. Quais desafios são encontrados para a constituição da identidade docentes na atualidade?
4. Difere do período em que iniciou sua carreira como docente?
No Currículo Lattes:
<ul style="list-style-type: none"> • 1986 - 2019 <ul style="list-style-type: none"> - 1986 – 1990: Realizou a graduação em Geologia pela UFMT; - 1996 – 1998: Realizou o mestrado em Geociência e Meio Ambiente pela UNESP; - 2000 – 2006: Realizou o doutorado em Geografia pela UFRJ; - 1986 – 2001: Participou de vários cursos como formação complementar (09) ligados a tecnologia computacional;

- 1994 é o ano em que inicia o vínculo com a UNEMAT (concurso), com carga horária de 40 h e como professor Assistente I. Embora no questionário indica ter iniciado a docência como interino em 1994 e concursado em 1996.
- Sempre exerceu a docência no curso de Geografia em disciplinas voltadas a sua área de formação;
- Desde 1994, possui envolvimento com atividades da Gestão: membro conselheiro, Assessor Superior na Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, membro de colegiado de curso, Pró-Reitor em substituição (3x) de 1999-2000;
- Em 1996 coordena o projeto Laboratório de Geociência Litoteca;
- Em 1999 assume o componente curricular de Geomorfologia e Planejamento Urbano em um curso de especialização em Geografia;
- 1994 -2011 envolve-se com Projetos de Pesquisa, sendo esse com maior frequência no período de 2004 – 2011, na condição de coordenador ou membro;
- 1993-2013 consta o registro de 07 publicações voltadas a área de Geologia, 03 artigos completos publicados em periódicos, 02 resumos publicados em anais de congressos e 02 trabalhos técnicos;
- De 2001 – 2008 o professor registra a participação em diversas bancas de Trabalhos de Conclusão de Cursos de graduação, 15 no total, distribuídos entre Geografia (12) e Biologia (03) e em Testes Seletivos de Professores para o departamento de Geografia, no total de 08 bancas, 04 em 2005 e 04 em 2004;
- De 1999-2014 ocorrem suas atividades quanto a orientação de trabalhos de Iniciação Científica, 04 no total, 03 em Geografia e 01 em Biologia; 03 trabalhos de Especialização em Geografia e 19 Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Geografia.

CATEGORIA II – FORMAÇÃO INICIAL – GRADUAÇÃO

QUESTÕES DIRECIONADAS:

- 2.1 No seu curriculum lattes observei que fez Geologia e a concluiu em 1990. Fale-me sobre a sua escolha por este curso de graduação e por consequência pela profissão de Geólogo.
- 2.2 O que traz dessa graduação para a sua carreira como docente universitário? (de modo geral – como estudante (movimento estudantil/conhecimentos da área/exemplo de professor/etc)
- 2.3 Quando fez a escolha pelo curso de graduação em um curso de bacharelado, existia a possibilidade de ter feito um curso de graduação em licenciatura, que forma o profissional professor?

CATEGORIA III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

QUESTÕES DIRECIONADAS:

- 3.1 Ingressou na carreira de docente na UNEMAT como efetivo ou interino? Como era a UNEMAT quando ingressou? Fale-me um pouco sobre este período.
- 3.2 Qual era sua aproximação com a UNEMAT?
- 3.3 Por que escolheu a docência universitária em uma licenciatura e como a percebia? Tinha claro que em uma licenciatura o profissional que nela se forma é um professor que irá atuar na Educação Básica? Quais conhecimentos eram considerados? Como era a docência universitária neste período?
- 3.4 Qual foi o fator determinante para direcionar sua formação para a área de Geociência, se afastando em 1996 para realizar Mestrado em Geociências e Meio Ambiente?
- 3.5 O que o fez realizar o doutorado em Geografia?
- 3.6 Como essas pós-graduações influenciam em sua docência?
- 3.7 Possui experiência na gestão como componente de diversas comissões e em diversas atividades e ocupações, dentre elas o senhor destaca, no questionário de caracterização, Assessoria e Pró-Reitoria Interina. Percebia que seu trabalho poderia conduzir as pedagogias para formação de professores na UNEMAT? Conte como foi essa experiência.
- 3.8 Em todos esses anos de docência na UNEMAT, o senhor exerceu a docência ou alguma atividade profissional na Educação Básica? Qual sua proximidade com a Educação Básica? Considera importante a existência de proximidade entre a universidade e a escola?

