

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

ELEN CAROLINE TESSARO

PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*:
10 ANOS DE PPGEdu/UNEMAT

CÁCERES – MT
2021

ELEN CAROLINE TESSARO

**PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*:
10 ANOS DE PPGEdu/UNEMAT**

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 Mestra em Educação.

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

CÁCERES-MT

2021

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

TESSARO, Elen Caroline.

T338p Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional do Docente na Pós-Graduação Stricto Sensu: 10 Anos de Ppgedu/UNEMAT / Elen Caroline Tessaro – Cáceres, 2021.

217 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso

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

Orientador: Lóriége Pessoa Bitencourt

1. Docência Universitária na Pós-Graduação. 2. Ppgedu/UNEMAT. 3. Pós-Graduação na UNEMAT. I. Elen Caroline Tessaro. II. Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional do Docente na Pós-Graduação Stricto Sensu: 10 Anos de Ppgedu/UNEMAT:.

CDU 372

ELEN CAROLINE TESSARO

**PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*:
10 ANOS DE PPGEdu/UNEMAT**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Prof^a. Dra. Egeslaine de Nez (Membro Externo – UFMT/Barra do Garças)

Prof. Dr. Anderson Fernandes de Miranda (Membro Interno – PRPPG/UNEMAT)

APROVADA EM: 24/08/2021

Dedico esta dissertação ao meu grande herói, meu pai Pedro Tessaro, a minha irmã Edimaira Tessaro e ao meu companheiro Thiago dos Santos Ribeiro, por todo carinho e contribuição no decorrer deste processo formativo.

Agradeço, inicialmente, a Deus que, com sua força e sabedoria, no decorrer dessa jornada formativa, me deu coragem para superar obstáculos e mostrou novos caminhos que me possibilitaram discernimento para a realização de mais um sonho em minha vida.

Agradeço ao meu pai, Pedro Tessaro, por todo seu carinho, cuidado, educação e determinação comigo e minha irmã, pelo incentivo, inspiração e motivação em minha vida, por sempre estar presente, me aconselhando e servindo de exemplo, segurando minhas mãos na concretização de mais uma vitória. Meu eterno obrigada, Pai.

Agradeço ao meu companheiro Thiago dos Santos Ribeiro, por todo seu carinho, apoio, incentivo e paciência nesse caminho, me ajudando a superar todos os obstáculos enfrentados, sempre me encorajando a ir além do que eu era capaz, me apoiando física e emocionalmente para conseguir realizar essa conquista que é nossa. Obrigada Bheim, Te Amo Muito!

Agradeço à minha irmã Edimaira Tessaro e ao meu cunhado Gabriel Frinhani pelo apoio, incentivo e contribuição nesta caminhada acadêmica, sempre me animando e mandando energias positivas, à minha Mãe Lucineide Panucci e aos meus irmãos Reryson e Samuel que mesmo de longe sempre estiveram torcendo por mim durante esse processo de formação.

Agradeço à minha sogra Maria Izabel por todo apoio, conversas e atenção comigo, e a Dione Pereira pelas leituras, pelo apoio com materiais e incentivo. Agradeço também à minha cunhada Jessica Mattos pelas conversas, pelo tempo e pelo colo quando me ouvia falando sobre o mestrado; ao meu cunhado Daniel Ribeiro pelo encorajamento nesta jornada, e ao meu sogro Estevino Ribeiro, pelo incentivo desse sonho, pela alegria das comemorações e pelo apoio a esta grande conquista.

Às minhas irmãs de orientação Bruna Borges e Elaine Hoffmann, com as quais sempre pude contar, e que tanto contribuíram nesse processo de construção humana, pessoal e profissional, me incentivando nos mais difíceis momentos. Vocês foram exemplo de determinação e verdadeiras guerreiras nessa caminhada que não foi fácil. Sempre estivemos nos ajudando umas às outras para alcançar o objetivo final. Vocês são pessoas que para além do mestrado levo para toda vida como sinal de uma grande amizade construída do decorrer desta jornada.

Agradeço imensamente a todos os membros do GFORDOC, que além das amizades construídas, estiveram sempre atentos e me auxiliaram na construção dessa dissertação. Sem vocês nada disso seria possível, aprendo e ressignifico conhecimentos cada dia mais estando com vocês.

Agradeço a todas as amizades construídas durante esse percurso, que me deram força para realizar esse sonho: aos mestrandos da turma de 2019, pois juntos aprendemos, debatemos e construímos conhecimentos, de modo especial aos amigos Valdiceia Moreira, por me incentivar e apoiar em vários momentos, sempre alegre e ativa; à Geovana Salustiano, por ser exemplo e motivação nessa caminhada; ao André, pelo exemplo do estudo e força; ao Mike e à Laura (Colombianos), ao Lucas, Jucélia, Samara, José Geraldo, Marileide e Rosangela pelo incentivo e encorajamento nesse percurso.

À Crisler Cristina, pelas diversas horas de conversa compartilhadas no mestrado entre UNEMAT e UFMT, pela luta conjunta, pelo exemplo, pela motivação e pela contribuição comigo; à minha gêmea que conheci na Faculdade, Huana Carolina Alves da Silva, sempre atenta e companheira, obrigada pelos incentivos, pelo apoio, pela sensibilidade e pelos conselhos durante o mestrado. Agradeço também à Geysel e à Ludimila que estiveram comigo nessa empreitada sempre torcendo e me auxiliando emocionalmente, à Aline Fazolo que me apoiou desde o começo e muito me incentivou nessa caminhada.

Agradeço aos meus professores do mestrado, Heloisa Salles, Maritza Maciel, Alceu Zoia, Elizeth Gonzaga, Jaqueline Pasuch, Laudemir Zart, Marilda Costa, por toda inspiração como pessoas e profissionais nesse processo de formação, incentivando o meu crescimento e por me tornar pesquisadora.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, onde me formei fiz e continuei fazendo pesquisa com o mestrado, tenho muito a agradecer pelo espaço de formação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc e a sua equipe (Osmar), que atentamente nos atendeu e nos auxiliou com materiais internos do programa.

Às minhas participantes da pesquisa, Heloisa Salles Gentil, Marilda de Oliveira Costa, Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, Maritza Maciel Castrillon Maldonado e Ilma Ferreira Machado, por toda colaboração, tempo e disponibilidade com esta investigação, sempre demonstrando interesse e estando atentas a qualquer necessidade.

Agradeço aos docentes avaliadores desta dissertação Egeslaine de Nez e Anderson Fernandes de Miranda. Obrigada por aceitarem fazer parte da banca e pela riqueza de contribuições com a pesquisa.

Agradeço à professora Lou Zanetti, sempre atenciosa comigo e com a pesquisa. Obrigada pelo tempo e disponibilidade na revisão da escrita, que muito contribuiu para esta construção acadêmica.

À minha orientadora professora Lóriége Pessoa Bitencourt, por todos os ensinamentos, puxões de orelha e conselhos que foram essenciais nesse processo de formação, contribuindo de diferentes formas em minha vida pessoal e profissional. Levo comigo exemplo admirável de docente que espero me tornar, pois, com grande sabedoria, você me ensinou e incentivou a novas perspectivas com o objetivo de me tornar melhor naquilo que faço. Só tenho a lhe agradecer!! Obrigada por todas as aprendizagens e por estar sempre ao meu lado.

Agradeço a todas as pessoas que de forma direta ou indireta fizeram parte desse processo de construção, contribuindo para a pesquisa com palavras de força e encorajamento, com carinho e incentivo durante o percurso, enfim, a todos que contribuíram e estiveram ao meu lado me apoiando na jornada de um grande sonho.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousássemos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Nesta dissertação, o objeto de pesquisa são as Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional Docente na Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Cáceres – MT. Insere-se na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do PPGEduc – Mestrado em Educação cuja questão problema é a seguinte: *De que modo, os docentes credenciados no PPGEduc/UNEMAT evidenciam o seu Desenvolvimento Profissional na Pós-Graduação durante os 10 anos deste programa?* Para fundamentar esse estudo foram adotados os autores Marcelo García (1999; 2009), Zabalza (2004), Cunha (2009; 2010), Bitencourt (2014; 2017), Bitencourt e Krahe (2014), Galvão (2019), Bolzan e Isaia (2006; 2010), Soares (2009), Morosini (2006), Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Machado (2015), Selbach (2015), Anastasiou (2003), entre outros. O objetivo geral centra-se em compreender, a partir das Pedagogias Universitárias, de que modo os docentes do PPGEduc/UNEMAT evidenciam o seu Desenvolvimento Profissional na Pós-Graduação durante os *10 anos* deste programa. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso, com procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas reflexivas, com cinco docentes participantes, todos eles credenciados no PPGEduc/UNEMAT, do primeiro ou do segundo credenciamento, respectivamente, 2010 e 2013, docentes com maior tempo de atuação no programa e que passaram pela gestão. Os dados foram categorizados e analisados tendo como base a técnica da análise de conteúdo a partir de Bardin (1997). Os resultados demonstraram que não existe uma unicidade de pedagogia, ao contrário, a universidade se configura como espaço plural, por isso, pode-se inferir que existe a concepção e prática de múltiplas pedagogias que alimentam a prática docente, e que entendemos as Pedagogias Universitárias como um espaço em movimento de interações e aprendizagens docentes. Assim, ao se analisar um recorte temporal do PPGEduc/UNEMAT, desde sua criação em 2010 até o ano de 2020, observa-se que as docentes se fizeram e se refizeram à medida que aprendiam, seja em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação ou nas demais que têm influência direta no Desenvolvimento Profissional delas na pós-graduação, demonstrando o crescimento e o amadurecimento nesse nível da Educação Superior e refletindo-se sobre ele.

Palavras-chave: Docência Universitária na Pós-Graduação. PPGEduc/UNEMAT. Pós-Graduação na UNEMAT.

ABSTRACT

In this dissertation, the research subject matter is the University Pedagogies and the Teachers Professional Development in the Graduation Program in Education in the University of the State of Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres Campus – MT. It falls within the research line: Education of Teachers, Pedagogical Policies and Practices of the PPGEduc – Master in Education whose problem issue is the following: *How do the teachers accredited in the PPGEduc/UNEMAT evidence their Professional Development in the Graduation during the 10 years of this program?* To substantiate this study, it has been adopted the authors Marcelo García (1999; 2009), Zabalza (2004), Cunha (2009; 2010), Bitencourt (2014; 2017), Bitencourt e Krahe (2014), Galvão (2019), Bolzan, Isaia (2006; 2010), Soares (2009), Morosini (2006), Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Machado (2015), Selbach (2015), Anastasiou (2003), among others. The general objective focuses on understanding how the PPGEduc/UNEMAT teachers evidence their Professional Development in the Graduation during the 10 years of this program by taking the University Pedagogies into consideration. It is a research of qualitative approach outlined as a Study Case with methodological procedures of bibliographic, documental, and field search. The instruments for data collection comprised semi-structured reflexive interviews with five teachers, all of them accredited in the PPGEduc/UNEMAT either in the first or in the second accreditation in 2010 and 2013 respectively, teachers with longer time of performance in the program and who underwent the management. The data were categorized and analyzed with grounds on the technique of content analysis of Bardin (1997). The results have demonstrated that there is no uniqueness of pedagogy, on the contrary, the university configures itself as a plural space. Thus, one can infer that there is a conception and the practice of multiple pedagogies that feed the teaching practice and that we understand the University Pedagogies as a space of movement of interactions and teaching learning. Thus, upon analyzing a time cut-off of the PPGEduc–UNEMAT program since its creation in 2010 until the year 2020, one observes that the teachers have constructed and re-constructed themselves as they progressed in learning whether in their teaching, research, extension, management and guidance activities or in the remaining ones upon which they have had direct influence during their Professional Development in the graduation program and so they evidenced growth and maturity at this High Education level with repercussions on it.

Key words: University Teaching in the Graduation Program. PPGEduc–UNEMAT. Graduation at UNEMAT.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências
APCN - Avaliação de Propostas de Cursos Novos
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMACF - Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEPE - Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI - Conselho Universitário
CO - Cursos de Doutorado
DO – Doutorado Acadêmico
DP - Docentes Colaboradores
DC - Docentes doutores efetivos da UNEMAT
DV – Docentes Visitantes
DNA - Ácido desoxirribonucleico
EAD - Educação a Distância
EF - Educação Física
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FACEL - Faculdade de Educação e Linguagem
FAED - Faculdade de Educação
FAPEMAT - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
GFORDOC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência
GTRU - Grupo de Trabalho para Reforma Universitária
IES - Instituição de Educação Superior
IC – Iniciação Científica
IESC - Instituto de Ensino Superior de Cáceres
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LC - Lei Complementar
ME - Mestrado Acadêmico
MP - Mestrados Profissionais
MEC - Ministério da Educação
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação

PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPG - Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*

PPGASP - Programa de Pós-graduação em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola

PPGBioAgro - Programa de Pós-graduação em Biodiversidade e Agroecossistemas Amazônicos

PPGCamb - Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais

PPGCE - Programa de Pós-graduação em Ecologia e Conservação

PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação

PPGECM - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática

PPGEL - Programa de Pós-graduação em Estudos Literários

PGMP - Programa de Pós-graduação em Genética e Melhoramento

PPGGEO - Programa de pós graduação em Geografia

PPGLEtras - Programa de Pós-graduação em Letras

PPGL - Programa de Pós-graduação em Linguística

PROFEI - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

PROFBIO - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Biologia

PROFHISTORIA - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História

PROGECII - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural

PROFAGUA - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos

PROFLETRAS-CAC - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - CAC

PROFLETRAS-SNP - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - SNP

PROFMAT-SNP - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Matemática

PROFMAT-BBG - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Matemática - BBG

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PRPPG - Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

PROCAD-Amazônia - Programa de Cooperação Acadêmica- Amazônia

QDP - Quantidade de Docentes Permanentes

QDC - Quantidade de Docentes Colaboradores

QPD - Quantidades de Docentes Pós-doutorandos

QDV - Quantidade de Docentes Visitantes

RIES - Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIDE - Trabalho de Tempo Integral, em Dedicção Exclusiva

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UNB - Universidade de Brasília

UNAL - Universidade Nacional da Colômbia

USP - Universidade de São Paulo

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes da Pesquisa.....	29
Quadro 2 – Eixos de Análise.....	36
Quadro 3 – Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa.....	47
Quadro 4 – Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação	55
Quadro 5 – Conceitos dos Programas na Avaliação Quadrienal 2017 e respectivos quantitativos	57
Quadro 6 – Docentes Gestoras participantes da pesquisa e Mandato	110
Quadro 7 – Organização da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Brasileira e seus Números: recortes da pesquisa.....	112
Quadro 8 – Cursos de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação por regiões brasileiras.....	113
Quadro 9 –Cursos de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação na região Centro-Oeste, por Estados.....	114
Quadro 10 – Cursos e Programas de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação na região Centro-Oeste, por Estados, IES, níveis (ME, DO, MP), e Conceitos.....	114
Quadro 11 – Docentes credenciados na Pós Graduação em diferentes áreas do conhecimento no Brasil por regiões brasileiras e por Dependências Administrativas – Ano Base 2019.....	115
Quadro 12 – Docentes credenciados na Pós Graduação na área da Educação por regiões brasileiras e por Dependências Administrativas.....	116
Quadro 13 – Evolução do número de docentes efetivos e contratados da UNEMAT (1993 - 2019)	119
Quadro 14 – Constituição da Pós-Graduação da UNEMAT a partir de 2006.....	122
Quadro 15 - Evolução dos Cursos de Pós-graduação na UNEMAT.....	123
Quadro 16 – Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Acadêmicos – cursos e Docentes (Permanentes, Colaboradores, Visitantes, Pós-doutorado)	125
Quadro 17 – Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Profissional – cursos e Docentes (Permanentes, Colaboradores)	127
Quadro 18 – Docentes Efetivos da UNEMAT envolvidos na Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> : PPG-Acadêmicos e PPG-Profissional.....	128
Quadro 19 - Quantidade de docentes atuantes em mais de PPG/UNEMAT.....	128

Quadro 20 – Programas de pós-graduação, cursos, faculdades e conceitos – da UNEMAT/Cáceres.....	130
Quadro 21 – Oscilações do quadro de docentes permanentes, colaboradores e visitantes do PPGEdU/UNEMAT entre os credenciamentos realizados.....	136
Quadro 22 – Quantidade de egressos do PPGEdU/UNEMAT por Linhas de pesquisa.....	138
Quadro 23 – Demanda de Vagas por linhas de pesquisa.....	139
Quadro 24 – Panorama geral da trajetória do programa.....	140
Quadro 25 – Dissertações Defendidas entre 2012 a 2020 – PPGEdU/UNEMAT.....	142
Quadro 26 – Os mandatos dos gestores do PPGEdU/UNEMAT e o Período Avaliativo.....	143
Quadro 27 – Disciplinas Curriculares ofertadas pelo programa.....	144
Quadro 28 – Formação, graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , Instituições e anos de conclusão das docentes gestoras.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento da Pós-Graduação da UNEMAT: ME, DO, MP e PPG.....	124
Gráfico 2 – Relação do número de docentes com as vagas para estudantes no PPGEdu/UNEMAT, no decorrer dos 10 anos.....	137
Gráfico 3 – Dissertações defendidas no PPGEdu/UNEMAT por ano	141

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro a partir da LDB de 1996.....45
- Figura 2** - Nuvens de Palavras individuais das 05 Docentes Gestoras.....171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
2.1 Contexto do objeto de pesquisa: <i>lócus</i> e sujeitos participantes.....	28
2.2 Opção metodológica da pesquisa	30
2.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	31
3 UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO: SUJEITOS, TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	41
3.1 Universidades no Brasil: resgate histórico e legislação.....	41
3.2 Histórico da Pós-Graduação no Brasil e o sistema de Avaliação da CAPES: breve introdução	50
4 PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E O DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A PÓS-GRADUAÇÃO EM FOCO	63
4.1 Mapa das produções científicas sobre Pedagogias Universitárias	64
4.2 Pedagogias Universitárias e a sua consolidação no Brasil	66
4.3 Mapa das produções científicas sobre docência na Pós-Graduação.....	74
4.4 Docência e a Pedagógica Universitária: espaços e atividades	76
4.5 Docência universitária na UNEMAT: reflexões relativas à legislação	81
5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	94
5.1 Mapa da Produção Científica sobre Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário.....	94
5.2 Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário.....	95
6 PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS DOCENTES GESTORAS DO PPGEdU/UNEMAT	109
6.1. Panorama da Pós-Graduação em Educação no cenário nacional	110
6.2 Desenvolvimento institucional da Pós-Graduação na UNEMAT no cenário nacional	117
6.3 Trajetória institucional do PPGEdU/UNEMAT e a Pós-Graduação na UNEMAT.....	131
6.4 Pós-Graduação na UNEMAT: desenvolvimento institucional do PPGEdU/UNEMAT na perspectiva das docentes gestoras	145
6.5 Desenvolvimentos Profissionais das docentes gestoras nos 10 anos de PPGEdU/UNEMAT: o que elas dizem.....	154
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE 1	217

1 INTRODUÇÃO

A vida tem sua própria sabedoria. Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata. Quem tenta ajudar o broto a sair da semente o destrói. Há certas coisas que têm que acontecer de dentro para fora.

Rubem Alves

A epígrafe desta seção introdutória nos possibilita refletir sobre as transformações fundamentais para nos tornarmos pesquisadores, entendendo que esse processo deve acontecer de dentro para fora. E ainda que haja dúvidas, incertezas e dores que apareçam no caminho diante dessa jornada acadêmica, essa cinesia deve ocorrer de forma natural, para desabrochar, no investigador iniciante, a convicção de que desenvolverá a pesquisa almejada, sob a orientação de um pesquisador experiente que saberá respeitar o seu tempo e desenvolvimento, não dispensando a dialeticidade que mobiliza a contradição do contexto social em que o sujeito constrói e transforma sua realidade permanentemente no processo histórico.

Neste contexto de reflexão evidenciado pelo autor da epígrafe, tornar-se pesquisador pela Pós-Graduação *Stricto Sensu*, neste caso em curso de mestrado acadêmico, é um processo de constituição e transformação dos envolvidos, para que o pesquisador iniciante tenha condição de sair do casulo e estar preparado para enfrentar o mundo da pesquisa. Além disso, o pesquisador precisa desenvolver o próprio movimento das asas ou o desenho do broto de uma planta, sabedor de que, nesse processo de gestação, nascimento e descobertas, ninguém poderá forçar o broto a sair da semente, ou o bater de asas. Isto porque cabe ao pesquisador iniciante, a partir de suas íntimas relações com a investigação, passar do seu momento de lagarta para o nascer de uma linda borboleta.

Considerando a trajetória de nos tornarmos pesquisadores em um curso de mestrado, com a analogia do processo de vida da borboleta, observamos que, no decorrer da história da humanidade, o homem tem se preocupado em desenvolver a ciência para explicar as coisas que acontecem no mundo, nos diferentes campos do conhecimento, por exemplo: a teoria de que a terra gira em torno do sol e não o contrário, a partir de Copérnico que escreveu um livro sobre a Revolução dos Corpos Celestes, publicado no ano de 1543; a chegada à lua de Armstrong, em 1969, repercutindo as possibilidades de vida fora do planeta; a descoberta da menor partícula capaz de formar um elemento e participar de reações químicas iniciada na Grécia, com Leucipo, e seguida pelos seus discípulos, a qual, anos mais tarde, ganhou o nome de átomo (THOMEN, 2015; SILVA; HELERBROCK, [s.d.]; LANA, 2014).

Assim, inúmeras descobertas científicas foram acontecendo com o passar dos anos, melhorando a elaboração de instrumentos ou objetos que auxiliam e fazem parte da história da humanidade, como a descoberta de fósseis antigos, a cura da hanseníase, o ácido desoxirribonucleico - DNA, o Raio X, entre outros, além das produções industriais, entre as quais o avião, o trem bala, os submarinos, o computador, os foguetes, etc. (PUCCI, [s.d.]), comprovando que a ciência propiciou e propicia estudos que visam a busca de conhecimento e investigação a partir das inquietações e especulações dos cientistas, viabilizando melhorias para a sociedade e para as áreas que se dedicam a descobrir e a estudar (ARANHA, 2006).

Nesse sentido, esta pesquisa aborda a teoria das Pedagogias Universitárias, a qual, para Bolzan e Isaia (2010), pode ser compreendida como um campo em movimento, que envolve fenômenos de aprender e ensinar com o outro, um espaço em que a docência universitária pode ser constantemente modificada e aprendida, levando o docente a refletir sobre suas ações enquanto formador na Educação Superior.

No entanto, é preciso compreender que não existe uma unicidade de pedagogia, ao contrário, a universidade se configura como espaço plural, por isso pode-se inferir que existe a concepção e prática de múltiplas pedagogias que alimentam a prática docente como destaca Araújo (2008, p. 27): “são muitas as Pedagogias universitárias”, as quais disseminam, em diferentes lugares e contextos, apropriações de diversas ações, vinculações e concepções desse campo de estudo, que serão aprofundadas na seção 4 desta dissertação. Nesta pesquisa analisamos, a partir das Pedagogias Universitárias, o modo com que os docentes do PPGEdu/UNEMAT representam seu desenvolvimento profissional a partir das diferentes concepções de pedagogias sob a égide da docência universitária de uma universidade pública com apenas 43 anos de atuação.

Considerando o contexto científico e a especificidade do objeto de pesquisa, elencamos a seguinte **questão problema**: *De que modo, os docentes credenciados PPGEdu/UNEMAT evidenciam o seu Desenvolvimento Profissional na Pós-Graduação durante os 10 anos deste programa?*

E como **objetivo geral** temos: compreender, a partir das Pedagogias Universitárias, de que modo que os docentes do PPGEdu/UNEMAT evidenciam o seu Desenvolvimento Profissional na Pós-Graduação durante os *10 anos* deste programa.

Para atender a essa demanda elencamos alguns objetivos específicos que nos ajudaram nesse processo de investigação: (1) Realizar um levantamento histórico dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, na região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso, com o intuito de compreender o alcance da Pós-Graduação em nosso estudo, direcionando-o para o

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT; (2) Traçar a linha do tempo do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, com recorte temporal de 2010 a 2020 (uma década), de modo a evidenciar o desenvolvimento profissional dos docentes deste programa; (3) Analisar a reflexão dos Docentes da Pós-Graduação em Educação, sujeitos participantes da pesquisa, sobre o seu Desenvolvimento Profissional de modo (re)significar a sua trajetória no programa.

Para contextualizar a história da pesquisadora é relevante iniciar nossas reflexões sobre esta pesquisa, articulando-as ao mundo da vida que compõe as situações significativas que caracterizaram as relações pessoais ao ser pesquisadora na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, partindo dos contextos constitutivos de formação acadêmica que fazem parte desta realização, formulação e curiosidade investigativa relativa ao tema desta, pois, diz Tozoni-Reis (2010, p. 03): é “importante que o tema seja contextualizado na introdução para que as perspectivas de análise possam ser bem compreendidas”. Assim, a trajetória pessoal que levou à escolha dessa temática será abordada nas próximas linhas, na intenção de demonstrar a aproximação com o objeto de estudo desde a época em que a pesquisadora realizou o seu Ensino Médio até o momento desta investigação.

No ano de 2013, finalizando¹ o Ensino Médio, eu tinha a intenção de fazer o curso de Educação Física – EF, escolhido, inicialmente, pela familiaridade com o esporte e por gostar das atividades de jogos e brincadeiras estimuladas pelos professores nesta disciplina escolar, além de ter facilidade em compreender a anatomia humana e seu funcionamento a partir dos sistemas (musculares, ósseos, cardíacos, digestivos, respiratórios, nervosos, etc.). Todas essas razões me instigaram a querer aprender mais sobre essa profissão, e foi assim que decidi fazer o curso de graduação que tanto almejava e me formar como professora de EF.

À época de estudante de Ensino Médio, questionava-me como seria ensinar e como poderia buscar novas formas de aprendizagem que ultrapassassem as metodologias tradicionais, já inclusas nos jogos, esportes, lutas, ginástica, dança, capoeira, atletismo, entre outras atividades da disciplina curricular de EF. Esses questionamentos foram crescendo à medida que me interessava pela área do conhecimento e descobri, em pesquisa na internet, que a EF possibilitava muitas oportunidades em relação às aulas, contribuindo para o aprendizado dos estudantes.

Concluindo meus estudos da Educação Básica, em 2013, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para fazer o curso de EF em Cáceres - MT, pois, na minha cidade de

¹ Por se referir a uma contextualização pessoal da pesquisadora, utilizaremos, aqui, e na narrativa de sua trajetória, que engloba a parte introdutória desta dissertação, o tratamento na 1ª pessoa do singular.

origem, Nova Bandeirantes – MT, não tinha Instituição de Educação Superior – IES presenciais. Naquela época, poderia até tentar fazer graduação pela modalidade da Educação a Distância – EAD, mas optei por me formar em uma universidade pública de forma presencial. Quando saiu o resultado do ENEM, um professor da escola me comunicou que eu havia sido aprovada. No entanto, pelo fato de morar no sítio e meu acesso à internet ser somente na escola, o prazo estava expirando e seria inviável realizar a matrícula pessoalmente, pois a distância entre o município em que eu residia, à época, e Cáceres é de 1.200 quilômetros, então, perdi essa oportunidade, mas não desisti.

No meio do ano de 2014 fiz o vestibular da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, sendo aprovada para o curso de graduação em EF, em Cáceres – MT, e fui residir naquele município. O início foi difícil por causa das barreiras encontradas — a distância da família, os recursos financeiros, a dificuldade de traslado, etc. Mas consegui ultrapassá-las ao conhecer pessoas que contribuíram incrivelmente naquela fase de minha vida, às quais sou eternamente grata, pois me ajudaram a chegar aqui.

Durante minha graduação, envolvi-me completamente com a formação inicial, participando de projetos, eventos, sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e, nesse meio tempo, confirmei que essa era realmente a formação que eu desejava. Aprendi muito nesse processo de formação inicial e acabei me aproximando da disciplina de jogo, que trouxe significados importantes na minha caminhada acadêmica enquanto discente e futura professora nessa área do conhecimento.

O jogo me deixou fascinada. Ao ler e estudar mais sobre ele, descobri que gostaria de me aprofundar melhor no assunto, pois, para mim, o jogo partia para algo muito mais complexo do que o exposto inicialmente na graduação, porque, “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. [...]. As crianças e os animais jogam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (HUIZINGA, 2000, p. 10). Conforme o autor, o jogo é uma atividade livre, prazerosa, é um estado que leva os indivíduos a outra dimensão de tempo, de cansaço e de fome, do mesmo jeito que quando uma criança está brincando, para ela não existe noite, nem fome, nem existe hora, porque naquele momento o estado de jogo é inerente ao mundo ao seu redor, porém, pode se transformar numa atividade de controle, fadiga e comércio se estiver a serviço da indústria econômica esportiva.

Por essas razões, elaborei o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, de Licenciatura em EF com essa temática, concluindo, entre outras situações, que “a evasão da realidade ocorre no instante em que o indivíduo se entrega ao jogo, fugindo do mundo real e entrando em um

estado que permite ao mesmo desfrutar de todos os momentos sem preocupação externa” (TESSARO, 2018, p. 32).

Esse quesito levou-me a questionar mais o fenômeno jogo, o que me provocou grande curiosidade sobre o tema, despertada ao cursar a disciplina curricular do curso em EF denominada *Jogo*. Assim, as especulações foram surgindo no decorrer de minha jornada acadêmica, na qual eu refletia sobre a formação de professores na Educação Superior, nos cursos de graduação na modalidade licenciatura em EF, perguntando-me: como esses docentes formariam novos professores para atuar na Educação Básica, e como seria essa formação? Pois, conforme Nóvoa (1995, p. 14), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”, então, fiz uma ponte entre esses questionamentos feitos pelo autor ao jogo e o meu TCC, intitulado *O Jogo na Formação Inicial do Professor de Educação Física*.

Em minha banca de defesa de TCC estiveram presentes duas professoras encantadoras e uma delas me convidou para conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, o qual oferta o curso de Mestrado em Educação. Aceitando o convite, ingressei como aluna especial no semestre de 2018/2 e cursei a disciplina denominada *Formação de Professores: concepções e práticas*, a qual contribuiu significativamente para minha formação e reflexão, na qualidade de professora, após a conclusão da graduação.

No final daquele mesmo período de 2018/2, fiz o processo seletivo de ingresso no curso de Mestrado em Educação e fui aprovada, com o projeto de pesquisa intitulado: *Saberes docentes e prática pedagógica: diálogos e reflexões no programa de Pós-Graduação em Educação em Cáceres – MT*, pois, diante da disciplina cursada como aluna especial, me envolvi ainda mais no contexto de formação de professores e fiquei refletindo como eles, dentro do curso de mestrado, se constituíam a partir de suas práticas e saberes docentes, para formar novos professores que atuariam na Educação Básica ou Superior.

Essa aproximação, na condição de aluna especial na referida disciplina do Mestrado, possibilitou-me conhecer a história da formação de professores no Brasil, e isso me instigou a direcionar minha busca pela formação dos docentes universitários da pós-graduação, mais especificamente do PPGEduc/UNEMAT, viabilizando compreender melhor sua trajetória formativa, o Desenvolvimento Profissional dos Docentes que fazem parte desse programa, afinal, como questiona Morosini (2000, p. 06), “Quem forma o professor universitário? Quem é este sujeito pessoa e profissional? É possível ajudá-lo em sua trajetória de formação sem entendê-lo como unidade pessoa/profissional?”. Assim, partindo dos questionamentos de

Morosini sobre o docente da Educação Superior, que auxilia na formação e habilitação de novos docentes pesquisadores para diferentes áreas do conhecimento, ingressei no curso de Mestrado em Educação ofertado pelo PPGEdU/UNEMAT, com o intuito de pesquisar sobre o docente universitário credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

À medida que me aproximei dos estudos e discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência – GFORDOC, com minha orientadora e demais membros do grupo, comecei a conhecer o referencial teórico sobre as Pedagogias Universitárias, e então decidi direcionar o projeto para pesquisar os docentes universitários do PPGEdU/UNEMAT, relacionando os estudos sobre as Pedagogias Universitárias na Pós-Graduação e o Desenvolvimento Profissional do Docente, dentro do contexto temporal dos *10 anos* (2010-2020) deste programa.

Assim, a pesquisa de mestrado, intitulada *Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional docente na Pós-Graduação Stricto Sensu: 10 anos de PPGEdU/UNEMAT*, insere-se na linha de pesquisa: *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas*, desse mesmo programa. O recorte temporal de uma década se justifica pelo tempo de existência desse programa, pois completou 10 anos em 2020, com uma história institucional recente, possibilitando constituí-la tanto a partir de uma pesquisa documental quanto por meio das narrativas dos docentes credenciados nesse programa. Considero Pedagogias Universitárias por se constituírem dialeticamente a partir das experiências vividas pelos sujeitos se alterando constantemente.

Confrontando a trajetória histórica do PPGEdU/UNEMAT com a da Pós-Graduação em Educação, no Brasil, é possível constatar que a nacional tem uma história recente de aproximadamente 40 anos (SEVERINO, 2006). Conforme esse autor, apesar do pouco tempo de existência, a área do conhecimento Educação é consolidada pelos resultados que vem alcançando e as relevantes contribuições para o campo educacional. O mesmo autor também destaca que a Pós-Graduação brasileira é influenciada pelas trajetórias institucionais das próprias Universidades, pois algumas são consolidadas tanto no que se refere à graduação quanto à Pós-Graduação.

Nesse contexto histórico, a UNEMAT vem se consolidando na Educação Superior como IES pública no estado de Mato Grosso há mais de 40 anos, e há 28 anos conquistou o *status* de Universidade, cujo primeiro reconhecimento foi concedido em 1993. Com o *status* de Universidade foi requerido pelo estado de Mato Grosso que a instituição se consolidasse para além do ensino de graduação, e investisse também na pós-graduação, em primeiro lugar qualificando o quadro de professores efetivos, incentivando-os a se qualificar em programas de

Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados), além de investimentos em pesquisa e extensão. Todas essas estratégias institucionais possibilitaram à UNEMAT propor a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, seus primeiros Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em diferentes áreas do conhecimento, conforme será detalhado em seções subsequentes.

Assim, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UNEMAT tem uma história recente, datando de 2006, sendo o “primeiro programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* o de “Ciências Ambientais” (ZATTAR *et al.*, 2018, p. 24), com sede administrativo-pedagógica na UNEMAT/Cáceres, e também o de Ecologia e Conservação – PPGEC, com aprovação e início em 2008, UNEMAT/Nova Xavantina (CAPES, 2020)², e, em 2010, nasceu o PPGEdu/UNEMAT, foco deste estudo.

Desse modo, entraram em cena as Pedagogias Universitárias como um campo do saber que estuda a formação na Educação Superior tanto de estudantes quanto de Docentes, e que se preocupa com todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagens, articulando as atividades-fim das universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão (BITENCOURT, 2014). Assim, as Pedagogias Universitárias são um espaço científico profícuo para o estudo do Desenvolvimento Profissional dos Docentes Universitários da Pós-Graduação, por meio da compreensão das atividades inerentes a esses docentes, as quais envolvem, além das ações de ensinar, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, pesquisar e fazer extensão e também os processos de orientação (graduação e Pós-graduação), liderar e/ou participar de grupos de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil³, produções científicas publicadas em periódicos qualificados, entre outros requisitos que fazem com que sua docência universitária tenha uma trajetória diferenciada.

Ressalto que a presente investigação teve uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, utilizando procedimentos bibliográficos, documentais e de campo, e como *lócus* o PPGEdu/UNEMAT, sendo os sujeitos investigados docentes universitários credenciados neste programa. E, no que tange às Pedagogias Universitárias, refletimos a partir das narrativas dos docentes universitários credenciados no PPGEdu/UNEMAT sobre o seu desenvolvimento profissional na trajetória desse programa, evidenciando como veem as inter-relações entre os sujeitos, discentes e docentes, na produção do conhecimento.

É importante destacar nossa compreensão de Desenvolvimento Profissional Docente, entendido, nesta pesquisa, como o “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão

² Dados disponibilizados na Plataforma Sucupira, no endereço eletrônico: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

³ Endereço eletrônico: <http://dgp.cnpq.br/dgp/>

dos professores sobre a sua própria prática, o que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144). E, conforme o mesmo autor, o desenvolvimento do docente da Pós-Graduação “não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular” (1999, p. 139), situado em contexto institucional da constituição da Pós-Graduação. Isso permite aos docentes, ao refletirem sobre as experiências docentes ligadas ao seu Desenvolvimento Profissional, no caso, especificamente daqueles que, além de atuarem na graduação também estão na Pós-Graduação, possam evidenciar essa construção a partir de suas narrativas, pois, “[...] nos últimos tempos tem-se considerado o Desenvolvimento Profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiência [...]” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 07), sendo, portanto, um processo contínuo que percorre toda a carreira do profissional docente.

Assim, ao se considerar o cenário de inserção desta pesquisa, afirmamos sua relevância acadêmica e científica por gerar reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional dos Docentes da Pós-Graduação em Educação, da UNEMAT, em seus *10 anos* de fortalecimento e consolidação no Mato Grosso, na região Centro-Oeste, e os impactos sociais que as pesquisas desenvolvidas nesse programa possibilitaram tanto em nível nacional quanto internacional.

Também destacamos a relevância desta pesquisa pela possibilidade de o programa se autoavaliar a partir das ações de ensino, pesquisa e extensão dos docentes da Pós-Graduação nele credenciados, percebendo suas fragilidades e potencialidades nos 10 anos de sua existência. Quanto à relevância acadêmica, salientamos que, por ser uma pesquisa realizada em uma instituição formadora no estado de Mato Grosso, qual auxilia a ampliar avanços na área das ciências humanas, na produção de conhecimentos científico para o campo da Educação, também possibilita servir de base para direcionar e ampliar novas pesquisas relacionadas ao tema e à área do conhecimento. Além disso, a presente pesquisa também possui relevância profissional, por contribuir para aspectos que relacionam a formação docente na constituição da construção de conhecimentos, que remetem à ampliação de formas de ser e se tornar professor formador na Educação Superior, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação.

Avançando nessa análise, constatamos que esta pesquisa também possui relevância social, pois envolve relações sobre a formação acadêmica e profissional de diferentes indivíduos participantes da pesquisa, formação esta que direciona questões de desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, gerando pesquisadores capazes de formar, reformar e transformar o meio social a sua volta, crescendo e expandindo novas pesquisas para a sociedade.

Diante desse contexto, as Pedagogias Universitárias na Pós-Graduação me instigaram a querer compreender melhor o tema em diferentes facetas da conexão do profissional docente na Educação Superior. E, assim, iniciei uma inspiradora jornada de leituras dos conteúdos científicos publicados em diversos meios que apresentavam e discutiam a temática problematizada.

Nesse sentido, considerando a apresentação feita nesta introdução, essa dissertação foi estruturada em seis seções, sendo esta seção introdutória a primeira delas. Na segunda, intitulada *Caminhos teórico-metodológicos da Pesquisa*, contextualizamos a história desta pesquisa e sua aproximação com as inquietações surgidas durante seu desenvolvimento, o percurso metodológico consolidado para alcançar o objetivo pretendido, o *locus* e os sujeitos que fizeram parte da investigação. Na terceira seção, intitulada *Universidade e a Pós-Graduação: sujeitos, trajetória e produção do conhecimento*, discorro sobre a Pós-Graduação no Brasil e aspectos relacionados a sua constituição.

Na sequência da estruturação desta dissertação, com o título *Pedagogias Universitárias e o Docente Universitário: a Pós-Graduação em foco*, na quarta seção, dividida em cinco subseções abordo sobre as Pedagogias Universitárias em um contexto conceitual, a partir de autores que discorrem sobre a temática. Logo a seguir, na quinta seção, intitulada *Desenvolvimento Profissional docente na Pós-Graduação*, apresentamos um levantamento de produções científicas sobre a temática, visando fortalecer a fundamentação teórica desta pesquisa, e conceituando o desenvolvimento profissional a partir dos autores que embasam essa teoria. E no intuito de mostrar os achados desta pesquisa, na sexta seção, intitulada *Pedagogias Universitárias e o desenvolvimento profissional do docente do PPGEDU/UNEMAT: o que a pesquisa revelou?* — tendo a primeira subseção composta pela análise documental e bibliográfica dos dados obtidos na pesquisa.

Por último, na seção intitulada *Considerações Finais*, apresentamos as reflexões acerca da investigação realizada durante todo o processo de construção e elaboração desta dissertação visando atingir o objetivo inicial proposto.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Superação é uma "super-ação". Quanto mais dificuldades você enfrenta, mais gloriosas se tornam suas conquistas.

Adriano Martins Pinheiro

Em uma investigação acadêmica, alguns pesquisadores iniciantes encontram desafios durante seu percurso formativo, os quais se apresentam com diferentes perspectivas e intensidades, sendo maiores para uns e menores para outros, mas eles sempre estarão lá, e, conforme a epígrafe desta seção, “quanto mais dificuldades você enfrenta, mais gloriosas se tornam suas conquistas”. No caso desta pesquisa, as dificuldades existiram ao longo do percurso formativo, mas superá-las tornaram nossas vitórias ainda mais representativas no campo do conhecimento e do Desenvolvimento Profissional na condição de docente-pesquisadora.

No decorrer desta seção teórico-metodológica, discorreremos sobre o objeto de pesquisa e sobre o *locus* e os sujeitos participantes desta investigação, expondo a escolha e os critérios para seleção destes. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, definindo-a como uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso.

2.1 Contexto do objeto de pesquisa: *locus* e sujeitos participantes

Na seção introdutória desta dissertação dissemos que o objeto de pesquisa surgiu de uma inquietação crescente sobre a Educação Superior, motivada por questões pessoais e profissionais, em busca de transformações sociais, melhorias educativas e de qualidade na formação docente desenvolvidas nas Universidades.

Assim, o objeto desta pesquisa originou-se nessa trajetória acadêmica, de encontros e desencontros formativos, aproximações teóricas e construtivas com o GFORDOC, caracterizado por Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional Docente na Pós-Graduação em Educação, UNEMAT.

Neste contexto, objetivamos delimitar o campo de pesquisa, apresentando tanto o *locus* em que a pesquisa se realizou quanto os sujeitos participantes. Assim, o *locus* de pesquisa, já mencionado na seção anterior, e que será aprofundado na seção de análise desta dissertação, é o PPGEdu/UNEMAT, na cidade de Cáceres, a 220 quilômetros da capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os docentes credenciados no PPGEduc/UNEMAT – que orientam os alunos no curso de mestrado, e os critérios de inclusão nesta investigação foram:

- 1) Os docentes que ingressaram na consolidação do curso pela aprovação da Avaliação de Propostas de Cursos Novos – APCN, em 2009, para início em 2010;⁴
- 2) Os docentes que se credenciaram no PPGEduc/UNEMAT, em 2012, com ingresso em 2013⁵;
- 3) Continuar sendo docente credenciado no PPGEduc/UNEMAT até o ano de 2020⁶ e;
- 4) Ter passado pela coordenação ou vice-coordenação do programa.

A partir dos critérios de inclusão obtivemos um total de cinco docentes que fizeram parte da pesquisa. Para maior respaldo dos docentes, participantes da pesquisa, foi elaborado um termo de consentimento e livre esclarecimento que enviamos a cada um deles antes da realização da entrevista reflexiva, no qual eles podiam optar pelo seu anonimato ou não.

A partir da pesquisa documental, exposta mais adiante, chegamos a um quantitativo de cinco docentes credenciadas no PPGEduc/UNEMAT, que são as participantes⁷ de nossa pesquisa, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 - Docentes da pesquisa

Nome	Ano de Credenciamento	Período em que foi Gestora
Heloisa Salles Gentil	2010	2010-2011 / 2014-2015
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	2010	2012-2013 / 2014-2015
Ilma Ferreira Machado	2010	2010-2011
Maritza Maciel Castrillon Maldonado	2013	2016-2017 / 2017-2018
Marilda de Oliveira Costa	2013	2019-2021

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, compatível ao *lócus* e às participantes da pesquisa, a seguir expomos a opção metodológica da pesquisa.

⁴ Consideramos como 1º Credenciamento o grupo de docentes que tiveram seus nomes vinculados a APCN aprovada pela CAPES, a qual contava com 10 docentes inicialmente. No entanto, um deles não cumpriu requisitos exigidos pela CAPES, ficando apenas nove docentes permanentes. Em meio a esse percurso veio a falecer, em 2011, um dos docentes membros, ficando, assim, oito docentes, em seguida saíram mais duas professoras e ficaram seis docentes durante os anos de 2011 e 2012. (Relatório Sucupira – Triênio 2010-2012).

⁵ Edital nº 001/2012 – PPGEduc/UNEMAT - Processo Seletivo para Credenciamento de professores, no qual foram oferecidas 7 (sete) vagas para professores titulados em educação ou áreas afins. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=educacao&m=credenciamento-docente&c=credenciamento-docente-2012>

⁶ Último ano do período avaliativo quadrienal (2017 a 2020).

⁷ As participantes desta pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, aceitaram revelar seus nomes na pesquisa.

2.2 Opção metodológica da pesquisa

Diante da natureza do objeto de pesquisa, anteriormente descrito, nossa opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, em que buscamos evidenciar as narrativas dos participantes relacionadas ao seu Desenvolvimento Profissional Docente na trajetória dos *10 anos* do PPGEduc/UNEMAT. Nesse sentido, cabe salientar que a abordagem qualitativa nas ciências sociais

[...] responde a questões particulares; [preocupa-se com] um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, 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. 21-22).

Nessa perspectiva, as atribuições de um espaço mais profundo das relações, valores, motivos, aspirações e atitudes vão, de fato, aparecer nas falas dos docentes credenciados no PPGEduc/UNEMAT.

Creswell (2010, p. 43) complementa essa ideia ao dizer que a abordagem qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. E esse tipo de pesquisa é muito utilizado em investigações na área das Ciências Sociais e Humanas, pois, abrangem as relações que envolvem os sujeitos e exploram problemas relacionados ao ser humano ou ao social, possibilitando interpretações da realidade de mundo.

Nessa perspectiva da abordagem qualitativa, caracterizamos a pesquisa como um Estudo de Caso, que vem sendo uma estratégia comum utilizada nas áreas da sociologia, psicologia, ciência política, administração, trabalho social e planejamento, além de ser usada para investigar e dar enfoque a acontecimentos históricos e contemporâneos (YIN, 2001).

O Estudo de Caso permite uma investigação de modo holístico, que abrange de maneira ampla a vida real e admite compreender um fenômeno de modo a estudar sua totalidade e não apenas uma parte (YIN, 2001). Esse tipo de estratégia busca responder duas principais questões no delinear da escolha de um caso, o “como” e o “por que”, sendo essas, perguntas norteadoras para o foco do estudo em questão (YIN, 2001).

De acordo com Yin (2001, p. 19), “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” e, no caso desta pesquisa, se justifica a opção pelo Estudo de Caso, pela complexidade de evidenciar o Desenvolvimento Profissional Docente na Pós-Graduação, pois visualizamos a possibilidade de compreensão de fenômenos individuais e sociais complexos (YIN, 2001).

O Estudo de Caso conta com algumas técnicas utilizadas em pesquisas históricas e sociais, mas optamos por utilizar entrevistas por que, “no geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas” (YIN, 2001, p. 114).

Nesse sentido, após uma observação detalhada deste estudo, elegemos como nosso caso: O Desenvolvimento Profissional Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT.

2.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os resultados da pesquisa de mestrado em Educação que apresentamos nessa dissertação são fruto de um período de dois anos de dedicação aos estudos, com início em março de 2019. Assim, a pesquisa foi pensada e projetada para ser desenvolvida em condições muito diferentes das que, de fato, a vivemos em função da Pandemia causada pelo Covid-19⁸, que nos atingiu desde 17 de março de 2020. Na UNEMAT houve a suspensão do Calendário Acadêmico 2020/1, mediante Decreto nº 432, do Governo do Estado (UNEMAT, 2020), e paralisação das atividades presenciais, as quais foram retomadas, posteriormente, de forma remota.

Com a medida de isolamento social tivemos que rever a proposta de execução da pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UNEMAT⁹, em 2019, de modo a fazer as devidas adequações, apresentadas a seguir, com as mesmas garantias previstas.

Por conta da Pandemia do Covid-19, o segundo ano dessa jornada formativa teve que ser replanejado, principalmente quanto à pesquisa de campo e às interações com as docentes que dela participaram, porém, vale destacar que esse repensar dos meios para realizar a pesquisa não subtraiu o contato entre entrevistadora e entrevistadas, pois, as experiências vivenciadas em cada entrevista, mesmo que os roteiros seguissem um padrão de igualdade, cada entrevista

⁸ Coronavírus é um vírus zoonótico, um RNA vírus da ordem Nidovirales, da família Coronaviridae. Esta é uma família de vírus que causam infecções respiratórias, os quais foram isolados pela primeira vez em 1937 e descritos como tal em 1965, em decorrência do seu perfil na microscopia parecendo uma coroa. Os tipos de coronavírus conhecidos até o momento são: alfa coronavírus HCoV-229E e alfa coronavírus HCoV-NL63, beta coronavírus HCoV-OC43 e beta coronavírus HCoV-HKU1, SARS-CoV (causador da síndrome respiratória aguda grave ou SARS), MERS-CoV (causador da síndrome respiratória do Oriente Médio ou MERS) e SARS-CoV-2, um novo coronavírus descrito no final de 2019 após casos registrados na China. Este provoca a doença chamada de COVID-19. (TIANTIAN, 2020, p. 01). **Médico Radiologista do United Health Group Inc.** (UHG), da Rede D’Or São Luiz e da Rede Casa, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

⁹ Avaliação do comitê de ética em pesquisa – CEP da UNEMAT, tendo aprovação com número de CAAE: 22026619.9.0000.5166, possibilitando realizar pesquisas com sujeitos na universidade em questão.

foi diferente, e cada uma, em seu final, nos fazia refletir sobre os processos formativos e significativos de cada docente.

A ida a campo foi diferente do que imaginávamos no início do curso de mestrado. As entrevistas foram realizadas no modo virtual, gravadas e transcritas posteriormente. A experiência nesse formato exigiu que encontrássemos meios para que as participantes se sentissem à vontade, construindo um diálogo tranquilo, e como esse ambiente depende de aparelhos, computadores, câmeras, fones e internet, tudo poderia ser uma variante e qualquer ruído poderia interferir na entrevista. Portanto, a preparação para esse formato remoto foi um grande desafio. Por outro lado, a facilidade desse formato virtual possibilitou a interação entre entrevistadora e entrevistadas, mesmo com as que estavam fora do país ou em outro Estado, o que seria impossível de acontecer pessoalmente se não fosse nesse formato, mesmo sem o percalço da Pandemia. Além disso, esse espaço virtual garantiu a gravação de todas as entrevistas, cujo registro permitirá acesso ao material, caso seja necessário.

Assim, para a condução deste estudo foi necessário readequar os procedimentos metodológicos, a seguir elencados. Como um dos procedimentos que não se limita a nenhuma etapa específica da pesquisa, mas que faz parte de toda sua construção do início ao fim, é a revisão bibliográfica a partir da consulta à literatura que, conforme Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 30), “é fundamental se está iniciando a pesquisa, porque ela fornece subsídios tanto para se definir melhor o problema de pesquisa quanto para elaborar o planejamento do trabalho; [...]”, ou seja, esse procedimento de revisão bibliográfica perpassa a pesquisa desde a fase inicial, promovendo um mergulho na literatura; relacionando suas atividades como o levantamento de dados bibliográficos e o fichamento (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Os procedimentos de revisão bibliográfica trazem subsídios para o conhecimento pesquisado, possibilitando ao pesquisador compreender o como e sob que enfoque o assunto está sendo tratado na literatura científica.

Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Buscamos, assim, por meio desse procedimento metodológico, resolver parcialmente o problema da investigação mediante o levantamento exploratório dos referenciais teóricos em uma literatura científica que possa subsidiar a pesquisa. Gil (1994) relata que os procedimentos da pesquisa bibliográfica possuem um amplo alcance de informações, seja em fontes dispostas

de forma *on-line*, documentais, entre outras, que auxiliam na construção e estruturação de um objeto de pesquisa.

Nessa direção, para nos aproximarmos da produção científica da área do conhecimento de nosso estudo, realizamos um balanço de produção dos trabalhos científicos do banco de dados *on-line*, denominado Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES¹⁰. Esse balanço de produção foi realizado em junho/julho de 2019 e o resultado foi apresentado em uma comunicação oral em um evento científico denominado XV JORNEDUC¹¹ – Jornada da Educação: Educação em Tempos de "Novas" Ideologias e Negação de Direitos.

No referido balanço de produção (TESSARO; BITENCOURT, 2019), optamos por um espaço temporal dos 10 anos de produção de dissertações e teses, ou seja, de 2009 a 2018, e utilizamos como filtro os descritores, denominando-os de expressões-chave¹²: “*Pedagogia Universitária*” e “*A Docência na Pós-Graduação*”.

Esse balanço de produção nos possibilitou ampliar os conhecimentos a respeito dos estudos sobre a temática deste estudo, contribuindo com aportes teóricos e investigativos para a dissertação, além de problematizar questões reflexivas sobre a formação docente na Educação Superior (TESSARO; BITENCOURT, 2019), cujos resultados apresentaremos posteriormente, diluídos em cada seção.

Para complementar essa revisão bibliográfica buscamos obras de autores que têm investigado, de forma sistemática, a área da Educação — livros, artigos científicos publicados em periódicos *on-line* — o que também proporcionou a adoção de teóricos que enriqueceram o arcabouço já adquirido com o balanço de produção. Enfim, esse procedimento se fez transversal, pois, acompanhou todos os demais momentos até a conclusão da investigação proposta.

Outro procedimento utilizado foi o da pesquisa documental, na qual usamos métodos e técnicas de compreensão e análise dos mais diversos documentos, diferindo dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, principalmente por utilizar materiais de fontes primárias, no qual “o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70), e precisam de atenção ao serem analisados. Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13) destacam que a pesquisa documental é

¹⁰ Disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹¹ Anais. Vol. 15 (2019): Educação em Tempos de "Novas" Ideologias e Negação de Direitos, Cáceres/MT, Brasil.

¹² Termo designado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC), ao referir-se as duas ou mais palavras que formam um significado conjunto. Para busca, além das expressões-chaves ainda utilizamos aspas para delimitar as expressões.

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar.

Nesse caso, realizamos os procedimentos da pesquisa documental em fontes que se tornaram indispensáveis para a feitura dessa investigação, pois possibilitaram que utilizássemos documentos de diferentes formas e modelos, principalmente pelo período de pandemia, e consequente de isolamento social, quando buscamos os documentos disponíveis nos sites da UNEMAT, do PPGEduc, da CAPES, Plataforma Sucupira, entre outros, de modo a concretizar a busca do que se pretendia averiguar.

Por meio dos documentos disponibilizados no site do PPGEduc/UNEMAT, no endereço eletrônico <http://portal.unemat.br/educacao>, obtivemos informações nos seguintes documentos: Editais de credenciamento de professores (2012, 2015 e 2018), Dissertações defendidas entre 2012 a 2020¹³, link Áreas e Linhas de Pesquisa, nos quadros de horários dos semestres letivos, entre outros documentos.

Além dos documentos internos do PPGEduc/UNEMAT, contidos no site, buscamos também os disponíveis na Plataforma Sucupira, no site: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>, pois essa plataforma é alimentada pelo programa PPGEduc/UNEMAT, a cada ano do período avaliativo do curso de Mestrado em Educação, foram três períodos avaliativos: Triênio (2010-2012); Quadriênio (2013-2016) e Quadriênio (2017-2020)¹⁴, contendo as informações necessárias para essa investigação: histórico do curso, documentos de abertura do curso - APCN e Projeto Pedagógico de Curso - PPC's. Recorremos também ao site da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG, no Catálogo de Cursos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 2010 (UNEMAT, 2014), entre outros.

Com base nas informações contidas nesses documentos, internos e externos a UNEMAT, foi possível alcançar alguns dos objetivos específicos de nossa pesquisa, pois possibilitou realizar um levantamento histórico dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, na região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso, com o intuito de compreender o alcance da Pós-Graduação em nosso estudo, direcionado ao PPGEduc/UNEMAT, que apresentaremos, posteriormente, em seção específica desta dissertação.

Os procedimentos da pesquisa documental possibilitaram alicerçar a elaboração da *linha do tempo do PPGEduc/UNEMAT*, com recorte temporal de 2010 a 2020 (uma década), e

¹³ As dissertações que estavam depositadas neste site nas buscas consecutivas. <http://portal.unemat.br/educacao>

¹⁴ Este período completou no final do ano de 2020. Tivemos acesso à parte dos relatórios disponíveis na plataforma citada.

organizamos, em um arquivo no @Excel, diferentes planilhas relacionadas a nossa investigação, de modo a sistematizar as informações coletadas em diferentes fontes documentais já citadas, as quais se tornaram dados a serem analisados nesta dissertação.

Essa *linha do tempo do PPGEduc/UNEMAT* nos possibilitou identificar e selecionar os participantes da pesquisa, chegando ao quantitativo de cinco docentes do PPGEduc/UNEMAT que obedeceram aos já referidos critérios de inclusão. A partir dela, sistematizamos os dados gerais, quanto ao quadro docente e as linhas de pesquisa a que aqueles pertencem – nas diferentes configurações por anos que compõem os três períodos avaliativos, as orientações realizadas pelos docentes e as pesquisas dos mestrandos das turmas ingressantes de 2010 a 2020; número de mestres egressos por anos e docentes orientadores; todos os aspectos que consideramos interessante analisar para compreender a trajetória do PPGEduc/UNEMAT.

Além da linha do tempo do PPGEduc/UNEMAT, com os procedimentos da pesquisa documental, neste caso acrescida dos currículos Lattes dos participantes da pesquisa, traçamos uma *linha do tempo dos docentes deste programa*, constituída das fases do Desenvolvimento Profissional de cada um deles, de modo a delinear a trajetória nas atividades da docência universitária na pós-graduação, entre os quais: ano de credenciamento; orientações realizadas por ano de sua trajetória, disciplinas ministradas na Pós-Graduação; participação em grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq; coordenação ou participação de projetos de pesquisa e/ou extensão; publicações individuais ou em colaboração com os orientandos em periódicos científicos, participação em eventos científicos, temáticas trabalhadas, entre outros, buscando sistematizar dados oriundos de diferentes fontes documentais nessa linha do tempo.

Com essas duas linhas do tempo (do PPGEduc/UNEMAT e as individuais dos docentes) alcançamos o objetivo específico: “Traçar a linha do tempo do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, com recorte temporal de 2010 a 2020 (uma década), de modo a evidenciar o desenvolvimento profissional dos docentes deste programa”, as linhas do tempo do PPGEduc/UNEMAT e dos docentes participantes nos proporcionaram mapear a dinâmica do Desenvolvimento Profissional do docente universitário, de modo a integrar as informações individuais com as coletivas que obtivemos na pesquisa.

A partir das referidas linhas do tempo delimitamos os eixos de análise que alicerçaram a elaboração dos instrumentos para a realização das entrevistas, conforme consta no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Eixos de Análise

Eixos de Análise	Subeixos de Análise
Eixo 1 - Desenvolvimento Profissional das Docentes gestoras do PPGedu/UNEMAT anteriores a UNEMAT e início de Carreira Profissional na Educação Superior	História e Desenvolvimento Experiências na Educação Básica Processos de mudanças após concurso público para a Universidade
Eixo 2 - Desenvolvimento Profissional das docentes gestoras do PPGedu/UNEMAT e as atividades docentes na Educação Superior	Ensino - disciplinas Grupos de Pesquisa – Projetos de Pesquisa e Extensão Orientações de pós-graduação; <i>Gestão da pós-graduação;</i> <i>Experiências na pós-graduação;</i> <i>Sobre a produção científica;</i>
Eixo 3 – Reflexões sobre o próprio Desenvolvimento Profissional nos 10 anos no PPGedu/UNEMAT	<i>Experiências em ser docente na Pós-graduação</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da pesquisa de campo.

A forma que encontramos para expressar as linhas do tempo a partir dos Eixos de Análise anteriormente expostos foi o painel integrador feito no @PowerPoint 2013, no qual integramos todas as informações obtidas dos docentes e as apresentamos nas entrevistas reflexivas, que foi aprofundado ao discorrermos sobre os procedimentos da pesquisa de campo.

Dessa maneira, mesclamos os procedimentos bibliográficos com os da pesquisa documental para elaborar o histórico da Pós-Graduação em Educação no Brasil, com documentos externos à UNEMAT, a partir dos sites da CAPES, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP¹⁵ e do CNPq¹⁶, e também buscamos artigos científicos na internet, o que nos possibilitou fazer uma análise geral da Pós-Graduação em Educação brasileira, com a intenção de observar do amplo para o local, chegando ao PPGedu/UNEMAT, *lócus* desta pesquisa.

Outro dado documental levantado para a realização da pesquisa foi a relação dos docentes atuantes nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da universidade. Para tanto, utilizamos os Anuários Estatísticos da UNEMAT, disponíveis no site da instituição, site do PPGedu/UNEMAT e relatório da equipe do programa do sistema SIGAA¹⁷ - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

¹⁵ Fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento. <http://www.cnpq.br/>. Acesso em: 06/10/20.

¹⁶Endereço eletrônico: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

¹⁷ O relatório SIGAA foi solicitado por e-mail para equipe da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da universidade.

Percebemos que os nomes de alguns docentes efetivos da UNEMAT, credenciados em Programas de Pós-Graduação, apareciam mais de uma vez no relatório, somando uma quantidade irreal de professores que atuavam também na pós-graduação. Em contato com a PRPPG/UNEMAT, fomos informadas que os nomes duplicados ou até triplicados ocorrem devido ao fato de os professores atuarem em mais de um programa de pós-graduação.

Para obter o número real dos docentes foi necessário realizar a exclusão daqueles que foram contabilizados nos primeiros programas da lista para que fossem contados apenas uma vez, chegando-se, assim, ao número total de docentes que estão atuando também na pós-graduação na UNEMAT. Vale lembrar que alguns docentes atuam na pós-graduação da UNEMAT e também na pós em outras IES, porém, não tivemos acesso a essas informações.

Assim, organizamos um quadro contendo: nome do programa *Stricto Sensu*; número de docentes por programas; número de docentes com vínculo no mestrado; número de docentes com vínculo no doutorado; nível dos docentes; total de docentes que estão somente vinculados a um programa; total por setor (acadêmico e profissional) e total geral. Também foi elaborado outro quadro para demonstrar quantos docentes aparecem: em apenas um programa; em dois programas; e em três programas. Esses dados serão mais bem tratados na seção de análise desta dissertação.

Além dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, também utilizamos os procedimentos da **pesquisa de campo** que, pelo cenário atual da pandemia, foi alterado. Desse modo, ao respeitarmos as normas de isolamento social, não possível a realização em encontros presenciais, acontecendo via remota, mediado pelo *Google Meet*, com agendamentos prévios. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para melhor compreensão e análise dos dados obtidos.

É importante destacar que a pesquisa de campo busca observar e analisar os fatos que ocorrem em determinado espaço/tempo do objeto determinado de estudo, e

[...] tem como objetivo obter informações e/ou conhecimentos sobre um determinado tema através da observação de fatos e fenômenos da forma como acontecem espontaneamente, da coleta de dados e no registro de variáveis relevantes para uma posterior análise (HORTA, 2013, p. 20).

A coleta de dados e os registros são partes constituintes do desenvolvimento da pesquisa e contribuem para a interpretação de fatos que ocorrem no momento da realização da investigação. De acordo com Fonseca (2002, p. 32), “[...] a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta

de dados junto a pessoas”, possibilitando maior interação e compreensão qualitativa dos resultados.

Portanto, como procedimentos da pesquisa de campo utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987, p. 146), “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter consciente e atuante o pesquisador no processo de coleta de informações, auxiliando-o, no momento de análise e compreensão dos dados, a partir da descrição realizada com os entrevistados da pesquisa. A entrevista, além de ser semiestruturada, também teve características da entrevista reflexiva, nos possibilitando analisar o modo com que os docentes significam o que lhes é apresentado. Isto porque a entrevista reflexiva é “uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”, proporcionando-nos ampliar os assuntos a serem tratados na entrevista (SZYMANSKI, 2011, p. 10).

Nomeamos esse instrumento de entrevista reflexiva “tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade” (SZYMANSKI, 2011, p. 15), pois, garante certo nível de aproximação no momento de entrevista. A horizontalidade possibilita que ambos se sintam à vontade para conversar sobre a temática, pois, tanto o entrevistador quanto o entrevistado podem ser muito diferentes, seja cultural ou socialmente, entre as demais dessemelhanças, pois a “situação de entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências, expectativas e com diferentes disposições afetivas” (SZYMANSKI; ALMEIDA, 2011, p. 89).

Esse tipo de entrevista auxilia a reflexividade da fala do entrevistado, permitindo ao entrevistador retomar alguma pergunta que possa ter outra interpretação e articulá-la de formas diferentes para obter as informações desejadas, tudo isso garantindo o conforto e a tranquilidade dos sujeitos entrevistados (SZYMANSKI, 2011).

Para a realização das entrevistas com os docentes, organizamos, antecipadamente, um **painel integrador**, via @PowerPoint 2013, agrupando todos os dados coletados anteriormente na pesquisa documental e bibliográfica, dados sistematizados nas linhas do tempo do PPGedu/UNEMAT e também na linha do Tempo dos Docentes.

Para utilizar esse painel integrador, com auxílio do Nvivo 12¹⁸, formamos uma nuvem de palavras, a partir dos títulos e palavras-chave das dissertações orientadas pelos docentes,

¹⁸ O NVivo é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para ajudar você a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web.

separadamente, no qual se destacavam as palavras maiores e centralizadas, aquelas que apareciam mais vezes nos títulos e palavras-chave das dissertações, visualizando as temáticas que os docentes mais trabalharam em suas orientações nos dez últimos anos.

A partir do painel integrador de cada uma das docentes participantes organizamos, individualmente, o Desenvolvimento Profissional do Docente do PPGEdU/UNEMAT, programamos as entrevistas reflexivas, elaborando roteiros de entrevista para cada uma delas, que se constituiu como um dossiê com informações adquiridas nas buscas em documentos já citados, e a nuvem de palavras formada a partir dos títulos das dissertações que estas orientaram durante o seu tempo como docente na pós-graduação, que auxiliou nas entrevistas, pois o docente recebeu esse documento por e-mail antes de a entrevista acontecer.

Após transcritas, as entrevistas, foram devolvidas a cada docente com a intenção de permitir alterações, caso fosse necessário. Ao recebê-las de volta, subsidiadas pelos procedimentos de pesquisa descritos anteriormente, realizamos a análise minuciosa dos dados, parte fundamental para a construção da pesquisa, atentando para os maiores detalhes que a investigação abrange, diante de que, nesse momento, o trabalho ganha proporções significativas ao que seria revelado sobre o objetivo da pesquisa.

Essa fase de análise de dados depende muito das outras composições que compreendem a textura da pesquisa, pois, de acordo com Minayo, Gomes e Deslandes (2001, p. 26), “podemos dispor de dados, mas o problema de pesquisa, os objetivos e as hipóteses e/ou questões não estão claramente definidas”. Se for assim, deve-se retomar a pesquisa para pensar sobre os passos caminhados até a condução da coleta, de modo que, na análise, seja possível condizer claramente com os objetivos levantados anteriormente no estudo.

A técnica utilizada para trabalhar com os dados dessa pesquisa foi a análise de conteúdo, conforme Bardin (1997, p. 31), que a compreende como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo um instrumento vasto, com maior rigor na apropriação de compreender os conteúdos de análise de mensagens selecionadas. Conforme Bardin (1997), a análise de conteúdo se concretiza em três momentos consecutivos, nos quais nos pautamos para a realização da pesquisa: o primeiro é a Pré-análise; o segundo, a exploração do material; e o terceiro, o tratamento dos resultados e interpretações.

A pré-análise caracteriza-se como o primeiro momento da análise de conteúdo, é a fase de organização e estruturação dos materiais coletados, considerado pelo autor como *leitura flutuante*. O segundo momento da análise é a *exploração do material*, sendo essa uma fase de importante dedicação, ao se considerar a demanda de tempo necessária para sua realização. Nomeada de *categorização*, essa fase compreende a associação ou o recorte de partes ditas

imprescindíveis para codificação dos dados coletados dos materiais, podendo ser agrupadas por suas igualdades ou semelhanças das palavras atribuídas no percurso de análise conforme o estudo realizado (BARDIN, 1997).

O terceiro momento é a fase de *interpretação dos dados* e resultados atribuídos, uma análise mais profunda das comunicações, sendo uma fase de descrição e apropriação das etapas anteriores realizadas na análise, considerando os resultados abordados e os conceitos atribuídos a partir dessa fase. Conforme Bardin (1997, p. 103), “torna-se necessário saber a razão porque é que se analisa, e explicitá-la de modo a que se possa saber como analisar”, assim, essa última fase compreende descrição e análise dos resultados finais da pesquisa.

A seguir, apresentamos a seção três desta dissertação, retratando o contexto histórico da universidade e da Pós-Graduação no Brasil para, posteriormente, compreender o contexto do *locus* de nossa pesquisa que é o PPGEduc/UNEMAT, na seção de análise.

3 UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO: SUJEITOS, TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Pesquisar sobre a universidade é debruçar-se sobre a tarefa intrigante de abordar um objeto de longa trajetória e muitos desafios.

Nadia Hage Fialho

De acordo com a autora da epígrafe desta seção teórica, pesquisar universidade é uma tarefa árdua e desafiadora, porque esta detém longa trajetória na formação de sujeitos e na produção de conhecimento, sendo necessário compreendê-la em sua totalidade.

As universidades são “instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano” (STALLIVIERI, [s.d.], p.14). A partir da sua organização acadêmica, a UNEMAT, instituição *lócus* desta pesquisa, tem como missão “oferecer educação superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão [...] contribuindo com a formação de profissionais [...] e com a consolidação de uma sociedade mais humana e democrática” (UNEMAT, 2021), realizando pesquisa nas principais áreas do saber humanístico, tecnológico e artístico e a divulgação de seus resultados na comunidade científica mais ampla.

É importante salientar o processo no qual a Educação Superior surge no contexto brasileiro, viabilizando a formação e habilitação de diferentes profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento. Esse processo é um passo fundamental para entendermos como se consolidou a organização das políticas educacionais que geram os sistemas de ensino de nosso país, incluindo os programas de Pós-Graduação.

Assim, fazemos um conciso resgate histórico sobre a Educação Superior, nas subseções a seguir, com uma breve contextualização dos programas de Pós-Graduação no país, observando sua organização em nível de Brasil.

3.1 Universidades no Brasil: resgate histórico e legislação

A universidade é um lugar de construção do conhecimento científico, de debates políticos, de reflexões sobre a sociedade, de questionamentos constantes, de humanização, de constituição do saber, de luta e resistência que se faz a partir dos sujeitos que nela acreditam. No entanto, é difícil fazer da universidade um lugar crítico de construção de conhecimento,

quando ela mesma se torna um lugar de reprodução, de consumo, alienação e individualização. Isso tudo somado a critérios quantitativos ao invés da qualidade da educação, à medida que os interesses capitalistas crescem, afrontando o real papel da universidade em possibilitar conhecimentos diversos, crescimento profissional e liberdade de expressão para que as pessoas transformem o mundo ao seu redor. Por esse motivo, devemos continuar a luta por uma universidade justa, igualitária com direitos para a liberdade do ensino (BRAYNER, 2020), e é importante reconhecer os processos que marcaram a constituição das universidades brasileiras, e as leis que fazem parte dessa formação e institucionalização da Educação Superior no Brasil.

Ressaltamos que as universidades são instituições de Educação Superior – IES. A Educação Superior é considerada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, como um nível educacional brasileiro, posterior à Educação Básica. E, de acordo com Morosini (2006, p. 59), “o termo *superior* sugere uma qualidade específica indicando que os estudantes aprenderam as principais regras e habilidades e compreenderam teorias, métodos e objetos do conhecimento acadêmico”. Ainda segundo Morosini (2006, p. 59), a “Educação Superior também abarca, na sua conceituação, uma outra função: ensino e pesquisa, isto é, criação e preservação do conhecimento sistemático [...]”, ou seja, diferente da Educação Básica, na Educação Superior a proposição é a indissociabilidade entre ensino e pesquisas nas atividades formativas:

[...] é um dos níveis da educação escolar brasileira, ministrado em instituições de Educação Superior (IES) e tem por finalidade, conforme estabelece o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, proporcionando-lhes ainda formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a consequente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviço especializado à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (MOROSINI, 2006a, p. 59).

Assim, segundo a autora supracitada, a Educação Superior é mais que um nível de educação. E, dizem Oliven *et al.* (2002) e Laus e Morosini (2005), a Educação Superior no Brasil tem uma história incomum se comparada ao contexto latino-americano, pois surge “como

resultado da formação das elites que buscavam a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800” (STALLIVIERI, [s.d.], p. 01). No Brasil, a fundação da primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, foi em 1920, marca definitivamente o rumo da Educação Superior no país. “Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil” (STALLIVIERI, [s.d.], p. 03).

Para retratar o desenvolvimento das primeiras cátedras e aulas da Educação Superior, considera-se a “implantação dos colégios dos jesuítas, fechados posteriormente pelas reformas de Pombal (1759), e as medidas políticas de D. João VI (1808)” (MOROSINI; ROSSATO, 2006, p. 87), que, por meio de muitos esforços, tem reconhecido sua importância para os sujeitos e sociedade.

De acordo com Oliven *et al.* (2002, p. 25), naquela época “os estudantes nascidos no Brasil, para se graduarem deveriam deslocar-se até Portugal e frequentar a universidade de Coimbra, que era considerada como a ‘primeira universidade’, possibilitando formação em ‘Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia’”, formando, nos três primeiros séculos deste país, muitos jovens brasileiros.

Após a independência do Brasil, em 1822, começaram a surgir mais cursos entre as regiões do país, porém, as primeiras faculdades localizavam-se nas cidades mais centralizadas e possuíam orientação fortemente elitista, no entanto, nesse primeiro momento institucional, as universidades apresentavam maior ênfase no ensino do que na pesquisa (OLIVEN *et al.*, 2002).

No ano de 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras através de Francisco Campos, cabendo destacar que, em 1934, houve a criação da Universidade de São Paulo – USP, que representou um grande marco no sistema de Educação Superior brasileiro, tornando-se o maior centro de pesquisa do Brasil. Nesse período, “*creció la fundación de universidades públicas como la Universidad de São Paulo [...], com la contratación de muchos profesores e investigadores europeos*” (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 114), possibilitando o aumento da participação e da atuação dos docentes nas universidades.

Em 1961 foi promulgada a primeira LDB, sob o nº 4.024/61, e, mesmo mantendo certa flexibilização, ainda continha um modelo tradicional em que manteve intacto o sistema de cátedra, as Faculdades isoladas e a universidade composta por escolas profissionais, contendo maior preocupação com o ensino sem focar na pesquisa (OLIVEN *et al.*, 2002).

No ano de 1964, quando o governo militar assumiu o poder, as universidades passaram a ser dominadas pelo Governo Federal, que afastou delas muitos professores. Porém, após

várias discussões sobre a Educação Superior “[...] não se tornava possível manter o modelo de universidade de elite predominante até então” (MOROSINI; ROSSATO, 2006, p. 87), assim, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 5.540/68, que ampliou os sistemas de vestibulares, departamentos de crédito e diversas inovações conhecidas como a Reforma Universitária de 1968. Desse modo, com as mudanças atuais no ambiente universitário, a Universidade passou “de lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos” (ZABALZA, 2004, p. 25), convertendo em espaço de lutas e diálogos na modificação de uma sociedade melhor com universidade para todos.

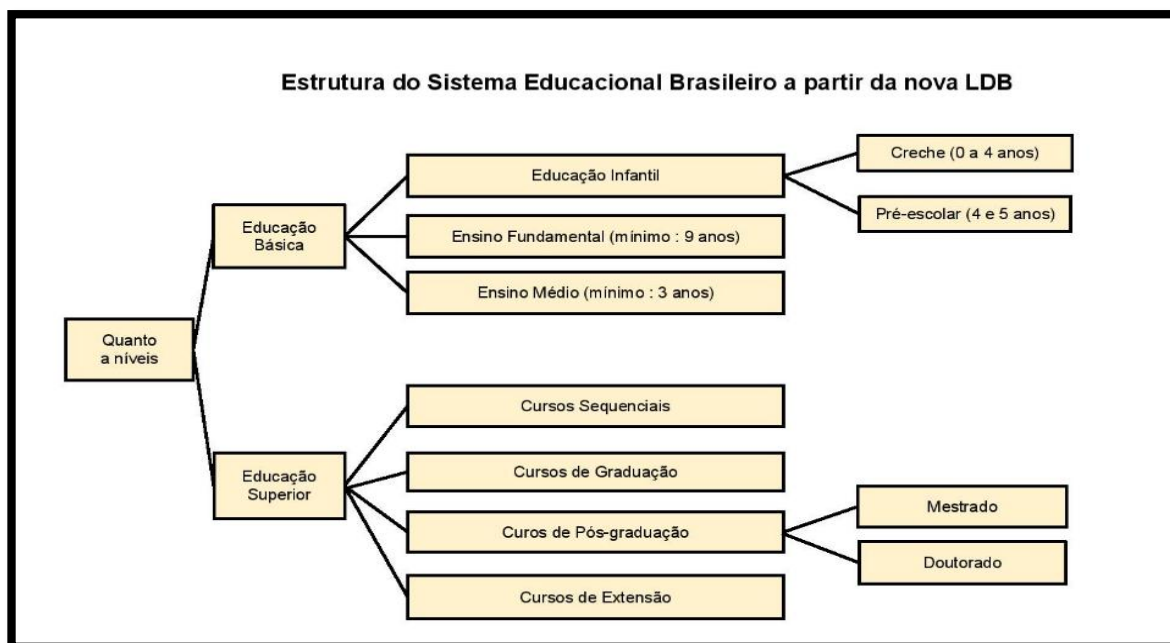
Nesse cenário, a Reforma Universitária de 1968 estabeleceu a tríade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, o regime de tempo integral e valorização dos professores, possibilitando o seu desenvolvimento inclusive em programas de Pós-Graduação. Com a pressão do aumento de vagas ofertadas pelas universidades ser cada vez maior, ocorreu a expansão das instituições privadas em diferentes localidades do país (OLIVEN *et al.*, 2002).

No decorrer dos anos houve a iniciativa de homologar as leis que regulamentassem a Educação Superior. Assim, consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207, BRASIL, 1988), e é garantida, em todos os níveis, a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988). Ficou determinado o direito à educação laica, pública, gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino, defendendo, ainda, a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1988).

De acordo com Oliven *et al.* (2002), após a Constituição de 1988, começaram os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que foi aprovada sob a Lei nº 9.394/96, prevendo processos constituintes para regular e sistematizar as instituições de Educação Superior públicas e privadas. Nesse momento, evidenciada a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, e ficou regularizado que a Educação Superior “será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, garantindo o acesso à educação nesse nível de ensino (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996, em vigor, determina que a educação brasileira é dividida em dois níveis educacionais – a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica atende a Educação Infantil (creches e pré-escolas), o Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano). No entanto, somente após a conclusão da Educação Básica o estudante poderá ingressar na Educação Superior (BRASIL, 1996), conforme consta a Figura 1.

Figura 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro a partir da LDB de 1996



Fonte: Figura disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/331366485061992757/> Google imagens, 2021.

Assim, a LDB de 1996 estruturou a Educação no Brasil, em dois grandes níveis, a Educação Básica e a Educação Superior, determinando a necessidade da elaboração de outras legislações para reger os dois níveis educacionais.

Quanto ao Ensino Superior, o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização da Educação Superior, avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências, classifica as Instituições de Educação Superior em públicas e privadas. E quanto a sua organização acadêmica, o mesmo decreto classifica as IES como: “I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores” (Art. 7º - BRASIL, 2001). Esse mesmo documento determina que “as universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 1996” (Art. 8º - BRASIL, 2001).

Quanto às atividades de ensino nas universidades, o Decreto nº 3.860/2001, em seu artigo 8º, anteriormente citado, legaliza: “§ 1º As atividades de ensino previstas no caput deverão contemplar, nos termos do art. 44¹⁹, da Lei 9.394, de 1996, programas de mestrado ou

¹⁹ “Art. 44 – A Educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I. Cursos sequenciais por campo do saber, [...]; II. De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III. De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV. De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.” (BRASIL, 1996)

de doutorado em funcionamento regular e avaliados positivamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES” (Art. 8º - BRASIL, 2001), ou seja, os docentes universitários podem desenvolver suas atividades de ensino em cursos de graduação e em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Assim, para manter-se universidade, a instituição precisa ter programas de Pós-Graduação: *Lato ou Stricto Sensu*.

Conforme previsto na LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 52: “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a universidade preza por “formar profissionais críticos e criativos” (RIOS, 2011, p. 232), possibilitando a produção de novos conhecimentos para transformar a sociedade.

Para Bazzo (2007, p. 39), a “universidade, também uma instituição social, precisa ser contextualizada para poder ser estudada e compreendida em sua complexidade”; é uma instituição “que se diferencia das demais por suas ações ou atividades fins que desenvolve” (BITENCOURT, 2014, p. 156), como o ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se de “um cenário complexo e multidimensional” (ZABALZA, 2004, p. 10), composto por seus sujeitos, docentes, técnicos, discentes e pelas atividades que desenvolvem.

Nesse contexto, compreendemos que a Universidade é palco de diversas lutas, resistências e desafios marcados por sua história ao longo dos anos, viabilizando uma instituição pública e de qualidade para atender a sociedade, considerada um cenário especializado para a formação profissional desses sujeitos, mantendo papel importante no processo de formação que não se encerra. Isto porque “a formação é iniciada antes de se chegar à Universidade e é desenvolvida tanto dentro como fora da sala de aula continuando após se ter alcançado o título correspondente por meio da formação permanente” (ZABALZA, 2004, p. 28), que acompanha o sujeito em toda sua carreira profissional

Para Almeida e Pimenta (2009, p. 15), a Universidade é “[...] uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Por essa razão, é fundamental que se altere o tempo e o espaço das formações desenvolvidas na universidade para além do trabalho docente, pois “a formação não é neutra, ela ocorre em um tempo-espaço determinado por um contexto específico, em um contexto que tem sua própria história e suas relações sociais” (SELBACH, 2015, p. 39), que perpassam o trabalho do docente universitário.

Desse modo, a Universidade passa a desempenhar papel fundamental na formação e constituição dos sujeitos, entendendo a formação no contexto da universidade, “[...] não como um bloco que se dá em um período curto [...], mas como um processo que perdura por toda uma

vida. Isso supõe, em primeiro lugar, uma oferta formativa estruturada em diversos níveis, com distintas orientações” (ZABALZA, 2004, p. 28), articulando outros níveis de formação para compreender as necessidades de sua realidade.

Assim, a formação deve ser visualizada pelo docente universitário como um forte vínculo com uma profissão, preparando os estudantes para o mundo do trabalho e construindo com ele conhecimentos fundamentais para o meio social, no qual o docente deve desempenhar o papel de mediador do processo formativo, auxiliando, com métodos e suportes, o ensino e a aprendizagem na universidade.

Ao direcionar nossas reflexões novamente para a Educação Superior, Feldkercher (2016) destaca que, nos últimos anos, houve um aumento significativo da Educação Superior no Brasil. Isso pode ser comprovado ao consultarmos o Censo da Educação Superior de 2019, que demonstra que o número de matrículas registradas em instituições formativas de Educação Superior superou a marca de 8 milhões, e o número de matrículas realizadas em universidades passou de 4 milhões (BRASIL, 2019).

Outro aspecto notável deste mesmo Censo é a porcentagem de instituições públicas e privadas, sendo constatado que “88,4% das instituições da Educação Superior são Privadas” (BRASIL, 2019, p. 04), havendo um número de “302 IES públicas e 2.306 privadas no Brasil” (BRASIL, 2019, p. 04). E ainda, em relação às IES, observamos outros aspectos contidos no Quadro 3.

Quadro 3 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa

Categoria Administrativa	Total Geral	Porcentagens	Organização Acadêmica	Total	Porcentagens
Públicas	302	11,6%	Universidade	108	35,8%
			Centro Universitário	11	3,6%
			Faculdades	143	47,4%
			IF e Cefet	40	13,2%
TOTAIS PARCIAIS			302	100%	
Privadas	2.306	88,4%	Universidade	90	3,9%
			Centro Universitário	283	12,3%
			Faculdades	1.933	83,8%
			IF e Cefet	n.a	----
TOTAIS PARCIAIS			2.306	100%	
TOTAIS GERAIS	2.608	100%		2.608	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Podemos observar que a maioria das IES existentes no país são instituições privadas, sendo “302 IES públicas e 2.306 IES privadas no Brasil. [...] Em relação às IES públicas: 43,7% são estaduais (132 IES); 36,4%, federais (110); e 19,9%, municipais” (BRASIL, 2019, p. 04).

Dessa forma, com a expansão da Educação Superior houve um aumento na contratação de professores para atuarem nesse nível de ensino, cujo “ingresso nas Universidades públicas ou privadas, dá-se por concurso público para a docência, em que conta pontos também a titulação, o mestrado e o doutorado, e a experiência de pesquisa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 142). No entanto, além do concurso, existem os contratos para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público através da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, (BRASIL, 1993), destacando que “a produção científica é o critério de maior peso nos processos seletivos de docentes” (BRANCHER, 2013, p. 144), sendo deixado de lado o potencial sobre o ensino.

Outro ponto relevante para essa discussão é a transformação da Educação Superior pública em produto de exportação para o mercado, “baseado na racionalização econômica de contratos sociais e na redução do papel do Estado na oferta de serviços de cunho público” (THIAGO; ANDREOTTI, 2018, p. 122), culminando com a modificação das IES, através das políticas neoliberais, para produto de comercialização, no qual o conhecimento é considerado um produto de mercado de maneira oposta ao bem público, entendendo que as universidades têm caráter de investir e gerar lucro a partir desses produtos (SLAUGHTER, 2004).

Deste modo, as políticas do sistema neoliberal têm afetado diferentes contextos da Educação Superior, e também as políticas supranacionais, por exemplo, temos a privatização do ensino, o Banco Mundial, as políticas de organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Educação como bem privado, passando a ter valor de troca, ao invés de valor social. Assim, o conhecimento tem tido uma consistência baseada em parceria universidade-indústria, tornando esse conhecimento cada vez mais mercantilizado (HARVEY, 2007; GIROUX, 2014; MARGINSON, 2006; LORENZ, 2012; SANTOS, 2004).

Conforme Lima (2005, p. 72), a “economia, e não a pedagogia, constitui, a partir de agora, a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública passaram a imperar”. Além disso, essa prática neoliberal põe em jogo iniciativas tecnicistas do trabalho docente desde a Educação Básica até Educação Superior, com incentivo às práticas individualistas, de competitividade, produtivismo e imposição a uma ideia de meritocracia, permeando a educação e fragmentando a luta pela igualdade e pelos direitos sociais garantidos (LUIZ, 2013).

A partir desse contexto, a universidade se insere em uma disputa de mercado em que a educação mantém a ideia de comercialização do conhecimento inserida na organização econômica. No entanto, é necessária uma análise cautelosa, para que os estudantes não sejam manipulados como uma forma de ‘capital humano’, ou seja, mercadorias numa lógica de

cliente. Para tanto, é urgente tornar acessível ações de investimento na formação dos docentes para melhorar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com experiências adequadas, pois a “qualidade da educação está ameaçada, quando está se faz na ‘improvisação docente’ e quando se transforma a universidade em ‘empresa’, na qual a educação é vista como ‘mercadoria’ a ser comercializada” (PAZINATO, 2015, p. 29). Isto porque ingressar na universidade não está sendo mais garantia de qualidade de ensino e sim garantia de permanecer em um emprego.

É relevante a discussão de que a internacionalização existente no âmbito acadêmico e formativo seja considerada uma inovação capaz de ampliar a excelência nas universidades, mas sempre priorizando os sujeitos envolvidos e não o lucro ou ganho sobre eles. Essa visão mercantil aumentou o número de *rankings* entre as universidades públicas e privadas, concorrendo na disputa pela formação dos sujeitos, atribuindo notas, números, conceitos e sistemas de inclinação entre os *status* de melhores, provocando aligeiramento nos sistemas de ensino e o imediatismo do conhecimento. Desse modo,

[...] esta tendência de encurtamento (e conseqüente aligeiramento) da formação superior e sua vinculação imediatista ao mercado de trabalho representa um perigo para o sistema de educação superior, visto por Sguissardi (2004) como o lócus de construção e socialização do conhecimento e de formação do cidadão crítico. (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p. 83).