QUESTÕES GERAIS

5. Qual o significado da docência universitária para você na atualidade?
6. Como percebe a universidade, na perspectiva de um campo de trabalho e formação de professores para a Educação Básica, na contemporaneidade?
7. Neste período como foi a sua formação pedagógica para atuar como docente universitário em cursos de licenciaturas?
8. O seu envolvimento com os projetos de pesquisa, extensão tem relação com a constituição de sua Pedagogia Universitária?
9. O que entende por Pedagogia Universitária?
10. Como percebe a relação entre suas Pedagogias Universitárias e a formação dos futuros professores? Há uma Pedagogia universitária específica para este contexto?
11. Considera que sua Pedagogia Universitária se transformou ao longo dos anos? Quais desafios encontrou e/ou encontra para o exercício de sua Pedagogia Universitária nas licenciaturas?

12. Na contemporaneidade, é possível ser autônomo quanto a constituição da Pedagogia Universitária, da docência e da identidade docente nos cursos de licenciatura? O que é formar um professor para a Educação Básica na atualidade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

DADOS DA ENTREVISTA:

Entrevistado: _____

Data da Entrevista: _____

Hora do Início: _____ Hora de Finalização: _____

Projeto de pesquisa: As percepções dos docentes bacharéis sobre as suas pedagogias universitária nas licenciaturas e o reflexo destas na formação inicial de professores.

Início (diálogo): Esta pesquisa tem como foco discutir a formação dos docentes bacharéis e a percepção destes sobre suas pedagogias universitária na formação de professores para a educação básica. Assim, propomos uma investigação com objetivo de conhecer a realidade de formação inicial e formação pedagógica dos docentes bacharéis em exercício nos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres. Desta maneira, a questão problema deste estudo consiste em: Quais são as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas sobre suas pedagogias universitárias para a formação inicial de professores?

DOCENTE BACHAREL DA LICENCIAURA EM HISTÓRIA - DBLH
CATEGORIA I – IDENTIDADE PROFISSIONAL
QUESTÕES GERAIS
1. Qual é sua profissão? 2. Como se constituiu esse profissional?
CASO ELE TENHA SE IDENTIFICADO COMO DOCENTE/PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – PERGUNTE:
3. Quais desafios são encontrados para a constituição da identidade docentes na atualidade? 4. Difere do período em que iniciou sua carreira como docente?
CATEGORIA II – FORMAÇÃO INICIAL – GRADUAÇÃO
No Currículo Lattes:
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de 1990 <ul style="list-style-type: none"> - Vivência na Educação Básica – estudante; - Formou-se em Engenharia Civil em 1985;
QUESTÕES DIRECIONADAS:
2.1 No seu curriculum lattes observei que fez Engenharia Civil e a concluiu em 1985. Fale-me sobre a sua escolha por este curso de graduação e por consequência pela profissão de Engenheiro Civil. 2.2 O que traz dessa graduação para a sua carreira como docente universitário? (de modo geral – como estudante (movimento estudantil/conhecimentos da área/exemplo de professor/etc) 2.3 Quando fez a escolha pelo curso de graduação em um curso de bacharelado, existia a possibilidade de ter feito um curso de graduação em licenciatura, que forma o profissional professor?
CATEGORIA III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
No Currículo Lattes:
<ul style="list-style-type: none"> • 1990 - 1999 <ul style="list-style-type: none"> - Ingressou na docência mediante concurso público na UNEMAT em 1990 – efetivando-se na área de Ciências Políticas - inicialmente lecionou no curso de Ciências Sociais, posteriormente, Letras e Pedagogia – licenciaturas; - Nesta época seu regime de trabalho era de 20 horas semanais; - Nesta mesma época, com conclusão em 1994 – realizou uma pós-graduação lato senso – Especialização em História Moderna; - Em 1999 – se afastou para fazer Mestrado em História Econômica na UNICAMP
QUESTÕES DIRECIONADAS:
3.1 Ingressou na carreira de docente na UNEMAT como efetivo? Como era a UNEMAT quando ingressou? Fale-me um pouco sobre este período.