Nesse sentido, é importante refletir, pois a velocidade das mudanças ocorridas nas IES está afetando o monopólio no campo da produção de conhecimento nas universidades, compreendendo que essas modificações são uma grande ameaça à Educação Superior pública, laica e de qualidade que conhecemos (BAUMAN, 2001; BALL, 2010).

É fundamental criar condições para que o ensino do país possa trilhar caminhos autônomos, com desenvolvimento voltado para resoluções do bem-estar da população, não se limitando à produtividade crescente nas instituições, mas atendendo a valorização dos processos de ensino e aprendizagem na formação dos sujeitos envolvidos, docentes, discentes, técnicos e comunidade (THIAGO; ANDREOTTI, 2018).

Nesse sentido, compreendemos que a Educação Superior, em especial as universidades, integra um grande espaço formativo e educacional, que se modificou com o passar do tempo, atendo-se a leis e diretrizes que regulamentam e avaliam esse campo de ensino, dentre eles a universidade e a Pós-Graduação, que explanaremos a seguir.

3.2 Histórico da Pós-Graduação no Brasil e o sistema de Avaliação da CAPES: breve introdução

A pós-graduação no cenário brasileiro tem se concentrado na produção científica, centralizando a construção desse conhecimento com o incentivo de agências de fomento, sendo destaque a realização de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento no país, “sobretudo com a produção de conhecimento qualificado que efetivamente contribua para significativas transformações na sociedade” (ZARDO; SOUSA, 2015, p. 35).

A organização da Educação Superior, regulamentada pela LDB, prevê os cursos universitários em quatro categorias, como já foi explicitado anteriormente: os sequenciais, os de graduação, os de Pós-Graduação e os de extensão, e nesta subseção abordamos a discussão sobre o nível da pós-graduação.

Os cursos de pós-graduação se dividem em dois grupos: a pós-graduação ‘*Stricto Sensu*’ que inclui mestrado e doutorado; a pós-graduação ‘*lato sensu*’ que inclui a especialização, o aperfeiçoamento e programas de atualização destinados a graduados. O ingresso em qualquer deles depende do cumprimento de exigências de cada instituição. (CARNEIRO, 1998, p. 141)

No caso desta pesquisa, o foco foi na Pós-Graduação *Stricto Sensu* que tem um sentido mais amplo do que a *Lato sensu*, incluindo o tempo de formação. No Brasil, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é regulada, acompanhada e avaliada pela CAPES, que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado em todos os estados da Federação, organizados em programas de Pós-Graduação.

Esses programas são considerados um nível formativo da Educação Superior, que capacitam sujeitos e possibilitam melhorias para a sociedade através das redes de pesquisa e desenvolvimento da ciência, pois a “responsabilidade específica dos mestrados e doutorados é desenvolver capacidade de pessoas para produzirem conhecimento e torná-lo acessível à sociedade” (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p. 12), formando sujeitos para atuar em diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Saviani (2000) e Nez (2014), a partir do Parecer Sucupira n° 977/65, houve uma distinção entre a Pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), sendo a primeira a responsável por um aperfeiçoamento da graduação, com uma formação mais técnica e específica da área que se pretende seguir e com um tempo de formação menor; a segunda é responsável pela formação acadêmica de pesquisadores, se sobrepondo à graduação, formando e qualificando profissionais na área do ensino e da pesquisa.

Segundo Santos (2003, p. 628), a Pós-Graduação, no Brasil, iniciou na década de 1930, em que “Francisco Campos propunha uma implantação deste nível de ensino nos moldes europeus”, inicialmente introduzido nas universidades do Rio de Janeiro e São Paulo. O modelo de Pós-Graduação inicial traduzia-se na relação de contratações vindas de fora do país, havendo aulas por tutorias de um professor catedrático.

Para o autor supracitado, o termo Pós-Graduação foi utilizado pela primeira vez em 1940, no artigo 71, do Estatuto da Universidade do Brasil. Já na década de 1950 começaram os acordos entre países, e o acordo entre Brasil e Estados Unidos, naquela época, implicava a abertura de convênios entre escolas e universidades por meio de “intercâmbios de estudantes, professores e pesquisadores” (MORTIZ; MORTIZ; MELO, 2011, p. 04), favorecendo a ampliação de produção de conhecimento e novas aberturas para pesquisas.

Porém, somente na década de 1960 a Pós-Graduação teve maior impulso no Brasil, por meio de medidas adotadas e apoiadas pelos Estados Unidos, sendo reconhecida como um novo nível de educação, do qual surgiram muitos cursos de mestrado e doutorado em diversas universidades. Além dos incentivos do Governo Federal, a criação da Universidade de Brasília - UNB, surgindo como um conceito diferencial e inovador para a educação, a “indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (MORTIZ; MORTIZ; MELO, 2011, p. 04) e a organização dos cursos por meio de créditos.

A primeira regulamentação da Pós-Graduação brasileira aconteceu em 1968, auge da ditadura militar que adotou o modelo norte-americano como fixo, substituindo modelos catedráticos, o que gerou críticas à época, porque “a regulamentação da pós-graduação no Brasil foi copiada até nos mínimos detalhes da norte-americana” (HAMBURGER, 1980, p. 84), fator perceptível atualmente, pois, na sociedade hodierna, os sujeitos seguem certos padrões que são utilizados nos Estados Unidos.

Posteriormente, com o Decreto nº 62.937/68, que formou o Grupo de Trabalho para Reforma Universitária - GTRU, elaborando uma organização e funcionamento da Educação Superior, para gerenciar esse crescimento surgiu a Lei nº 5.540/1968, que, após a Reforma Universitária, deu início à expansão da Pós-Graduação no país (NEZ, 2014). De acordo com Morosini (2009, p. 128),

[...] a reforma universitária de 1968 (Lei no 5.540), com apoio em um modelo humboldtiano normatiza a universidade como concepção de produção de conhecimento-pesquisa indissociável ao ensino. Este modelo é concretizado numa estrutura de inspiração norte-americana que busca a racionalização dos meios através dos departamentos universitários e identifica os títulos de mestrado e de doutorado como critérios para ingresso e ascensão na carreira docente.

Desse modo, as universidades, ainda que pequenas, tornaram-se *locus* da pesquisa no país, ampliando as possibilidades de estudos e de formação, com reconhecimento de títulos de mestrados e doutorados. Essa reforma possibilitou a ascensão na carreira profissional aos docentes e também de expandir as pesquisas numa perspectiva humboldtiana, garantindo sua realização (NEZ, 2014). Porém, por mais que essa reforma tenha produzido efeitos inovadores, Fernandes (1975) afirma que foi a partir dela que se abriram as portas para o ensino privado, demarcando as instituições organizadas de modo isolado, voltadas para a transmissão de conhecimento mercantil e profissionalizante, além de manter distância de atividades de pesquisa com um ensino que pouco contribuía para a formação horizontal de sujeitos críticos que buscavam a transformação social.

Conforme Sguissardi (2006), durante os processos de regulamentação começou a aparecer, nos meios políticos, o interesse em amparar pesquisas em âmbito nacional. E através da Academia Brasileira de Ciências – ABC houve a criação de um conselho para amparar as pesquisas nacionais, sendo instituído, em 1951, o CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI. Esse conselho possibilitou que a Pós-Graduação brasileira desse largos passos no mercado científico, mediante investimentos, leis de incentivo às agências de fomento para as pesquisas, ciência e inovações tecnológicas (NEZ, 2014). Furtado e Hostins (2014, p. 16) complementam essa ideia, dizendo:

[...] a pós-graduação brasileira, segundo Hostins (2006), foi efetivamente regulamentada em 1965, com a emissão do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), em aparente contradição com o Regime Militar, ao eleger como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário. Antes disso, existiram algumas iniciativas na década de 1930 e, depois, com a criação da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); porém, foi efetivamente em 1965 que se deu a implantação da pós-graduação brasileira.

A busca pelo reconhecimento da Pós-Graduação no Brasil se caracteriza pelo fato do país querer se tornar uma potência desenvolvida, através dos estímulos da ciência e pesquisa, na contribuição do conhecimento e pela concorrência científica e tecnológica no mercado com mão de obra qualificada (SANTOS, 2003). A reprodução da ciência só foi “implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite” (SANTOS, 2003, p. 629), tentando reproduzir, no Brasil, as marcas de um país avançado.

De acordo com Morosini (2009), o avanço da modernidade evidenciou uma série de marcos nesse processo, sendo um deles a LDB nº 4.024/1961, que registra o início da organização e regulamentação do sistema educacional brasileiro, desde Educação Infantil até a Educação Superior, e seu artigo 69 define que os cursos de graduação e Pós-Graduação

poderiam ser ministrados nas instituições de Educação Superior (NEZ, 2014). É importante ressaltar que essa regulamentação continua válida na atual LDB, no seu artigo 44 (BRASIL, 1996).

Outro marco legal foi a aprovação do Parecer nº 977 de Newton Sucupira, no Conselho Federal de Educação em 1965, constituindo-se a implantação formal dos cursos de Pós-Graduação no país, permitindo às universidades uma nova concepção oriunda de países desenvolvidos (SANTOS, 2003). Essa data também marcou o “início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado” (SAVIANI, 2000, p. 04), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Mesmo com o surgimento do parecer acima mencionado, que considerava essencial a pós-graduação para a formação dos sujeitos na sociedade, Braga e Guimarães-Iosif (2015, p. 60) evidenciam a contradição em “definir que o ingresso para o mestrado e o doutorado faz-se pelos mais aptos, o que mostra a elitização e a meritocracia que impera neste nível de ensino”. Ou seja, ainda hoje mesmo com o acesso à educação e democratização do ensino, os níveis educacionais de pós-graduação apresentam traços de um modelo elitizado.

Dessa forma, é fundamental o acesso da população a mestrados e doutorados para a formação profissional e acadêmica, auxiliando a qualificar profissionais para a sustentação da Educação Superior, “tornando-os agentes transformadores da universidade como centro da pesquisa e produção do conhecimento” (GALVÃO; TESSARO; BITENCOURT, 2020, p. 04).

Para Mortiz, Mortiz e Melo (2011), se a pós-graduação foi um sucesso isso se deve ao processo de avaliação da CAPES²⁰ criado para favorecer a qualificação dos professores universitários em suas instituições, além de ser responsável pela abertura de novos cursos de pós-graduação no país, avaliação e certificação dos programas de pós-graduação, se cuidando de assuntos relacionados ao ensino (como a avaliação da pós-graduação), enquanto o CNPq com questões relacionadas a pesquisa (como auxílio de recursos para novas pesquisas) (NEZ, 2014).

Conforme Giannetti (2010), o processo de avaliação da CAPES tornou-se um importante fator para os programas de pós-graduação, pois: garantiu a avaliação de seus cursos novos e programas; expandiu recursos de financiamento a pesquisas, o que, em 2021, uma década após a análise desse autor sobre a CAPES, observamos que os recursos estão cada vez

²⁰ Uma agência vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, pela autorização de novos mestrados - acadêmicos e profissionais - e doutorados, bem como a avaliação dos programas já existentes. Reconhecida internacionalmente por esse trabalho, a instituição avalia o desempenho da pós-graduação de todo o país, certificando a qualidade dos programas. <https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/cartilha%20portugues.pdf> Acessada em: 06/10/20.

mais escassos nos programas de pós-graduação. Portanto, atualmente é mais difícil manter bolsistas ou realizar pesquisas que exigem maiores custos econômicos.

Mesmo aprovada na década de 1950, somente em “1976 é que a CAPES conquistou credibilidade entre a comunidade acadêmica e a sociedade, por meio do processo sistematizado e dinâmico de avaliação dos programas nacionais de pós-graduação” (MELO, 2002, p. 86). No entanto, mesmo ocorrendo regularmente, foi em 1998 que se definiu o modelo de avaliação da pós-graduação hoje utilizado e que vem sendo modificado para ampliar as possibilidades de avaliação (THIAGO; ANDREOTTI, 2018). De acordo com a CAPES (2020),

[...] o sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

Nesse sentido, a CAPES é financiadora e avaliadora de programas de pós-graduação no território brasileiro, possibilitando ampliar a qualidade da comunidade científica, o que provou a rápida “proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras” (REGO; MUCCI JÚNIOR, 2014, p. 06). Desse modo,

[...] o Brasil possui um amplo sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o que tem favorecido o crescimento acentuado da pesquisa e da produção científica, sobretudo em termos da publicação de artigos em periódicos, pois já ocupamos, segundo informações da CAPES, a 13ª posição mundial nesse quesito (COSTA, 2015, p. 27).

A partir do que o autor destaca, percebemos que o sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, sem dúvida favorece o crescimento das pesquisas brasileiras em diferentes áreas do conhecimento, fruto do esforço permanente dos docentes universitários que assumem esse compromisso com a ciência e a tecnologia.

Na década de 1990 foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, “que se enquadraria no II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND e no plano básico de desenvolvimento científico e tecnológico – PBDCT” (NEZ, 2014, p. 97). Para compreender melhor o PNPG reproduzimos o quadro elaborado por Nez (2014), observando seus objetivos durante os anos e os principais destaques:

Quadro 4 - Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação

	Período	Objetivos:	Destques:
I	1975-1979	Transformar universidades em centros de atividades criativas permanentes; Corrigir desvios provocados pela rápida expansão da Pós-graduação; Escopo: institucionalização da pesquisa	Sistema educacional
II	1982-1985	Preocupação com os desníveis entre regiões e instituições; Adequar a Pós-Graduação às necessidades de produção de ciência e tecnologia.	Setor produtivo
III	1986-1989	Grifa a necessidade da internacionalização da pesquisa nas universidades e a integração ao sistema nacional; Premissa básica: constatação de que nem todos os objetivos dos planos foram alcançados; Transformação dos cursos em centros de pesquisa e de formação de pesquisadores. Priorizar o estreitamento das relações entre a universidade e a Pós-graduação.	Ampliação da pesquisa
IV		<i>Recomendações:</i> Expansão do sistema; Diversificação do modelo; Mudanças no processo de avaliação; Busca de inserção educacional.	Não houve plano*
V	2005-2010	Princípio: sistema educacional é um fator estratégico no processo de desenvolvimento da sociedade; Produzir profissionais qualificados; Problema: distribuição desigual entre as regiões brasileiras; Expansão do sistema; Diretriz: estabilidade e indução de programas estratégicos buscando a sua integração com as políticas públicas; Redefinir os recursos e a organização orçamentária; Organização de novos modelos; Enfatizava a avaliação e a qualidade dos programas.	Reconhecimento da importância
VI	2011-2020	Definir novas diretrizes, estratégias e metas para avançar nas propostas para política da Pós-graduação; Expansão do SNPG, reportando-se a questão das assimetrias regionais; Criação da agenda nacional de pesquisa; Aperfeiçoamento da avaliação.	Política educacional

Fonte: (NEZ, 2014, p. 98).

“Nota: *Morosini (2009) esclarece que inúmeras foram as discussões, entretanto, o documento final não foi formalizado.”

Os três primeiros planos, diz Nez (2014), foram articulados para o desenvolvimento do país. Essas políticas revelam um problema entre a disparidade na avaliação das regiões brasileiras, que geram uma assimetria regional em que são avaliadas pela CAPES, indicando uma ausência de políticas adequadas as diferentes realidades do Brasil, favorecendo alguns espaços mais do que outros, inclusive em aportes e fomentos de pesquisas científicas. O último plano exposto pela autora é o que conduz a Pós-Graduação no período em que esta pesquisa foi desenvolvida, portanto, os objetivos estão em pauta e percebemos o quanto fazem parte do cotidiano dos docentes e dos pós-graduandos.

Uma das fragilidades na trajetória da Pós-Graduação, declara Morosini (2009), é a falta de planejamento do sistema, fortalecimento de mais áreas do conhecimento em algumas regiões mais do que em outras no país, o que gera desigualdade regional. Isso é retratado nos períodos

de avaliação da CAPES que, atualmente, acontece de quatro em quatro anos, ao qual a avaliação realizada “é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições” (FREITAS, 2014, p. 07), que envolve processos constituintes dos programas e dos docentes.

A avaliação da pós-graduação brasileira traz desafios quando se passa a medir ou aferir, “atribuir uma nota ou um conceito que altere, também, a vida de pessoas” (MALDONADO; BITENCOURT, 2019, p. 437), principalmente quando deparamos com as disparidades e diferenças entre os programas de Pós-Graduação, seja por nota, número de estudantes, local, bolsas ou por regiões brasileiras. Desse modo,

[...], basta lembrar a exigência do preenchimento do Currículo Lattes como passaporte para qualquer atividade na esfera da pesquisa, da pós-graduação e em parte do ensino de graduação, a forma como a CAPES avalia e controla os programas de pós-graduação, e que as agências de fomento em geral avaliam e controlam a pesquisa. (FERRAZ, 2012, p. 119).

É necessário, portanto, que os docentes estejam sempre com os currículos atualizados, movimentando um sistema de produção científica que, por fim, vai deliberar quem conseguirá ou não recursos para pesquisa ou projetos ou, ainda, alcançar todos os pré-requisitos necessários para ser docente da Pós-Graduação, pois a avaliação da Educação Superior prioriza aspectos da demanda mercantil com uma avaliação voltada para os resultados ao invés de priorizar os aspectos do processo de formação (BRAGA; GUIMARÃES-IOSIF, 2015).

Logo, em conformidade com Brasil (2020), os programas de Pós-Graduação menores têm maior dificuldade em se manter nos padrões de avaliação da CAPES, que conceituam de 1 a 7 para programas que já estão dentro dos sistemas de avaliação, mantendo formação altamente qualificada e produção de ciência e conhecimento realizada pela comunidade acadêmica da Pós-Graduação. E, conforme Vogel (2015), somente os programas que atingem Conceito 4 podem solicitar abertura de cursos de doutorado, porém, os cursos que recebem conceito 1 e 2 e permanecem assim não abrem novas turmas e correm o risco de fechar. O conceito A é dado aos cursos que ainda não passaram por avaliação quadrienal os com Conceito 3²¹, que são a maioria, tentam subir nessa escala; os conceitos “5 são atribuídos aos cursos de excelência,

²¹ “A nota “3” é o mínimo que um programa pode obter para ser reconhecido e para operar, ou seja, para que seus diplomas tenham validade. Um conceito abaixo de “3” sujeita o curso ao descredenciamento [...]. Ressalta-se que os programas que possuem apenas o curso de mestrado podem alcançar a nota máxima “5”, enquanto programas com doutorado podem obter o conceito que representa o topo da classificação (CABRAL et al., 2020, p. 08)

enquanto as notas de 6 e 7 são atribuídas aos cursos consolidados que têm inserção internacional”, considerados mais elevados (VOGEL, 2015, p. 64).

Nesse sentido, observamos que os programas de pós-graduação recebem conceitos conforme a avaliação quadrienal feita pela CAPES, portanto, de acordo com a análise detalhada de Cabral *et al.* (2020, p. 15), a Tabela 1, a seguir, mostra a distribuição de programas brasileiros e os conceitos obtidos na última avaliação.

Quadro 5 – Conceitos dos Programas na Avaliação Quadrienal 2017 e respectivos quantitativos

Conceito	Quantitativo de Programas
1	8
2	90
3	1.333
4	1.497
5	765
6	298
7	184
Total	4.175

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Capes (2017).

Neste quadro, é possível analisar que o ano referente é o de 2017, sendo que, diante das atualizações, alguns números devem ter sido alterados, inclusive através da nova avaliação Quadrienal da Capes, de 2020, que será lançada no ano de 2021. Ressaltamos que dos 4.175 programas de pós-graduação citados, 98 deles obtiveram conceito inferior a 3, o que, de acordo com (CABRAL *et al.*, 2020, p. 15), “reduziu para 4.077 programas autorizados a funcionar à época, a partir da última avaliação realizada”. Outro ponto a destacar é que a maioria dos programas de pós-graduação, representando 68% dos analisados nessa tabela, encontra-se com conceitos entre 3 e 4. E, por fim, os programas que contêm conceitos acima de 5 representam, aproximadamente, somente 30% dos programas brasileiros (CABRAL *et al.*, 2020).

As primeiras avaliações realizadas pela CAPES ocorriam de ano em ano e seus conceitos variavam de A a E. Depois a avaliação passou a ser bienal, possibilitando o acompanhamento do desempenho dos cursos avaliados (CAPES, 2019).

Em 1998, o modelo trienal foi implantando e a CAPES começou a avaliar utilizando os conceitos de 1 a 7, assim, uma nova ficha de avaliação surgiu, sendo consideradas 5 dimensões: 1 – Proposta do Programa, 2 – Corpo Docente, 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações, 4 – Produção Intelectual, 5 – Inserção Social. A, e após 2013 a avaliação passou a ser quadrienal, e cada avaliação mantinha um peso para essas dimensões: deficiente, fraco, regular, bom e

muito bom (CAPES, 2019), atribuindo “recomendações sobre pontos fracos e fortes”, além de conter orientações sobre o estágio atual de documentos de área, produção intelectual, ficha de avaliação dos consultores de área e internacionalização (S.N., 2020, p. 8).

Os programas menores acabam enfrentando desvantagens nos critérios de avaliação, e para conseguir mudar de conceito precisam obter pontuações maiores. Quando se trata de região, as regiões Norte e Centro-Oeste sofrem por apresentar maiores desigualdades, “pois não possuem as mesmas condições estruturais e de acesso ao fomento do que as regiões Sul e Sudeste, como exemplo” (LIMA JUNIOR, 2020, p. 12).

Oliven *et al.* (2002) reconhecem que o processo de avaliação da CAPES vem sendo aperfeiçoado com o passar dos anos junto da comunidade acadêmica. No entanto, ainda possuem muitas desigualdades a serem questionadas ao avaliar os programas de Pós-Graduação.

No entanto, o PNPG (2011-2020) buscou novas diretrizes para as assimetrias regionais no país, propondo ação de unidades de mesorregiões e políticas de redução as desigualdades encontradas (BRASIL, 2010). Porém, ainda que realçadas essas mudanças nesse campo, percebe-se algumas críticas ao sistema PNPG quando retrata as áreas de humanidades:

[...] é contraditório que justamente no sexto PNPG, o 2011-2020, apareça, de maneira enviesada, um indicativo para a restrição da população de mestres e doutores em Humanidades. [...], [com a] criação de barreiras para a oferta de vagas de mestrado e doutorado na macro área de Humanidades. (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 797).

Assim, no ano de 2019 surgiu, na CAPES, uma nova proposta de modelo de ficha de avaliação com a pretensão de: “(1) simplificar aspectos de sua operacionalização, (2) contemplar a formação de quadros, (3) considerar a diversidade do contexto e (4) focalizar mais no impacto do programa do que apenas na sua produção” (CAPES, 2019, p. 10). Também propõe estruturar as dimensões em três partes: “1. Proposta do programa; 2. Atividades de formação e 3. Impactos acadêmicos e sociais” (CAPES, 2019, p. 10). O primeiro item da avaliação destina-se a analisar o funcionamento, o perfil, os objetivos e planejamentos dos programas de Pós-Graduação; o segundo tem foco na qualidade de recursos humanos, atuação e produção do conhecimento pelos docentes associado ao programa; e o terceiro está relacionado ao impacto na sociedade, relevância social e internacionalização (CAPES, 2019).

Essa proposta multidimensional está sendo discutida pela comissão de avaliação da CAPES, e demais grupos do PNPG, para ser implementada nas próximas avaliações, na tentativa de amenizar as desigualdades existentes no campo da pós-graduação, tornando-o mais plural. Isto porque a avaliação dos programas de Pós-Graduação, tendo um sistema complexo

e sofisticado de avaliação, não está atendendo a todas as necessidades exigidas pelas diferenças encontradas. É necessário, portanto, que seja constantemente pensado para que não haja fechamento de programas pequenos que estão crescendo e formando estudantes em diferentes localidades do país (CAPES, 2019).

Um dos critérios utilizados na avaliação da CAPES nos programas é sobre a produção docente em periódicos científicos, que são evidenciados com maior pontuação aqueles professores que produzem mais, em revistas com *qualis*²² maiores, saindo na frente dos programas que contêm um número menor de docentes, ou em regiões com maiores dificuldades para publicação. Assim, “as atividades de pesquisa e de pós-graduação das universidades vêm sofrendo grande pressão das agências financiadoras, CAPES e do CNPq ao longo da última década” (BAZZO, 2007, p. 65). Desse modo,

[...] docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo, assim a manutenção destes conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram como fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento. Por outro lado, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isto, mas publicam menos, seus programas mantêm seus baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento de outras agências. (HORTA, 2002, p. 10).

Conseqüentemente, sobrecarrega os docentes que se desdobram para manter os programas de Pós-Graduação nas universidades para que estas cresçam e sejam bem conceituadas para diminuir as dificuldades na concessão de bolsas e recursos aos programas menores. Isto porque, “determinada cota/conceito do programa estaria associada a mais ou menos recursos financeiros e ao acesso ou não a benefícios como convênio, número de bolsas, etc.” (BAZZO, 2007, p. 64); os programas pequenos têm maior dificuldade para crescer e receber recursos e bolsas, pois aqueles com conceitos maiores são priorizados, o que exige cada vez mais produtividade dos docentes nas áreas de pesquisa, sendo que os critérios de produtividade docente aparecem em primeiro plano, deixando de lado a trajetória e a competência pessoal dos docentes (ZABALZA, 2004).

De acordo com Braga e Guimarães-Iosif (2014), isso acontece porque a CAPES volta-se mais para critérios de avaliação quantitativos do que qualitativos, implicando no ensino e na prática docente. Isto porque tais aspectos influenciam e reconfiguram o trabalho docente,

²² O *Qualis CAPES* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, com base na publicação em periódicos científicos de artigos de docentes afiliados às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras [...] indicativos de qualidade: A1, o mais elevado; A2; A3, A4, B1, B2, etc. (GUIA USP, 2019).

umentam as exigências do docente credenciado em programa de Pós-graduação, sendo o ponto alto da política de pós-graduação a manutenção da oferta de cursos de qualidade.

Em função disso, as consequências da busca por produção têm sobressaído como uma induzida competição. Do mesmo modo, os indicadores usados para as avaliações nos programas estão mais voltados para os aspectos quantitativos da produção do conhecimento do que para os aspectos qualitativos do programa, o que possibilitou o aumento da competitividade entre as instituições e causou a elevação de *ranking* entre as mais e as menos reconhecidas. Portanto, “falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membros de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação” (ZABALZA, 2004, p. 127), ao invés da visão quantitativa e individual de produtividade, que acaba banalizando as formas de produção de conhecimento (BIANCHETTI; SOUSA, 2007; SILVA, 2008). Nesse mesmo sentido, Sguissardi (2009, p. 229) complementa:

[...] são cada vez mais evidentes as marcas de competição no campo científico-acadêmico [...] pelo produtivismo acadêmico, em especial pelo *Modelo Capes de Avaliação* [...] e pela disputa acirrada entre docentes/pesquisadores pelos recursos sempre insuficientes, destinados à ciência e tecnologia.

Nessa perspectiva, é evidente o *ranking* entre universidades e a exigência de produção científica ou técnica por parte dos docentes universitários, que, muitas vezes, reduz o papel importante de ensinar, constituindo-se como menor valor por essa lógica. Assim, de acordo com Ferraz (2012, p. 122):

[...] e em decorrência da competitividade, impactos mais marcantes seriam a avaliação produtivista, a flexibilização universitária e a configuração da docência universitária da pós-graduação baseada em produtos, decorrente de uma universidade que se apresenta como organização social neoprofissional, heterônoma, empresarial e competitiva.

É importante salientar, como consequências desses impactos, que os docentes acabam voltando-se mais para a pesquisa e produtividade do que para a docência e o pedagógico, tornando-se excelentes pesquisadores, mas com dificuldade para o ensino, pois “[...] ser bom profissional significa, muitas vezes, ter um grande domínio de conteúdo e saber explicá-los aos alunos” (ZABALZA, 2004, p. 127). Ou seja, não adianta ter o conhecimento da pesquisa sem o ensino; é preciso a integração entre elas para um bom ensino e aprendizagem.

Em conformidade com Scheibe (1987), diferente dos professores da Educação Básica, em que a característica pedagógica é mais encontrada entre eles pela sua formação, existe a tendência entre os professores universitários de negar o pedagógico, exaltando o seu conhecimento científico, técnico, enquanto pesquisadores ou intelectuais. Como os programas

de Pós-Graduação estão mais voltados para a pesquisa e a publicação da produção científica do que a formação pedagógica do docente universitário para ensinar tanto na graduação quanto na pós-graduação, fica uma lacuna de difícil solução nas atribuições solicitadas e exigidas dos docentes.

Por essa razão, os docentes universitários com doutorado acabam se identificando mais como pesquisadores do que como professores nas IES, sendo sua atividade docente vinculada a uma formação técnica e não para a docência em si, legitimando um falso pensamento de que quem possui o conhecimento sabe ensinar, pois “[...] uma vez que foram formados para ser pesquisadores e não docentes” (BRANCHER, 2013, p. 107) acabam valorizando mais essa dimensão.

Deste modo, pelo fato de os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos terem a pesquisa como centro de seu processo, “[...] não existe a exigência de uma formação sólida para a docência, voltada à atuação no ensino superior, quiçá na pós-graduação, e tampouco a institucionalização de práticas que garantam a obrigatoriedade dessa formação” (BRANCHER, 2013, p. 139). Nesse sentido, o que essas instituições formam para atuar nas universidades não são docentes, mas pesquisadores.

Por essas e outras razões, é necessário “*avaliar a avaliação*, buscando novos formatos que avancem para além dos resultados conseguidos e superem os limites do modelo em curso” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 11 – grifo dos autores), pois, muitos programas têm dificuldade para crescer, considerando que se deparam com o tipo de avaliação existente (ZABALZA, 2004; SELBACH, 2015).

Logo, há de se questionar: qual o papel da Pós-Graduação para a sociedade como um todo? As Universidades, em seus cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, estão formando mestres e doutores como uma formação acadêmica qualificada e um olhar crítico voltado para pesquisa? Ou forma apenas uma massa de sujeito, incentivando-os para a produtividade, a competitividade e a busca por pesquisas com maiores índices de pontuação e participações em eventos renomados? Questiona-se isso porque, em uma lógica qualitativa, “[...] pouco se observa da capacidade para a docência e, sim, quantos materiais publicaram em sua formação nos últimos cinco anos, como se seu trajeto formativo pouco contribuisse para seu fazer docente” (BRANCHER, 2013, p. 107). Ou, de acordo com Bianchetti (2012, p. 06), “[...] formam/orientam a partir de uma formação que não receberam e a formação que protagonizam não está mostrando-se adequada ou contemporânea aos desafios próximos/futuros que os alunos estão tendo e terão que enfrentar”, implicando nos processos formativos.

É possível perceber que a Pós-Graduação brasileira enfrentou momentos históricos, em que, “[...] ora se desejou formar docentes para atuar no ensino superior; ora se buscou formar pesquisadores no intuito da produção do conhecimento e, conseqüentemente, modificação da realidade social” (BRANCHER, 2013, p. 156), e que hoje temos uma trama de relações complexas na formação dos sujeitos nesse nível de ensino.

De acordo com os autores Costa (2015) e Cunha (2009), o objetivo da Pós-Graduação na universidade hodierna é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no âmbito da graduação, além de ampliar os saberes e recursos para a livre investigação científica. Assim, muitos profissionais de outras áreas buscam programas de Pós-Graduação em Educação para obter uma formação que os auxilie nos desafios do cotidiano docente universitário e lhes garanta a legitimidade. Porém, “o contexto da Pós-Graduação como espaço de aprendizagem docente ainda necessita de certo aprofundamento através das investigações que têm constituído o campo da Pedagogia Universitária” (BRACHER, 2013, p. 20-21), sendo este um campo repleto de possibilidades para pesquisa. De acordo com Sguissardi (2006, p. 01),

[...] falar da pós-graduação no Brasil, hoje, é falar de um nível de educação superior, que, mesmo prestigiado e, às vezes, quase mitificado, em contraste com a pouca ou nenhuma excelência de outros níveis ou graus de educação, revela muitas das fragilidades e traços controversos do subsistema de educação superior e de suas reformas.

No entanto, compreendemos que as pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação geram avanços científicos significativos para a sociedade de modo geral e buscam fortalecer e favorecer as diferentes áreas do conhecimento. No caso dos programas de Pós-Graduação em Educação, as pesquisas geram novos conhecimentos científicos sobre a Educação, ampliando melhorias para a formação dos sujeitos nos diferentes níveis educacionais.

Desse modo, cabe ressaltar que tanto a universidade quanto a Pós-Graduação tem despertado interesse de pesquisadores e são temáticas que vêm sendo estudadas e pesquisadas em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, ainda há muito que se discutir, buscando contemplar a formação dos sujeitos num âmbito em que sejam valorizados, equilibradamente, o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e a orientação, e não somente uma parte desse processo.

A seguir, abordamos as Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional docente na Pós-Graduação.

4 PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E O DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A PÓS-GRADUAÇÃO EM FOCO

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Maria Isabel da Cunha

Desempenhar o ofício de docente universitário requer dos profissionais da Educação sólida formação teórico-metodológica articulada com diferentes saberes que compõem um número demasiado de experiências relevantes e significativas, que foram constituídas histórica e socialmente pelos sujeitos, e que se referem ao ato de ensinar e aprender com o outro. Assim, na presente seção teórica abordamos as Pedagogias Universitárias e o docente universitário, com foco direcionado para a docência na Pós-Graduação, compreendendo as diversas atividades desenvolvidas por eles nesse nível de ensino, à medida que articulam e se desenvolvem no contexto de formação *Stricto Sensu*.

Entendendo a docência como uma atividade complexa, conforme a epígrafe, o docente universitário desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão que exigem especificidades e capacidades diferenciadas para atuar na universidade, lidando com situações imprevisíveis. Quando esses docentes universitários acrescentam, ao seu trabalho, a Pós-Graduação, eles são levados a emitir outra conotação de atuação para a qual devem articular e conceber as Pedagogias Universitárias, e, de forma indissociável, todas as atividades da docência (ensino, pesquisa e extensão), de modo a repensar os espaços formativos.

Embora a discussão tenha como foco a Pedagogia Universitária, destacamos que é preciso compreender que não existe uma unicidade de pedagogia. Por isso, pode-se inferir que existe a concepção e a prática de múltiplas pedagogias que alimentam a prática docente que na universidade configura-se como espaço plural.

Nesta seção, apresentamos reflexões teóricas sobre as Pedagogias Universitárias e a Docência Universitária na Pós-Graduação, pois, por meio dessas discussões podemos compreender conceitos relevantes para essa pesquisa e sua ligação com as Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional Docente na Pós-Graduação.

4.1 Mapa das produções científicas sobre Pedagogias Universitárias

Nesta subseção discorreremos sobre os estudos encontrados no balanço de produção e do estado da arte realizado por Tessaro e Bitencourt (2019; 2020)²³. Inicialmente, em 2019, realizamos o balanço de produção, e no ano seguinte o estado da arte a partir deste primeiro. Destacamos que para esta pesquisa, a leitura e a análise de teses e dissertações foram importantes para a aproximação com a teoria que embasou a investigação.

Conforme Tessaro e Bitencourt (2019), o balanço de produção²⁴ abrangeu um período de *10 anos*, de 2009 a 2018, e para a busca foram utilizadas três expressões-chave. No entanto, duas delas — “Pedagogia Universitária” e “Docência na Pós-Graduação” — nos forneceram resultados que serão utilizados nesta subseção.

Com a expressão-chave Pedagogia Universitária encontramos um total de 106 estudos — 48 teses e 58 dissertações —, porém, apenas quatro destes foram selecionados, por centrarem em suas pesquisas a temática *Pedagogia Universitária no âmbito da Pós-Graduação*. Além dos selecionados, incluímos uma dissertação da autora Pazinato (2015), que aborda a Docência Universitária e a Pedagogia Universitária (TESSARO; BITENCOURT, 2019).

A partir de Tessaro e Bitencourt (2019; 2020) destacamos que, entre os períodos de 2009 a 2018, os anos em que mais foi produzido sobre Pedagogia Universitária foi o ano de 2015, seguido por 2013, e em 2009 houve a menor quantidade de estudos encontrados. Outro aspecto importante encontrado, na busca geral, foi “que a maior parte dos trabalhos encontrados era das regiões Sul e Sudeste do país, demonstrando que a maior parte dos estudos foi feita, em sua maioria, em regiões sulistas” (TESSARO; BITENCOURT, 2020, p. 06). Esse fato revela que essas duas regiões concentram o maior número de pós-graduação em educação, e, conseqüentemente, mais potencialidade para produção.

As produções científicas analisadas a partir da expressão-chave “Pedagogia Universitária” foram: (1) a tese intitulada *A Pedagogia Universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária*, da autora Alda Roberta Torres, defendida em São Paulo – SP, em 2014; (2) a tese intitulada *Docência universitária: saberes e cenários formativos*, da autora Maiza Taques Margraf

²³ Ambos foram publicados em Anais de evento.

²⁴ No balanço de produção citado foram três descritores (expressões-chave): “Pedagogia Universitária”, “Docência na Pós-Graduação” e “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Pedagogia Universitária”. Em todas as expressões-chave utilizamos o recurso gráfico do “entre aspas” para garantir que fossem encontrados os termos juntos; também usamos o banco de teses e dissertações da CAPES para as buscas, e empregamos seis filtros para organizar a busca dos estudos, utilizando a área de educação (TESSARO; BITENCOURT, 2020).

Althaus, defendida em Curitiba – PR, em 2014; (3) a dissertação intitulada *O processo de formação continuada no projeto da Pedagogia Universitária*, da autora Aldiciane Pazinato, defendida em Passo Fundo - RS, em 2015; e (4) a tese intitulada *A qualidade da Educação Superior e a Pedagogia Universitária: um olhar sobre a docência*, do autor Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, defendida em Canoas – RS, em 2018 (TESSARO; BITENCOURT, 2020).

Dentre os quatro estudos selecionados, o de Pazinato (2015) teve como objetivo “compreender o percurso da formação continuada de professores do Ensino Superior, na proposta da Pedagogia Universitária” (PAZINATO, 2015, p. 03). Nessa tese, a autora valeu-se de uma revisão da literatura para compreender os processos de transformação da universidade até o século XXI, e apresentou, como principais resultados, as possibilidades de a Pedagogia Universitária ser uma ação responsável para a melhoria da formação oferecida nas instituições de Educação Superior. Isto por ser um projeto de reforma inovadora que prioriza a formação de professores nesse nível de ensino. A tese dessa autora contribuiu para a nossa pesquisa a partir das teorias sobre Pedagogia Universitária, Universidade e Formação Docente (TESSARO; BITENCOURT, 2020).

A tese de Torres (2014) teve como objetivo “analisar a Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior com vista a constituição de seu campo do conhecimento” (TORRES, 2014, p. 09). Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuavam como gestores ou coordenadores dos programas de formação de professores nas IES. Os principais resultados apresentados pela autora são que a Pedagogia Universitária é um campo em ascensão e contribui para as políticas institucionais de formação de professores das IES, se sobrepondo às demais por tratar sobre formação pedagógica necessária a todos os professores universitários. A autora afirma que o Desenvolvimento Profissional Docente e a relação com a formação, ainda não é uma realidade concreta, pois as instituições se preocupam com necessidades institucionais e contemplam pouco as fases da carreira profissional do docente. Esse estudo contribuiu para a nossa pesquisa a partir da teoria sobre Pedagogia Universitária, Universidade, Educação Superior e Desenvolvimento Profissional Docente (TORRES, 2014).

A tese de Althaus (2014) teve o objetivo de “analisar o processo de formação e desenvolvimento profissional da docência universitária, no contexto de uma universidade Paranaense” (ALTHAUS, 2014, p. 08). Os sujeitos da pesquisa foram oito professores gestores de curso de graduação, e os principais resultados revelaram que a docência universitária é gestada no interior dos cursos, observando sua cultura didática, que vem de aspectos epistemológicos de cada profissão, e contribuiu teoricamente para esta pesquisa sobre a

Pedagogia Universitária, Docência Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente (ALTHAUS, 2014).

A tese de Santos (2018) teve o objetivo de “analisar as temáticas atinentes à Pedagogia Universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016, [...]” (SANTOS, 2018, p. 10). O autor utilizou, em sua investigação, nove produções — sete teses e duas dissertações potencializando a discussão sobre a *práxis* pedagógica do professor universitário e sua constituição de docente com a tríplice missão da universidade – ensino, pesquisa e (SANTOS, 2018).

Dessas quatro pesquisas analisadas, nenhuma investigou diretamente os docentes da Pós-Graduação. No entanto, auxiliaram o embasamento teórico em construção, ao se considerar que “os trabalhos selecionados colaboram com a construção e conceituação da Pedagogia Universitária, fortalecendo tessituras que ampliam as investigações da Educação Superior” (TESSARO; BITENCOURT, 2020, p. 10), pois, partindo dos dados apresentados pode-se inferir que os docentes da pós-graduação não fazem parte da curiosidade da investigação de estudantes de pós-graduação. Uma possibilidade de análise é que as linhas de investigação caminham em outra direção de preocupação da problemática da educação, porém, é fundamental que ambos os níveis de ensino sejam explorados e pesquisados a fim de possibilitar melhorias educacionais e formativas.

A seguir serão exploradas as discussões sobre a Pedagogias Universitárias, embasando os autores que encontramos no balanço de produção, no estado da arte, dentre outros.

4.2 Pedagogias Universitárias e a sua consolidação no Brasil

Com a realização do balanço de produção e do estado da arte detalhados anteriormente, obtivemos alguns estudos que foram fundamentais para aprofundar nossa teoria. Assim, nessa subseção aprofundaremos as Pedagogias Universitárias.

As Pedagogias Universitárias vêm sendo discutidas por diversos autores que lançam diferentes olhares sobre esse campo teórico. Cunha (2009, p. 370) salienta que a Pedagogia Universitária é

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior [...] é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão [...]. Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que

incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de docentes e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Esses conhecimentos envolvem uma relação com a universidade, na condição de espaço de conexão de aprendizagens entre docente e discente, nos processos de ensinar e aprender por meio das práticas pedagógicas, das relações com a instituição, dos currículos, das culturas e das subjetividades que permeiam esse ambiente de formação de professores na Educação Superior.

Para Soares (2009, p. 100), a Pedagogia Universitária “[...] se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional”. É um campo que está em constante construção e crescimento, “[...] um campo em movimento, potencializador de reflexões sobre todos os aspectos que envolvem a docência e as atividades desenvolvidas na Educação Superior” (SOARES, 2009, p. 100), ressaltando que essas atividades são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Estudos e ações institucionais que envolvam as Pedagogias Universitárias podem contribuir para que os docentes universitários reflitam sobre suas práticas docentes, “uma vez que esses docentes se diferenciam dos demais professores por fazer parte tanto da graduação como da pós-graduação trabalhando com sujeitos adultos” (GALVÃO, 2019, p. 51), necessitando, inclusive, relacionar as atividades docentes nos dois níveis universitários.

De acordo com Santos (2018, p. 178),

[...] a Pedagogia Universitária, [...], abarca a complexidade da docência e suas relações com as Instituições de Ensino Superior e com o corpo discente. Atenta para o exercício da docência na educação superior e desenvolvimento profissional do professor universitário, bem como este interfere e reflete nos resultados dos indicadores e parâmetros dos processos avaliativos sofridos em contexto institucional.

Para o referido autor, estudos sobre a Pedagogia Universitária englobam os contextos analíticos relativos à Educação Superior, realçados pela complexidade da docência exercida na universidade. Para Cária e Silva (2018, p. 30), “a pedagogia universitária é um tema relativamente novo nas pesquisas, pois até há bem pouco tempo a docência universitária não provocava discussões e questionamentos [...]”, sendo um campo em ascensão que está em pleno crescimento, que estuda a educação e a formação do docente universitário como seu principal objeto, atentando para os processos formativos e de aprendizagens na Educação Superior. Além disso, é um conjunto de meios, no qual prevalecem as práticas formativas entre sujeitos adultos na universidade que, “[...] no âmbito das interações educativas de sujeitos adultos, alunos universitários e outros professores, formam-se também no processo de interações”

(BITENCOURT, 2014, p. 103), e participam conjuntamente dos processos de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento.

A Pedagogia Universitária é compreendida como um espaço em movimento de interações e aprendizagens que constitui um processo formativo conjunto, entre os sujeitos envolvidos no processo. De acordo com as autoras,

[...] a Pedagogia Universitária pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída. (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 23).

Nesse espaço em movimento, citado pelas autoras, o docente reflete sobre o ato de ensinar e se desenvolve com as vivências da profissão. A reflexão docente pode ser constantemente modificada e reconstruída em uma ação nos modos de ensino-aprendizagem, como descrevem Nez e Silva (2014, p. 54): “a Pedagogia Universitária é de suma importância, pois pode conscientizar os docentes sobre a visão que possuem sobre a aprendizagem na Educação Superior”, e potencializar as questões sobre a formação docente enquanto professor formador de novos profissionais na universidade.

Outros autores discorrem sobre esse campo de estudo e consideram a ação do docente universitário um espaço de ligação entre sociedade e universidade. Isto porque, dizem, pode-se “compreender que pedagogia universitária seja uma locução que se estabelece como relação em vista das conexões entre a universidade e a sociedade” (ARAÚJO, 2008, p. 28), pois “à medida que a sociedade muda, a universidade também se altera [...]” (FELDEN, 2017, p. 750). Esse é um processo de transformação na construção de novos saberes e novos conhecimentos entre universidade e sociedade, pois, quando a sociedade muda a universidade também se transforma para atender as modificações ocorridas ao longo do tempo.

Nesse sentido, as Pedagogias Universitárias tornam-se “um movimento dinâmico preocupado com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores formadores que formam outros profissionais e que integram a universidade com a sociedade” (BITENCOURT; KRAHE, 2014, p. 181), possibilitando, através dos docentes, a formação de profissionais que estejam preparados para o exercício de pensar em uma sociedade menos alienada e melhor preparada para a construção e mediação do conhecimento crítico social.

Para deixar claro, neste estudo seguimos uma lógica de pensamento direcionada ao que Leite (2005) expõe sobre uma Pedagogia Universitária, a qual busca compreender a formação do docente universitário, o ensinar e o aprender e o exercício de sua profissão dentro da universidade, tanto em cursos de graduação quanto nos de pós-graduação. Assim,

compreendemos que a Pedagogia Universitária pode ser múltipla, conforme Cunha e Isaia (2006, p. 351), “no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características”, pois, considera-se Pedagogias Universitárias um campo de conexão de conhecimentos que não são únicos, perpassando todos os aspectos que envolvem a universidade. Da mesma maneira, diz Galvão (2019, p. 50),

[...] as Pedagogias Universitárias podem ser diversas para quem atua em um curso de licenciatura e/ou bacharelado, mesmo que essas tenham uma única finalidade — o ensino e aprendizagem, mas estamos nos referindo a naturezas de cursos diferentes, com especificidades próprias de cada um.

Dentro do campo das Pedagogias Universitárias nos deparamos com uma imensidão de possibilidades de estudos que são encontrados na Educação Superior, seja na graduação ou na Pós-Graduação, mas que fazem parte de um oceano de múltiplas Pedagogias Universitárias que surgem à medida que se aproximam desse campo do saber. No entendimento de Zuchetti (2020, p. 63),

[...] 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.

Logo, podemos perceber que esse campo do conhecimento é vasto e, por isso, plural, ao se considerar as inúmeras formas de se entender Pedagogias em um espaço de construção e formação na Educação Superior, que se entrelaçam com os conhecimentos produzidos com o passar dos anos e são repensados sob vários aspectos na atualidade. Portanto, o campo das Pedagogias Universitárias “está em franca ascensão, mostrando-se como possibilidade de espaço de formação permanente dos professores tomados como sujeitos fundamentais para pensar sobre sua própria formação” (TORRES, 2014, p. 31), possibilitando a constituição de sujeitos reflexivos ao refletirem sobre sua atuação na qualidade de docentes universitários formadores de professores e pesquisadores.

Conforme Torres (2014, p. 108), “o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vai sendo demarcado como um campo em que cabe estudar o fenômeno educativo, tornando-o [...], portanto, complexo e com múltiplas referências”. E as relações entre as diferentes formas de aprendizagem na universidade, principalmente no século XXI, está permeado de mudanças educacionais que atingem de diferentes maneiras o ambiente universitário. Assim, a “Pedagogia Universitária atua no sentido de incentivar que o docente universitário se torne um pesquisador,

um participante ativo da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição [...]” (FAVERO; PAZINATO, 2014, p. 07), detendo-se no conhecimento sobre a instituição da qual faz parte.

A Pedagogia Universitária possibilita ao professor tornar-se um pesquisador, participar da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição, trabalhar em equipe, frequentar grupos de estudos, possuir uma visão interdisciplinar aplicando no seu cotidiano, entender o processo de ensino e aprendizagem como construção de saberes e não transmissão [...]. (PAZINATO, 2015, p. 97).

Com a complementação da autora supracitada, e as demais conceituações, percebemos que as discussões sobre as Pedagogias Universitárias embasam relações de práticas formativas do docente da Educação Superior, e ressaltamos a docência como parte fundamental das interações e construções humanas.

Na concepção de Tardif e Lessard (2005, p. 8), a docência deve ser "compreendida como uma forma particular do trabalho docente sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' [...], no modo fundamental da interação humana", em que o docente se desenvolve interagindo com o meio em que vive e com os sujeitos que compartilham desse meio. Assim, produz, reproduz e transforma sua realidade, aprende com o diferente, relacionando-se e compartilhando novas experiências, "cujo processo se desenvolve na interação, na reflexão e na produção conjunta" (ALMEIDA, 2010, p. 73), o que fará com que o docente repense a melhor formação a partir da ação formativa enquanto docente universitário.

Nesse sentido, de acordo com Pimenta e Almeida (2011), Lucarelli (2000) e Torres (2014), as Pedagogias Universitárias são um elemento característico da atuação docente e seus espaços de construção de conhecimento, em que a formação e a atuação docente são categorias muito mencionadas em pesquisas científicas. No entanto, ao analisar o balanço de produção e estado da arte realizado por Tessaro e Bitencourt (2019; 2020) percebemos que no âmbito da pós-graduação as pesquisas são menos evidenciadas nessa mesma dimensão.

Assim, as Pedagogias Universitárias são um campo do conhecimento que contribui para a formação docente e para as relações existentes entre o ensinar e o aprender, tecendo-se em um caminho de Desenvolvimento Profissional Docente que poderá superar modelos tradicionais de formação e orientar uma formação voltada à prática cotidiana nas IES, elegendo os docentes e discentes como sujeitos protagonistas e ativos nesse meio.

Os estudos de Bolzan e Isaia (2010) e Torres (2014) mostram que as Pedagogias Universitárias, no âmbito da Pós-Graduação, são fundamentais para compreender essas relações formativas na universidade, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação. Nesse nível de ensino, os estudantes já trazem consigo uma bagagem de experiências fundamentais para a

construção conjunta de conhecimento, pois o campo de estudos das Pedagogias Universitárias preocupa-se com os espaços de formação, de ensino e aprendizagem. Esses aspectos mediam a relação entre os docentes e os discentes na universidade, pois “critica-se e escreve-se muito sobre ensino superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta” (LEITE, 2005, p. 57). Por essa razão, nesta pesquisa abordamos a importância de considerar esse campo de estudo, contribuindo para a produção desse conhecimento.

O interesse pela investigação das Pedagogias Universitárias, pelas práticas docentes e inovações pedagógicas vem crescendo em meio a um cenário internacional, a contar da década de 1980. Desde então, diferentes redes de pesquisa foram criadas, no mundo, justamente com a finalidade de estudar a temática (SOARES, 2009), revelando que a Pedagogia Universitária é um espaço em crescimento que vem se destacando no campo da Educação Superior. Por essa razão, é importante ampliar os estudos sobre essa temática, explorando os demais campos da universidade e da docência universitária tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Mesmo com o recente aflorar das discussões sobre o tema, constatamos sua existência nas universidades antigas, quando se passou a pensar sobre a Educação Superior, pois, de acordo com Araújo (2008, p. 27), “pode-se falar em *pedagogia universitária* desde o tempo medieval, quando se deu a gênese da universidade”. Portanto, compreendemos que as Pedagogias Universitárias nascem à medida que as universidades surgem e ganham formas ao pensarmos sobre a formação dos sujeitos.

De outro ângulo, a autora Leite (2005) descreve que as Pedagogias Universitárias surgiram na tradição cultural francesa, buscando estudos sobre o ensinar e o aprender, tendo o objetivo de compreender o ensino e a formação docente, no exercício de sua profissão dentro da universidade, e “têm como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupam-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional” (CÁRIA; SILVA, 2018, p. 05), o qual se estende por toda a carreira do docente que estará em constante aprendizado. Nessa lógica, Araújo (2008, p. 27) assim se manifesta:

[...] não se pode afirmar que a pedagogia universitária seja uma só em termos de princípios e diretrizes, ou mesmo que tenha tido uma estrutura organizativa em um estabelecimento definido, que sustentasse o seu desenvolvimento. Pelo contrário, são muitas as pedagogias universitárias, se levam em conta os nove séculos que viram a universidade, particularmente desde o âmbito da cultura ocidental, fazer-se, consolidar-se e refazer-se. Sua história, em diferentes países, expressa essa dinâmica que se revela pela apropriação, veiculação e disseminação de concepções e de realizações diversas.

Por assim dizer, não existe apenas uma Pedagogia Universitária, nem uma origem certa de onde os estudos se iniciaram; os estudos surgiram a partir da reflexão sobre a universidade

em diferentes lugares do mundo, existindo múltiplas Pedagogias Universitárias que vêm se transformando com o passar dos séculos, consideradas um mar de possibilidades a ser explorado. Nesse sentido, “são muitas as concepções de pedagogia universitária [...], não há como pensar uma única pedagogia, levando-se em conta não só sua historicidade ao longo dos séculos, mas também a diversidade de formação a proporcionar” (BARBOZA, 2012, p. 41), tendo como entendimento que existem múltiplas pedagogias, constituídas, ao longo dos anos, em diferentes lugares do mundo, com diferentes configurações.

No Brasil, esse tema se destacou na década de 1980. De acordo com Soares (2009), houve, ao longo da história da Educação Superior, muitas iniciativas por parte do Ministério da Educação - MEC e de instituições desse nível educacional, as quais visavam a capacitação de professores universitários. No entanto, dentro de uma lógica tecnicista, o que mais tarde contribuiu para a constituição de um campo de estudo que mudasse esse cenário de formação docente, surgiram os estudos sobre as Pedagogias Universitárias para intervir nas questões educacionais e formativas dos professores formadores (SOARES, 2009).

Com a iniciativa de novas pesquisas sobre esse campo do conhecimento, começaram a aparecer, no país, eventos científicos que tratavam sobre as Pedagogias Universitárias, o que levou à criação de uma rede de estudos de investigadores brasileiros de diversas regiões do país, com a principal função de estudar e pesquisar sobre essa temática. Esses investigadores

[...] deram origem à Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES). Dentre os objetivos da RIES, incluem-se: fortalecer projetos e metas comuns, resgatando, partilhando e divulgando experiências significativas na educação superior e promover a interação entre os professores-investigadores, em um contexto colaborativo. (SOARES, 2009, p. 99)

Esses estudos ocorrem, principalmente, na região Sul do Brasil, pois as principais investigações e grupos de estudo sobre o tema acabaram surgindo nos estados dessa região do país, com o objetivo de elaborar políticas voltadas para a formação docente (SOARES, 2009). Outra hipótese para a “expansão significativa nas regiões Sul e Sudeste são as de que essas regiões são, historicamente, regiões de maior desenvolvimento econômico e com forte presença de instituições de ensino superior público e particular” (QUARESMA, [s.d.]). A região Sul do país possui o maior número de grupos que abordam essa temática, por essa razão, no balanço de produção e estado da arte realizado por Tessaro e Bitencourt (2019; 2020), quatro das pesquisas selecionadas são de região Sul.

A partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da região Sul do Brasil, foi lançada a primeira Enciclopédia da Pedagogia Universitária, organizada por Marília

Costa Morosini, no ano de 2003, e em 2006 saiu uma nova versão, Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário - volume 2, com estudos voltados para a Educação Superior.

Na Enciclopédia, volume 2, a organizadora descreve que o “estado de conhecimento da Pedagogia Universitária: refere-se aos principais temas de educação superior/pedagogia universitária que vêm sendo estudados na contemporaneidade da era globalizada” (MOROSINI, 2006, p. 106), pois, este tema é amplo e cada vez mais debatido no âmbito da sociedade globalizante e no seio da universidade. Zabalza (2004, p. 12) considera que a Universidade é um “espaço de tomada de decisões formativas”, e precisa ser pensado diante das mudanças enfrentadas em um mundo voltado para decisões neoliberais que se perpetuam no modelo atual do país. E Leite (2005, p. 57) destaca:

[...] no contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objetivo de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela universidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos.

Nesse sentido, conforme a autora supracitada, os estudos nesse campo alcançam a plenitude das atividades do professor e aspectos que permeiam sua carreira de docente, considerando, inclusive, os processos de avaliação e programas de formação continuada. Também revelam que as pesquisas voltadas para esse tema são enriquecidas com trabalhos realizados pela Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior - RIES, e que vem crescendo com o aumento dos estudos realizados (SILVA, 2015).

As investigações relacionadas aos modelos de avaliação docente, mercantilização da educação, aulas a distância e possibilidades de financiamento do ensino são temas emergentes na sociedade hodierna (LOPES; SASSAKI; VALLINA, 2018). Essa preocupação cresce a cada dia com um espaço e o ritmo acelerado de informação no campo educacional e formativo na Educação Superior.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 69) reforça que aprender “[...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Por essa razão, deve-se pensar critérios para melhor formação, tanto em cursos de graduação quanto nos de Pós-Graduação, direcionando nossas análises às aprendizagens e às práticas pedagógicas conjuntas, na universidade, pois, concordamos que,

[...] no processo de formação do professor, a apropriação dos saberes e conceitos científicos referentes ao desenvolvimento da atividade docente é essencial para que se possa avançar na compreensão da subjetividade da ação docente, isto é, na

compreensão do significado de sua ação e, necessariamente, contribuir para a constituição da autonomia e (trans)formação das concepções docentes sobre o que pensam e o que realizam, a partir dessa compreensão. (MELO; CAMPOS, 2019, p. 50).

Conforme as autoras supracitadas, os estudos sobre as Pedagogias Universitárias envolvem muitos processos de constituição do docente formador que atua na Educação Superior, todo seu trajeto, sua história, experiências, amadurecimento, desenvolvimento profissional e vivências conjuntas, possibilitando que o docente possa pensar sobre sua prática no ambiente universitário em que atua.

No Brasil, a Pedagogia Universitária surgiu a partir das instituições que ofereciam Educação Superior no Sul do país, aliadas às disciplinas de formação humanista para professores, e à medida que incluíam disciplinas iniciais para a orientação pedagógica com caráter reflexivo para formação de professores, verificou-se que precisavam de aprimoramento de seus docentes. Então, começaram a vir para o Brasil professores estrangeiros para essa formação, especialmente da França (FRANCO; MOROSINI; LEITE, 1992). Assim, diante dos conceitos apresentados sobre as Pedagogias Universitárias, podemos perceber que ela pode ser considerada campo polissêmico, ampliando a reflexão dos docentes ao desenvolver suas atividades na universidade, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, permitindo o desenvolvimento profissional desse docente, além de aprendizagens constantes da docência universitária.

4.3 Mapa das produções científicas sobre docência na Pós-Graduação

Nesta subseção, abordamos a docência na perspectiva das Pedagogias Universitárias, evidenciando as atividades profissionais a partir dos resultados apresentados no balanço de produção e estado da arte²⁵, já mencionado, focando, aqui, o descritor/expressão-chave: “Docência na Pós-Graduação”.

Nesse balanço, foi encontrado um total de sete estudos, sendo duas teses e cinco dissertações, três dos quais foram selecionados: (1) a tese intitulada *Trajetórias e representações docentes da pós-graduação: um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos*, de autoria de Vantoir Roberto Brancher, defendida na Universidade Federal de em Santa Maria, Rio Grande do Sul - RS, no ano de 2013, com uma temática muito parecida com a da nossa pesquisa, e, por essa razão, muito contribuiu para as discussões.

²⁵(TESSARO; BITENCOURT, 2019, 2020)

Em sua pesquisa, Brancher (2013) analisou as representações da docência na Pós-Graduação, com oito professores de um mesmo programa de uma Universidade Federal, visando compreender como eles têm constituído profissionalmente acerca dos atividades docentes que repercutem na atuação profissional na universidade. Como principais resultados, o pesquisador percebeu que a Pós-Graduação é um espaço de excelência para a produção do conhecimento, porém, sinaliza que, apesar da pós-graduação se constituir, primordialmente, na construção de conhecimento, esse espaço carece de estudos e programas que envolvam o acompanhamento dos pós-graduandos e também dos egressos. E o autor considera necessário um programa de Pós-Graduação que vise potencializar a qualidade de vida dos docentes, e estabelecer uma formação contínua para esses profissionais que atuam diretamente na formação de professores que formaram novos professores (BRANCHER, 2013).

Brancher (2013) compreende a docência na Pós-graduação como movimento que articula as vivências dos docentes em diferentes fases de sua carreira profissional, pessoal e institucional, e para embasar sua teoria cita Isaia, Maciel e Bolzan (2010), percebendo, assim, a docência universitária como um processo de consolidação de sua carreira. A tese de Brancher também contribuiu com as temáticas Pós-Graduação e Pedagogia Universitária, e foi o que mais se aproximou de nossa investigação, servindo como base para subsidiar essa pesquisa em diversas seções.

A segunda pesquisa selecionada é uma dissertação intitulada *Docência universitária e formação pedagógica: o estágio de docência na Pós-Graduação Stricto Sensu*, da autora Daiene de Cássia Souza da Costa, defendida em Londrina – PR, no ano de 2015, tendo como objetivo “analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, destacando ações, que colocassem em evidência a valorização da docência neste processo” (COSTA, 2015, p. 07). Os sujeitos da pesquisa foram pós-graduandos em formação, coordenadores e professores de cinco programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Londrina - UEL. A pesquisa caracterizada pela autora como de natureza qualitativa e como um estudo exploratório descritivo, e seus principais resultados permitiram considerar que a produtividade e as demandas de pesquisa são fatores que comprometem a dedicação com a docência, e o estágio, embora colabore na formação para a docência, ainda precisa ser mais bem estruturado (COSTA, 2015). A pesquisa de Costa (2015) nos auxiliou nas reflexões feitas sobre Pós-Graduação, Docência e Educação Superior.

A terceira pesquisa analisada é a dissertação intitulada *Estágio docência na Pós-Graduação Stricto Sensu: uma perspectiva de formação pedagógica*, da autora Maria Márcia

Melo de Castro Martins, defendido em Fortaleza – CE, no ano de 2013. Este estudo não é da região Sul do país, o que possibilita ver o crescimento das produções sobre as Pedagogias Universitárias nas demais regiões do Brasil. A dissertação teve o objetivo de analisar em que medida “o Estágio de Docência (ED), desenvolvido por alunos do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem contribuído para sua formação pedagógica no tocante ao exercício da docência, no Ensino Superior” (MARTINS, 2013, p. 09). Os sujeitos pesquisados foram quatro alunos que haviam realizado o Estágio de Docência. Os principais resultados mostram que o estágio docência precisa ser compreendido na Pós-Graduação por “coordenadores, professores e alunos e ocupar o devido lugar na formação do pós-graduando, pois, embora venha oportunizando o ingresso do mestrando na sala de aula da graduação, essa inserção tem sido solitária, e desencontrada” (MARTINS, 2013, p. 09). Esse estudo contribuiu para nossa pesquisa, levando-nos a refletir teoricamente sobre os seguintes temas: Pedagogia Universitária, Educação Superior e docência.

As pesquisas selecionadas e apresentadas nesta subseção foram de suma importância para a construção teórica e para aprofundar nossas discussões sobre a Docência na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

4.4 Docência e a Pedagógica Universitária: espaços e atividades

Ao se compreender que a docência universitária é um terreno complexo percorrido durante a carreira profissional, no qual o docente universitário se constrói, assumindo, naturalmente, o exercício de sua profissão, abordamos, nesta subseção, o conceito de docência, seu espaço e suas dimensões de atividades que se caracterizam pelo ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação e produção científica, fruto das atividades desenvolvidas pelo docente na universidade. Ou seja, os docentes universitários desempenham uma quantidade de funções que ultrapassam o ensino em sala de aula (VEIGA, 2006).

A docência universitária permeia questões de relações interpessoais que integram o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilitando múltiplos saberes como destacam os autores:

[...] à docência universitária é uma atividade complexa, o que é confirmado a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária é singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes compreendidas em suas relações; configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; a atividade docente engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2012, p. 171).

Assim, a docência universitária envolve aspectos do aprender e do ensinar. Torna-se um espaço de produção de conhecimento e interlocução individual e coletivo que caracteriza as aprendizagens docentes. É, portanto, fator essencial para as Pedagogias Universitárias, pois, os docentes são formadores de novos profissionais, inclusive novos professores na área da educação (BOLZAN; POWACZUK, 2011).

Logo, a docência universitária traduz efeitos que articulam esse tripé de ensino, pesquisa e extensão na universidade, no qual o docente se envolve com atividades relacionadas aos seus afazeres docentes: a administração, a orientação, a publicação, a gestão entre outros. Assim, é necessário reconhecer que a docência universitária é complexa e sistemática devido às transformações da sociedade que exigem dos profissionais docentes a ampliação de suas atividades, cujo trabalho vai além do ensino, da pesquisa e da extensão, desenvolvendo também a gestão universitária (SOARES; CUNHA, 2010; ALTHAUS, 2014; RIBEIRO, 2018).

Por outro lado, é fundamental ressaltar que os docentes da Pós-Graduação, de acordo com Moreira, Hortale e Hartz (2004) e Brancher (2013), exercem importantes e amplas funções na universidade, algumas não requeridas dos docentes universitários que atuam somente na graduação. Destes é exigido muito mais do que ensinar, pesquisar e fazer extensão. Além de tudo isso, lhes é exigido liderar grupos de pesquisa, desenvolver pesquisas com impactos sociais relevantes, orientar pesquisas de mestrado e/ou doutorado na Pós-Graduação, produzir artigos científicos e garantir a sua publicação e citação por outros pesquisadores, entre outros. Portanto, com todas essas exigências, o docente, às vezes, pode não ter condições de atendê-las com a mesma propriedade por igual.

Ressaltamos que os docentes universitários da Pós-Graduação trabalham com sujeitos adultos, com experiências profissionais, com alguns pós-graduandos e até professores de Educação Básica, que trazem suas construções teóricas e práticas de uma vida profissional para serem significadas na Pós-Graduação. Ao docente desse nível de ensino, portanto, é necessário possuir uma ampla bagagem de experiência e leitura da realidade desse espaço, além de conhecimento científico e excelência em pesquisa. Isto porque os pós-graduandos “adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração” (ZABALZA, 2004, p. 29), assim é preciso ter experiência e conhecimento para atender as necessidades desse público.

Na percepção de Torres (2014), ser docente na Educação Superior exige do profissional demandas de ensino, produção, formação docente, pois ele acaba sendo um importante insumo para potencializar os indicadores das IES para o processo de avaliação institucional, impactando na qualidade da Educação Superior. E essas exigências são intensificadas ao docente da pós-

graduação, pois dele é exigido muito mais do que se exige dos que atuam somente na graduação, pois ele ensina, orienta Iniciação Científica (I.C) e trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na graduação e também na Pós-Graduação.

Nesse sentido, a universidade tem como finalidade a realização de um trabalho formativo, e por esta razão deve ser composta por recursos humanos que tenham condições de tomar essas decisões formativas — docentes e técnicos —, pois, os estudantes universitários, se apresentam cada dia mais diversificados e em constante mutação.

De acordo com Zabalza (2004, p. 16), é necessário que se possa “[...] discutir universidade e refletir sobre o trabalho que fazemos nela como professores, constitui um processo imprescindível para melhorar o nível de conhecimento sobre nosso aluno e sobre nosso compromisso com a qualidade”. Por essa razão, Bitencourt (2014) considera a universidade um espaço de discussão e produção do conhecimento que precisa rever suas ações, com o intuito de refletir e promover educação de qualidade, com ensino qualificado e adequado ao novo perfil de estudante que surge com as novas gerações.

Diante do cenário universitário contemporâneo, a autora destaca:

[...] se faz prioritário pensar no fazer Universidade, na Pedagogia Universitária, no quadro dessas novas situações, adequando as ações de pesquisa, de ensino e de extensão desenvolvidas pelos docentes universitários para o público que atualmente chega à instituição universitária. (BITENCOURT, 2014, p. 104).

Portanto, a universidade deve ser constantemente repensada, tanto nos cursos de graduação quanto nos de Pós-Graduação, e devemos refletir sobre suas contribuições para a formação dos sujeitos e a construção do conhecimento entre a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão desenvolvido pelos docentes universitários nas IES.

Em sua pesquisa, Brancher (2013) alerta para o fato de que a demanda de afazeres vivenciados pelos docentes da Pós-Graduação compromete sua entrega e dedicação aos principais pontos de atenção para a formação profissional dos sujeitos universitários pós-graduandos, principalmente no que se refere ao ensino. Nesse caso, “o professor que recebe um novo orientando está se sobrecarregando, e, ao mesmo tempo, deve manter-se dentro do fluxo” (BRANCHER, 2013, p. 190), pois a CAPES, por meio do sistema de avaliação da Pós-Graduação, afere e calcula a produtividade docente na busca da qualidade do ensino e da pesquisa.

Desse modo, Sguissardi (2007) referiu, em suas pesquisas com professores de Pós-Graduação, que tem notado um significativo aumento de tarefas na carga horária desses docentes nos últimos *10 anos*, pois,

[...] os professores são chamados a ministrar aulas nos cursos de graduação e pós-graduação, realizar pesquisas, orientar trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica, monografias, dissertações e teses, responder as exigências gerenciais, coordenação de cursos, direção de entidades acadêmicas, comissões de bancas examinadoras, pressão pela produção teórico-científica, etc. Essas demandas são divergentes e o professor se encontra num emaranhado de tarefas. Assim esse conjunto de funções ultrapassa o exercício da docência. (VEIGA, 2011, p. 458).

Dessa forma, essas atividades vivenciadas diariamente pelos docentes universitários, com maior intensidade pelos docentes da Pós-Graduação, acabam acarretando a exorbitância de afazeres, contribuindo para a discussão de que o docente universitário não atua somente em atividades de pesquisa, mas também no ensino e na extensão, ações dos estudos das Pedagogias Universitárias permeados de experiências desenvolvidas por elas (PIMENTA; ALMEIDA, 2009). Porém, o desafio que se apresenta para o professor é que, na pós-graduação, o que prevalece é o investimento na pesquisa, exigência determinada também para a docência na graduação, e essa sobrecarga de trabalho possibilita a fragilização de uma parte dele.

Nesse contexto, Pimenta e Almeida (2009, p. 19) salientam a docência universitária como um terreno complexo, sendo necessário que “o professor universitário atue de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes”. Assim, é fundamental que o docente esteja em constante reflexão sobre seu papel de formador de novos profissionais. Isto é, ser docente universitário requer constantes interações entre sujeitos na graduação e na pós-graduação; requer diálogo, reflexão, apropriação de conhecimentos, debates políticos que fortaleçam as aprendizagens para a docência universitária nesse campo de estudo, além de garantir o mencionado tripé da universidade. Esse docente da Pós-Graduação precisa, necessariamente, possuir o título de doutor, isto é, ter experiência com pesquisa e todas as outras atividades requeridas ao docente que atua somente na graduação, pois,

[...] orientar e publicar livros e artigos em revistas científicas de renome está entre as atividades docentes que mais se ambicionam no meio acadêmico. A orientação, ao lado da docência e da formação de novos pesquisadores, é atividade que se põe como obrigatória para quem alcança o ambicionado posto de professor de programas de pós-graduação [...]. (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010, p.10)

Dessa maneira, os estudos sobre a docência na Pós-Graduação referem que, nos processos de orientação, o ensinar é o fundamento do fazer docente, pois “o profissional está a conduzir um discípulo a um contexto e a um lugar nem sempre conhecido, em mares, muitas vezes, nem por eles antes navegados” (BRANCHER, 2013, p. 158). O docente aprende enquanto ensina, e ao pensarmos sobre o papel do docente universitário na Pós-Graduação percebemos os afazeres que ele exerce nesses espaços formativos, compreendendo que a

docência na Pós-Graduação se constitui de novos saberes a partir dos saberes disciplinares aprendidos também no nível *Stricto Sensu* por esses docentes pesquisadores. (ALTHAUS, 2014).

As relações entre docentes orientadores com seus orientandos, com os demais pós-graduandos e outros docentes contribuem para o crescimento e amadurecimento do papel de mediador do conhecimento dos docentes orientadores. Isto porque “a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional” (ISAIA, 2006a, p. 63). Assim, com a compreensão do papel formativo do docente universitário é possível ir além do pensamento conteudista, e perceber que o docente se constitui na universidade a partir de relações interpessoais que o preparam ao longo de sua carreira profissional. (SCREMIN; ISAIA, 2013).

O docente universitário, portanto, torna-se, aos poucos, experiente, pois, segundo Pivetta e Isaia (2008, p. 256), esse processo “[...] se faz ao longo da trajetória de vida dos professores, o que está fortemente marcado pela inter-relação de pessoas ao longo do tempo, em determinado espaço de trabalho mediado pelo projeto formativo e pelas concepções que elaboram”. O docente universitário precisa nutrir-se de conhecimentos “científicos e pedagógicos, habilidades e condutas para que possam viabilizar a compreensão e a transformação dos conceitos, oferecendo aos pós-graduandos conhecimentos para a sua Formação Docente” (COSTA, 2015, p. 26), pois, o professor que está na pós-graduação precisa dessa bagagem para dar sua contribuição aos profissionais que estarão em processo formativo.

De acordo com Betty e Gagliardi (2010), outro ponto da experiência do tornar-se docente universitário é por meio da orientação de teses e dissertações que influenciam a produção científica na pós-graduação. É por meio desse sistema que o docente universitário conhece o *hábitus* do seu campo de atuação, ao guiar os passos do orientando para o desenvolvimento de sua pesquisa e, assim, se construindo também no processo.

De acordo com Zabalza (2004), o docente possui três dimensões que definem seu papel na universidade: a dimensão profissional, que define elementos fundamentais para exercer a profissão docente; a dimensão pessoal, que interfere entre ordens pessoais e fatores que agradam no trabalho; e a dimensão administrativa, que envolve condições de trabalho, obrigações no serviço e demais tarefas da carreira profissional. Nesse sentido, cada uma delas detém papel fundamental para o amadurecimento da profissão do docente universitário, em situações que permeiam sua carreira enquanto formador de outros profissionais na universidade.

O diálogo reflexivo apresentado ao longo desta subseção levou-nos a inferir que todos os autores citados, destacam, por unanimidade, que para atuar na universidade e desenvolver a docência na universitária, é preciso ter embasamento teórico-prático, principalmente para ensinar. E que esse ato exige muita dedicação e esforço para ser exercido, pois, de acordo com Anastasiou e Alves (2003), não basta passar informações, é necessário que o docente tenha um arcabouço teórico-prático e experiências que possam ampliar as discussões, elaborando melhor compreensão e aprendizado junto aos estudantes.

O docente universitário deve estar ciente de sua profissão na Educação Superior, pois formará novos profissionais que, num futuro próximo, também irão ensinar, porque “ensinar é a arte das artes e é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas” (COMENIUS, 1997, p. 15). Nesse sentido, ensinar exige a presença de sujeitos, requer rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade e postura ética, liberdade e autoridade docente para o exercício da mediação entre o conhecimento sistematizado e saberes do outro. (FREIRE, 1996).

Assim, o docente universitário que atua tanto na graduação quanto na Pós-Graduação ensina profissionais que possuem experiências em diferentes profissões e que retornam à universidade para a pós-graduação com o intuito de se aperfeiçoarem profissionalmente pelo viés da pesquisa e do conhecimento.

Portanto, percebemos que esse campo de estudo, a partir da docência universitária na Pós-Graduação, encontra-se intrinsecamente ligado, e exige uma indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando que o docente questione, busque, crie e ressignifique o seu fazer docente (BRANCHER *et al.*, 2007), pois a docência universitária propicia ao profissional uma atividade construtora e socializadora do conhecimento através de reflexão sobre seu papel enquanto formador de outros profissionais (PAZINATO, 2015).

Salientamos que cada instituição de Educação Superior tem um Plano de Carreira para a categoria docente, no qual estão regulamentadas as atividades e funções desses profissionais. Por essa razão, a próxima subseção tratará sobre a docência na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

4.5 Docência universitária na UNEMAT: reflexões relativas à legislação

A docência Universitária na UNEMAT é regulamentada pela Lei Complementar nº 320/2008 (UNEMAT, 2008), que dispõe sobre a alteração do Plano de Carreira dos Docentes

da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso, seus respectivos cargos e subsídios e dá outras providências; pela Resolução nº 040/2019-CONSUNI, que regulamenta e normatiza a atribuição, registro, acompanhamento, cumprimento e manutenção do regime de trabalho da carreira dos docentes da Educação Superior (UNEMAT, 2019).

As duas legislações são complementares, sendo que a primeira tem a finalidade de “disciplinar a Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, dispondo sobre qualificação, habilitação, desempenho e subsídios dos referidos professores, observados os dispositivos legais relacionados à matéria” (UNEMAT, 2008 – Art. 1º). E a segunda tem por finalidade “regular e normatizar a atribuição, registro, acompanhamento, cumprimento e manutenção do regime de trabalho da carreira dos docentes da educação superior”, representando o trabalho do docente na Educação Superior na universidade (UNEMAT, 2019 – Art. 1º).

Nesse sentido, de acordo com a Lei Complementar - LC Nº 320/2008, “entende-se por Docentes da Educação Superior o conjunto de professores ocupantes de cargos efetivos que exercem as atividades da Educação Superior” (UNEMAT, 2008, Art. 5º), listadas a seguir no Art. 6º desta LC, e que devem desempenhar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão na universidade:

Art. 6º São consideradas atividades da Carreira dos Docentes da Educação Superior:
 I – as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à produção do conhecimento, à ampliação e à difusão do saber e da cultura;
 II – as inerentes ao exercício de direção, coordenação, chefia e assessoramento na própria instituição ou em outras previstas em lei;
 III – as inerentes às atividades sindicais, científicas ou representativas de classe ou de categoria profissional.
 Parágrafo único. A definição do que são atividades de ensino, de pesquisa e de extensão bem como a sua regulamentação serão elaboradas e aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE.

De acordo com a LC acima citada, destacamos, principalmente, como atividades inerentes à carreira docente da UNEMAT, o ensino, a pesquisa e a extensão, e também as atividades de gestão.

A Resolução nº 040/2019 - CONSUNI, resolução interna da UNEMAT, “regulamenta e normatiza a atribuição, registro, acompanhamento, cumprimento e manutenção do regime de trabalho da carreira dos docentes da Educação Superior” (UNEMAT, 2019, p. 01). Também considera, no artigo 2º, “a especificidade da natureza do trabalho docente, caracterizado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista na Lei Complementar Nº 320/2008 e suas alterações, observados os dispositivos legais relacionados à matéria” (UNEMAT, 2019). Destacamos que a LC/2008 foi homologada em um cenário universitário,

em que havia dois programas de Pós-Graduação na UNEMAT, ou seja, eram poucos docentes que atuavam na graduação e na pós-graduação simultaneamente.

Na legislação de 2008, o Art. 8º, em seu parágrafo 2º, determina que “o ingresso na carreira dos docentes da Educação Superior será em Regime de Tempo Parcial, com carga horária de 20 ou 30 horas semanais de trabalho, ou Tempo Integral, em Dedicção Exclusiva” (UNEMAT, 2008). Lembramos que o ingresso na carreira de todos os docentes universitários ocorre pelo ensino nos cursos de graduação da Universidade, aos quais o docente sempre estará vinculado, sendo recomendado pela universidade, preferencialmente, o regime de Tempo Integral em Dedicção Exclusiva, conforme:

§1º O regime de trabalho de Tempo Integral, em Dedicção Exclusiva, é de 40 (quarenta) horas semanais com as atividades contempladas entre o ensino, a pesquisa, a extensão em conformidade com os capítulos II, III e IV desta resolução e gestão administrativa e didático pedagógica, definida no capítulo V desta resolução. (UNEMAT, 2019, Art. 3º).

Assim, aos docentes universitários efetivos da UNEMAT se requer que façam a opção por um dos regimes de trabalho. Aqueles que preferirem o regime de trabalho de tempo integral, em dedicação exclusiva – TIDE, necessitam desenvolver atividades semanais contempladas entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Logo, tanto para os docentes que atuam somente na graduação ou para aqueles que atuam na graduação e na Pós-Graduação é requerido que suas atividades alimentem o tripé ensino, pesquisa e extensão, indissociavelmente na universidade.

Art. 5º As atividades docentes poderão distribuir-se de acordo com a opção do docente e em consonância com o regime de trabalho adotado, contemplando as seguintes atividades universitárias:

- I. Atividades de Ensino na Graduação e/ou na Pós-Graduação;
- II. Atividades em Projetos/Programas de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão;
- III. Atividades de Orientação;
- IV. Gestão Administrativa e didático-pedagógica. (UNEMAT, 2019)

Dessa forma, a Resolução nº 040/2019 - CONSUNI, no seu capítulo de ensino de graduação e/ou Pós-Graduação, reza que são consideradas atividades de ensino de graduação e/ou Pós-Graduação:

- I. **Ministrar aulas nos cursos presenciais de graduação e programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, oferecidos pela UNEMAT.**
- II. Organizar as atividades previstas no inciso anterior, **bem como acompanhar e avaliar as atividades discentes de acordo com os níveis de formação.**
- III. Planejar, organizar, executar e avaliar as atividades de ensino.

§1º O cumprimento do inciso I, eventualmente, poderá ser atendido com carga horária ministrada nos cursos de graduação das modalidades diferenciadas, mediante regulamentação própria.

§2º A carga horária de 12 horas/semanais em atividades de ensino de graduação e/ou pós-graduação corresponde a 180 horas semestrais ou 12 créditos.

§3º As 20 (vinte) horas semanais em atividades de ensino serão divididas em horas-aulas e horas destinadas ao planejamento, elaboração de material didático, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, atendimento aos alunos, reuniões pedagógicas e demais atividades didáticas, [...] (UNEMAT, 2019, art. 6º - grifos nossos)

Essa Resolução regulamenta o ensino de graduação e/ou Pós-Graduação que entrou em vigor no semestre letivo de 2021/1, sendo uma realidade concreta para os docentes da graduação e Pós-Graduação, pois, consideramos que o docente que atua nos dois níveis universitários só irá computar as horas de seu trabalho na pós-graduação quando ministrar as aulas na Pós-Graduação, ou seja, nas disciplinas. E mesmo que a orientação e a produção científica permaneçam entre as atividades e responsabilidades do docente, no semestre letivo em que não estiver em sala de aula na pós-graduação ele irá computar as 180 horas na graduação (três disciplinas de 60 horas) e todas as demais atribuições, inclusive as atividades que precisa manter na pós-graduação, como orientação e produção científica para sustentar os programas que está credenciando.

Então, talvez essa proposição de atividades docentes evidenciada devesse ser discutida pela gestão da UNEMAT, pois, os professores que estão na pós-graduação, vão tendo maior dificuldade em conciliar as atividades na graduação e na pós-graduação pela demanda de trabalho. Esperamos que com Resolução nº 040/2019 - CONSUNI, que veio para acompanhar os regimes de trabalho dos professores e fazer com que o professor apresente o que faz na universidade para ter o regime de trabalho de dedicação exclusiva, sirva para garantir que esses docentes, não se limitem ao ensino de graduação e que atendam também as demais atividades de pesquisa e extensão na universidade. Por isso se faz importante pensar um regimento que não sobrecarregue o docente que estão na graduação e na pós-graduação, entendendo que estar neste último é para além do ensino, vivenciando grupos de pesquisa, orientação, publicação, mudando a natureza e o esforço do trabalho docente na universidade.

No entanto, a impressão que fica da Resolução nº 040/2019 - CONSUNI, é que ela uniformiza as atividades nos dois níveis universitários (graduação e pós-graduação), em que todos os docentes em TIDE devem ensinar, pesquisar, fazer extensão e orientar, não diferindo os graus de exigência que a CAPES requer para aqueles docentes que optarem e tem condições de se credenciar em programas de Pós-Graduação. O segundo parágrafo do artigo 6º, citado anteriormente, enfatiza que a carga horária de 12 horas semanais de atividades de ensino de graduação e Pós-Graduação corresponde a 180 horas semestrais. Ou seja, três disciplinas curriculares de 60 horas, em cursos de graduação ou Pós-Graduação, considerando que ensinar,

na graduação ou Pós-Graduação, tenha o mesmo grau de exigência docente. E, além disso, que no semestre letivo que o docente não estiver ensinando na pós-graduação as atividades de natureza deste nível não seriam computadas, pois não está previsto em tal legislação, havendo uma somatória de atividades para docentes que estão nos dois níveis de ensino.

Para o PPGedu/UNEMAT, a Resolução N. 015/2013-CONSUNI²⁶, que aprova o Regimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEMAT, define as normas de credenciamento dos docentes na pós-graduação e atribui funções conforme a classificação do docente estabelecida no artigo a seguir:

Art. 15. Para fins de credenciamento junto ao programa conforme prevê, normas da CAPES, os docentes serão classificados como:

I – Docente Permanente aquele que compõe o quadro principal, efetivo na instituição, em regime de tempo integral ou docente de outras IES, atua no programa, orientando, ministrando disciplinas e contribuindo com sua produção acadêmico-científica.

II – Docente visitante aquele que atua no programa em atividades específicas e por tempo limitado

III – Docente colaborador aquele que atua no programa em atividade específica. (UNEMAT, 2013)

Assim, o docente na pós-graduação, conforme define o inciso I, atua no programa orientando, ministrando disciplinas e contribuindo com sua produção acadêmico-científica, ou seja, as atividades são permanentes e a maioria são contínuas, como a orientação a mestrados em suas pesquisas durante os 24 meses ininterruptos dos cursos. Assim, sobre o regimento interno do programa, lemos:

Art. 4º. O Programa compreende as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a essa área do conhecimento e compõe-se do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, organizado em linhas de pesquisa, disciplinas obrigatórias e optativas, Tópicos Especiais e atividades programadas para atender a esse fim.

Quem executa tais atividades no PPGedu/UNEMAT, citadas no artigo 4º da Resolução nº 008/2014 – Ad Referendum do CONSUNI, são os professores que constituem o corpo docente da Pós-Graduação dessa universidade e que estão credenciados a este programa. No artigo 13 do mesmo regimento, o corpo docente é definido como:

Art. 13. O corpo docente do Programa será constituído por Professores com titulação acadêmica igual ou superior à de Doutor, vinculados à UNEMAT, a outras instituições de ensino superior, ou sem vínculo formal, credenciados nos termos da Legislação vigente, do Regimento da Pós-Graduação da UNEMAT e deste Regimento.

²⁶ Temos conhecimento que na 2ª Sessão Ordinária do CONSUNI, que aconteceu entre os dias 06 e 08 de Julho de 2021, foi aprovada a Resolução N. 029/2021 - CONSUNI –m que aprova o Regimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT. Nesta dissertação nos referimos a resolução de 2013 por ser a que regeu o desenvolvimento profissional das docentes que participaram de nossa pesquisa.

Parágrafo Único. Serão considerados professores do Programa outros profissionais, pertencentes ou não ao quadro da UNEMAT, desde que credenciados pelo Programa. (UNEMAT, 2014).

Isto é, que tenham o título de doutor, mas também participem de projetos de pesquisa e extensão, atuem em atividades de ensino na graduação e Pós-Graduação, orientem em ambos os níveis, que tenham experiência em gestão, coordenação e criação de grupos de estudos e pesquisas. Portanto, compreendemos que o docente da pós-graduação possui uma carga de atribuições maior pelas várias atividades que desenvolve, e as exigências ultrapassam as atividades de ensino (ZABALZA, 2004). Não se trata de uma dicotomia entre docente da graduação e pós-graduação, pois ambos tratam do mesmo docente.

Cabe ressaltar que o docente da UNEMAT que atua somente na graduação pode escolher trabalhar com ensino, pesquisa ou extensão, mas o docente de Pós-Graduação, da mesma universidade, deve exercer todas as atividades fins exigidas pela UNEMAT, e também pela CAPES, sendo o ensino, a pesquisa e a extensão atividades indissociáveis obrigatórias para esse nível universitário, principalmente para os docentes permanentes, conforme estabelece a Resolução N° 81/2016 – CAPES:

Art. 3° Integram a categoria de permanentes os docentes enquadrados e declarados anualmente pelo PPG na plataforma Sucupira e que atendam a todos os seguintes pré-requisitos:

- I - desenvolvimento de atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação;
- II - participação de projetos de pesquisa do PPG;
- III - orientação de alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pela instituição;
- IV - vínculo funcional-administrativo com a instituição ou, em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas, instituições e regiões, e se enquadrem em uma das seguintes condições:
 - a) quando recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;
 - b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do PPG;
 - c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do PPG;
 - d) a critério do PPG, quando o docente estiver em afastamento longo para a realização de estágio pós-doutoral, estágio sênior ou atividade relevante em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação e não atender ao estabelecido pelos incisos I e II deste artigo, desde que atendidos os demais requisitos fixados. (CAPES, 2016).