<p>3.2 Qual era sua aproximação com a UNEMAT?</p> <p>3.3 Por que escolheu a docência universitária em uma licenciatura e como a percebia? Tinha claro que em uma licenciatura o profissional que nela se forma é um professor que irá atuar na Educação Básica? Quais conhecimentos eram considerados? Como era a docência universitária neste período?</p> <p>3.4 O que o lhe fez realizar o curso de especialização, na área de História Moderna, visto que era um bacharel Engenheiro?</p> <p>3.6 Qual foi o fator determinante para continuar a direcionar sua formação para a área de História, se afastando em 1999 para realizar Mestrado em História Econômica?</p>
<p>No Currículo Lattes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2000 - 2009 <ul style="list-style-type: none"> - Professor assistente (Especialista) até 2001 (20 h/aula); - Em 2001, concluiu o Mestrado em História Econômica; - Em 2005, concluiu o Doutorado em Economia Aplicada; - Em 2008, passou a ser professor adjunto (doutor) (40 h/aula); - Nesse período desenvolveu projetos de pesquisa, totalizando 5 projetos com ênfase em História; • 2010 - 2019 <ul style="list-style-type: none"> -Dedicou-se à docência (ensino, pesquisa e extensão); - Desde a realização do mestrado, inicia-se a preocupação com a produção científica: artigos (05), livros (02), capítulos de livros (07), textos jornais (01). -Participação em bancas: Mestrado (2009-2019, 04), Doutorado (2016, 01), qualificação de mestrado (2011-2018, 04) e TCC (2006-2018, 51); - Orientações: Mestrado (2017-2019, 03), TCC (2006-2018, 22), Iniciação Científica (2009-2014, 12)
<p>QUESTÕES DIRECIONADAS:</p> <p>3.7 Possui experiência na gestão como componente de diversas comissões e em diversas atividades e ocupações, dentre elas a de coordenador do curso de Licenciatura em História. Conte como foi essa experiência.</p> <p>3.8 Qual sua proximidade com a Educação Básica? Considera importante a existência de proximidade entre a universidade e a escola?</p>
<p>QUESTÕES GERAIS</p> <p>5. Qual o significado da docência universitária para você na atualidade?</p> <p>6. Como percebe a universidade, na perspectiva de um campo de trabalho e formação de professores para a Educação Básica, na contemporaneidade?</p> <p>7. Como decidiu realizar os respectivos cursos de mestrado e doutorado e como essas pós-graduações influenciam na sua docência?</p> <p>8. Neste período como foi a sua formação pedagógica para atuar como docente universitário em cursos de licenciaturas?</p> <p>9. O seu envolvimento com os projetos de pesquisa, extensão tem relação com a constituição de sua Pedagogia Universitária?</p> <p>10. O que entende por Pedagogia Universitária?</p> <p>11. Como percebe a relação entre suas Pedagogias Universitárias e a formação dos futuros professores? Há uma Pedagogia universitária específica para este contexto?</p> <p>12. Considera que sua Pedagogia Universitária se transformou ao longo dos anos? Quais desafios encontrou e/ou encontra para o exercício de sua Pedagogia Universitária nas licenciaturas?</p> <p>13. Na contemporaneidade, é possível ser autônomo quanto a constituição da Pedagogia Universitária, da docência e da identidade docente nos cursos de licenciatura? O que é formar um professor para a Educação Básica na atualidade?</p>