Para ser e permanecer docente no programa de pós-graduação, o docente precisa garantir o sustentáculo equilibrado do tripé das atividades fins da universidade: o ensino de graduação e Pós-Graduação, a pesquisa e a extensão. Cabe lembrar que, no caso dos docentes na UNEMAT que são credenciados em um único programa, nem sempre o ensino em uma disciplina da matriz curricular do curso de mestrado ou doutorado é garantido semestralmente.

Outro fator determinante nesse contexto de discussão é que o regime de trabalho preferencial desses docentes universitários é o de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva,

independente de ensinarem ou não na graduação e pós-graduação. Porém, os docentes doutores da UNEMAT que atuam na Pós-Graduação não recebem um valor diferenciado por essa carga de trabalho extra em atividades que nem sempre estão computadas em suas 40 horas semanais de trabalho docente.

É importante ressaltar que ao debater essa questão não pretendemos causar conflito ou dualidade entre os docentes da graduação e da pós-graduação da UNEMAT, sequer provocar rivalidade entre aqueles que estão na graduação com os que estão tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ao contrário, desejamos que a toda categoria docente efetiva, doutores, ampliem suas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão e que auxiliem a fortalecer a instituição da qual fazem parte. A universidade é lugar de produção do conhecimento, sendo importante que o docente possa ensinar ao se qualificar como doutor para atender as demandas de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, possa produzir saberes, realizar novas pesquisas, participar de eventos, cursos e congressos e atualização de novos conhecimentos relevantes para formação dos sujeitos ingressantes na graduação e Pós-Graduação e pela busca do interesse contínuo do aprender (RIBEIRO, 2018).

Em conformidade com Galvão (2019), a docência universitária deve ser assumida através da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na universidade, de modo que essas atividades fins da docência universitária se complementem, expondo a função social que esta exerce na universidade, ao se considerar sua interação e contribuição com a sociedade.

Para Marcelo García (1999, p. 243), a docência universitária é “[...] um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”, possibilitando a construção de conhecimento conjunto, com aprendizagens significativas tanto para os estudantes quanto para os docentes envolvidos. Isso significa que o trabalho do docente universitário não se restringe aos espaços de sala de aula, de pesquisa e de extensão que computam horas semanais, conforme prevê a legislação, pois para cada atividade destas é preciso planejar, desenvolvê-las de forma reflexiva e depois avaliá-las de modo a contribuir com sua socialização.

Conforme Dantas (2004), a Pós-Graduação é um nível da Educação Superior que requer múltiplas atividades docentes, as quais são importantes ao compreendermos que os estudos realizados nesse espaço formativo visam à socialização das pesquisas e temáticas para a sociedade. Essa multiplicidade de ações tem impactos sociais no crescimento pessoal e profissional dos estudantes que cursam mestrado e doutorado, ampliando oportunidades de emprego e de discussão de suas pesquisas no local em que trabalham e desenvolvem atividades, ampliando seu conhecimento e sua prática profissional.

Um dos requisitos de avaliação da CAPES para os programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é a Inserção Social. Isto porque a universidade, na qual, especificamente, a Pós-Graduação tem responsabilidade social na produção de conhecimento e melhoria das condições de vida ao formar mestres e doutores e não apenas melhorar os saberes (BOUFLEUER, 2009), incluindo-se o auxílio para aprimorar a gestão pública e reduzir dívidas, formando um público que saiba usar recursos da ciência para garantir melhorias sociais em diversas áreas do conhecimento na sociedade.

Os estudantes da Pós-Graduação buscam uma qualificação profissional, ou seja, ao retornarem para seus espaços de trabalho levam consigo as pesquisas, temáticas e discussões que desenvolveram nesses espaços de formação, pois, um programa que monitora e realiza essa autoavaliação contempla etapas políticas de preparação e procedimentos centrados na formação e nos impactos sociais (CAPES, 2020).

De acordo com a Capes (2020), a inserção social dos programas de Pós-Graduação em educação é considerada um enorme desafio diante dos inúmeros problemas sociais do Brasil, e, embora os programas desenvolvam linhas que investiguem esses contextos sociais, é necessário incentivar atividades de extensão que promovam qualidade na educação com a ligação entre sociedade e universidade.

Nesse sentido, a inserção social dos programas de Pós-Graduação deve ser valorizada, pois observamos que as diferentes pesquisas, discussões e apropriações geram melhorias na vida em sociedade, impactam as salas de aula, os pátios, as famílias, a comunidade e o país. E, nesse âmbito, a pesquisa realizada por Galvão, Tessaro e Bitencourt (2020, p. 2.530) demonstram que, “após finalizar o Mestrado em Educação, muitos egressos efetivaram-se em concurso público ou adentraram em programas de doutorado [...], viabilizando [...] crescimento e aprofundamento no desenvolvimento profissional destes”, no intuito de aprofundar e dar continuidade aos estudos realizados em sua formação.

Esses impactos são fundamentais para refletirmos sobre a educação na sociedade hodierna, tomando-se por base o I Encontro de Egressos do PPGEduc/UNEMAT, que aconteceu em 2020, cujas palestras dos egressos do programa estão disponíveis no Canal do Youtube do PPGEduc²⁷. As palestras visaram resgatar as pesquisas realizadas pelos mestres do programa, sob a orientação de um docente permanente, e para os participantes ficou nítida a relevância das pesquisas para a sociedade e o quanto a qualificação dos docentes desenvolvida no

²⁷ Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/channel/UC6dEHDJd2kLeN1CKxEO20mg/about>

PPGEdu/UNEMAT faz a diferença e muda a vida das pessoas, tornando-os transformadores de realidades.

Ao nos referirmos ao PPGEdu/UNEMAT, é notável a abertura de temáticas e pesquisas relacionadas a linhas que trazem duas perceptivas diferentes tanto para formação de professores quanto para diversidade, revelando aspectos sociais do cotidiano educacional, no qual os docentes desenvolvem pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a formação de mestres.

Nesse sentido, ao lançarmos um olhar sobre o envolvimento dos docentes universitários, em relação às modificações e alterações no campo educacional, na formação de mestres, produzidas pela pandemia da Covid-19 no ano de 2020, o que afetou diretamente o contato entre as pessoas, percebemos que os docentes uniram forças para continuar as aulas ainda que remotas, tendo que se reinventar em um caminho, às vezes desconhecido, gerando novas Pedagogias Universitárias.

Muitas situações surgiram diante desses acontecimentos e com eles a preocupação com a formação dos sujeitos para que estivessem preparados para enfrentar uma mudança no contexto formativo futuro, refletindo sobre a Educação Superior durante a circulação do vírus Covid-19 no mundo. Nesse movimento, nos questionávamos se deveríamos considerá-lo um novo impacto na formação de professores e nas Pedagogias Universitárias.

Essa situação nos gerou reflexões provocativas enquanto docentes formadores, afinal, como dar continuidade às aulas, às formações e ao ensino em si? Para Ribeiro, Nicolau e Rocha (2020, p. 5), “o papel do docente, enquanto mediador, ganhou uma conotação reflexiva, repleta de complexidades, problemas e incompletudes”; houve uma adequação dos professores às suas práticas, os quais sentiram-se desafiados a buscar novas possibilidades, recursos e perspectivas para a Educação, considerando-se a “[...] Pedagogia Universitária enquanto elemento constitutivo da atuação docente no ensino superior” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 16). Assim, esse evento pandêmico retratou esse campo da Pedagogia Universitária em relação aos docentes da Educação Superior.

No entanto, nesse período pandêmico, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação houve o enfrentamento das condições de formação pedagógica e tecnológica dos docentes universitários que atuam nesse nível de ensino, pois eles não estavam preparados para atender uma nova realidade. E mesmo que as tecnologias façam parte, cada vez mais, da sociedade contemporânea, houve a necessidade de se repensar e rever os currículos que incorporam a formação desses sujeitos para ampliar mais intensamente essa possibilidade ao mundo do trabalho, alterando todas as rotinas pessoais e profissionais de professores e estudantes.

Ao repensar essa formação, os docentes universitários realçam o desenvolvimento das Pedagogias Universitárias porque os programas de pós-graduação se dedicam, em primeiro lugar, à pesquisa, ao invés do ensino e da qualidade da formação, prezando “prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.347), sendo transferida a “centralidade na docência para a centralidade na pesquisa” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.347). Assim, "falta-nos um trato mais pedagógico e profissional dessas questões tão nucleares nos processos de formação humana" (ARROYO, 2000, p. 113), no qual a valorização da pesquisa sobressai a valorização do ensino, sendo esse fator essencial para a formação dos sujeitos e que precisa de uma atenção ampla, tratando-se de um espaço de formação de professores, que formaram novos professores para atuar na educação.

As pesquisas de Costa (2015), Melo (2013), Brancher (2013) e Torres (2014), analisados a partir do balanço de produção, e apresentadas anteriormente nessa dissertação, retrataram o realce da dimensão da atividade de pesquisa em detrimento da atividade do ensino na Educação Superior, sendo que os programas de pós-graduação acabam centrando “suas energias na formação para a pesquisa, assumindo assim a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência” (COSTA, 2015, p. 20). No entanto, ao refletir sobre essa questão percebemos que a docência universitária hoje vai é muito além de uma vocação ou dom de saber ensinar; é necessário uma preparação pedagógica, política e qualificada para essa formação (ZABALZA, 2004).

Dessa maneira,

[...] os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* direcionam suas pesquisas para a dimensão científica formando o pesquisador, logo, este estudo coloca em evidência a responsabilidade de formar professores para o Ensino Superior para além dos conhecimentos científicos, enfatizando que devemos formar o professor para exercer a docência, para que este professor saiba ensinar com domínio dos conhecimentos pedagógicos. (COSTA, 2015, p. 80)

É importante discutir a docência universitária sob os aspectos pedagógicos incumbidos da formação de sujeitos que estarão atuando em sala de aula. Porém, muitas vezes o foco no ensino se encontra à sombra da pesquisa em que predomina o fazer docente na Pós-Graduação, pois, “[...] a formação pedagógica tem sido uma lacuna na formação do professor universitário e imposto limitações à sua prática docente” (MARTINS, 2013, p. 33). Isso é uma realidade em muitos cursos de formação de professores que se estende aos cursos de Pós-Graduação do país.

De acordo com os autores antes citados, o debate sobre esse tema é fundamental para compreendermos os desafios atuais da docência universitária, “propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como

instituição social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica” (VEIGA, 2006, p. 90), pois a docência universitária, ao mesmo tempo em que se constitui também incorpora novos saberes constantemente (ALTHAUS, 2014; SOARES; CUNHA, 2010).

Compreendemos que o debate sobre a docência universitária na Pós-Graduação *Stricto Sensu* mostra a necessidade de enfoque a partir das Pedagogias Universitárias, visando sua contribuição com estudos sobre essa temática. De acordo com Brancher (2013, p. 43), “são raros os cursos de Pós-Graduação a ofertar disciplinas voltadas para a docência”, significando ponto que precisa ser revisto para construção e formação dos sujeitos, dando suporte didático aos docentes e pós-graduandos, de forma a constituir um espaço das Pedagogias Universitárias.

Assim, há o reconhecimento dos programas enquanto espaço formativo da Educação Superior, no entanto, não garantem formação específica para a docência “exceto por disciplinas isoladas que pouco contribuem para uma verdadeira formação” (TORRES, 2014, p. 247). É necessário que as políticas sejam repensadas, tanto para [o ensino] docência quanto para as demais atividades que envolvem a formação docente, porque “pensar a formação do professor atuante na pós-graduação também é pensar a pós-graduação como território formativo para sua comunidade” (BRANCHER, 2013, p. 45), ao considerarmos que os sujeitos estarão atuando nesses espaços formativos, na formação de novos docentes.

É fundamental perceber a importância da docência no âmbito profissional do docente universitário, sendo necessário que “a docência universitária tenha um maior reconhecimento na academia e nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a potencializar e ressignificar a *práxis* pedagógica do professor da educação superior” (SANTOS, 2018, p. 184), pois, assim, contribui para o docente universitário em sua atuação na condição de formador.

De acordo com Almeida (2017), a Pós-Graduação é o nível mais elevado de formação e pouco aparece na produção científica no campo da educação, logo, nos questionamos como ocorre esse processo de pesquisa nos cursos de mestrados e doutorados relativos às Pedagogias Universitárias? E como são realizadas pesquisas com os docentes desses programas?

Os estudos realizados na Pós-Graduação com as Pedagogias Universitárias, comparados no balanço de produção e estado da arte, demonstraram que existem poucos estudos com esse foco elaborados pelos docentes desse nível de ensino. Nesse sentido, é necessário ser pensada e explorada as Pedagogias Universitárias de maneira que a formação na Pós-Graduação não cometa anacronismo em relação aos níveis de graduação, mas que perpassem todos eles no intuito de possibilitar melhorias nas áreas educacionais e formativas (ARAÚJO, 2008).

Percebemos o quão importantes são esses estudos para compreender os espaços de construção do saber na Educação Superior no Brasil e no mundo para pensarmos sobre a

formação docente e as práticas formativas dentro da universidade. Em nossa pesquisa, especificamente, relacionada ao docente universitário que se credencia em Programas de Pós-Graduação, que forma e habilita outros profissionais para pesquisar e constituir a formação de novos saberes e aprendizados em diferentes áreas do conhecimento, pois “não seria possível a concretização de uma Educação Superior de qualidade se as IES continuarem tendo em seus quadros de professores a ‘improvisação docente’” (FAVERO; MARQUES, 2013, p. 75). Portanto, é necessário superar o cenário de que “o conhecimento científico é suficiente para dar boas aulas” (PAZINATO, 2015, p. 96), aprofundando os estudos sobre o saber e o fazer docente na Pós-Graduação.

De acordo com Galvão (2019), é importante discutir o campo das Pedagogias Universitárias porque existe a necessidade de espaços organizados, possibilitando aos docentes da Educação Superior compartilhar experiências e conhecimentos nesse nível de ensino.

É importante destacar que as Pedagogias Universitárias, de acordo com Torres (2014, p. 241), “vem se desenvolvendo de modo extremamente articulado com a formação do professor da Educação Superior e todas as mudanças colocadas em curso atingem o cotidiano das instituições e, sobretudo, do professor”. E como é um campo extremamente novo, todo esforço, pesquisa e socialização desse conhecimento e de discussão do campo universitário na Educação Superior contribuirá para sua consolidação, incluindo os programas de Pós-Graduação.

Vale refletir que o problema da docência universitária não é único; passa pelo caráter de ingresso na carreira, titulação, conhecimento teórico na área de concurso, pouca ênfase no campo didático, o entrar na carreira se defronta com o desafio da docência, às vezes precisa se envolver no processo de aprendizagem profissional para o exercício da docência. De acordo com Libâneo (2008), é importante que na pós-graduação, sobretudo em Educação, o docente se preocupe com a formação didática e o estágio da docência. No entanto, na pós-graduação temos as controvérsias que confrontam a ideia de que apenas uma semente não seja capaz de orientar a prática da didática necessária ao professor, sendo ela melhor apreendida na graduação ou no âmbito de atuação profissional.

Desse modo, as reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na Pós-Graduação demandou muitas investigações e aprendizados, ressaltando que essa temática ainda é pouco explorada nesse nível de ensino, sendo necessária a ampliação de pesquisa para aprimorar os debates que vêm ocorrendo sobre o docente desse nível de ensino. P, por esse motivo, esses estudos possuem extremo significado quando se trata das investigações em nível superior, se justificando pela alta demanda do pensar docente na construção de atividades que

permeiam esse espaço acadêmico formativo, e a universidade como espaço de formação e de discussão sobre as Pedagogias Universitárias. Isso possibilita ampliar olhares para o trabalho docente enquanto docente universitário formador da Educação Superior.

5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Paulo Freire

Nesta seção teórica iniciaremos uma reflexão mais criteriosa sobre o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário, em busca de esclarecimento teórico para as questões que foram se constituindo na compreensão sobre a trajetória profissional da docência universitária na Pós-Graduação.

De acordo com o autor da epígrafe introdutória, ao dizer que somos seres inacabados, mas não determinados, a construção de “novo ser” a cada dia possibilita diferentes conhecimentos, onde há grande impacto educacional, trazendo desfechos únicos e importantes a essa formação, pois o Desenvolvimento Profissional Docente é algo contínuo e inacabado.

Aprofundaremos, nesta seção, as discussões acerca do Desenvolvimento Profissional Docente, a partir de autores que estudam essa temática, filtrados inicialmente a partir do balanço de produção e do estado da arte elaborados por Tessaro e Bitencourt (2019; 2020), como apresentamos nas seções anteriores.

5.1 Mapa da Produção Científica sobre Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário

Nesta subseção, abordamos as pesquisas contidas no balanço de produção e estado da arte (TESSARO; BITENCOURT, 2019; 2020), no que tange diretamente ao descritor/expressão-chave: “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Pedagogia Universitária”. Esse descritor foi acrescentado, em 2020, no Estado da Arte, pela necessidade em atender essa seção, na qual encontramos um total de 15 estudos, porém, somente dois foram selecionados por tratar diretamente sobre as discussões entre o Desenvolvimento Profissional Docente e a Pedagogia Universitária.

A primeira pesquisa é uma tese intitulada *Desenvolvimento Profissional Docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas Universidades Federais do Rio*

Grande do Sul, de autoria de Paula Trindade da Silva Selbach, defendida em Porto Alegre – RS, no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e a segunda pesquisa é uma tese intitulada *Grupo de reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores*, de autoria de Álvaro Lima Machado, defendida no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, conforme Tessaro e Bitencourt (2020).

A pesquisa de Selbach (2015) teve o objetivo de “compreender os processos de estruturação e institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários [...], no quadro de democratização e acesso ao ensino” (SELBACH, 2015, p. 07), tendo como sujeitos os gestores e coordenadores de cinco instituições. Os resultados evidenciaram que o processo de expansão da Educação Superior levou as universidades que depositaram suas expectativas nos processos de ensino aprendizagem a repensar a formação docente. Essa tese contribuiu teoricamente para conceituar o Desenvolvimento Profissional do docente universitário e aspectos sobre universidade (SELBACH, 2015).

A pesquisa de autoria de Machado (2015, p. 08) teve o objetivo de “compreender o potencial da reflexão sobre a própria prática no contexto grupal com vistas ao desenvolvimento profissional docente em um curso de licenciatura em Química”. A autora analisou um grupo de docentes do curso de licenciatura em química, e dentre seus resultados cita que o grupo teve potencial transformador de compreensões, sentimentos e práticas a partir da intensificação do vínculo entre o pensar, agir e sentir sendo valorizado. Evidenciou também as dificuldades dos docentes de lidarem com determinadas atitudes dos estudantes, “entre o ensino de conteúdos de Química e a construção de saberes do professor da Educação Básica” (MACHADO, 2015, p. 08).

Esses dois autores contribuíram para a construção teórica das Pedagogias Universitárias e do Desenvolvimento Profissional Docente, e levantaram provocações sobre as quais discorremos a seguir.

5.2 Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário

É fundamental que, inicialmente, possamos compreender o conceito de formação para abrir o diálogo que pretendemos abordar nesta subseção sobre o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário. O termo formação se refere ao ato de estar em plena e contínua

aprendizagem e pode ter vários sentidos e significados, dependendo da lente que se utiliza para compreendê-lo. Por esse motivo é importante distingui-los.

Desse modo, o “conceito de formação é composto por várias possibilidades, sendo atribuído a ela um sentido amplo e complexo, principalmente por se tratar de uma formação que está intrinsecamente ligada ao âmbito do desenvolvimento profissional” (GALVÃO, 2019, p. 65). Assim, percebê-la nessa condição é entendê-la como um processo ininterrupto de aprendizado dos sujeitos.

Para Bitencourt (2017, p.14), formação é

[...] um processo *continuum* que tem início na formação inicial [...] e que se prolonga por toda a carreira profissional, dependendo do envolvimento do sujeito nesse processo de formação, ou seja, como um movimento contínuo de elaboração interior, que ocorre no âmago da experiencialidade de cada ser humano em sua interação com o mundo, com os programas oficiais, com os conhecimentos institucionalizados e com os outros sujeitos.

É um processo contínuo que permeia toda a carreira do docente universitário, desde a formação inicial até as demais formações que o professor realiza em sua profissão enquanto formador, interagindo sobre um movimento de aprendizado constante que lhe garante experiências e conhecimentos capazes de constituir-lo docente da Pós-Graduação. Conforme Libâneo (2001, p. 13-14),

[...] formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Ao se formar e iniciar uma profissão, o docente universitário se desenvolve profissionalmente, amplia suas habilidades humanas e sociais e participa da atividade construtiva e conjunta do meio coletivo, pois, salienta Dominicé (2006, p. 350), “a formação pode intervir como retomada do curso da vida”. Ao compreenderem as condições que os profissionais vivem e as possibilidades de melhorias que possam ser efetuadas por meio de seu trabalho, ao se formarem eles se transformam e criam oportunidades para que outros possam formar-se similarmente. Assim, diz Wogel (2007, p. 106), “formação de professores refere-se ao processo de se constituir professor, [...], que, por meio de motivação interna, busca desenvolver uma competência profissional”, a qual ocorre através das aprendizagens e da reflexão na condição de docente que se desenvolve e amplia ações e qualidades humanas.

De acordo com Marcelo García (1999), o conceito de formação não deve ser entendido ou confundido com outros conceitos, como o de treino, ensino ou educação, pois esse conceito

está situado em um ato de formação humana, que não pode ser comparado a um gesto técnico ou de treinamento. Portanto, a formação deve ser compreendida como algo mais estimado, por se tratar de aspectos voltados para a formação social, separando-o de formatos predefinidos, ou ligeiramente mecânicos, diante de que, na formação, os sujeitos podem se desenvolver em um contexto pessoal e profissional favorecendo seu crescimento ao longo das vivências, experiências e aprendizados no âmbito formativo (MARCELO GARCÍA, 1999). Essa formação contínua do docente universitário pode ser percebida como uma função social para a transmissão de saberes e aperfeiçoamento pessoal ou profissional, com possibilidades de aprendizagens, experiências e troca de conhecimentos que são vivenciados pelos docentes ao percorrerem essa jornada formativa na Pós-Graduação. Sob essa ótica, pode-se caracterizar a formação como um processo complexo que demanda uma articulação entre relações pessoais e interpessoais e de práticas formativas, no qual o docente realiza suas ações. Sendo, assim, a formação é considerada

[...] de natureza complexa, intrapessoal e interpessoal, com participação ativa dos professores, associando conhecimentos pedagógicos aos interesses pessoais e profissionais de forma adequada, inicial e continuada, voltada para a aprendizagem sem ser restrita apenas à experiência, mas onde se considere que o pensamento e a ação dos professores são resultado das suas histórias de vida, do contexto da sala de aula e de contextos mais amplos no local em que trabalham (DAY, 2001, p. 16-17)

Nesse processo, o docente universitário considera os elementos a sua volta e os aproveita para sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, podendo se aprimorar e contribuir com os conhecimentos aprendidos e refletir sobre os próximos passos, possibilitando uma formação crítica e autônoma. Desse modo, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p. 25). Assim, ao aguçar o pensamento autônomo, crítico e reflexivo sobre sua prática docente e atuação formativa na universidade, o docente se constitui e se aperfeiçoa profissionalmente e possibilita a constituição de uma identidade pessoal na condição de professor que busca uma autoformação participativa, pois “a formação se faz na ação, na mudança organizacional e na mudança das práticas educativas” (CORRÊA *et al.*, 2011, p. 76). Portanto, essa formação deve ser evidenciada na prática, e o docente revê os processos formativos envolvidos dos quais fez e faz parte.

Essa construção faz parte da aprendizagem da docência que inicia bem antes da universidade, formalizando-se nos cursos de formação inicial e continuada, ou na prática cotidiana na escola ou universidade, levando o docente universitário a futuras práticas que lhe

possibilitam a construção de seu Desenvolvimento Profissional. Sabemos que para aprender a docência universitária não há um curso preparatório, pois essa experiência começa nos pequenos elementos vivenciados em diferentes instâncias que nos preparam para essa função na universidade (BITENCOURT, 2017).

Desse modo, Bitencourt (2017) salienta que a aprendizagem da docência exige que o docente universitário lide com um conhecimento em construção que se faz e se refaz continuamente, refletindo na formação e atuação profissional que se desenvolve a partir dessas mudanças, traçando seu percurso profissional. Isto porque o Desenvolvimento Profissional do Docente universitário constitui-se de processos formativos através da reflexão dos saberes, de fazeres pedagógicos e da compreensão dos aspectos de seu trabalho, gerando novos conhecimentos para sua carreira profissional.

Ser docente universitário da pós-graduação exige uma prática voltada para reflexões constantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, momentos de reflexão e críticas construtivas sobre a atuação profissional, pois, nesse contexto educacional, o professor aprende enquanto ensina, numa relação mútua com os estudantes (FREIRE, 1996).

No entanto, ainda que o docente universitário tenha essa bagagem formativa, nada garante que ele será eficiente nas técnicas e procedimentos de ensino e aprendizagem e em uma formação baseada no modo de fazer. Por essa razão, ele deve estar em constante formação e atualização, desenvolvendo-se profissionalmente durante toda sua carreira (GENTIL, 2012).

Desse modo, os docentes universitários devem estar aptos a discussões para “colocar em andamento um processo autorreflexivo, a fim de que suas atividades educativas sejam conscientemente executadas” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 111). Isto porque na Pós-Graduação esse processo precisa ser intensificado de modo a ser reflexivo em todo momento, porque se aprende a ser orientador orientando, se envolvendo com as atividades desenvolvidas no processo de formação (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010).

Assim, pensar sobre o exercício da docência é um ato contínuo e processual, e permite visualizar novas possibilidades no campo educacional, ampliar e melhorar hábitos entre o ensinar e o aprender na graduação e na Pós-Graduação. Isto porque o docente universitário orienta e faz pesquisas, faz extensão em ambos os níveis de ensino e ainda produz conhecimento sobre as temáticas estudadas, interligando saberes que compõem e transformam realidades sociais. Nessa lógica,

[...] o exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que

caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004, p. 145).

Nessa perspectiva, o docente universitário que atua na graduação e Pós-Graduação precisa de uma vasta formação para obter um arcabouço teórico/prático diversificado e amplo, ao formar novos professores e demais profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Ao formar profissionais na Educação Superior, o docente atém-se a um diferencial formativo capaz de habilitá-lo profissional e pedagogicamente para ensinar a ensinar, suprindo-o da capacidade de criar novas metodologias e didáticas para atingir seus objetivos de docente formador. Isso “implica o exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério superior” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 111), pois esse docente universitário foi se constituindo por meio de um referencial formativo e tecendo uma docência universitária na Pós-Graduação, a partir de suas atividades profissionais e do Desenvolvimento Profissional.

Ser docente universitário da Pós-Graduação é saber lidar com as diferenças culturais, religiosas, científicas, políticas e sociais, de modo a respeitar cada uma delas, podendo criar possibilidades de aprendizado comum. Por essa razão, é importante que o docente esteja atualizado sobre os assuntos que permeiam esses campos do conhecimento, permitindo, assim, a valorização das diversidades existentes na formação de diferentes profissionais (ISAIA, 2003; 2007).

Almeida e Pimenta (2011) afirmam que a formação do professor universitário deve estar organizada de modo que o seu Desenvolvimento Profissional seja, de fato, um processo contínuo, que envolva descobertas individuais e coletivas que se reconstroem por meio da reflexão sobre a prática a partir da teoria. Porém, não se pode confundir formação com Desenvolvimento Profissional docente, pois não são a mesma coisa. A formação envolve um contexto de formação pessoal e profissional, enquanto o Desenvolvimento Profissional docente tem a relação da formação com o campo profissional do desenvolvimento de sua carreira profissional. Diante disso, ao nos referirmos ao docente da Pós-Graduação é importante salientar que esse profissional detém uma enorme bagagem de formação e experiência de estudos ao atuar na graduação e na Pós-Graduação, como explicita Ponte (1996, p. 194):

[...] a formação está muita associada à ideia de “frequentar” cursos, numa lógica mais ou menos “escolar”; o desenvolvimento profissional processa-se através de múltiplas formas e processos, que incluem a frequência de cursos, mas também outras atividades, como projetos, troca de experiências, leituras, reflexões, [...]. Na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo-lhe absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidas; com o desenvolvimento

profissional está-se a pensar num movimento de dentro para fora, à medida que toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar, ou seja, o professor é objeto de formação, mas é sujeito no desenvolvimento profissional. Na formação, atende-se principalmente (se não exclusivamente) àquilo de que o professor é carente; no desenvolvimento profissional parte-se dos aspectos que o professor já possui, mas que podem ser desenvolvidos [...]. A formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas, [...] o desenvolvimento profissional, embora possa incidir em cada momento num ou noutra aspecto, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo. A formação parte invariavelmente da teoria e muitas vezes (talvez na maior parte) não chega a sair da teoria; o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática; e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática interligadas.

Ainda que muito semelhantes, esses dois conceitos possuem suas diferenças, conforme refere Ponte (1996). Esse autor afirma que o Desenvolvimento Profissional ocorre de várias formas e processos, e mesmo que inclua as frequências em cursos e eventos, envolve outras atividades da docência universitária na pós-graduação que promovem uma reflexão sobre o trabalho do professor.

É importante compreendermos o conceito de Desenvolvimento Profissional, pois neste estudo investigamos docentes universitários, credenciados em um Programa de Pós-Graduação em Educação, que já trazem consigo uma bagagem de experiências, e se desenvolvem profissionalmente desde a formação inicial. E por já est nesse nível de ensino mantêm uma vivência da profissão diferenciada, e no Desenvolvimento Profissional tratam de pensar o movimento de dentro para fora, ou seja, os docentes são protagonistas das suas ações. Assim, sendo o docente é objeto de sua formação e sujeito do seu Desenvolvimento Profissional, significa que ele é responsável por suas conquistas e escolhas, é ele quem define como será o seu Desenvolvimento Profissional, e, por essa razão, há desenvolvimentos profissionais singulares, pois cada docente da pós-graduação se envolve de um modo, sendo único para cada docente.

Por essa razão, fizemos um recorte de 10 anos ao pesquisarmos esses docentes da Pós-Graduação em Educação, verificando somente o recorte temporal quando os docentes ingressaram no programa, analisando como eles evidenciam seu Desenvolvimento Profissional durante essa trajetória institucional, pois entre todos os docentes permanentes no PPGedu/UNEMAT selecionamos somente os credenciados nos dois primeiros Editais.

Consideramos formação um processo contínuo de aprendizagens que perpassa a compreensão do Desenvolvimento Profissional por meio das relações sociais, pessoais e profissionais do docente. Esse docente adquire, cada vez mais, experiências e ensinamentos em sua carreira, na habilidade de ser professor formador na universidade, e mesmo que possa incidir em um ou noutra aspecto, no Desenvolvimento Profissional docente como um todo

(PONTE, 1996). E Isaia (2006b, p. 375) afirma que o “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-fazer da profissão [...] conquistados ao longo da carreira docente”, mostra que esse entrelaçamento está intrinsecamente ligado aos processos de aprendizagem da docência universitária na pós-graduação e no seu Desenvolvimento Profissional diante da construção do saber-fazer na profissão.

Assim, concorda-se com Heideman (1990, p. 4) quando diz que

[...] o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica a adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

A partir do exposto observamos que o Desenvolvimento Profissional dos docentes está situado além de atividades que eles ocupam na condição de professores. Esse desenvolvimento percorre processos de ensino-aprendizagem, produzindo melhoria nos resultados das aulas e se preocupa com questões individuais, coletivas, profissionais e organizativas. Assim, o Desenvolvimento Profissional do docente universitário se (re)constrói ao longo da carreira docente, percorrendo questões intrinsecamente ligadas à qualificação e experiências profissionais e institucionais vivenciadas no processo de formação (SANTOS, 2011).

De acordo com Machado (2015, p. 43),

[...] desenvolvimento profissional docente é um processo complexo, contínuo, sistemático e organizado que pode ocorrer a partir de iniciativas, tanto individuais, quanto institucionais, através de medidas que criem condições e viabilizem sua operacionalização, aliando as práticas de formação às melhorias sociais e trabalhistas.

Ao se considerar o Desenvolvimento Profissional Docente um processo sistemático e contínuo que articula as práticas de formação e aprendizados, amadurecidas no decorrer dos anos, e o aperfeiçoamento que visa dar condições ao docente e lhe permitam formar-se e experienciar novas possibilidades da prática docente, percebemos que isso incide em um contexto de ressignificação do ser, do saber e do fazer da profissão. Isso contribui para reconfigurar habilidades, atitudes, saberes, conhecimentos e comportamentos que são repensados de forma constante dentro da educação (MACHADO, 2015).

Em conformidade com Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 131), o Desenvolvimento Profissional Docente pode ser entendido como "*cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión*", caracterizando-se por uma permanente indagação feita

pelos docentes ao refletirem sobre as práticas de ensino e resolução de problemas relacionados à formação: “o desenvolvimento, por apresentar uma ideia de construção, denota um estado mutável, um constante devir; algo que o sujeito não era e que poderá tornar-se” (LENS, 1993, p. 72). Assim, os docentes universitários, no processo de formação, nutrem-se de saberes e conhecimentos diferenciados a partir da atuação na graduação e Pós-Graduação, aprendendo e se modificando à medida que se modernizam os conhecimentos e aprendizados da carreira profissional. Isso faz parte de sua constituição enquanto docente universitário e, conseqüentemente, do seu Desenvolvimento Profissional, como aparece na epígrafe desta seção.

O Desenvolvimento Profissional Docente Universitário liga-se diretamente ao professor protagonista de sua atuação, na formação de adultos, ensinando e aprendendo com o meio e possibilitando melhorias de ensino a sua volta, em que “a formação do professor, ao ser revista a partir do conceito de desenvolvimento profissional, busca romper com a noção de formação atrelada a uma etapa da carreira. [...] a formação daqueles que visam repensar o ensino não se esgota” (SELBACH, 2015, p. 26). Portanto, tudo o que se vive na universidade está atrelado aos processos de ensino. E atuar nesse campo é fazer parte de discussões que permeiam o ambiente acadêmico e também o político, o social e cultural de estudantes e professores que estão no movimento de formação e transformação entre o aprender e o ensinar conjunto, em cursos de graduação e de Pós-Graduação.

Assim, desenvolver-se profissionalmente requer tempo, espaço, experiência e dedicação do docente universitário, pois, são fatores fundamentais para que, no processo de ser docente na Pós-Graduação, ele aprenda com as vivências do mundo acadêmico e profissional, através de atividades em grupo ou individuais. Portanto, desenvolver-se é investir em uma formação continuada, com revisões sobre a prática pedagógica e reflexões sobre a ação do professor formador, em um contínuo ato de surpreender-se com novas alternativas para pensar sobre a educação (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Na concepção de Macedo (2010, p. 02), “se a formação não for experiencial, não é formação”, pois, não há formação sem vivência, é preciso ter o sentimento de pertencimento para expandir os horizontes do saber. E, diz Aristóteles (1979, p. 11), “todos os homens têm, por natureza, o desejo de conhecer”, e, com ele, o desejo de mudanças e avanços, persistindo na busca por novas experiências que contribuam para seu crescimento e Desenvolvimento Profissional.

De acordo com Selbach (2015, p. 57), na “institucionalização dos processos de Desenvolvimento Profissional, os professores passam a compreender os momentos de

aproximação com o campo pedagógico como conjunto de esforços que não findam com o término de uma etapa da formação”. Esse processo tende a crescer com o passar dos anos e com as especializações dos professores no percurso da Pós-Graduação e se refletem em seu Desenvolvimento Profissional, tornando-se algo contínuo e natural que se prolonga durante sua performance formativa na aprendizagem da docência universitária.

Conforme Villegas-Reimers (2003), o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário é o resultado de sua experiência atrelada à análise de sua prática, assim, o docente se desenvolve durante o processo formativo a partir do pensar a prática sobre a ação enquanto desempenha as atividades na área do seu conhecimento.

O docente universitário aprende e se desenvolve através de atividades que envolvem o ambiente formativo. E ele está em pleno desenvolvimento mesmo quando participa de debates sobre a educação e amplia seu olhar diante de determinadas mudanças efetuadas no campo do ensino, no qual o Desenvolvimento Profissional é favorecido quando a aprendizagem da docência acompanha posturas reflexivas, que auxiliam o docente a pensar sobre sua trajetória de vida e de profissão. Isso tudo ressignifica os saberes docentes de modo que o docente possa fortalecer as suas Pedagogias Universitárias, reconhecendo a responsabilidade com as atividades da docência universitária realizadas na instituição ao se desenvolver profissionalmente (LENS, 1993; ZUCHETTI, 2020).

No entanto, essas experiências, às vezes, passam por processos frustrantes ao se constatar que as políticas de desenvolvimento do docente universitário são poucas e não desenvolvidas com eficiência, destaca Machado (2015, p. 47):

[...] muitas políticas de desenvolvimento profissional docente têm sido pouco exitosas porque pouco apostam na construção de conhecimentos que sejam realmente significativos para os sujeitos, vez que os conteúdos são trabalhados de forma abstrata, teórica e distante dos interesses dos docentes e dos problemas concretos que vivenciam, dificultando que o conhecimento seja articulado à própria prática social, conseqüentemente transformando-se num saber docente.

Por esse motivo, muitos processos que contribuem para o aperfeiçoamento docente dentro dos espaços formativos acabam se perdendo do sentido que desejam dar e dificultam a articulação para a resolução dos verdadeiros problemas enfrentados por profissionais que estão à frente da Educação. Caso isso seja constatado, deve-se estabelecer processos que propiciem diálogos e reflexões para entender essas demandas profissionais, desencadeando relações e formas de como lidar com as divergências encontradas nessa jornada do profissional docente universitário, tanto em aspectos políticos quanto das relações individuais e coletivas nos espaços de formação (MACHADO, 2015).

Diante desse fator, as práticas formativas, coletivas, individuais ou institucionais podem criar condições para que o docente realce esse desejo de formar-se e desenvolva práticas inovadoras para a formação, pois, o Desenvolvimento Profissional pode partir da teoria e da prática, no entanto, resulta da interligação das duas dimensões — a práxis (PONTE, 1996).

De acordo com Imbernón (2002, p. 67), “a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salários, estruturas, [...], trabalho, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento”. Essas condições bem resolvidas possibilitam melhorias na carreira do professor, viabilizam seu crescimento no âmbito formativo e ampliam as condições enfrentadas no dia a dia no campo educacional.

O Desenvolvimento Profissional Docente Universitário, na qualidade de processo complexo e incessante, pode ser percebido nos âmbitos individual, coletivo ou institucional, de modo dinâmico e profundo, o que garante experiências e crescimento docente que podem gerar importantes reflexões sobre a prática e estratégias de melhoria formativa.

Deste mesmo modo, diz Machado (2015, p. 56), a “reflexão sobre a própria prática se destaca como basilar para o Desenvolvimento Profissional Docente, por ser capaz de agregar vários outros princípios, fazendo com que os professores e a instituição se impliquem e participem de forma plena”, contribuindo para que o docente universitário possa extrair o melhor de suas experiências com os demais professores na Educação Superior.

Essa atividade de reflexão significa, segundo Chauí (1999, p. 14), “o movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo”, em que o docente ao refletir sobre si, percebe e considera que pouco reflete sobre as próprias concepções e as próprias práticas que, nesse entorno, permeiam crenças, valores, ideias e que a partir delas ampliam-se as reflexões de conhecimento. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do docente universitário “concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137), porque esse é um processo amplo de constante aprendizado.

Para Marcelo García (1999), o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente pressupõe a valorização de seu caráter pessoal e profissional, contextual, organizacional, institucional e orientado para mudanças. A dimensão pessoal e profissional do docente se desenvolve no contexto da organização em que ele trabalha, na qual se destaca pelo respeito e apoio aos demais docentes, superando a competição individualista, possibilitando mudanças no ambiente formativo, objetivando seu crescimento contínuo. Isto porque os que fazem formação são os mesmos que mantêm o programa funcionando, assim, o programa é a junção e a colaboração de todos os docentes, técnicos e estudantes envolvidos no processo.

A dimensão organizacional, conforme Marcelo García (1999, p. 66), “influencia a carreira profissional através das regulações da profissão, os estilos de gestão, as expectativas sociais, etc.”, e inclui uma dinâmica de responsabilidade nas atividades desenvolvidas e no pertencimento dessa organização, seja nas escolas ou nas universidades, permitindo compreender que o sujeito se constrói nesses espaços.

Em relação à dimensão institucional, o Desenvolvimento Profissional do Docente universitário está diretamente ligado ao trabalho desse professor na instituição, a partir dos esforços dele, através de autonomia, autoavaliação, trabalhos individuais ou coletivos e que permeiam os espaços de ações educativas, possibilitando-lhe um autodesenvolvimento profissional. Esses aspectos, com certeza, têm influência tanto pessoal quanto profissional no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, no qual o docente é protagonista ao ser parte da instituição e ao se dedicar para entregar o melhor que pode à educação, ao programa, aos processos avaliativos, à universidade. Assim, se faz docente nela a partir das experiências constituídas enquanto formador dos processos que vivencia dia a dia na qualidade de docente universitário, nas lutas, nas resistências, mas também nas conquistas que evidencia, sendo sujeito transformador de realidades sociais (MARCELO GARCÍA, 1999).

Desse modo, Machado (2015, p. 41) ressalta que o Desenvolvimento Profissional do docente universitário é um conjunto de ações, no qual se situam os domínios intelectual, pessoal e pedagógico. Assim os docentes “desenvolvem, de forma crítica, [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais" (DAY, 2001, p. 21), pois através das atividades e experiências vivenciadas na instituição, os docentes refletem sobre sua prática, possibilitando melhorias em sua atuação.

Em conformidade com Day (2001, p. 20-21), o Desenvolvimento Profissional do docente universitário

[...] é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...], o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

A partir da reflexão das experiências e aprendizagens adquiridas no processo de construção do conhecimento, o docente se desenvolve de forma crítica ao rever sua atuação enquanto profissional formador em um nível de graduação e pós-graduação. Essa é uma tarefa árdua e complexa, com amplitude que possibilita analisar a prática formativa, determinando as

necessidades que são prioritárias na formação dos sujeitos, pois, os docentes trabalham na construção conjunta com sujeitos adultos (MARCELO GARCÍA, 1999; BITENCOURT, 2014).

Assim, conforme Santos (2003), o Desenvolvimento Profissional do docente universitário é compreendido como um conjunto de processos que favorecem a reflexão docente sobre sua própria prática, facilitando que os docentes universitários construam conhecimentos práticos e estratégicos capazes de aprender com suas experiências. Logo, o Desenvolvimento Profissional está relacionado às melhores condições de trabalho, maior autonomia institucional, maior atuação dos docentes de forma coletiva ou individual, pois o docente está em pleno aprendizado e desenvolvimento durante sua carreira profissional.

É importante salientar que uma “elevada qualidade de ensino exige que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, [...], ao longo de todo o percurso profissional” (DAY; SACHS, 2004, p. 3). Por essa razão, os docentes universitários da pós-graduação detêm uma bagagem elevada de saberes que compõe demasiados conhecimentos das atividades que orientam e participam nesse nível formativo. E, mesmo estando em um nível mais elevado de formação, estarão sempre se desenvolvendo durante a carreira profissional, ao considerarmos que este é um processo contínuo que abarca a trajetória do docente em exercício na Educação Superior.

Para Marcelo García (2009, p. 9), o Desenvolvimento Profissional do docente universitário possui uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, [...] supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Assim, vai além dos traços da formação inicial ou continuada do professor, percorrendo toda sua carreira através de experiências formais e não formais.

Nesse processo, o docente da Pós-Graduação pode repensar sua prática e suas ações enquanto professor formador, pesquisador e orientador, buscando mudanças que sejam significativas para o aprendizado docente e discente, garantindo melhor ensino, onde seja possível rever as ações, opiniões e conselhos durante os processos formativos, provocando autonomia e lógicas críticas sobre o pensar docente universitário na Educação Superior. Isto porque se espera de um bom professor da Pós-Graduação que ele consiga articular e desempenhar essas ações significativamente (BRANCHER, 2013).

Assim, compreendemos que o processo de Desenvolvimento Profissional Docente é contínuo, complexo e sistemático, que faz parte da trajetória do professor desde sua iniciação na carreira universitária feita, inicialmente, para ensinar na graduação e perdura até mesmo depois de ser docente da Pós-Graduação (MACHADO, 2015).

A literatura nos mostra que para ampliar a atuação para além da graduação e se credenciar em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, o docente necessita possuir um nível diferenciado de desenvolvimento profissional, ou seja, para se credenciar em programas de pós-graduação acadêmica, precisa ter o título de doutor. Assim, ele precisa: ter desenvolvido pesquisa e ter sido orientado por um doutor experiente, pesquisador reconhecido na academia; ter experiência de orientação na graduação e em Pós-Graduação *lato sensu*, participar em grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq; ter feito mestrado, doutorado; ter participado de eventos, escrito produções científicas — livros, artigos em periódicos qualificados, e-books e demais produções do conhecimento —; ter prestado concurso, trabalhado em escolas públicas ou privadas; ter feito estágios, acompanhado estágios e até estar fazendo o pós-doutorado. Desse modo, sua compreensão de ensino, pesquisa, extensão, gestão e orientação será ampliada por se constituir um contexto de espaço e tempo que lhe permitiu obter essa bagagem formativa em sua carreira profissional enquanto docente universitário da Pós-Graduação.

É possível dizer que “o desenvolvimento profissional docente está relacionado a uma determinada concepção de formação do professor que se articula a sua trajetória profissional, [...]”. Nesse sentido, ao estar na pós-graduação o docente universitário traça uma jornada de diferentes experiências e longos percursos formativos que o habilitam a tornar-se o sujeito que é, em sua singularidade, constituindo seu Desenvolvimento Profissional e pensando em sua Pedagogia Universitária (MACHADO, 2015, p. 41).

O caminhar do docente universitário nesse nível de ensino lhe possibilita articular dimensões para que haja uma interação entre a universidade e a sociedade, compreendendo que os “espaços de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária são um desafio a ser construído” constantemente (ALTHAUS, 2014, p. 188).

É importante notar que o Desenvolvimento Profissional do Docente universitário na pós-graduação é "um conjunto de ações sistemáticas que visa alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores" (SOARES; CUNHA, 2010, p. 35) e uma perspectiva pessoal, enquanto busca constante e permanentemente pelo crescimento e aprimoramento pessoal e profissional.

Para tanto, o conceito de Desenvolvimento Profissional do docente universitário é assumido, nesta pesquisa, como um movimento protagonizado pelo próprio docente, desde seu início de carreira, reconhecido como um processo contínuo e permanente no seu fazer pedagógico, aperfeiçoando-se pessoal e profissionalmente na construção e desconstrução de novos saberes para sua constituição de sujeito formador (BITENCOURT, 2017).

Logo, é importante possibilitar e promover a reflexão sobre esse Desenvolvimento Profissional do docente universitário na Pós-Graduação, fazendo-se “necessária a realização de levantamento e análise sistemática das necessidades formativas, possibilitando reflexão conjunta e pertinente às prioridades elencadas” (COMARÚ, 2011, p. 96), pois, esse processo de autoavaliar contribui para melhorar a qualidade formativa e de atuação docente na Pós-Graduação.

Giroux (1997), Selbach (2015), Machado (2015) e Kincheloe (1997) afirmam que o Desenvolvimento Profissional do docente da Pós-Graduação deve constituir-se de uma aprendizagem constante e significativa para que ocorra uma formação de professores de maneira autônoma, crítica, integrada e participativa. Esse tipo de aprendizagem visa melhor estratégia de desenvolvimento profissional, possibilitando ao docente valorizar essa reflexão crítica em uma ação coletiva, orientada para uma mudança de relações entre escola e universidade, com movimentos de transformação de realidade nesse espaço. Isto porque o docente se desenvolve nele à medida que participa de ações formativas, institucionais, individuais e coletivas.

6 PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS DOCENTES GESTORAS DO PPGEdu/UNEMAT

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado.

Enise Barth Teixeira

Na presente seção, ao analisarmos os dados produzidos durante todo o percurso deste estudo, conforme a epígrafe, é o momento de interpretação das descobertas da pesquisa, de montar o *quebra-cabeça* com as peças encontradas em todo o processo. É o momento de verificar a imagem formada com sentido e significados, processo complexo que necessita de retorno aos dados, apurar as significações e os resultados sobre o que pesquisamos.

Nesse sentido, apresentamos a interpretação e a análise visando alcançar o objetivo geral da pesquisa, *compreender, a partir das Pedagogias Universitárias, de que modo os docentes do PPGEdu/UNEMAT evidenciam o seu Desenvolvimento Profissional na Pós-Graduação durante os 10 anos deste programa.* Também citamos o alcance dos objetivos específicos que resultaram em: levantamento histórico dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso, compreendendo o alcance desse nível universitário neste estudo, subseções 6.1 e 6.2; Elaboração da Linha do Tempo do PPGEdu/UNEMAT, a partir dos dados coletados em diferentes documentos sobre os 10 anos do PPGEdu/UNEMAT, de modo a evidenciar o desenvolvimento institucional desse programa de pós-graduação que tem relação direta com o Desenvolvimento Profissional dos Docentes Universitários, participantes desta investigação.

Conforme mencionado na seção teórico-metodológica, a escolha dos docentes participantes desta pesquisa ocorreu pelos seus credenciamentos como docentes permanentes nos anos de 2010 e 2013 e continuarem credenciados no PPGEdu/UNEMAT até 2020. Também usamos como critério inclusivo o fato de terem passado pela gestão do programa durante os 10 anos de curso de Mestrado em Educação. Ao utilizarmos o critério de inclusão – ser docente permanente e ter feito parte da coordenação do programa — foi porque acreditamos que esses docentes vivenciaram, além do ensino, pesquisa, orientação e extensão, outras tantas atividades ligadas à gestão, e acompanharam o desenvolvimento institucional do programa, ampliando suas concepções sobre a trajetória que marca o seu Desenvolvimento Profissional no PPGEdu/UNEMAT.

Ao final da aplicação dos critérios de inclusão dos docentes permanentes do PPGEdU/UNEMAT, a amostra totalizou cinco docentes mulheres que, ao assinar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, optaram por deixar publicar seus nomes na pesquisa, conforme consta no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Docentes Gestoras participantes da pesquisa e Mandato

DOCENTE PERMANENTE	COORDENAÇÃO E MANDATO
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	Coordenadora – 2012/2013 Coordenadora – 2014/2015
Heloisa Salles Gentil	Coordenadora 2010/2012 Vice-Coordenadora – 2014/2015
Ilma Ferreira Machado	Vice-Coordenadora 2010/2012
Maritza Maciel Castrillon Maldonado	Coordenadora – 2016/2018
Marilda de Oliveira Costa	Vice-Coordenadora – 2019/2021

Fonte: Dados obtidos no site do PPGEdU/UNEMAT. <http://portal.unemat.br/educacao>

No Quadro 6 vemos que as docentes fundadoras do PPGEdU/UNEMAT, credenciadas em 2010, revezaram entre os cargos de Coordenadoras e Vice-Coordenadora. Todas as docentes gestoras, participantes desta pesquisa, exercem muitas atividades, então, cada minuto do seu tempo foi valioso para essa pesquisa, sendo que algumas dispuseram de maior e outras de menor tempo, dependendo de sua agenda, mas todas aceitaram contribuir com cada passo desta investigação.

As entrevistas tiveram, em média, 90 minutos de duração, o que enriqueceu muito a pesquisa, produzindo aprendizados e reflexões, com a possibilidade de compreender os processos que demarcam cada experiência vivenciada no decorrer das atividades das docentes, desenvolvidas por elas no PPGEdU/UNEMAT, e significar tudo o que tínhamos construído a partir dos documentos acessados. Ao ouvir as docentes aprendíamos, refletíamos, questionávamos, conseguíamos visualizar a suas trajetórias singulares, suas lutas pela abertura do programa e a permanência dele, e compreendíamos cada passo de sua formação e de seu Desenvolvimento Profissional enquanto docente universitária.

Assim, no subitem a seguir, damos sequência aos dados encontrados e analisados sobre o PPGEdU/UNEMAT.

6.1. Panorama da Pós-Graduação em Educação no cenário nacional

No Brasil houve um grande progresso referente à ampliação das políticas de formação e qualificação dos profissionais da Educação. O objetivo da qualificação do docente só pode ser alcançado devido à criação da CAPES, em 1951, tendo com seu fundador Anísio Teixeira

(CABRAL *et al.*, 2020). Com o passar dos anos, a CAPES sempre esteve atrelada aos programas de pós-graduação, oferecendo-lhe uma qualidade de agência responsável pela sua regulação e avaliação. De acordo com Cabral *et al.* (2020, p. 06),

[...] embora a Capes tenha sido criada para favorecer o desenvolvimento do país, ao longo de sua trajetória histórica, sobretudo nos governos ditatoriais, a agência flertou com a extinção. Desde a perseguição ao seu fundador, doutor Anísio Teixeira, e às supervisões dos seus dirigentes e bolsistas, a Capes encontrou inúmeras dificuldades no seu processo de consolidação.

Cabe, assim, destacar que, mesmo com grandes desafios, Anísio Teixeira deixou seu legado na educação, constituindo a CAPES como um órgão fundamental para consolidar a Pós-Graduação, no Brasil, dando um salto primordial após a década de 1970, “rumo à institucionalização no Brasil, assumindo importância estratégica no avanço do ensino superior” (CABRAL *et al.* 2020, p. 07). Com o passar dos anos veio ampliando seu sistema de avaliação dos cursos de Mestrado e Doutorado, tentando desdobrar as causas e efeitos das diferenças regionais estabelecidas no país.

O processo de avaliação dos cursos de Pós-Graduação foi iniciado em 1976 a partir da necessidade de identificar as instituições que estariam aptas a receber apoio financeiro (fomento e bolsas de estudos), com vistas a estimular a oferta de cursos de mestrado e doutorado nas instituições de ensino superior face à crescente demanda de profissionais altamente capacitados para o desenvolvimento socioeconômico do país. [...]. Ao longo do tempo, o processo de avaliação passou a ter uma sistemática de coleta de dados e de análise das informações de forma estruturada, contando não só com cronogramas pré-determinados para recebimento das informações em sistemas informatizados especificamente desenvolvidos para esse fim e análise final dos dados coletados por pares de cada uma das 47 áreas do conhecimento, no modelo ‘peer review’. [...]. Atualmente, o sistema de classificação dos cursos de mestrado e doutorado proveniente desse processo de avaliação serve como base referencial para as ações de fomento, indução e acompanhamento da qualidade da educação pós-graduada e das atividades de pesquisa que se faz no Brasil. A partir do ‘retrato’ obtido dos cursos em funcionamento, a CAPES define sua política de distribuição de cotas de bolsas de estudo, planeja e incentiva o desenvolvimento de áreas do conhecimento consideradas estratégicas para o país e promove a integração entre as ações acadêmicas, científica, tecnológicas e de inovação. Os resultados da avaliação da CAPES, que classifica os cursos em graus de 1 a 7 (sendo 7 o mais elevado, e os níveis 1 e 2 eliminatórios), são utilizados por todas as agências de fomento à ciência, tecnologia e inovação do Brasil. (IBGE, 2021)²⁸.

Com o passar dos anos e o aumento do número de cursos de Pós-Graduação no Brasil, além do aumento das pesquisas e produções científicas, surgiu uma plataforma capaz de disseminar as informações produzidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil, denominada Plataforma Sucupira, a qual passou a ser uma ferramenta para coletar dados, realizar análises

²⁸ Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/capes/avaliacao-dos-cursos-de-pos-graduacao.html>>. Acesso em: 23 de jul. de 2021.

e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG, disponibilizando, em tempo real, as informações e os procedimentos acadêmicos que a CAPES realiza. (CAPES, 2014).

Em 2015, com a implantação da Plataforma Sucupira, a qual garantiu maior transparência para a comunidade acadêmica e facilitou a avaliação realizada quadrienalmente. Essa plataforma recebeu esse nome em homenagem ao professor Newton Sucupira, que institucionalizou a Pós-Graduação brasileira no formato atual (CAPES, 2014), e por meio dela foi possível verificar quantos programas em educação o país possui.

Conforme os Metadados dos cursos de Pós-Graduação brasileiros, referentes ao período de abrangência 2017 a 2019, disponibilizados no site da CAPES, constatamos que,

[...] para o ano de 2017, temos 6.484 cursos distribuídos em 4.345 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de 447 IES. Para o ano de 2018 temos 6.686 cursos distribuídos em 4.357 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de 446 IES. Para o ano de 2019 temos 6.945 cursos distribuídos em 4.566 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de 465 IES. (CAPES, 2021, p. 5).

Esses dados mostram o crescimento expressivo da Pós-Graduação brasileira, que é organizada conforme consta no Quadro 7.

Quadro 7 – Organização da Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira e seus números: recortes da pesquisa

Organização da Pós-Graduação	Números
Grandes áreas do Conhecimento	09
Áreas do Conhecimento	81
Cursos de Pós-Graduação em todas as Grandes áreas do Conhecimento	6.945
Cursos de Pós-Graduação na Grande área do Conhecimento: Ciências Humanas	1.021
Cursos de Pós-Graduação na área do Conhecimento: Educação	273

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados extraídos na planilha de Dados abertos do Número de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Ano Base 2019. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-cursos-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> Acesso em 23 de Jul. 2021.)

Segundo a CAPES, a Pós-Graduação Brasileira está organizada em nove grandes áreas do Conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar, dentre as quais destacamos as Ciências Humanas, foco desta pesquisa. Essas áreas juntas abarcam outras 81 áreas do conhecimento, entre as quais está a Educação, que é o que nos interessa.

No Quadro 7 constam os dados numéricos retirados da CAPES, ano base de 2019, quanto à organização da Pós-Graduação brasileira. Salientamos que, em relação ao quantitativo de cursos de todas as grandes áreas do conhecimento, a de Ciências Humanas representa 14,7% de cursos, e a Educação 3,9% dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esse total é pouco

expressivo no país, porém, se destaca por formar profissionais nessa área e favorecer “o desenvolvimento de um país [...] seus processos de produção do conhecimento e de maximização do acesso ao conhecimento disponível para sua população” (BOTOMÉ, 1998, p. 50).

A Pós-Graduação brasileira é composta por Programas de Pós-Graduação (PPG), tanto Acadêmicos quanto Profissionais. Os Programas Acadêmicos podem ser compostos por cursos de Mestrado Acadêmico (ME) e Doutorado Acadêmico (DO). Já os cursos de Mestrado Profissional constituem sozinhos um PPG. Como nossa pesquisa se propõe a conhecer a Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área da Educação, no quadro a seguir apresentamos dados referentes a ela, quanto aos cursos que compõem os PPG, acadêmicos e profissionais, por regiões brasileiras.

Quadro 8 - Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação por regiões brasileiras

Regiões Brasileiras	Cursos de Pós-Graduações (Mestrados e Doutorados)	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	
		Pública	Privada
Centro- Oeste	26	19	07
Nordeste	48	46	02
Norte	18	18	00
Sudeste	109	66	43
Sul	72	38	34
TOTAL	273	187	86

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados extraídos na planilha de Dados abertos do Número de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Ano Base 2019. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-cursos-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> Acesso em 23 de Jul. 2021).

No Quadro 8 apresentamos um panorama da quantidade de cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, mostrando que a região que mais os oferece é a Sudeste, representando 39,9% do total. Quanto à dependência administrativa, as IES públicas também são as que mais oferecem a Pós-Graduação. A região Centro-Oeste, região em que o Mato Grosso faz parte, tem 26 cursos de Pós-Graduação, representando 9,52%.

Quanto ao total de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação oferecidos no território brasileiro, são 273 cursos, dos quais 136 são de Mestrados Acadêmicos (ME), 88 são Doutorados Acadêmicos (DO), 48 Mestrados Profissionais (MP) e um é de Doutorados Profissionais (DP). Ou seja, o maior quantitativo é de Mestrados Acadêmicos, representando 49,8% do total.

Buscando entender melhor a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na região Centro-Oeste, elaboramos o quadro a seguir que mostra a quantidade de Cursos de Pós-Graduação em Educação, por Estado.

Quadro 9 - Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na região Centro-Oeste, por Estados.

Estados da região Centro-Oeste	Cursos de PG	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	
		PÚBLICA	PRIVADA
DF	05	03	02
GO	07	04	03
MS	10	08	02
MT	04	04	00
TOTAIS	26	19	07

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados extraídos na planilha de Dados abertos do Número de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Ano Base 2019. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-cursos-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> Acesso em 23 de Jul. 2021).

Os dados do quadro mostram que no estado de Mato Grosso há um número menor de cursos de Mestrado e Doutorado, na área da Educação, entre todos os Estados que compõem a região Centro-Oeste, indicando também que para esta região e Estado os recursos são menores para o desenvolvimento da pós-graduação em Educação.

Quadro 10 – Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na região Centro-Oeste, por Estados, IES, níveis (ME, DO, MP), e Conceitos

ESTADOS	CURSOS	IES	ME	C ₂₉	DO	C	MP	C	C.IES ₃₀	PPG ³¹
DF	05	UNB	01	5	01	5	01	3	03	03
		UCB	01	4	01	4	00	--	02	
GO	07	UFGO/GOIÂNIA	01	5	01	5	00	--	02	05
		UFGO/CATALÃO	01	3	00	--	00	--	01	
		UFGO/JATAÍ	01	3	00	--	00	--	01	
		PUC/GO	01	5	01	--	00	--	02	
		FACMAIS	01	A	00	--	00	--	01	
MS	10	UFMS/CAMPO GRANDE	01	5	01	5	00	--	02	07
		UFMS/ CAMPO GRANDE	01	A	00	--	00	--	01	
		UFMS/CORUMBÁ	01	3	00	--	00	--	01	
		UFGD	01	5	01	5	00	--	02	
		UEMS/PARANAÍBA	01	3	00	--	00	--	01	
		UEMS/CAMPO GRANDE	00	--	00	--	01	4	01	
MT	04	UCDB	01	5	01	5	00	--	02	03
		UFMT/CUIABÁ	01	5	01	5	00	--	02	
		UFMT/RONDONOPOLIS	01	3	00	--	00	--	01	
TOTAIS	26		16		08		02		26	18

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados extraídos na planilha de Dados abertos do Número de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Ano Base 2019. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-cursos-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> Acesso em 23 de jul. 2021).

Conforme o Quadro 10, entre os estados que compõem a região Centro-Oeste, o Mato Grosso do Sul concentra o maior número de IES que oferecem cursos de Mestrado e Doutorado. Assim, retratando esse cenário em educação sobre uma perspectiva em nível de Brasil, região

²⁹ C – Conceito de cada curso.

³⁰ C. IES – Cursos por Instituição de Educação Superior

³¹ PPG – Programas de Pós-Graduação

Centro-Oeste, e, nela, o Estado de Mato Grosso, constatamos que há 18 programas de Pós-Graduação em Educação nessa região.

O estado de Mato Grosso é o maior em extensão territorial da região Centro-Oeste e o terceiro no país, fazendo fronteira com seis outros estados, além da Bolívia, correspondendo a 10,6% do território brasileiro, e ainda possui três biomas: Floresta Amazônica, Cerrado e Pantanal (FRANCISCO, [s.d.]). Esse estado guarda territórios de povos indígenas e quilombolas, possuindo destaque na expansão econômica, produtora e exploradora, diante da grande devastação ambiental. Essas relações descrevem um contexto investigativo que fortalecem discussões para a produção do conhecimento no âmbito acadêmico e científico (MALDONADO; BITENCOURT, 2019).

Embora os programas de Pós-Graduação em Educação, no estado de Mato Grosso, representem uma proporção que “pareça pequena, esses contribuem com a formação de profissionais de toda essa região, fortalecendo os estudos e o desenvolvimento de pesquisas, [...] e buscam propiciar melhorias do contexto educativo do Estado” (TESSARO, 2020, p. 03). No estado de Mato Grosso, há somente três deles, entre os quais encontra-se o programa *locus* de nossa investigação.

Como nessa pesquisa nos propomos a conhecer a Pós-Graduação a partir dos docentes, buscamos dados que nos informassem sobre o *número de docentes credenciados na Pós-Graduação Stricto Sensu*, no Brasil, Ano Base 2019, disponibilizados, em março de 2021, no site da CAPES, e chegamos ao Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Docentes credenciados na Pós-Graduação em diferentes áreas do conhecimento no Brasil por regiões brasileiras e por Dependências Administrativas – Ano Base 2019

REGIÕES BRASILEIRAS	TOTAIS		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
			PÚBLICA		PRIVADA	
CENTRO-OESTE	8.636	8,1%	7.829	90,7%	807	9,3%
NORDESTE	21.818	20,4%	20.434	93,6%	1.384	6,3%
NORTE	6.321	5,9%	6.123	96,9%	198	3,1%
SUDESTE	49.799	46,4%	42.926	86,2%	6.873	13,8%
SUL	20.534	19,1%	16.547	80,6%	3.987	19,4%
EXTERIOR	05	0,005%	05	100%	---	---
TOTAIS	107.113		93.864		13.249	
	TOTAIS	100%	87,6%		12,4%	

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos Dados extraídos na planilha de Dados abertos do Número de Docentes credenciados na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Ano Base 2019. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-docentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> Acesso em 23 de Jul. 2021).

O Quadro 11 revela que a região brasileira que concentra o maior número de docentes credenciados é a região Sudeste, sendo que, em relação à dependência administrativa, nesta região há uma concentração de docentes credenciados na Pós-Graduação de Universidades Públicas. Aliás, as IES públicas concentram o maior número de docentes credenciados na Pós-Graduação em todas as regiões brasileiras. Quanto à região Centro-Oeste, região da qual o PPGedu/UNEMAT faz parte, também há a maior concentração de docentes credenciados para a Pós-Graduação de IES públicas.

No Quadro 12, a seguir, apresentamos dados referentes aos programas e cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Quadro 12– Docentes credenciados na Pós Graduação na área da Educação por regiões brasileiras e por Dependências Administrativas

REGIÕES BRASILEIRAS	TOTAIS		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
			PÚBLICA		PRIVADA	
CENTRO-OESTE	397	8,8%	337	84,9%	60	15,1%
NORDESTE	905	19,8%	888	98,1%	17	1,9%
NORTE	272	6,0%	272	100%	00	0,0%
SUDESTE	1.986	43,5%	1.632	82,2%	354	17,2%
SUL	997	21,9%	691	69,3%	306	30,7%
TOTAIS	4.557		3.820		737	

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos Dados extraídos na planilha de Dados abertos do Número de Docentes credenciados na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. 2021. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-docentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> Acesso em 23 de Jul. 2021.

Os dados sistematizados no Quadro 12 mostram o quantitativo dos docentes credenciados na Pós-Graduação em Educação por regiões brasileiras e por dependências administrativas, nos fazendo perceber que há 397 docentes credenciados em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na região Centro-Oeste, e este quantitativo representa somente 8,8% do total das demais regiões.

A partir de análises feitas na Plataforma Sucupira, com acesso em 2020, observamos que o primeiro programa de Pós-Graduação em Educação, no Mato Grosso, foi o da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Campus Cuiabá, que é a maior IES pública do estado que, em 2019, completou seus 30 anos. Em 2010 foi aprovada a APCN do curso de Mestrado em Educação, para ser ofertado na UFMT/Rondonópolis, oferecendo cursos de mestrado e doutorado para a formação de sujeitos de diferentes regiões do país, além de acordos internacionais. Ou seja, no estado de Mato Grosso há, atualmente, três Programas de Pós-Graduação em Educação, e somente um deles possui Conceito 5 e com curso de Doutorado.

Esse fator de avaliação dos programas implica a oferta de recursos e bolsas destinados aos programas com notas maiores. Assim, constatamos que, entre mestrados acadêmicos e profissionais na região Centro-Oeste, sete programas apresentam conceito 3, sete com conceito 5, dois com conceito 4, e quatro com conceito A. Para elevação do conceito é fundamental o investimento na produção do conhecimento científico, fruto das pesquisas desenvolvidas por orientadores e mestrados, que são publicadas no formato de artigos científicos em periódicos com melhor *qualis*.

Diante disso, na subseção 6.2 abordamos a configuração do PPGEdU/UNEMAT em um cenário nacional.

6.2 Desenvolvimento institucional da Pós-Graduação na UNEMAT no cenário nacional

O Desenvolvimento Institucional, de acordo com Marcelo García (1999), compreende que o docente está incluso na instituição em que atua, tendo a possibilidade de auxiliar e contribuir com ações educativas, realizando uma autoavaliação e observando situações que possam interferir positiva ou negativamente nesse espaço, proporcionando seu desenvolvimento profissional a partir desse diagnóstico e envolvimento. Assim, no desenvolvimento institucional docente são consideradas as relações com os demais docentes, currículo dos cursos de graduação e experiências com gestão, estando, portanto, seu Desenvolvimento do Profissional diretamente relacionado ao seu trabalho.

Dessa forma, consideramos que as Universidades caracterizam-se como um espaço social de formação profissional de diferentes áreas do conhecimento, que atuam em diversos espaços da sociedade.

Conforme já mencionamos, o PPGEdU/UNEMAT, *locus* de nosso estudo, faz parte da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, única Universidade Pública estadual do estado de Mato Grosso, um dos estados da região Centro-Oeste, já caracterizada na subseção 6.1.

A UNEMAT, segundo Zattar *et al.* (2018), foi criada com aprovação da Câmara Municipal de Cáceres, Lei nº 703, de julho de 1978, denominada Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC, “com meta de promover Ensino Superior e pesquisa, [ofertando na época os cursos de] Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Português/Inglês, e de Licenciatura em 1º Grau em Estudos Sociais, modalidade Educação Moral e Cívica” (ZATTAR *et al.*, 2018, p. 140). Com o passar dos anos foi crescendo, chegando ao *status* de Universidade do Estado

de Mato Grosso – UNEMAT em 1993, gerando, assim, vários novos cursos e se tornando multicampi ao longo da sua consolidação.

Mediante esses acontecimentos, através de uma longa história de lutas e de muitas resistências, a UNEMAT conseguiu a instalação de prédios novos, possibilitando melhor acomodação aos estudantes, professores e técnicos no local, além da expansão do ensino superior no estado de Mato Grosso (ZATTAR *et al.*, 2018). Nesse sentido, a Instituição fortaleceu-se com o aumento do Campus e de núcleos pedagógicos. A sede administrativa da UNEMAT localiza-se em Cáceres, e esse processo de ampliação favoreceu “as solicitações dos agentes sociais envolvidos que buscavam diferentes estratégias de manutenção da IES, entre as quais sua encampação ou federalização” (GIANEZINI, 2009, p. 147-148), aumentando as oportunidades de ingresso da população em diferentes cursos de formação reconhecidos pelo MEC.

No ano de 2021, no dia 20 de julho de 2021, a UNEMAT completou 43 anos de existência no estado de Mato Grosso, sendo 28 anos enquanto Universidade, com um histórico de transformação ao se instalar em Mato Grosso como única Instituição de Educação Superior Estadual, tendo como missão “oferecer educação superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão de maneira democrática e plural” (ZATTAR *et al.*, 2018, p. 15), atendendo todo o estado de Mato Grosso e demais regiões do país.

A UNEMAT é considerada uma universidade *multicampi*, transpondo as barreiras geográficas para diversos municípios do estado do Mato Grosso, garantindo a formação e a habilitação dos participantes, beneficiando a sociedade e melhorando sua qualidade de vida. A UNEMAT atende 13 polos denominados campus Universitários, assim nomeados:

01 - Alta Floresta; 02 - Alto Araguaia; 03 - Barra do Bugres; 04 – Cáceres; 05 – Colíder; 06 – Diamantino; 07 – Juara; 08 – Luciara; 09 - Nova Mutum; 10 - Nova Xavantina; 11 - Pontes e Lacerda; 12 – Sinop; 13 - Tangará da Serra. (ZATTAR *et al.*, 2018, p. 17).

A Instituição oferta cursos de graduação nas áreas de “Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas” (ZATTAR *et al.*, 2018, p. 20-21), e também os cursos de Pós-Graduação que serão abordados, sequencialmente, no texto ao retratar o PPGedu/UNEMAT, os quais viabilizaram enormes oportunidades de qualificação em diferentes áreas do conhecimento.

No quadro a seguir podemos observar a evolução da instituição, no decorrer do tempo de sua existência como Universidade, portanto, a partir de 1993 até o ano de 2019, ano do Anuário Estatístico da UNEMAT que utilizamos nesta pesquisa, cujos dados expressam as mudanças quantitativas no quadro docente da Universidade como um todo, quanto à situação funcional (Efetivos e Contratados) e titulação (Mestres e Doutores) ao longo de 26 anos de Fortalecimento.

Quadro 13 – Evolução do Número de docentes ativos efetivos e contratados da UNEMAT (1993 - 2019)

Número de Docentes da UNEMAT, Modalidade de Contratação (Efetivos ou Contratados) /por ano	1993	1998	2003	2008	2013	2018	2019
Docentes Graduados/ Especialistas	236	435	454	368	366	347	240
Docentes Mestres	00	32	234	411	485	630	516
Docentes Doutores	00	02	25	157	284	541	598
Total de Docentes efetivos/contratados	236	469	713	936	1.135	1.518	1.354

Fonte: (Autoria Própria a partir dos dados coletados dos anuários da UNEMAT (1993-2019), 2021 Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario>).

O Quadro 13 mostra o desenvolvimento institucional da UNEMAT no que tange aos docentes que constituem essa universidade ao longo de sua história. Observamos, nos anos iniciais analisados, com base nos dados disponibilizados no Anuário Estatístico da UNEMAT (2021), que não há a separação por docentes efetivos ou contratados, pois nessa época havia sido realizado somente um Concurso Público para Docentes, o de 1990. Os Anuários Estatísticos da UNEMAT disponibilizam dados em separado de mestres e de doutores, por ano, a partir de 1998, ano do terceiro Concurso Público para Docentes.

À medida que a Universidade foi crescendo em número de cursos de graduação, e também, a partir de 2006, em cursos de pós-graduação, o número de docentes aumentou. No entanto, de 2006 a 2019 essa divisão aparece entre os docentes efetivos e contratados e a divisão entre mestres e doutores, assim, conforme o Quadro 13, até o ano de 2003, foram incluídos todos os docentes da UNEMAT, sem distingui-los entre mestres e doutores, e a partir de 2006 foram contabilizados, em separado, os docentes efetivos da universidade, diferenciando-os por meio de sua referida titulação.

O mesmo ocorreu quando computamos docentes graduados e especialistas, que apareciam juntos. Notamos que o número de docentes com essa titulação representava 240 docentes da UNEMAT em 2019.

Vale ressaltar que, no Quadro 13, a intenção foi representar docentes efetivos mestres e doutores da Universidade, que constam no Anuário Estatístico somente após 2016. Entretanto,

se contabilizarmos todos os docentes efetivos e contratados da Universidade, teremos um total de 1.354 docentes da Instituição, distribuídos em seus 13 campus (UNEMAT, 2021).

No mesmo Quadro 13, observamos que, na década de 1990, havia pouco mais de 7% de docentes com titulação de mestres ou doutores, sendo que a maior parte era de mestres na Universidade, pois, naquela época, poucos tinham a titulação de Mestres e Doutores, tanto que, somente a partir de 1998 esse número começou a aparecer e cresceu pelo incentivo e pela necessidade de a Universidade ter docentes qualificados para se manter no status de Universidade e, com o tempo, poder oferecer ensino de Pós-Graduação, conforme a LDB de 1996. É importante destacar que a UNEMAT investiu e investe na qualificação de seu quadro de docentes efetivos.

Diante do exposto, observamos que a UNEMAT foi se constituindo institucionalmente a partir de políticas da Educação Superior e, no caso do quadro docente, as Leis Complementares de Cargos, Carreiras e Subsídios da Educação Superior facilitaram a formação dos professores, inclusive através do incentivo de bolsas de estudo, de modo que ao retornarem para a Instituição contribuam para uma Universidade de qualidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, formando sujeitos autônomos e críticos para a sociedade (ZATTAR *et al.*, 2018).

Conforme constatamos no Quadro 13, a Universidade aumentou o quantitativo de docentes universitários efetivos/contratados desde 1993 (236) até 2019 (1.354). Esse aumento ocorreu em número e qualificação profissional docente em nível de mestrado e doutorado, passando para 516 mestres e 598 doutores em 2019. Esse aumento é o resultado obtido pelo incentivo e pelas oportunidades oferecidas pela instituição na busca por qualificar seu corpo docente efetivo. Assim, ao qualificar seu corpo docente há a possibilidade de ofertar cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Universidade, pois, tendo seus docentes habilitados, a UNEMAT passa a atender a uma das exigências para institucionalizar programas de Pós-Graduação acadêmicos e profissionais, em níveis de mestrado e/ou doutorado. Dessa forma, a UNEMAT possui uma excelente política de qualificação de “professores e profissionais técnicos da educação superior em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*” (ZATTAR *et al.*, 2018, p. 37), garantindo sua habilitação e qualificação formativa e educacional.

Assim, a UNEMAT foi qualificando, gradativamente, o quadro docente de efetivos, com grau de doutorado e, em 2006, aprovou seu primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, o Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais, com sede no Campus Universitário “Jane Vanini”, em Cáceres-MT. Gradativamente, a UNEMAT vai configurando a sua Pós-

Graduação, aprovando novos cursos e, em consequência, novos Programas de Pós-Graduação, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 – Constituição da Pós-Graduação da UNEMAT a partir de 2006

Ordem	ÁREA AVALIAÇÃO	CAMPUS	NOME DO PROGRAMA	CURSOS	GRAU DO CURSO	CONCEITO	ANO INÍCIO
1º	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	CÁCERES	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	MESTRADO	4	2006
	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	CÁCERES	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	DOUTORADO	4	2016
2º	BIODIVERSIDADE	NOVA XAVANTINA	ECOLOGIA E CONSERVAÇÃO	ECOLOGIA E CONSERVAÇÃO	MESTRADO	4	2008
	BIODIVERSIDADE	NOVA XAVANTINA	ECOLOGIA E CONSERVAÇÃO	ECOLOGIA E CONSERVAÇÃO	DOUTORADO	4	2015
3º	LINGUÍSTICA E LITERATURA	CÁCERES	ESTUDOS LITERÁRIOS	ESTUDOS LITERÁRIOS	MESTRADO	4	2009
	LINGUÍSTICA E LITERATURA	CÁCERES	ESTUDOS LITERÁRIOS	ESTUDOS LITERÁRIOS	DOUTORADO	4	2014
4º	LINGUÍSTICA E LITERATURA	CÁCERES	LÍNGUÍSTICA	LINGUÍSTICA	MESTRADO	4	2010
	LINGUÍSTICA E LITERATURA	CÁCERES	LÍNGUÍSTICA	LINGUÍSTICA	DOUTORADO	4	2016
5º	EDUCAÇÃO	CÁCERES	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	MESTRADO	3	2010
6º	INTERDISCIPLINAR	TANGARÁ DA SERRA	AMBIENTE E SISTEMAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA	AMBIENTE E SISTEMAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA	MESTRADO	4	2011
7º	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	ALTA FLORESTA	BIODIVERSIDADE E AGROECOSSISTEMAS AMAZÔNICOS	BIODIVERSIDADE E AGROECOSSISTEMAS AMAZÔNICOS	MESTRADO	4	2012
8º	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	ALTA FLORESTA	GENÉTICA E MELHORAMENTO DE PLANTAS	GENÉTICA E MELHORAMENTO DE PLANTAS	MESTRADO	4	2012
9º	GEOGRAFIA	CÁCERES	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	MESTRADO	3	2015
10º	ENSINO	BARRA DO BUGRES	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	MESTRADO	3	2015
11º	LINGUÍSTICA E LITERATURA	CÁCERES	LETRAS	LETRAS	MESTRADO	3	2016

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados extraídos na planilha de Dados abertos do Número de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Ano Base 2019. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-cursos-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> Acesso em 23 de Jul. 2021.

Os dados compilados no Quadro 14 mostram os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Acadêmicos na UNEMAT, que iniciou com o primeiro Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, com somente o curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais, depois, em 2016, dez anos mais tarde, esse programa conquistou o seu Doutorado em Ciências Ambientais, com sede no Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres-MT.

Em 2008, a UNEMAT aprovou o segundo curso de Mestrado Acadêmico, de Ecologia e Conservação, e, conseqüentemente, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ecologia e Conservação, e mais tarde, em 2015, aprovou o seu doutorado em Ecologia e Conservação, sediado no Campus Universitário de “Nova Xavantina”. No ano seguinte, em 2009, a UNEMAT aprovou outro Curso de Mestrado Acadêmico em Estudos Literários, e, em 2014, aprovou o curso de doutorado em Estudos Literários. E, em 2010, aprovou dois Mestrados Acadêmicos, o Mestrado Acadêmico em Linguística e o Mestrado Acadêmico em Educação para serem sediados no Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres. Em 2016, o Programa de Pós-Graduação em Linguística até então somente com o curso de mestrado, aprovou o curso de doutorado.

No Quadro 14 constatamos que a partir de 2011 a UNEMAT aprovou mais seis Cursos de Mestrado Acadêmico. Assim, a Pós-Graduação na UNEMAT foi se constituindo com os programas com sede em diferentes campi institucionais, e, após o ano de 2013, a Instituição, também aprovou os Mestrados Profissionais, conforme consta no Quadro 15.

Quadro 15 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação na UNEMAT

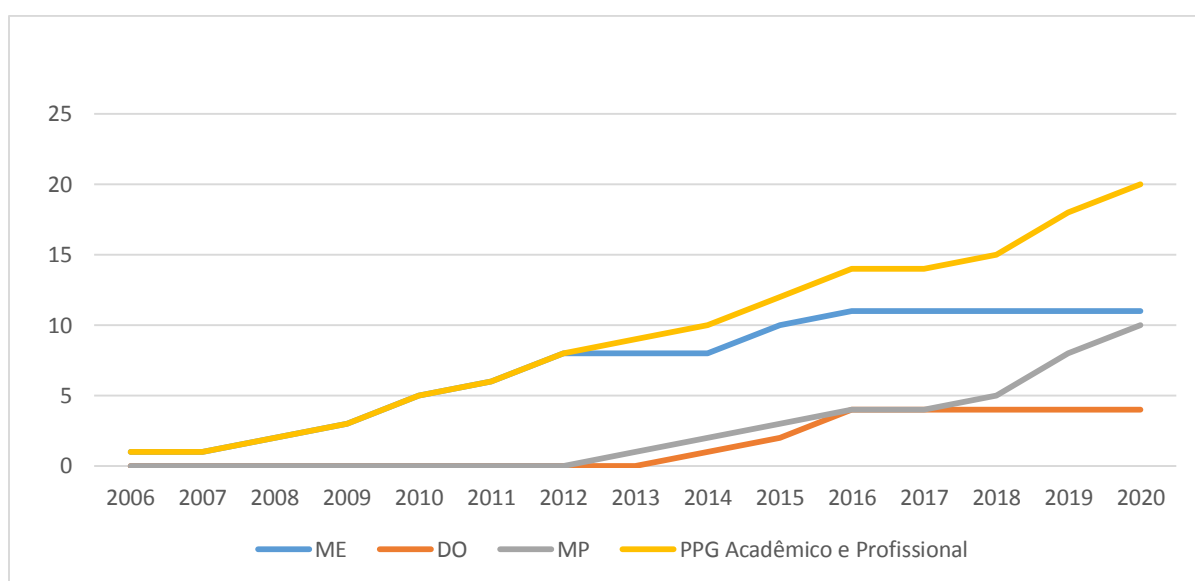
Cursos de Pós-Graduação por Ano	1993	1998	2003	2008	2013	2018	2019	2020
Cursos de Mestrado Acadêmico	--	--	--	02	08	11	11	11
Cursos de Doutorado Acadêmico	--	-	--	--	--	04	04	04
Cursos de Mestrado Profissional	--	--	--	--	01	05	08	10
Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> – cursos de Mestrados e Doutorados (acadêmicos) e Mestrado Profissional	00	00	00	02	09	15	18	21

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados dos anuários da UNEMAT (1993-2019) e no site da UNEMAT. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario> Acessado em: 19 de Maio 2021).

Para que obtivéssemos os dados e organizássemos o Quadro 15 foi preciso mesclar as informações dos Anuários Estatísticos (dos primeiros registros até o ano de 2018). Também foi necessário conferir as informações individuais disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação PRPPG, em seu site, pois o anuário interpreta os dados da *Pós-Graduação*,

primeiro como *cursos de pós-graduação*, porém, nos anos de 2014 e 2019 utiliza a nomenclatura de *Programas de Pós-Graduação*. Compreendemos que isso ocorreu devido ao fato de que, nessa mesma época, os programas passaram a incorporar, além dos cursos de mestrado, os de doutorado. No quadro 15 anterior, podemos observar o crescimento gradativo do número de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UNEMAT, tanto dos Acadêmicos quanto dos Profissionais, chegando a um total e 21 programas em 2020 (UNEMAT, 2019). O crescimento da pós-graduação consta no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Crescimento da Pós-Graduação da UNEMAT: ME, DO, MP e PPG



Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados dos anuários da UNEMAT (1993-2019) e no site da UNEMAT. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario> Acessado em: 19 de Maio 2021).

No Gráfico 1, aparece a evolução da pós-graduação em graus de titulação, iniciando, em 2006, com um curso de Mestrado Acadêmico (ME), e, gradativamente, vai aumentando até 2016, onde chega à marca de 11 cursos de Mestrado em que cada um forma um Programa de Pós-Graduação (PPG), portanto, 11 PPG. A partir de 2014, um dos PPG que tinha somente o curso de ME, aprovou o curso de Doutorado Acadêmico (DO) e, assim, começou a ampliar os PPG existentes, acrescentando cursos de DO, chegando, em 2020, à marca de quatro DO. Já em relação aos Mestrados Profissionais (MP), eles começaram a ser ofertados em 2013, na UNEMAT, e chegaram a 2020 com 10 MP, e cada um desses também formava um PPG, portanto, 10 PPG Profissionais. Logo, a PPG da UNEMAT tem, em 2020, 21 PPG.

O crescimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UNEMAT, demonstrado no Quadro 14 e no Gráfico 1, iniciou com as primeiras APCN – de cursos de mestrado para análise e aprovação pela CAPES, em 2006 (ZATTAR *et al.*, 2018). Esse crescimento foi possível pelo

investimento institucional para qualificar o quadro docente efetivo com títulos de doutor e também os últimos concursos públicos para docentes, em que houve a aprovação de um número expressivo de doutores. Assim, o crescimento da Pós-Graduação é proporcional à quantidade de docentes efetivos doutores que façam pesquisa, que tenham produções científicas qualificadas e publicadas em periódicos científicos. Porém, cabe ressaltar que não são todos os docentes que se disponibilizam ao credenciamento na Pós-Graduação.

Então, a UNEMAT ainda possui programas de Pós-Graduação relativamente novos, avançando no fortalecimento para o crescimento desses cursos, na qualificação dos docentes e na formação dos sujeitos que neles ingressam.

Ao se comparar os dados do Quadro 13 sobre a Evolução do número de docentes efetivos e contratados da UNEMAT (1993 - 2019) com os do Quadro 15 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação na UNEMAT, ambos já expostos, constatamos que, entre os anos de 2003 e 2008, o número de docentes doutores da UNEMAT passou de 25 para 157, respectivamente, possibilitando, de fato, a propositura de cursos de Mestrado Acadêmico e, por conseguinte, de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pois estes também passaram de nenhum, em 2003, para dois em 2008, o que demonstra que a qualificação dos docentes efetivos como doutores proporcionou a Pós-Graduação no interior da UNEMAT.

Os docentes da UNEMAT que não tinham realizado Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado), ao ingressar, via Concurso Público de Provas e Títulos, na Educação Superior eram incentivados a buscar qualificação para garantir a qualidade nas ações docentes nos cursos de graduação quanto ao ensino, à pesquisa e extensão, visando, mais tarde, o credenciamento em Programas de Pós-Graduação. Todos os docentes da Universidade que se credenciam em Programas de Pós-Graduação não perdem seu vínculo com a graduação, assim, devem manter as atividades de ensino e orientação oriundas da graduação, paralelas às da Pós-Graduação.

Pela Portaria nº 81/2016 – CAPES, “o corpo docente dos PPGs é composto por três categorias de docentes: I - docentes permanentes [D.P], constituindo o núcleo principal de docentes do programa; II - docentes e pesquisadores visitantes [D.V]; III – docentes colaboradores [D.C.]” (CAPES – Artigo 2º). Como já foi exposto, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* iniciou, na UNEMAT, em 2006, e a partir de uma análise dos anuários estatísticos da Instituição, site da UNEMAT e do PPGedu/UNEMAT e do relatório SIGAA, observamos que o *quadro de docentes atuantes* nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Acadêmicos se configura conforme o quadro a seguir.

Quadro 16 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* Acadêmicos – cursos e Docentes (Permanentes, Colaboradores, Visitantes, Pós-Doutorando)

PPG	CAMPUS	ANO DE CRIAÇÃO	ME*	DO**	Q.D.P.***	Q.D.C + Q.PD.****	Q.D.V*****	TOTAL
PPGBIOAGRO	Alta Floresta	2012	X		14	02 + 00	00	16
PPGECM	Barra do Bugres	2015	X		16	01 + 00	02	19
PPGCA	Cáceres	2006/2016	X	X	16	02 + 01	06	25
PPGEDU		2010	X		16	02 + 00	01	19
PPGL		2010/2016	X	X	24	03 + 01	02	30
PPGCEO		2015	X		09	03 + 00	04	16
PPGECO	Nova Xavantina	2008/2015	X	X	06	03 + 00	17	26
PPGLETRAS	Sinop	2016	X		18	01 + 02	03	24
PPGEL	Tangará da Serra	2009/2014	X	X	12	01 + 01	05	19
PPGASP		2011	X		14	02 + 01	00	17
PGMP	Cáceres/ Alta Floresta/ Tangará da Serra	2012	X		11	03 + 00	03	17
TOTAIS			11	04	156	25 + 06	43	228

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir de informações do anuário 2019 e relatório SIGAA 2021. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/Anu%C3%A1rio_Unemat%202020\(4\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Anu%C3%A1rio_Unemat%202020(4).pdf) Acessado em: 20 de Mai 2021).

PPG – Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Acadêmico

ME* – Quantidade de Cursos de Mestrado Acadêmico

DO** – Quantidade de Cursos de Doutorado

Q.D. P *** – Quantidade de Docentes Permanentes

Q.D.C + Q.PD. **** - Quantidade de Docentes Colaboradores + Quantidades de Pós-doutorado

Q.D.V***** - Quantidade de Docentes Visitantes

No Quadro 16 consta a configuração dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Acadêmicos, em um total de 11 PPG Acadêmicos, compostos por Docentes Permanentes (D.P.) e Docentes Colaboradores (D.C.), todos docentes doutores efetivos da UNEMAT, e Docentes Visitantes que são de outras IES. Temos também a presença de Estudantes de Pós-Doutorado que ingressam nos programas como Docentes Colaboradores. No mesmo Quadro 16, constatamos um quantitativo de 156 D.P e 23 D.C. envolvidos com os 11 PPG Acadêmicos, totalizando 179 docentes da UNEMAT no PG de cursos Acadêmicos.

Ainda em relação aos PPG, também temos os Programas Pós-Graduação Profissionais na UNEMAT, conforme consta no quadro seguir.

Quadro 17 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional – cursos e Docentes (Permanentes, Colaboradores)

PPG	CURSO	CAMPUS	ANO DE CRIAÇÃO	Q.D.P.	Q.D.C + Q.D.V	TOTAL
PPGECII	PROFECII Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural	Barra do Bugres	2020	11	05 + 00	16
PPGMAT - BBG	PROFMAT - BBG Mestrado Profissional em Matemática-BBG	Barra do Bugres	2019	09	00	09
PPGHIST	PROFHISTÓRIA Mestrado Profissional em Ensino de História	Cáceres	2016	12	00	12
PPGLETRAS-CAC	PROFLETRAS - CAC Mestrado Profissional em Ensino de Letras	Cáceres	2014	11	02	13
PPGLETRAS-SNP	PROFLETRAS - SNP Mestrado Profissional em Ensino de Letras	Sinop	2013	11	00	11
PPGMAT - SNP	PROFMAT - SNP Mestrado Profissional em Matemática	Sinop	2015	07	00	07
PPGEDI	PROFEI Mestrado Profissional em Educação Inclusiva	Sinop	2020	05	00	05
PPGBIO	PROFBIO Mestrado Profissional em Ensino de Biologia	Tangará da Serra	2013	11	04 + 00	15
PPGÁGUA	PROF-ÁGUA Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos	Polo de Ensino Cuiabá	2018	10	02 + 01	13
PROFNIT	PROFNIT Mestrado Profissional em Rede - Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação	INPP Cuiabá	2019	----***	----***	----***
TOTAL				87	14	101

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir de informações do anuário 2019 e relatório SIGAA 2021. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/Anu%C3%A1rio_Unemat%202020\(4\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Anu%C3%A1rio_Unemat%202020(4).pdf) Acessado em: 20 de Mai 2021).

Os Mestrados Profissionais acontecem em rede federal, com adesão ao Edital Nacional. A UNEMAT possui 10 PPG Profissionais, como consta no Quadro 17, com 101 docentes envolvidos nos Mestrados Profissionais, sendo: 87 D.P. e 14 D.C. Desses docentes, somente um D.C não é efetivo na UNEMAT e, sim, de outra IES. E vale ressaltar que 36 docentes credenciados nesses programas também estão atuando em outros PPG-Acadêmicos na instituição, conforme se constata no Quadro 18.

Quadro 18 – Docentes Efetivos da UNEMAT envolvidos na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: PPG-Acadêmicos e PPG-Profissional

DOCENTES EFETIVOS DA UNEMAT	QTIDADES
PPG-Acadêmico	128
PPG-Profissional	53
PPG-Acadêmico + PPG-Profissional	36
TOTAL PPG-Acadêmico e/ou PPG-Profissional	217

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir de informações do relatório SIGAA 2021- Junho de 2021).

O Quadro 18 mostra os credenciamentos dos docentes nos PPG da UNEMAT. Segundo o relatório do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, datado de junho de 2021 e fornecido pela PRPPG/UNEMAT, temos 263 docentes credenciados nos 20 PPG de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo 11 PPG-Acadêmicos e nove PPG-Profissionais. A maioria desses docentes são Docentes Efetivos da UNEMAT, num total 181 docentes doutores. Os demais são Docentes Visitantes. No que se refere somente aos Docentes Efetivos da UNEMAT, conforme o mesmo quadro, credenciados somente em PPG-Acadêmicos, temos 128 docentes (59%), e somente aos PPG-Profissionais temos 53 docentes (24,4%), porém, há docentes credenciados nos dois tipos de PPG, e estes são equivalente a 36 docentes (16,6%).

Então, atualmente, em 2021, a PPG da UNEMAT está composta por 181 docentes doutores efetivos, representando, aproximadamente, 10% do total de professores doutores da UNEMAT.

No mesmo Relatório do SIGAA podemos verificar o quantitativo de docentes efetivos da UNEMAT e a sua vinculação aos PPG que varia de uma a três PPG, conforme o quadro a seguir.

Quadro 19 – Quantidade de docentes atuantes em mais de PPG/UNEMAT

Vínculo com:		
01 PPG – Acadêmico ou Profissional	02 PPG – Acadêmicos e/ou Profissionais	03 PPG
156	58	03

Fonte: Dados coletados e organizados a partir do relatório SIGAA, 2021.

Destacamos que grande parte dos docentes da Pós-Graduação da UNEMAT estão envolvidos com um PPG. Neste caso, ou estão credenciados em PPG-Acadêmicos ou PPG-Profissionais. Também há aqueles docentes que, para ampliar a rede de funcionalidade dos cursos ofertados e da relação da Universidade com a sociedade, estão credenciados em dois ou mais PPG. Porém, Braga e Guimarães-Iosif (2015) nos alertam: se as atividades desenvolvidas

pelos docentes da Pós-Graduação em um programa já são intensas, a ampliação dessas atividades pode comprometer o ensino, pesquisa e extensão na instituição.

Nesse sentido, Suanno (2015, p. 182) afirma: “as funções do professor universitário têm sido amplamente modificadas e as novas atribuições, rotinas e tarefas atropelam as efetivas funções, ou seja, extrapolam o trabalho docente”. E isso ocorre por considerarmos que as atividades desenvolvidas pelos docentes universitários vão além do ensino, pesquisa e extensão, pois os docentes desenvolvem também amplas tarefas: orientação, gestão, palestras, eventos, produção científica, participação de bancas e seletivos e demais atividades que surgem e envolvem o âmbito universitário.

Os documentos analisados nos possibilitam constatar que o desenvolvimento institucional da UNEMAT está diretamente relacionado ao desenvolvimento profissional dos docentes, pois foi compatível com o investimento da UNEMAT na qualificação dos docentes efetivos como doutores, para atender a formação dos sujeitos e fortalecer o quadro docente da pós-graduação. Também observamos que o desenvolvimento institucional quanto à qualificação dos recursos humanos, no decorrer da trajetória da PG na UNEMAT, demonstra o protagonismo dos docentes doutores na elaboração das APCN dos PPG, na formulação do primeiro regimento da Pós-Graduação da UNEMAT (UNEMAT, 2013), fazendo com que a sua trajetória e seu desenvolvimento institucional se encontrem com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse sentido, podemos compreender que, após essa participação, formação e atuação na universidade os docentes construíram seu desenvolvimento profissional e institucional, pois é nessa relação de apropriação e vivência com a instituição que os docentes criam uma relação com a universidade em que atuam e se desenvolvem profissionalmente (BITENCOURT, 2014; MARCELO GARCÍA, 1999).

Outro ponto oportuno sobre a instituição é que ela mantém acordos internacionais, realizando intercâmbios entre diversos países: China; Colômbia; Costa Rica; Espanha; Estados Unidos; México; Portugal; Reino Unido; Suíça e Bolívia (ZATTAR *et al.*, 2018). Além de manter relações com o exterior, a Universidade realiza ações de inclusão de grupos indígenas, aprovando a APCN, em 2020, do Mestrado Profissional de Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

É relevante dizer que a UNEMAT é apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT, aprovada pela Lei, nº 6.612 de 1994, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica de Mato Grosso (FAPEMAT, 2021).

No cenário da constituição e consolidação da Pós-Graduação na UNEMAT, o PPGEduc/UNEMAT, e nele o curso de Mestrado Acadêmico em Educação, “[...] nasceu a partir de um esforço institucional por meio da elaboração de uma política de Pós-Graduação interna desta IES pública e com uma história singular e recente” (BRASIL, 2017), contribuindo para solidificar os programas de Pós-Graduação na UNEMAT e garantir o ensino, a pesquisa e extensão na Universidade, com acesso para todos.

É nesse contexto histórico e institucional que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, foi criado no ano de 2010, de maneira coletiva, democrática e participativa, com o propósito de estudar os processos de formação humana em toda sua complexidade e multidimensionalidade, abrangendo aspectos históricos, sociais, políticos, pedagógicos e culturais em diferentes contextos. O PPGEduc desenvolve suas atividades em duas Linhas de Pesquisa: Educação e Diversidade, [...] e, Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, [...]. (BRASIL, 2017, p. 01).

Portanto, ligados ao campus Universitário “Jane Vanini”, em Cáceres, aos aspectos pedagógicos e administrativos, encontramos seis programas de Pós-Graduação (PPGs), dentre os quais o PPGEduc/UNEMAT, *locus* dessa investigação, como apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 20 – Programas de pós-graduação, cursos, faculdades e conceitos – da UNEMAT/Cáceres

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NÍVEL/CURSOS	FACULDADE	CONCEITO CAPES
PPGCA	Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico	FACAB - Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas	4
			4
PPGEDU	Mestrado Acadêmico	FAEL- Faculdade de Educação e Linguagem	3
PPGCEO	Mestrado Acadêmico	FACH- Faculdade de Ciências Humanas	3
PPGL	Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico	FAEL- Faculdade de Educação e Linguagem	4
			4
PROFLETRAS-CAC	Mestrado Profissional	FAEL- Faculdade de Educação e Linguagem	4
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Rede	FACH- Faculdade de Ciências Humanas	4

Fonte: (Quadro do site da Universidade do Estado de Mato Grosso, disponível no site:

<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prppg&m=pos-graduacao> Acessado em: 20/04/2020 as 17:20).

Destacamos do Quadro 20 anteriormente exposto, que o PPGEduc/UNEMAT oferece o curso Mestrado Acadêmico em Educação, sendo a Faculdade de Educação e Linguagem – FAEL, a instância acadêmico-administrativa responsável por seu funcionamento, porém, há docentes credenciados neste programa pertencentes a outras faculdades deste campus e de outros campi da UNEMAT.

Destacamos, também, que os cursos mais antigos da UNEMAT, em nível de PG *Stricto Sensu*, a partir de uma busca exploratória feita na Plataforma Sucupira, é primeiro o de Ciências Ambientais – PPGCA, avaliado pela CAPES com conceito 4, com início em 2006, e em 2020 esse Programa apresenta tanto o curso de mestrado quanto o de doutorado, e segundo o programa de Ecologia e Conservação – PPGECC que teve seu início em 2008, no campus de Nova Xavantina, contém conceito 4 (UNEMAT, 2018).

A seguir, analisamos a trajetória do programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, nos seus dez anos de atuação e formação de mestres.

6.3 Trajetória institucional do PPGEdu/UNEMAT e a Pós-Graduação na UNEMAT

Ao longo de uma década, o PPGEdu/UNEMAT, por meio do curso de Mestrado em Educação, contabilizou, em 2020, o total de nove turmas concluídas e três turmas em processo de formação e, conseqüentemente, titulação de Mestres em Educação.

O PPGEdu/UNEMAT é constituído por docentes doutores da UNEMAT, líderes e/ou membros de grupos de pesquisas certificados pelo CNPq, com renomadas pesquisas que contribuem para a formação de pesquisadores e incentivam novas produções de conhecimentos científicos que nos levam a compreender e a pensar melhor sobre as Pedagogias Universitárias e suas contribuições para

[...] formar e habilitar profissionais mestres qualificados para o campo da educação, que desenvolvam atividades de pesquisa relacionadas à formação de professores, políticas educacionais, práticas pedagógicas e diversidade, bem como atividades de ensino que se traduzam em possibilidades de intervenção em diferentes espaços educativos, de forma a produzir e propagar conhecimento e saberes, cuja articulação, fruto das pesquisas realizadas (por docentes e discentes), forneçam esteio para o cenário local, regional e nacional, no tocante à formação em Educação. (BRASIL, 2017, p. 6).

O programa foco deste estudo está entre os três Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso, sendo que este oferece o curso de Mestrado em Educação na UNEMAT, em Cáceres, possuindo conceito 3 e já passou por duas avaliações da CAPES.

A proposta de regulamentação do curso de Mestrado em Educação iniciou antes da sua aprovação pela CAPES, a partir das tentativas de implantação do programa, durante três encaminhamentos. O primeiro aconteceu durante a gestão da professora Maria do Horto Salles Tiellet³², então diretora da Faculdade de Educação – FAED, da UNEMAT, que aconteceu em

³² Todos os nomes citados neste trecho da seção foram mantidos, mesmo sem autorização direta para esta pesquisa, pois fazem parte dos slides compartilhados durante a *live* de abertura e está disponível no Canal de Youtube do

2002/2, com a contratação do Professor Doutor Paulo Ghiraldelli Junior pela FAED. No entanto, o contrato dele foi rescindido em 2003/1, não se consolidando a proposta do programa naquele ano (PPGEdu/UNEMAT, 2020).

Segundo o PPGEdu/UNEMAT (2020), no ano de 2004, gestão do professor Taisir M. Karim e do professor Laudemir Luiz Zart, à época reitor e Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, respectivamente, houve o segundo encaminhamento, a partir do regresso de alguns professores da UNEMAT que finalizaram seus doutorados. Alguns desses professores constituíram uma Comissão para a Elaboração da APCN do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, constituída pela Portaria nº 512/2004, de 26 de abril de 2004. Participaram dessa comissão, conforme PPGEdu/UNEMAT (2020), os professores: Beleni Salete Grando, Ilma Ferreira Machado, Josiane Magalhães, Maria Izete de Oliveira, Manoel Francisco de Vasconcellos Motta, como consultor externo e o professor Ms. Benedito de Oliveira como representante da PRPPG, e a professora Ma. Maria do Horto Salles Tiellet como presidente da referida comissão.

Essa proposta foi encaminhada à CAPES, em 08 de julho de 2004, sendo apresentada e analisada em 16 de julho do mesmo ano, porém não houve aprovação, resultando em uma decisão com nove votos favoráveis, 21 contrários e cinco abstenções. Diante disso, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE, acompanhou a decisão pela não institucionalização do programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT (PPGEdu/UNEMAT, 2020).

A APCN de 2004 tinha uma configuração diferente da atual. Aquela proposta continha duas linhas de pesquisa: a) Tradições de Conhecimento e Fronteiras, e b) Políticas de Educação, Movimentos Sociais e Fronteiras, e mantinha como objetivo e perfil de egressos

[...] formar pesquisadores e docentes na área da educação, cuja produção de conhecimento reflita e expresse a diversidade presente na situação de fronteira define o que se objetiva realizar no PPGEdu/UNEMAT. Possibilitar avanços na pesquisa e no ensino, em educação na Universidade do Estado de Mato Grosso, buscando nos territórios geopolíticos, nas áreas de conhecimento e dos saberes, as fronteiras transdisciplinares de diálogo e de convivência que podem diminuir as distâncias sociais, políticas, econômicas, culturais e intelectuais entre incluídos e excluídos. (PPGEdu/UNEMAT, 2020, 29:02 min).

A proposta pautava-se na formação de sujeitos na área da educação, atendendo a população em geral da rede pública e da América Latina, capacitando mestres qualificados para a atuação profissional (PPGEdu/UNEMAT, 2020).

No ano de 2008 foi feito o terceiro encaminhamento para a implantação do programa, a partir de novas articulações do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação – NEPE, por meio do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD-Amazônia), com encaminhamento a CAPES, em 2009, de nova APCN, “[...] visando a implantação do mestrado institucional em Educação da UNEMAT” (UNEMAT, 2008).

Como parte desse terceiro encaminhamento, várias ações foram realizadas, entre as quais uma palestra ministrada pelo Professor Doutor Lucídio Bianchetti, da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC, em missão do PROCAD-Amazônia, com o tema “a pesquisa, o ensino da pesquisa e a relação entre graduação e pós-graduação: contribuições do *Stricto Sensu* à Universidade” (UNEMAT, 2008), com o intuito de criação do Mestrado em Educação na UNEMAT. A referida palestra foi coordenada pela Prof^a. Dra. Beleni Salete Grando e aberta a todos os docentes e discentes da UNEMAT, em especial, aos gestores e pesquisadores interessados na Pós-Graduação na Instituição (UNEMAT, 2008).

Após muitas reuniões de trabalho do NEPE, além das parcerias entre PROCAD – UNEMAT e UFSC, houve a aprovação pela CAPES da APCN encaminhada que autorizou o funcionamento do curso de Mestrado em Educação, na 113ª Reunião do Conselho Técnico Científico - CTC, no período de 27 a 30 de outubro de 2009, homologada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Portaria do MEC nº 1045, DOU 19/08/10, seção 1, p. 10 (MEC, 2010).

Assim, o PPGEdu/UNEMAT foi aprovado para oferecer o curso de Mestrado em Educação, sendo que internamente à UNEMAT, a Resolução nº 181/2009 - *Ad Referendum* do CONEPE – aprovou e autorizou a execução do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, vinculado ao PRPPG/UNEMAT, *Campus* Universitário “Jane Vanini”, de Cáceres/MT, e à Faculdade de Educação e Linguagem – FACEL, sendo homologada através da Resolução nº 004/2010, CONEPE, que aprova o regimento do referido programa. (UNEMAT, 2020).

A partir de sua aprovação, o PPGEdu/UNEMAT passou a realizar processos seletivos para o ingresso de estudantes, possuindo, assim, uma história recente de 10 anos, tendo aprovação, em 2009, pela CAPES, e ingresso da primeira turma no ano de 2010, completando uma década no ano de 2020, formando e habilitando mestres em Educação³³ para o estado de Mato Grosso e para outros estados da federação, mantendo relações e acordos de intercâmbio entre Brasil e Colômbia, na Universidade Nacional da Colômbia – UNAL. Desse modo,

³³ O PPGEdu/UNEMAT formou, em seus dez anos, o total de 156 Mestres em Educação.

ampliou seus alcances educacionais, favorecendo a internacionalização de conhecimento, sendo fator importante para formar mestres que compreendem a importância da comunicação social, regional e cultural, no cenário mercadológico e tecnológico, do qual faz parte, e no desenvolvimento de pesquisas em Educação para a região (LIMA JÚNIOR, 2020).

Assim, conforme os relatos dos docentes na pesquisa de campo, observamos que eles ressaltam a participação na elaboração das APCNS, conforme os fragmentos a seguir.

“[...] logo que eu cheguei [em Cáceres] nós já elaboramos o projeto, de mestrado da Pós-Graduação em educação e não foi o primeiro projeto em 2010, nós já havíamos encaminhado, se eu não estou enganada três projetos, e eles tinham sido reprovados, e em 2010 nós tivemos aprovação do CONEPE, isso porque nós já tínhamos vários professores retornando do doutorado, [...] e eu comecei a trabalhar”. (ELIZETH – Transcrição Entrevista, 2021, p. 36).

“Na época a gente nem pensava ou sonhava em ter um programa de Pós-Graduação da UNEMAT, isso só aconteceu quando eu estava chegando do doutorado, que foi em 2009 [...], eu fiz parte da primeira equipe que montou a primeira APCN do mestrado, aqui da nossa UNEMAT, e não foi aprovado, foi um balde de água fria, a professora [y] estava frente desse projeto, foi muito intenso, mas a gente ficou muito sentido por não ter sido aprovado, e aí esse grupo que já tinha terminado doutorado continuou tentando, eu fui para lá para o UFF, fiz o doutorado, e quando eu voltei tinha recém sido aprovado o mestrado aqui [...]”. (MARITZA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 84).

Observamos que as docentes fizeram parte desse espaço de elaboração da construção do curso de mestrado, participando ativamente para a abertura do Mestrado em Educação. Relatam que não foi fácil sua aprovação e foram necessárias a persistência e a capacitação de docentes para atuar no programa. Ressaltamos essa participação juntamente com a trajetória do programa na elaboração das APCNS encaminhadas à CAPES, e sua aprovação em 2010. Cabe salientar que as docentes citadas acima fizeram parte da história e da conquista do mestrado em questão, sendo importante abordar que a qualificação dos docentes foi fundamental para a abertura do programa em educação, além disso, os professores doutores possuem produção científica suficiente para aprovação e abertura do (PPGEdu/UNEMAT, 2020).

No Catálogo de Cursos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEMAT, publicado em 2010³⁴, o programa se consolidou, inicialmente, com 10 docentes permanentes, e iniciou suas atividades sob a coordenação da Prof.^a Dra. Heloísa Salles Gentil e vice-coordenadora adjunta, Prof.^a Dra. Ilma Ferreira Machado, com mandato de dois anos (fevereiro de 2010 a fevereiro de 2012), conforme Portaria n° 877/2009.

³⁴ Disponível no endereço eletrônico:

http://portal.unemat.br/media/oldfiles/prppg/docs/Catalogo_de_Cursos_da_Pos_Graduacao_Stricto_Sensu_2010_v2.pdf

Porém, dos dez docentes credenciados no programa, um deles não cumpriu os requisitos exigidos pela CAPES, ficando apenas nove: Prof.^a Dra. Beleni Salette Grando; Prof.^a Dra. Cecília de Campos Franca; Prof. Dra. Elizeth G. dos Santos Lima; Prof.^a Dra. Emília Darci de Souza Cuyabano; Prof.^a Dra. Heloisa Salles Gentil; Prof.^a Dra. Ilma Ferreira Machado; Prof. Dr. Irton Milanesi; Prof.^a Dra. Maria Izete de Oliveira e Prof.^a Dra. Tatiane Lebre Dias, a maioria desses professores lotados no Campus Universitário “Jane Vanini”, na FACED. Nesse quadro de docente inicial do PPGEdU/UNEMAT, seis deles tinham “doutorado em Educação e um com doutorado em Psicologia da Educação” (Catálogo de Cursos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, 2010, p. 18).

No ano de 2011, uma docente integrante do programa faleceu, ficando oito docentes permanentes, o que gerou a necessidade da elaboração da Instrução Normativa de nº 04/2012 – PPGEDU, disponibilizando os critérios para credenciamento, reconhecimento e descredenciamento de professores permanentes, colaboradores e visitantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, e, logo depois, a abertura do Edital nº 001/2012 – PPGEdU - Processo Seletivo para Credenciamento de Professores, ao qual denominaremos, nesta dissertação, de segundo Credenciamento de Professores do PPGEdU, sendo o primeiro da proposta aprovada pela CAPES, já mencionada. Esse edital ofereceu oito vagas para professores titulados em educação ou áreas afins (UNEMAT, 2012).

Em relação ao ingresso docente no PPGEdU/UNEMAT, a Instrução Normativa nº 04/2012, vigente à época, dispõe sobre os critérios para credenciamento, reconhecimento e descredenciamento de professores:

Art. 2º. Para o Curso de Mestrado poderão ser credenciados como professores permanentes os docentes portadores do título de Doutor, Livre Docente ou de Notório Saber que apresentem produção científica intelectual de pelo menos 3 (três) produções acadêmicas qualificadas nos últimos 3 (três) anos, mais a fração do ano corrente.

§ 1º. Considera-se como produções acadêmicas qualificadas (artigos em periódicos, livros, capítulos ou trabalhos completos em anais de eventos), sendo no mínimo 01 (uma) em periódico (no mínimo B2) e duas em periódicos com outras classificações, capítulos de livros, livros qualificados ou trabalhos completos em anais de eventos.

§ 2º. Caso a titulação não seja em Educação, mas em áreas afins, poderão credenciar-se desde que se mantenha a proporção prevista, candidatos que:

- a) têm bolsa de pesquisa do CNPq ou órgão afim concedida pela área de Educação ou
- b) produziram tese de doutorado sobre temática diretamente ligada à Educação ou
- c) publicaram, preferencialmente na condição de único autor, pelo menos três trabalhos qualificados com recorte temático diretamente vinculado à área de Educação, classificados pelo menos como B2 (em caso de periódicos) ou L2 (em caso de livros).

§ 3º. Casos de publicações ou produções que não se enquadrarem nos critérios acima serão analisados pela comissão externa de avaliação, com base no texto completo da publicação e ficha catalográfica do veículo. (UNEMAT, 2012).

Conforme os documentos disponibilizados no site do Programa, o quadro docente, nas três categorias — de docentes, permanentes, colaboradores e visitantes — passou por certas oscilações, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 21 – Oscilações do quadro de docentes permanentes, colaboradores e visitantes do PPGedu/UNEMAT entre os credenciamentos realizados

	Docentes Permanentes	Docentes Colaboradores	Docente Visitante	Total
1º Credenciamento: aprovação APCN (2010)	10	00	00	10
2º Credenciamento (2013)	13	00	00	13
3º Credenciamento (2016)	15	00	01	16
4º Credenciamento (2019)	17	01	01	19

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir de documentos do site do PPGedu. Disponível no endereço eletrônico: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=> Acesso em 10 de Mai. de 2020).

Durante os 10 anos de trajetória do PPGedu/UNEMAT, o quadro docente foi sendo alterado conforme as oscilações no desenvolvimento profissional dos docentes, por situações de vida pessoal e profissional, que fizeram com que alguns mudassem de Universidade, concursando-se na UFMT (caso de duas professoras fundadoras) e falecimento (caso de uma docente fundadora), todos casos ocorridos no primeiro período avaliativo (2010-2012). Nesse caso, as docentes se mantiveram no programa até o fim das suas orientações. No final do primeiro período avaliativo (2012), o programa tinha um total de seis docentes permanentes e, então, por essa razão, foi necessário abrir o Edital nº 001/2012 – para novos credenciamentos, conforme já citado.

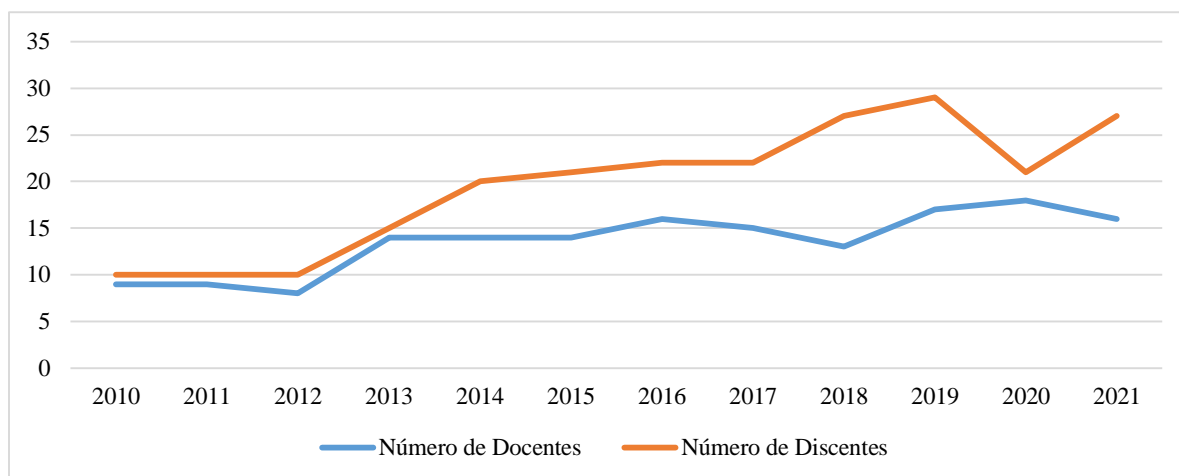
Para credenciamento no primeiro ano do novo período avaliativo, foram selecionados oito docentes permanentes, sendo cinco destes docentes lotados na linha de pesquisa - Educação e Diversidade, e três docentes, na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Assim, em 2013, o programa iniciou suas atividades com 14 docentes, ficando com os mesmos docentes no ano de 2014, porém, em 2015, por razões de desenvolvimento profissional de uma das docentes (caso de uma docente fundadora), a mesma encerrou suas orientações no PPGedu/UNEMAT e solicitou descredenciamento por se credenciar em outro programa de Pós-Graduação da mesma Universidade, porém, no campus de lotação (Tangará da Serra), e solicitou o seu descredenciamento do PPGedu/UNEMAT.

Naquele mesmo ano houve a contratação de uma professora visitante, e o quadro docente totalizou, então, 14 docentes no programa. No ano de 2015, programado para ser o último ano do segundo período avaliativo, foi lançado novo edital de credenciamento – Edital

Complementar nº 001/2015 do Processo Seletivo para Credenciamento de Professores³⁵ — sendo credenciados, por esse edital, três novos docentes. Assim, em 2016, o quadro docente continha 16 docentes. No início de 2017, um docente solicitou descredenciamento por ter sido aprovado em Concurso Público para outra Universidade. Em 2018, a professora visitante rescindiu contrato e outro professor se aposentou da Universidade e solicitou descredenciamento, ficando, assim, 13 docentes. No ano de 2018, com ingresso em 2019, houve o credenciamento de cinco novos docentes, e de uma professora visitante, somando 19 docentes no quadro de docentes do programa.

Todas essas oscilações podem ser observadas no Gráfico 2, a seguir, que demonstram a persistência, ano a ano, dos docentes da Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, pois mesmo com um número restrito de docentes, as turmas de estudantes se mantiveram ou aumentaram em número de vagas ofertadas:

Gráfico 2 – Relação do número de docentes com as vagas para estudantes no PPGedu/UNEMAT, no decorrer dos 10 anos



Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir do site do PPGedu/UNEMAT).

Nesse gráfico 2, é possível observar o quantitativo de docentes e do número de vagas de estudantes com o passar dos anos. Podemos constatar que o número de vagas ofertadas para estudantes foi maior em relação ao número de docentes durante essa década, iniciando em 2010 com quantidade igual para docentes e estudantes e, posteriormente, havendo uma discrepância em relação aos docentes.

É fundamental que possamos compreender esse movimento histórico do PPGedu/UNEMAT, pois o mesmo “promove ensino, pesquisa e extensão, produz

³⁵ Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=educacao&m=credenciamento-docente&c=credenciamento-docente-2015>

conhecimento e faz diferença na vida de pessoas” (MALDONADO; BITENCOURT, 2016, p. 431), através da formação e habilitação em Educação e pela superação das dificuldades encontradas nessa jornada.

No Quadro 22, a seguir, podemos observar a divisão por linhas de pesquisa e o número de mestres formados nesses últimos anos, com base na atualização do site do programa até 2020, disponíveis *on-line*.

Quadro 22 – Quantidade de egressos do PPGEdu/UNEMAT por Linhas de pesquisa

Linha de pesquisa	Egressos
Educação e Diversidade	72
Formação de Professores, Política e Práticas Pedagógicas	84
Total	156

Fonte: Dados coletados no Banco de dados do GFORDOC, 2021.

Podemos notar, conforme o Quadro 22, que a linha de pesquisa em Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas oferece um número maior de vagas aos candidatos a mestres, por possuir um número maior de docentes, por ser mais procurada nos Processos de Seleção conforme demonstramos do quadro 22. Portanto, existe uma pequena diferença nas formações por linha de pesquisa, pois são 72 egressos formados na linha de Educação e Diversidade, e 84 egressos formados na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, somando 156 mestres habilitados pelo PPGEdu/UNEMAT, conforme informações do site do programa.

Outro dado relevante desta pesquisa é o quantitativo de inscritos por vaga no mestrado PPGEdu/UNEMAT durante seus dez anos de atuação, conforme consta no Quadro 23.

Quadro 23 - Demanda de Vagas por linhas de pesquisa

Turmas	Inscritos na LP* Educação e Diversidade	Inscritos na LP* Formação de professores	Total de inscritos	Total de vagas ofertadas	Disputa de cadidatos por vaga
2010	45	106	151	10	15,10
2011	40	82	82	10	8,20
2012	29	63	92	10	9,20
2013	45	84	129	20	6,45
2014	71	90	161	20	8,05
2015	68	133	201	20	10,05
2016	69	100	169	22	7,68
2017	60	104	164	22	7,45
2018	64	114	178	27	6,59
2019	58	113	171	29	5,89
2020	-	-	-	21	-
2021	-	-	-	27	-

Fonte: (Autoria Própria a partir dos dados obtidos no banco de dados do GFORDOC 2021).

*Linha de pesquisa.

Podemos observar que a disputa por vagas no mestrado é ampla e vem crescendo a cada nova turma do Mestrado em Educação. Isso pode ser observado na coluna de disputa por vagas, que a linha de pesquisa Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas tem o maior número de inscrição e, por esse motivo, tem também um número maior de docentes atuantes nessa linha de pesquisa.

Com a alta na procura por vagas, o programa visa crescimento, “condição que sinaliza para a importância de se instituir o Doutorado acadêmico” (SUCUPIRA, 2021, p. 63), pois, seus estudantes, ao se formarem, continuam em grupos de pesquisa, buscam desenvolvimento e atualização, articulando tentativas para doutorado em outras Universidades fora de sua localidade.

De acordo com o relatório Sucupira (2021, p. 63), “apesar da pandemia, o número de inscritos aumentou em relação a 2019”, pois, devido às aulas estarem acontecendo no formato remoto, muitas pessoas de diferentes Estados viram a possibilidade de entrar na disputa e concorrer.

No ano de 2020, o PPGEdU/UNEMAT completou uma década de existência, com o total de doze turmas ingressantes, resultando em uma média de 16,25 novos mestres a cada ano. Nesse sentido, elaboramos o Quadro 24, no qual constam os dados de mestres/egressos por período de avaliação do programa, entre outros dados, a partir dos quais produzimos um panorama geral do programa Pós-Graduação em Educação da UNEMAT.

Quadro 24 - Panorama geral da trajetória do programa

Períodos avaliativos	Turmas por ano	Nº de Docentes do Programa	Nº de vagas para ingresso	Média de orientação	Egressos por avaliação
1ª Avaliação triênio	Turma de 2010	09	10	1,2	30
	Turma de 2011	08	10		
	Turma de 2012	06	10		
2ª Avaliação quadriênio	Turma de 2013	14	15	1,95	78
	Turma de 2014	13	20		
	Turma de 2015	13	21		
	Turma de 2016	16	22		
3ª Avaliação quadriênio	Turma de 2017	15	22	1,75	49
	Turma de 2018	13	27		
	Turma de 2019	18	29	1,61	50
	Turma de 2020	18	21		
Novo quadriênio	Turma de 2021	18	27	-	-
Estimativa Total de egressos até 2020					157

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir de informações disponíveis na plataforma sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acessado em: 15 de set. 2020).

No Quadro 24 apresentamos os dados por período de avaliação do PPGEdU/UNEMAT, disponibilizados na Plataforma Sucupira. A partir desses dados constatamos que a primeira Avaliação foi trienal, entre os anos de 2010 a 2012, na qual observamos que, nesse período, o número de docentes diminuiu e o número de vagas para novos mestrandos permaneceu constante (TESSARO, 2020). Também observamos que ao término desse primeiro período avaliativo, o PPGEdU/UNEMAT tituló 30 novos mestres, com uma média de 1,2 orientações por professor.

No final da primeira e início da segunda avaliação, observamos que o quadro de docentes “aumentou aproximadamente 57%, enquanto o número de vagas para mestrandos aumentou 50%, pois no primeiro ano de credenciamento os docentes abrem uma única vaga de orientação” (TESSARO, 2020, p. 04). Durante o período avaliativo de 2013 a 2016, segunda avaliação, o número de docentes permaneceu constante até o terceiro ano, no entanto, no ano de 2015, para credenciamento em 2016, houve a abertura de um novo Edital de Credenciamento para Docentes, credenciando três novos docentes e, então, somando 16 docentes permanentes no PPGEdU/UNEMAT. Segundo Tessaro (2020, p. 04), “notamos que essa média cresce, em virtude do aumento do número de docentes credenciados e, consequentemente o número de vagas ofertadas para os novos estudantes”, ampliando as possibilidades de formação dos sujeitos quantitativamente.

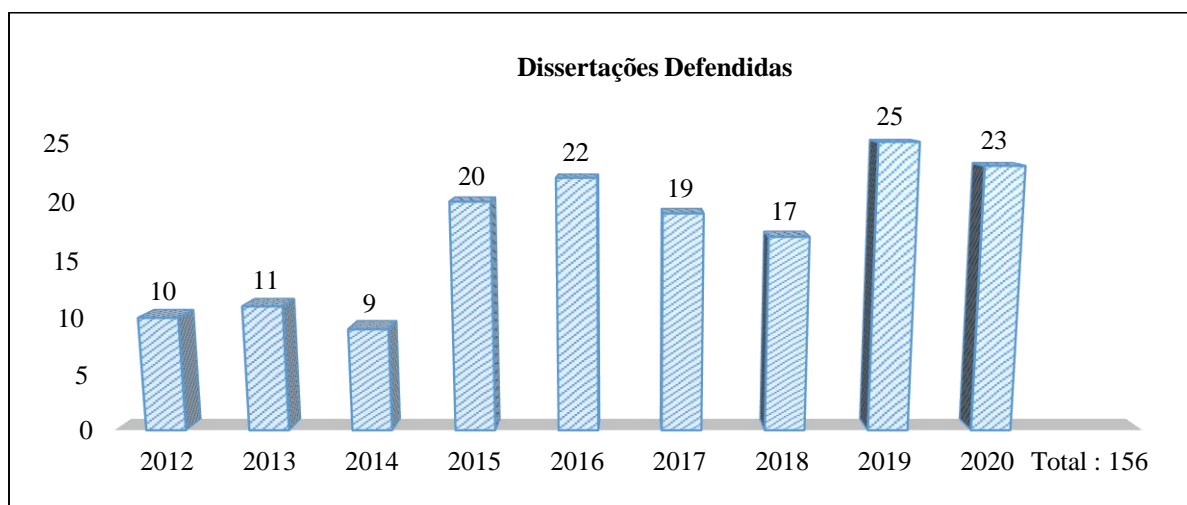
Ao analisar o processo de Credenciamento de Docentes no PPGEdU/UNEMAT, notamos que, no total, 26 docentes já estiveram credenciados nele. No ano de 2020, havia 19 docentes entre permanentes, colaboradores e visitantes.

Foi possível notar também que, em relação à primeira turma de estudantes até a última (2010-2020), houve um crescimento considerável de mestrandos se comparado ao de docentes credenciados por períodos e, ainda, o PPGEdu/UNEMAT passou por três avaliações da CAPES, sendo que a última compreendeu o período de 2017 a 2020 (TESSARO, 2020).

Nesse último período avaliativo (2017-2020), ocorreram muitas aposentadorias dos docentes do programa, e alguns, mesmo aposentados, permaneceram orientando, no entanto, reduziram o número de orientações, sendo perceptível a diminuição de vagas disponibilizadas para mestrandos entre 2019 e 2020.

Em relação, às pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos e orientadas pelos docentes, no PPGEdu/ UNEMAT, houve um fluxo de dissertações que foram defendidas e estão disponibilizadas no site oficial do Mestrado em Educação, e sistematizadas no banco de dados do GFORDOC. Consideramos as dissertações da primeira turma, defendidas em 2012, até as defendidas até o final de 2020, conforme consta no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Dissertações defendidas no PPGEdu/UNEMAT por ano



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Bando de Dados do GFORDOC 2021).

Neste Gráfico notamos que o quantitativo de egressos é equivalente ao número de defesas de dissertações, que foram aumentando conforme a abertura de novas turmas e até o ano de 2020, o PPGEdu/UNEMAT um total de 156 mestres egressos³⁶. No fluxo de defesas por período avaliativo, no primeiro triênio foram defendidas 10 dissertações; no segundo quadriênio, foram defendidas 62 dissertações no programa; no quadriênio, de 2017 a 2020, foram defendidas 84 dissertações. Observamos que a diferença numérica entre os dois últimos

³⁶ Notamos que o site do PPGEdu/UNEMAT, há um número de 148 dissertações defendidas e publicadas, sendo este um fator importante a mencionar, pois faltam dissertações que podem estar desatualizadas ou não terem sido lançadas no site no qual foi feita a busca.

quadriênios avaliativos é de 14 dissertações, equivalente a 22,58% de crescimento no quantitativo de dissertações, significando que o número de dissertações cresceu 22% nesse período. No Quadro 25 podemos visualizar como foi se configurando esse processo diante das duas linhas de pesquisa.

Quadro 25– Dissertações Defendidas entre 2012 a 2020 – PPGEdU/UNEMAT

Linha de Pesquisa	Ano de defesa									Total	
	Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019		2020
1 – Educação e Diversidade		04	05	03	10	12	10	07	12	08	72
2 – Formação de Professores		06	06	06	10	10	09	10	13	15	84
Total		10	11	09	20	22	19	17	25	23	156

Fonte: (Elaboração das autoras a partir dos Dados obtidos no site do e por documentos internos do programa PPGEdU/UNEMAT, 2020. <http://portal.unemat.br/educacao>)

Podemos notar, no PPGEdU/UNEMAT, com base nas informações disponíveis no site e pelos documentos internos do programa, que no primeiro triênio, de 2010 a 2012, eram dez estudantes por turma, e em 2013 notamos o adiantamento de um trabalhos. Por esse motivo, em 2014, temos apenas nove dissertações defendidas.

A partir do segundo quadriênio, houve ampliação do número de dissertações, proporcionalmente ao número de novos credenciamentos de docentes ao PPGEdU/UNEMAT. Nesse período, passando de 20 vagas, ofertadas aos Mestrandos, em 2014, para 22 vagas em 2016, houve maior aclave até o ano de 2019, com a abertura de 29 vagas para estudantes no mestrado. É possível verificar que as dissertações das “duas linhas de pesquisa produziram de maneira bastante equiparada” (RIBEIRO; BITENCOURT, 2016, p. 07), possibilitando maior engajamento entre as linhas, mesmo tendo certa diferença de 14 dissertações entre o primeiro e o segundo quadriênio.

Outro ponto analisado é que durante esses *10 anos* de PPGEdU/UNEMAT, o curso teve seis coordenadores, com mandatos iniciais de dois anos. Posteriormente, após aprovação do regimento da Pós-Graduação da UNEMAT e do PPGEdU/UNEMAT, os mandatos passaram a ser de três anos. O último mandato da Coordenação do PPGEdU/UNEMAT iniciou em 2019, que findará em 2021, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 26 – Os mandatos dos gestores do PPGedu/UNEMAT e o Período Avaliativo

Coordenadores/vice-coordenadores	Ano	Período de Avaliação
Heloísa Salles Gentil	2010/2011	(1º) Triênio 2010-2012
Ilma Ferreira Machado		
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	2012/2013	
Maria Izete de Oliveira		
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	2014/2015	(2º) quadriênio 2013-2016
Heloísa Salles Gentil		
Maritza Maciel Castrillon Maldonado	2016/2017	
Alceu Zoia/Loriége Pessoa Bitencourt		
Maritza Maciel Castrillon Maldonado	2017/2018	(3º) quadriênio 2017-2020
Loriége Pessoa Bitencourt		
Rosely Aparecida Romanelli	2019/2021	
Marilda de Oliveira Costa		

Fonte: (Elaborado pelas autoras a partir dos dados obtidos no site do PPGedu/UNEMAT. Disponível no endereço eletrônico: <http://portal.unemat.br/educacao>. Acesso em: março de 2020)

No Quadro 26 podemos notar a rotatividade de docentes no cargo de coordenação e vice-coordenação, espaço indispensável para a gestão universitária para pensar sobre a Universidade e possibilitar o desenvolvimento equitativo entre as atividades da docência universitária, o ensino, pesquisa, extensão e gestão. Isto porque o “docente Universitário é aquele que desenvolve seu trabalho na Universidade, assumindo o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades laborais do seu cotidiano”, (BITENCOURT, 2014, p. 111), além de participar da gestão como experiência profissional na Educação Superior.

Entendemos que o docente precisa participar das múltiplas demandas da vida profissional. Precisa reconhecer a docência como uma ação complexa (CUNHA, 2008), que é evidenciada na carreira profissional, incidindo em contextos educacionais e profissionais, traduzindo-se também em vivências cotidianas nos espaços universitários. Nesse contexto, “as atividades extrapolam o ensino e a pesquisa, pois temos também a extensão, a gestão universitária, a orientação, a avaliação, as discussões curriculares, entre outras” (RIBEIRO, 2018, p. 76), sendo essas atividades desenvolvidas simultaneamente pelos docentes na Pós-Graduação.

Arelado ao desenvolvimento institucional do PPGedu/UNEMAT, temos o desenvolvimento curricular que muito influencia o desenvolvimento profissional dos docentes da Pós-Graduação, pois são fundamentais para a garantia do currículo da formação dos mestres egressos do PPGedu. No quadro a seguir demonstramos a matriz curricular composta por disciplinas.

Quadro 27 - Disciplinas Curriculares ofertadas pelo programa

Nº	Disciplinas	Estado	Carga Horária
1	Tópicos Especiais	Não Obrigatória	60
2	Teorias da Educação	Obrigatória	60
3	Teorias da Aprendizagem e Processos Mediacionais	Não Obrigatória	60
4	Seminário de Pesquisa e Formação de Professores	Não Obrigatória	60
5	Seminário de Pesquisa Educação e Diversidade	Não Obrigatória	60
6	Políticas Educacionais, Estado e Sociedade	Não Obrigatória	60
7	Pesquisa em Educação	Obrigatória	60
8	OTP em contextos escolares e não escolares	Não Obrigatória	60
9	Formação de professores concepções e práticas	Não Obrigatória	60
10	Estágio de Docência	Não Obrigatória	30
11	Educação, diversidade e Interculturalidade	Não Obrigatória	60
12	Atividades Programadas	Não Obrigatória	15
13	Atividades Integradas de Pesquisa	Não Obrigatória	60

Fonte: (Dados obtidos no site do PPGedu/UNEMAT. Disponível do endereço eletrônico: <http://portal.unemat.br/educacao>. Acesso em março de 2020)

As disciplinas ofertadas e expostas no Quadro 27 são fundamentais para pensar sobre a sociedade e as questões relacionadas à formação de professores, políticas e práticas pedagógicas e educação e diversidade, respectivamente as duas linhas de pesquisa do PPGedu/UNEMAT. Estas linhas integram um contexto social amplo e direcionado para o campo da educação, sendo esse o objetivo do programa.

São duas as disciplinas obrigatórias nessa matriz: Pesquisa em Educação e Teorias da Educação e também as disciplinas opcionais, perfazendo 11 opções. Para integrar o curso de mestrado e ser titulado Mestre em Educação, o estudante deve cumprir um total de 26 créditos, sendo 20 em disciplinas e outros seis créditos para a elaboração/qualificação/Defesa da Dissertação (UNEMAT, 2021). Entre as possibilidades de oferta, além das disciplinas, ainda podem ser ofertados tópicos especiais, nos quais os docentes escolhem uma temática de seu interesse, culminando em interesses educacionais relativos à interação entre Universidade e sociedade.

De acordo com Marcelo García (1999), a elaboração curricular é uma atividade da qual os docentes devem fazer parte, pois possibilita a ampliação de seu desenvolvimento profissional na instituição, buscando melhorar e compreender a formação curricular que receberam e que irão ofertar aos seus estudantes. Em consonância, Tardif (2014) e Galvão (2019) afirmam que, no decorrer de sua carreira, o docente universitário deve aprender saberes curriculares relacionados a escolas, universidades, conteúdos, e discursos que deve ensinar e aprender de forma conjunta.

Em 2020, foi realizada a comemoração dos 10 anos do PPGedu/UNEMAT com atividades comemorativas organizadas em ambiente virtual, e um deles foi o desenvolvimento

do I Encontro de Estudantes Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação – I EEEPGEdU, um evento organizado em torno das duas linhas de pesquisa do programa e que foi transmitido pelo Canal de Youtube do PPGEdU/UNEMAT. O evento foi composto por uma programação riquíssima, em uma *Live* de abertura comum às duas linhas de pesquisa, mais 28 *lives* mediadas pelos professores orientadores e com palestras de mestres egressos do programa.

As *lives* trouxeram um material riquíssimo ao programa, pois os egressos puderam apresentar as temáticas pesquisadas e desenvolvidas por eles nesse programa, além de refletir sobre a sua inserção após concluírem o mestrado. Também possibilitaram identificar o alcance das pesquisas e o retorno de seus resultados para a sociedade brasileira, pois a maioria dos egressos eram professores da Educação Básica ou Superior, de diferentes redes educacionais (municipal, estadual, federal), os quais utilizam suas pesquisas no seu dia a dia docente, ou para realizar novas pesquisas. Além disso, alguns mestres egressos do programa já são doutores ou estão fazendo doutorado em outros programas no país.

6.4 Pós-Graduação na UNEMAT: desenvolvimento institucional do PPGEdU/UNEMAT na perspectiva das docentes gestoras

Nessa subseção, inserimos reflexões realizadas pelas docentes participantes de nossa pesquisa, selecionadas pelo critério de terem sido credenciadas nos dois primeiros Editais de Credenciamentos de Docentes do PPGEdU/UNEMAT e terem sido gestoras desse programa, ocupando os cargos de coordenadoras ou vice-coordenadoras. Das cinco docentes selecionadas, três delas são docentes fundadoras, portanto, participaram do fazer Pós-Graduação desde a elaboração das APCN apresentadas à CAPES para aprovação, como já foi mencionado anteriormente.

Assim, as docentes acompanharam, desde o desejo inicial, o sonho da Pós- Graduação, por acreditarem que, se eram docentes universitárias e se houve um investimento na sua qualificação docente, lutar pela pós-graduação e implantar um Programa de Pós-Graduação em Educação na UNEMAT era devolver à sociedade o investimento feito em sua qualificação, pois, sentiam-se motivados por serem docentes e permanecerem no PPGEdU/UNEMAT.

“[...] pelo compromisso com a universidade. Me parece um tanto já previsto, que se você teve todo o incentivo da universidade para que você se tornasse um pesquisador, [...], então era meu compromisso como docente da Universidade assumir esse tipo de tarefa [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 28).

“A principal motivação [...], é o compromisso com a formação [...] foi [...] esse desejo de contribuir para que a Universidade de fato [...]. [...] fizemos um mestrado e

doutorado fora, então a Universidade passa contar com um quadro com qualificação, com titulação em nível de doutorado e vai pautar isso para o corpo docente, [...] então há um chamamento e há um envolvimento, um compromisso de fazer isso”. (ILMA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 56).

As docentes demonstram, nas suas falas, que o que as motivou para atuar na Pós-Graduação foi o compromisso delas com a UNEMAT, com a formação de professores, pois, para elas, estar na Pós-Graduação é a possibilidade de devolver os investimentos feitos pela Universidade em sua formação na condição de mestres e, posteriormente, doutoras. Além disso, assumir a docência na Pós-Graduação representa, para essas docentes, a contribuição profissional ao cumprimento do que se dispõe a UNEMAT: promover a produção científica por meio do ensino, pesquisa e extensão, além de possibilitar a formação de mestres em nível nacional e internacional (ZATTAR *et al.*, 2018).

Destacamos o compromisso docente com a universidade e a sociedade, visando ampliar os conhecimentos e os saberes partilhados a partir das pesquisas realizadas pelos estudantes nas instituições de ensino, pesquisa e extensão. Conforme Vasconcellos e Oliveira (2011, p. 230), “o compromisso que o docente tem com seu trabalho, seus alunos, sua instituição e com a educação é revelado por meio de suas atitudes no cotidiano de sua prática pedagógica”. Nesse sentido, as ações realizadas na universidade estão correlacionadas à sociedade como uma forma devolutiva e de trocas de saberes.

As docentes fundadoras narram que, quando a APCN do Mestrado em Educação foi aprovada, o quadro docente do PPGEduc/UNEMAT, composto por nove docentes, decidiu realizar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação no coletivo, pois era a primeira vez, na Pós-Graduação, para todos os docentes. O trabalho compartilhado era necessário para melhor construção do conhecimento nos espaço da pós-graduação, como é evidenciado nas falas:

“[...] foi bem desafiador para nós, mas a gente estudava junto, discutia o que ia ser organizado nas aulas, escolhendo o material com atenção, com bastante detalhe para poder proporcionar uma formação condizente com a ementa da disciplina [...] [...] a gente teve que aprofundar todas essas teorias, foi uma exigência muito grande, bastante desafiadora mesmo [...]”. (ILMA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 57-58).

“Naquele período, quando a gente começou o Programa de Pós-Graduação, nos propomos a trabalhar juntos, [...] era uma proposição nossa, enquanto organização desse mestrado, fazer com que um apoiasse o outro. [...] Então essa decisão era do grupo, para crescermos juntos, para conseguirmos ter um trabalho coletivo alinhado, para melhor qualidade desse mestrado [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 12-13).

“[...] nós ficamos juntos por que éramos dez e os dez trabalhavam para tomar as decisões, [...] então a gente estava sempre junto [...]”. (ELIZETH – Transcrição Entrevista 2021, p. 47).

Podemos interpretar que as docentes destacam a proposição do grupo de docentes fundadores e o trabalho coletivo. Também retratam o cenário desafiador, mas essencial, para potencializar suas atividades enquanto formadoras, e também fundamentais para seu Desenvolvimento Profissional Docente nesse nível de ensino universitário, representado pelas vivências anteriores que foram compondo esse Ser docente na Pós-Graduação, sendo um desenvolvimento individual e coletivo.

De acordo com Marcelo García (1999), o trabalho conjunto na escola, na ou na formação continuada de professores refere-se a atividades que o docente realiza e que são fundamentais para sua construção profissional e formativa. Isso o torna “comprometido com a escola [Universidade] e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e coletiva)” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 186).

Nesse sentido, as falas das docentes fundadoras retratam o início do PPGedu/UNEMAT, de forma coletiva. Esse modo de organização e realização do trabalho docente é reforçado pelas três docentes que fizeram parte dessa construção coletiva no início do programa e estiveram, cada uma em um período, na coordenação ou vice-coordenação do programa, como relata a docente Heloísa ao se referir ao desafio de ser a primeira coordenadora do PPGedu/UNEMAT:

“[A gestão] é a parte mais difícil da pós-graduação, [...], especialmente para uma pessoa como eu que não tem uma aptidão para esse tipo de tarefa e desconhecia realmente todos os procedimentos e encaminhamentos de organização da pós-graduação. Além disso, a pós-graduação na própria universidade, o nosso mestrado era novo e eu assumi na primeira gestão, não havia acompanhamento constante da pró-reitora sobre como isso devia ser ou não deveria, nem da CAPES, nem de ninguém, a gente ia tropeçando e aprendendo no tropeço, e contando com ajuda de professores da UFMT para perguntar como que faz, do pessoal da UFSC, de Santa Catarina que era quem nos ajudava na época, até a organizar a proposição do próprio mestrado. Então foi muito tenso, [...] mas era um grupo pequeno, era um grupo coeso, nos ajudávamos mutuamente o tempo todo, tínhamos poucos estudantes. Então serviu sim, de aprendizagens, para até verificar que quem está na gestão influencia muito, no seu tempo de docência nas atividades mais ligadas à estudos, pesquisa, extensão, e alunos. [...] A gestão rouba tempo [das atividades de ensino, pesquisa e extensão], e você fica muito angustiado porque tem que fazer tudo e tem essa tarefa, [...] a primeira gestão foi um pouco tumultuada, porque na verdade quem era a coordenadora de programa era [cita o nome de outra professora], que estava no planejamento, mas assim que saiu aprovação do nosso mestrado, também saiu aprovação dela no concurso da UFMT, e ela se mudou para a federal, eu sendo a Vice-Coordenadora, acabei assumindo e a Professora Ilma veio para me ajudar. Mas nenhuma de nós duas tinha escolhido ser coordenadora de nada, [...] no entanto, a gente aprende um monte de coisa, a gente aprende até a trabalhar junto.”. (HELOISA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 26).

Segundo Heloísa, primeira coordenadora do PPGedu/UNEMAT e docente fundadora, foi uma aprendizagem compartilhada, pois, o aprender a ser docente da Pós-Graduação no processo de desenvolvimento das atividades da docência universitária e na orientação altera-se

completamente e é constante. As docentes relatam que solicitaram ajuda a outras Instituições de ensino para contribuir com o PPGEduc/UENMAT, porque estavam dando seus primeiros passos como docentes da Pós-Graduação, aprendendo a orientar nesse nível de ensino e a construir projetos, solicitar bolsas e demais demandas do programa, sendo fator essencial para seu crescimento e aprendizagem enquanto desenvolvimento profissional. Nesse sentido, “[...] ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação exigem uma dimensão de totalidade [...]” (CUNHA, 2010, p. 83). Conforme relata a participante Elizeth,

“[...] é um processo de muito amadurecimento, quando você entra na pós-graduação e, ainda, nós que iniciamos a pós-graduação de Educação na UNEMAT, a gente não estava só iniciando no programa de pós-graduação como docente, nós estávamos iniciando um programa. Éramos os primeiros a implantar esse programa, então era uma responsabilidade muito grande. [...] como [...] sabíamos como era a pós-graduação por ter sido aluna de um programa, [...] vivenciamos isso em outras universidades como estudante, mas nós ainda não eramos professores da pós. Então quando nós iniciamos, [...], iniciamos para aprender, [...] nós falávamos - não estamos prontos, nós vamos aprender e vamos aprender com quem está na pós, nós vamos aprender com quem já tem essa experiência. Nesse sentido, trabalhamos juntos com os professores da UFSC, a quem nós temos muito que agradecer porque foram praticamente nossos orientadores e nós nos colocamos na condição de aprendizes para que eles nos ajudassem”. (ELIZETH – Transcrição Entrevista, 2021, p. 40).

É possível observar que as docentes que participaram desta pesquisa iniciaram no PPGEduc/UNEMAT, somente com experiências anteriores de programas de Pós-Graduação quando ainda estudantes, e que precisaram aprender mais sobre a Pós-Graduação e trabalharam com professores de outras universidades, os quais foram fundamentais nesse processo de iniciação da docência na Pós-Graduação. Desse modo, colocaram-se na condição de aprendizes para que o programa avançasse, abrisse novas turmas e progredisse a partir das aprendizagens enquanto formadoras desse nível de ensino.

Para Bolzan e Isaia (2010, p. 16), esse movimento docente refere-se ao campo da Pedagogia Universitária, pois é um processo “[...] de aprendizagem da docência que envolve apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em diversos campos [...]”. Assim, a Pedagogia Universitária é um espaço em movimento, onde podem ser analisados os fenômenos de aprender e ensinar conjuntamente; um espaço em que a docência universitária pode ser revisitada e reconstruída constantemente, ampliando melhorias na formação para além das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e orientação.

Desse modo, as docentes foram aprendendo a serem docentes da pós-graduação, ampliando seus conhecimentos e saberes e construindo novos a partir da ajuda e colaboração

de outros professores de diferentes instituições que já estavam atuando nesse ambiente formativo.

Quanto à aprendizagem, a docente fundadora Elizeth, destacou a importância para o PPGEduc/UNEMAT de docentes de outras IES, nos quais buscavam ajuda:

“[...] Então foi uma aprendizagem muito grande e foi essa forma que nós entramos no programa de pós-graduação, entendendo que a gente não estava pronto, mas que a gente ia procurar pessoas que já estavam na pós para ajudar, e elas nos favoreceram demais, que nós tivemos em nossas primeiras defesas dos orientandos, e durante um bom tempo até hoje a gente escuta isso, um dos elogios das nossas dissertações é a metodologia, todo mundo quando vinha para as bancas falava nossa, mas que rigor que vocês têm nessa metodologia, mas quem a gente trazia, nós trouxemos aqui para Cáceres o Gamboa que é um dos maiores orientadores sobre pesquisas. [...]” (ELIZETH – Transcrição Entrevista, 2021, p. 40).

Nesse excerto, percebemos o quão recompensador foi para esses docentes estar na condição de aprendiz, para que pudessem organizar o programa da melhor forma. A docente Elizeth destaca que hoje eles são elogiados pelas dissertações produzidas no PPGEduc/UNEMAT, o qual possui muito rigor metodológico. Esse processo de aprendizagem da docência permeia o campo da Pedagogia Universitária, pois é um “[...] espaço de diálogo, troca de experiências, acompanhamento, produção de conhecimento compartilhado e integração entre docentes (NEZ; BITENCOURT; KRAHE, 2015, p. 17). Assim, as docentes foram construindo modos de ser e agir enquanto docentes de um programa de pós-graduação que estava iniciando sua jornada na UNEMAT.

Nesse sentido, destacamos a importância da aprendizagem da docência nesse âmbito formativo, compreendendo que “ao (re)construir o vivido e transformar em experiências, [a aprendizagem] identifica saberes que fizeram parte do processo de construção dessas experiências, aos quais foram constituindo a aprendizagem da docência” (BITENCOURT, 2017, p. 82). Sendo assim, as docentes do programa, ao construírem saberes também constituíam, a partir de suas experiências, as aprendizagens da docência universitária.

As outras duas docentes credenciadas no PPGEduc/UNEMAT, em 2012, professoras Maritza e Marilda, são as únicas das docentes participantes desta pesquisa que, em 2021, não se aposentaram, portanto, precisam conciliar todas as atividades da docência Universitária, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação. Por isso, foram elas que destacaram a quantidade de atividades atuais desenvolvidas, salientando a mudança que a Resolução n. 040/2019 trouxe para os professores credenciados em programas de Pós-Graduação. A docente Maritza relata:

“[...] eu acho que eu estou sentindo maior alteração agora sabe, sabe por quê?! Antes até o ano passado [2020] nós tínhamos um tempo a mais para fazer orientação, [...] para nos dedicarmos, [...] para pensar junto com os nossos orientandos as pesquisas

que são desenvolvidas, porque antes os orientandos diminuía uma disciplina na graduação e agora só contam quando estamos com disciplina na pós-graduação. [...] estou agora [se referindo ao semestre letivo 2021/1] com três disciplinas na graduação [pois não está com disciplina da pós-graduação]. [...] [três noites por semana]. [...] a tarde eu tenho grupo de pesquisa, a noite eu tenho aula, quinta tenho grupo de pesquisa, então é muito tempo envolvida com ações cotidianas que fazem um pouco que a gente perca esse entrelaçamento mais necessário e mais de perto com nossos orientandos, [...]” (MARITZA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 85).

Essa docente salientou, em sua fala, as mudanças que a Resolução n. 040/2019 trouxe para os docentes da universidade que desenvolvem o ensino na graduação e também na pós-graduação, as dificuldades enfrentadas e vividas durante o semestre letivo de 2021/1, em que essa Resolução começou a vigorar. A referida Resolução regulamenta e normatiza a atribuição, registro, acompanhamento, cumprimento e manutenção do regime de trabalho da carreira dos docentes da Educação Superior, e a docente relata a sobrecarga de trabalho efetuado diante das atividades desenvolvidas tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Ao considerarmos o relato de Maritza, o ritmo de trabalho para os docentes da UNEMAT que também atuam na pós-graduação aumentou, pois eles ensinam e orientam na graduação e na pós-graduação, realizam pesquisa, orientam iniciação científica, respondem a exigências de coordenação, direção de entidade acadêmica, participam de comissões e de bancas avaliadoras. Ou seja, passam por atividades de ensino, pesquisa e extensão, organizam eventos, possuem grupos de pesquisa e extensão e, ainda, enfrentam a pressão de produção científica. Segundo Veiga (2011), essas atividades deixam os docentes em um emaranhado de afazeres e acabam excedendo as funções atribuídas ao exercício da docência, conforme o relato a seguir:

“[...] as mudanças implantadas no ano de 2019, para gente que está na pós-graduação, ainda tem que dar três disciplinas na graduação, [se referindo a quando não tem disciplina na pós-graduação], precarizou o nosso trabalho e intensificou tudo. Por exemplo, este semestre [se referindo a 2021/1] eu estou com quatro disciplinas, pois eu já dei uma disciplina no PSLE 2021/3, terminei uma [disciplina] na pós em Janeiro de 2021 [referente ao Semestre Letivo 2020/2], já estou com mais três disciplinas na graduação, em um semestre que não é mais PLSE – mas é Ensino Remoto. Minha semana de trabalho, não é mais às 40 horas semanais – já não comportam tanto trabalho [...]” (MARILDA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 107).

Identificamos, na fala da docente Marilda, que as mudanças provocadas pela Resolução acabaram afetando o trabalho docente pela sobrecarga de atividades desenvolvidas pelos professores da Pós-Graduação que também atuam na graduação e possuem diferentes atividades que envolvem sua profissão. Esse quadro ocasiona uma precarização e intensificação do trabalho docente o que “acarreta, invariavelmente, a acentuação dos efeitos perversos de

desgaste físico e psicológico” (CRUZ, 2010, p. 208), resultando em prejuízo à saúde dos docentes.

Freitas e Navarro (2019) afirmam que podemos compreender que a intensificação do trabalho docente é uma questão predominante que vem crescendo e atingindo docentes pesquisadores de diferentes programas de pós-graduação do país.

Nesse sentido, “as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127). É o que afirma a docente Marilda ao relatar a mudança interna realizada pela instituição, o que provocou aumento de trabalho:

“De fato nós queremos essa Universidade, pois a Universidade tem que ser garantida pelo tripé das atividades de pesquisa, ensino e extensão, para fazer pesquisa tem que ter tempo, tem que ter dedicação, recurso humano e material, então, parece que eu estou na Pós-Graduação porque eu quero, porque se eu não quiser trabalhar tanto, fico só na graduação. Mas não deveria ser assim, porque a pós ela é importante para que a Universidade mantenha o status de Universidade, isso deveria ser valorizado, eu acho que falta valorizar mais os pesquisadores da Instituição”. (MARILDA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 107).

Percebemos, na fala de Marilda, a nítida preocupação com a questão da valorização docente, pois é fundamental para a universidade manter programas de pós-graduação ativos. No entanto, é importante destacar que os profissionais devem ser valorizados e reconhecidos pelos trabalhos que desenvolvem tanto na graduação quanto na pós-graduação.

De acordo com Silva e Abreu [s.d.], a desvalorização dos docentes universitários não afeta somente a eles como profissionais, mas afeta o futuro da educação no país, tornando a carreira docente nada atraente, não motivando novos estudantes para essa área, tampouco a nova geração para ingressar em cursos de licenciatura, desvalorizando, cada vez mais, os profissionais da educação.

Conforme Braga e Guimarães-Iosif (2015, p. 62), “ao descreverem o que é ser professor da pós-graduação, os docentes reforçaram a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade da seguinte maneira: ‘é ser um super-homem e/ou a mulher maravilha, por que foram dependurando na árvore de Natal uma série de exigências [...]’”, ou seja, é preciso rever a atividade dos docentes que atuam nesses programas de pós-graduação para que não sofram com o volume de trabalho ou que fiquem doentes.

Nesse sentido, Braga e Guimarães-Iosif (2015) alertam para o fato de que se as atividades desenvolvidas pelos docentes da *Pós-Graduação* já são muito intensas e a ampliação das demais atividades podem acarretar um comprometimento no ensino, pesquisa e extensão

na Universidade, essa sobrecarga de trabalho poderá possibilitar a fragilização de uma parte do trabalho docente.

Por essa razão, é fundamental que se observem as exigências formativas e as atividades desenvolvidas pelos docentes da Pós-Graduação, evidenciando sua alta demanda de trabalho na Universidade para que desempenhem, de forma adequada, seu trabalho sem sofrer excesso de demandas como as citadas pelas participantes desta pesquisa, pois, “*não é fácil estar na pós-graduação*” (Marilda – *Transcrição Entrevista*, 2021, p. 119), é algo muito amplo que exige tempo, leitura, exige que se esteja envolvido o tempo todo. Nesse sentido, a docente Maritza complementa:

“[...] não é fácil ser um professor de mestrado, não é fácil orientar dissertação de mestrado, não é fácil produzir um problema de pesquisa e encaminhar o percurso teórico-metodológico junto com o estudante, trazer os conceitos para movimentar a pesquisa e isso requer muito de nós orientadores [...].” (MARITZA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 92).

Diante do exposto, é necessário, dizem as docentes, olhar para o trabalho docente e as condições enfrentadas na pós-graduação, pois ali elas se dedicam ao trabalho para melhor formar mestres que atuam nos demais sistemas educacionais da sociedade. Isso porque o PPGEdU/UNEMAT foi criado com “o propósito de estudar os processos de formação humana em toda sua complexidade e multidimensionalidade, abrangendo aspectos históricos, sociais, políticos, pedagógicos e culturais em diferentes contextos” (BRASIL, 2017, p. 01), e que também se referem aos docentes de seu quadro formativo, aprendendo e se constituindo com eles, garantindo a qualidade na habilitação dos mestres.

Outro relato importante das docentes que ainda não se aposentaram, e que estão desenvolvendo as atividades da docência universitária e ensinando na graduação e também na Pós-Graduação, é que estar na Pós-Graduação, com todas as atividades, constantemente, indica sobrecarga de trabalho e que isso está adoecendo o quadro docente vinculado à Pós-Graduação:

“Eu já pensei muito em desistir da pós-graduação, por que nós não temos ganho nenhum em termos institucionais e financeiros, na realidade só trabalho a mais e aqui em casa me questionam muito [porque que você continua lá se é mais trabalho, se tem gente na UNEMAT que tem o mesmo salário que você e que não trabalha tanto como você], [...] você não estando na pós você não precisa se preocupar se o curso no ano que vem vai ter um bom conceito, se a gente pode planejar um doutorado depois, se precisa apertar mais a produção para ir para frente ou se vai ter gente que vai puxar e você não vai conseguir ir para frente [...]. eu penso que estar na Pós-Graduação é uma questão de escolha, então como é escolha, ainda a escolha é na UNEMAT por que eu considero errado, eu acho que o professor doutor, teria que estar necessariamente produzindo para estar na pós-graduação, isso é um fato, já que a UNEMAT não obriga isso, já que é uma opção minha estar ou não na pós-graduação, o que me faz estar na pós-graduação, é que eu sempre digo para os meus alunos, esse é o ar que eu preciso para continuar respirando, por quê? porque

eu tenho retornos muito bons, tanto nas disciplinas que eu trabalho, nos trabalhos que eu leio dos alunos, de outros colegas que fazem pesquisas, que mandam trabalhos, que produzem conhecimento de fato, e esse retorno sabe é a coisa que faz a gente acreditar - eu fiz diferença na vida de uma pessoa. [...] quando eu vejo a transformação na vida dos meus orientandos, meus orientandos terminando o mestrado, passando em concurso público, sabe entrando em escola, entrando em Universidade, ou entrando em programas de Pós-Graduação para fazer doutorado, eu falo - eu contribui sabe, isso é emocionante, isso me faz permanecer [...]". (MARITZA – Transcrição Entrevista, 2021, p. 97).

A docente Maritza ressalta, em sua fala, que, muitas vezes, pensou em desistir da pós-graduação, justamente pela sobrecarga e desvalorização do trabalho desenvolvido nesse espaço. Mas constata que muito do que faz agrega valor ao seu trabalho, porque gosta do que faz e vê alegria no que desenvolve com seus estudantes. Portanto, isso mantém viva nela a chama acesa que é trabalhar com pós-graduandos.

No entanto, questionamos: até quando não desistir? Isto porque o desgaste já está aparente e é necessário produzir formas de contribuir para os docentes envolvidos com a instituição, identificando e dando reconhecimento a essas demandas aparentes dos docentes que atendem tanto a graduação quanto a pós-graduação, para que não sofram com a sobrecarga de trabalho e acabem desistindo de estar nesses espaços de formação.

De acordo com Hargreaves (1995), Apple (1989) e Duarte (2010), a intensificação do trabalho docente pode afetar o tempo de descanso do professor, causar indisponibilidade para se atualizar, com sobrecarga crônica de serviço, e impossibilitá-lo de participar de planejamentos no longo prazo e reduzir a qualidade no trabalho realizado.

Diante disso, percebemos que os docentes universitários da *Pós-Graduação* desempenham um emaranho de atividades que acabam excedendo o seu tempo de trabalho, ultrapassando a carga horária estipulada, pois esses espaços formativos possuem grande teor de responsabilidade, e nem sempre produzem o retorno desejado por essa hora extra, mas estão ali firmes e fortes, lutando pelo programa, pela Instituição, para que ela cresça, seja forte, tenha melhores condições de formação (ALTHAUS, 2014).

No entanto, as docentes gestoras também salientam que esse trabalho desenvolvido na *Pós-Graduação* pelos docentes precisa ser revisto, valorizado, compreendido, pois, eles acabam tendo muitos desafios ao desenvolver a quantidade de afazeres. Isso precisa ganhar visibilidade, um sinal de alerta, pois a universidade precisa dar condições para manter os docentes na *Pós-Graduação* de modo que não sofram sobrecarga de trabalho, nem fiquem doentes pelo excesso de atividades, mas criem possibilidades para continuar nesse nível de ensino, constituindo novos saberes e novos aprendizados nesse espaço *Stricto Sensu*, como pesquisadores e formadores pedagógicos.

6.5 Desenvolvimentos Profissionais das docentes gestoras nos 10 anos de PPGEduc/UNEMAT: o que elas dizem

Esta subseção será dividida em três eixos de análise, conforme exposto na segunda seção desta dissertação. Vale ressaltar que analisamos os dados organizados nos três eixos a partir da construção evidenciada nas Entrevistas das docentes participantes, levando em consideração o antes e o depois da sua efetivação como docente da UNEMAT, destacando o seu Desenvolvimento Profissional nessa trajetória formativa até a Pós-Graduação, abordando a temática referente ao objetivo desta pesquisa.

Eixo 1 - Desenvolvimento Profissional das Docentes Gestoras do PPGEduc/UNEMAT, anteriores a UNEMAT e início da Carreira Profissional na Educação Superior

Compreendemos, conforme Marcelo García (1999; 2009), que o Desenvolvimento Profissional Docente também perpassa o processo de formação dos indivíduos nos cursos de graduação e pós-graduação, constituindo-se através das escolhas e de suas experiências profissionais que as docentes fazem no decorrer da sua carreira profissional.

Sobre a *História e o Desenvolvimento das docentes gestoras do PPGEduc/UNEMAT*, no quadro a seguir consta a formação desenvolvida por elas tanto na graduação quanto na pós-graduação *Stricto Sensu*, nas IES de cada uma delas, no decorrer de sua trajetória formativa.

Quadro 28 - Formação, graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Instituições e anos de conclusão das docentes gestoras

DOCENTE	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
<i>Heloisa Salles Gentil</i>	Graduada em Ciências Sociais/ Mestrado em Educação/ Doutorado em Educação	UFMG/ UFRGS/ UFRGS	1982/2002/2005
<i>Elizeth Gonzaga dos Santos Lima</i>	Graduada em Pedagogia/ Mestrado em Educação/ Doutorado em Educação/ Estágio Pós-Doutoral	UNEMAT/ UFRGS/ UNICAMP/ UFRGS	1991/2002/2008/2012
<i>Ilma Ferreira Machado</i>	Graduada em Pedagogia/ Mestrado em Educação/ Doutorado em Educação/ Pós- doutorado	UFMT/ UNICAMP/ UNICAMP/ UFSC	1987/1996/2003
<i>Maritza Maciel Castrillon Maldonado</i>	Graduada em Pedagogia/ Mestrado em Educação/ Doutorado em Educação/ Estágio de Pós-doutorado	UNEMAT/ UFRGS/UFF/UERJ	1993/2001/2009/2015
<i>Marilda de Oliveira Costa</i>	Graduada em Pedagogia/ Mestrado em Educação/ Doutorado em Educação/ Pós- doutoramento	UNEMAT/ UFRGS/ UFRGS/ Universidade do Minho/Portugal	1992/ 2005/2011/2016

Fonte: (Elaborado pelas autoras).

Em relação aos dados organizados no Quadro 28, observamos que as três docentes gestoras: Heloísa, Elizeth e Ilma são do credenciamento de 2010, e somam, em 2021, 11 anos de atuação no PPGedu/UNEMAT, sendo todas, atualmente, aposentadas. Entre elas, somente a docente Elizeth permanece credenciada no programa. As docentes Maritza e Marilda são do credenciamento de 2013 e completam oito anos de atuação do programa e permanecem atuando integralmente na UNEMAT, na graduação e pós-graduação.

Desse grupo de docentes gestoras, quatro cursaram Pedagogia na graduação, e a maioria na UNEMAT, na década de 1990. Somente a docente Ilma fez Pedagogia na UFMT, e a docente Heloísa fez sua graduação em Ciências Sociais. Nos excertos a seguir, as docentes Maritza e Marilda refletem sobre as suas graduações e o orgulho de tê-las realizado na própria UNEMAT:

“Sou aluna e egressa da UNEMAT, fiz Pedagogia numa época em que nós não tínhamos sala de aula para estudar. Acabei de ver um documentário que foi produzido quando Paulo Freire veio aqui 1994 [se referindo a UNEMAT em Cáceres], foi o ano que eu me efetivei como professora do curso de Pedagogia e nós militávamos juntos [...] em prol da construção do nosso primeiro bloco da Universidade, então eu me sinto muito parte, muito pertencente a história da UNEMAT [...]”. (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 81).

“[...] eu morava no interior, em Reserva do Cabaçal, e lá cheguei a dar aulas pelo menos dois anos e eu não tinha formação para dar aula. Então vim para Cáceres exatamente para estudar, eu fiz curso técnico em contabilidade e fiz Pedagogia [na UNEMAT] [...]”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 103).

Os excertos de falas das docentes Maritza e Marilda demonstram a forte ligação com a UNEMAT, desde sua formação inicial, na condição de estudantes da instituição, e, formadas, agora são docentes da própria UNEMAT, dando-lhe o sentido de pertencimento, de casa, como relatam as participantes. Essa relação de aproximação com a universidade é compreendida como “uma interação entre as considerações sobre identidade, pertencimento e resiliência, a fim de esclarecer como ocorrem os processos de tornar-se aluno e como este pode contribuir na formação inicial e continuada de professores” (CASTRO; VIANA; COSTA [s.d.], p. 02). Essas docentes participantes se tornaram estudantes e depois docentes, contribuindo para a UNEMAT em vários aspectos desde seus primeiros contatos.

O mesmo reconhecimento que têm para com a UNEMAT e o pertencimento a essa Instituição é demonstrado nos excertos das falas das docentes Heloísa e Elizeth:

“[...] foi aí que a minha vida Universitária como professora começa [se referindo a sua aprovação e posse no concurso público em 1998] [...] e coincidiu com a proposição da própria Universidade do Estado do Mato Grosso de um MINTER para qualificação docente, que era um mestrado [...], e eu fui selecionada para fazer e acabei em seguida iniciando o mestrado lá no Rio Grande do Sul [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 07).

“[...] Tomei posse em 1998 na UNEMAT como professora efetiva e a minha carreira profissional começa a se desenvolver muito mais após o concurso, [...] logo fui fazer o mestrado, pois na universidade éramos poucos mestres e nós tivemos então um MINTER, [...] fiz o mestrado que foi na [...] UFRGS [...] e eu fui para o doutorado [...] na UNICAMP com a professora Denise Leite [...]”. (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 35).

O reconhecimento à UNEMAT e o pertencimento a essa Instituição são relatados pelas docentes Heloísa e Elizeth nos excertos acima, nos quais destacam que ao ingressar no concurso da UNEMAT, outras oportunidades profissionais foram surgindo, incluindo a qualificação das mesmas, oferecida pela própria Instituição, com um sistema de investimento na qualificação do quadro docente da Universidade em nível de mestrado e doutorado, possibilitando a formação e a habilitação de professores, técnicos e agentes da instituição (ZATTAR *et al.*, 2018). É fundamental o incentivo à formação de professores universitários, na qualidade do científico e também do pedagógico, como fatores básicos da importância da Universidade (ZABALZA, 2004), pois a UNEMAT, para se manter como Universidade, precisa de um quadro de professores habilitados, garantindo o funcionamento dos programas de pós-graduação.

A docente Heloísa complementa a sua fala dizendo que a “UNEMAT tem uma coisa assim - de quem é UNEMAT, sempre quer participar dessa constituição da Universidade, quer SER, quer fazer parte, quer que a Universidade seja muito boa, que ela melhore cada vez mais” (Heloisa, Transcrição Entrevistas, 2021, p. 07). Então, compreendemos que todo esse processo

formativo e de Desenvolvimento Profissional Docente está diretamente entrelaçado com o processo de Desenvolvimento Institucional da UNEMAT, demonstrado nas seções anteriores desta dissertação.

Conforme a participante da pesquisa Ilma,

“a minha formação que vem lá desde o magistério voltada para essa questão do trabalho pedagógico da docência, passando na escola e em outros espaços, depois a graduação em pedagogia. Também, quando eu fiz a opção [...] [pela] habilitação [em] [...] magistério também voltada mesmo para questão do trabalho pedagógico e depois a especialização [em] planejamento, currículo voltada também para questão do trabalho pedagógico [focando] para [...]o planejamento e administração escolar, pegando essa questão do currículo e trabalho e educação e Educação do Campo, que acabei me dedicando um pouco mais depois após inclusive do doutorado que a tese enfatizou bem esses aspectos em relação a trabalho e educação, no estudo que eu fiz na escola do MST [...].” ((ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 67).

Observamos que a docente explana seu percurso formativo, indicando que desde seus primeiros passos formativos já desenvolvia atividades voltadas para a educação, e com o passar dos anos foi se aperfeiçoando nas áreas pedagógicas, currículo, escola e educação do campo, construindo seu desenvolvimento profissional a partir dessas experiências significativas de sua carreira profissional. De acordo com Marcelo García (1999, p. 28), “os professores enquanto profissionais do ensino, desenvolveram um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram”, assim, as docentes foram aprendendo a ser docente e ampliando melhorias no ensino e na aprendizagem com os estudantes.

É importante salientar que das cinco docentes gestoras, quatro delas possuem pós-doutorado e passaram por diferentes processos de formação, nos quais tiveram diferentes experiências que foram significativas para o seu aprendizado enquanto formadoras, constituindo seu Desenvolvimento Profissional, que, de acordo com Marcelo García (1999), ocorre nesse contexto da organização pessoal e profissional em que se formaram e onde trabalharam.

Ao refletirem sobre os seu desenvolvimento profissional anterior ao programa, as docentes gestoras do PPGEdU/UNEMAT relataram suas *experiências como professoras da Educação Básica*, antes do concurso para a UNEMAT:

“[...] durante a faculdade eu [...] tinha trabalhado como professora de pré-escola, os três anos e meio, fiquei 4 anos fazendo a faculdade e três anos e meio de faculdade, eu trabalhei como professora em uma escola, um período eu fiz a faculdade, no outro era professora. [...] [depois de concluir a graduação] fui professora de quinta a oitava, fui coordenadora pedagógica de primeira à quarta séries, fui monitora de projeto de formação, fui orientadora supervisora docente do Projeto Logos II, que era para a formação de professores, também fui diretora de escola agrícola, fui

Secretária Municipal de Educação [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 07).

“[...] eu sempre trabalhei na educação, eu fiz magistério no meu Ensino Médio e logo a seguir, fiz o curso de graduação em Pedagogia [na UNEMAT], então sempre estava na educação e sempre trabalhei na educação.” (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 08).

“[...] antes de formar [se referindo a graduação] eu já trabalhava esporadicamente na área da educação [...] acabei dando aula em algumas escolas no Ensino Médio [...], eu trabalhei em um projeto chamado projeto alternativo de Ensino Médio, que era um projeto da SEDUC [...] Esse trabalho foi o que abriu a porta para mim para educação, para eu assumir de fato a educação enquanto profissão e, depois, quando eu ainda estava nesse projeto [...] passei no concurso na prefeitura de Cáceres para trabalhar na Educação Infantil”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 52).

A partir dos excertos de falas apresentados acima, no decorrer de sua carreira profissional anterior à UNEMAT, as docentes passaram por diferentes experiências na área da educação, demonstrando o seu envolvimento com a Educação, principalmente a docente Heloísa cuja formação inicial não foi desenvolvida em um curso de licenciatura, mas suas escolhas fortalecem a identidade profissional docente. O excerto de fala da docente Elizeth demonstra a sua escolha pelo curso de Pedagogia, por ter a formação para o Magistério, permitindo-lhe seguir a formação para a docência. No excerto da docente Marilda, ela salienta que já se envolvia com a Educação mesmo não tendo formação profissional acadêmica para isso e, posteriormente, devido a essas experiências, cursou a graduação e fez sua trajetória como docente.

De acordo com Marcelo García (1999), as experiências obtidas na escola contribuem para a formação de docentes, e no caso das participantes potencializaram a procura pelo espaço de formação na graduação, justificado principalmente, para aquelas docentes que escolheram cursar Pedagogia e assumiram a docência. Todo esse processo possibilitou maior amadurecimento e arcabouço teórico-prático na constituição de ser docente na Educação Superior, pois o processo de Desenvolvimento Profissional Docente “se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19). Assim, as experiências que os docentes trazem consigo foram significativas e essenciais para o seu Desenvolvimento Profissional.

Essas vivências anteriores possibilitaram às docentes a construção das aprendizagens docentes que, segundo Bitencourt (2017), inicia bem antes da Universidade, através das experiências na Educação Básica e formações continuadas que contribuem para a prática docente na Educação Superior. Isso leva a novas práxis que favorecem o Desenvolvimento Profissional para o docente universitário, pois, as experiências da docência começam com os

pequenos elementos vivenciados nos diferentes espaços que o prepararam para a função na Universidade.

No mesmo eixo de análise, procuramos refletir sobre os *Processos de mudança após concurso público para a Universidade*, que favoreceram o fortalecimento de identidade profissional das participantes, processo de alteração do exercício da docência, da Educação Básica para a Educação Superior. Assim, os excertos a seguir abordam as experiências docentes ao ingressar na Educação Superior, as mudanças enfrentadas pelas docentes gestoras antes e após o concurso público:

“Quando eu vim para Educação Superior que eu fiz essa mudança [...], mas para mim foi muito importante mesmo, passar um período grande na sala de aula da Educação Básica, porque é lá que você aprende [...], lá você conhece uma realidade que é bem diferenciada da Universidade, mas apesar dela ser diferenciada, ela totalmente se correlaciona, é lá que você conhece a prática da sala de aula, para lidar com crianças, com adolescentes, e com os próprios adultos [...]”. (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 38).

“É muito distinto a gente sair de uma atividade de docência [na Educação Básica], com estudantes que são crianças ou jovens de até 15/16 anos, e posteriormente assumir as atividades [da docência na Universidade] junto a jovens e adultos [...]. Então, mal eu cheguei em Sinop [se referindo quando tomou posse na UNEMAT] e eu fui convidada a fazer parte de um Projeto de Pesquisa, que eu não tinha a mínima noção como é que seria, [...] atuei, participei junto com o professor Laudemir Zart, [...] foi a minha entrada no campo da pesquisa, enquanto pesquisa científica, porque todo o processo lá do Projeto Inajá [se referindo a experiência antes de ingressar na UNEMAT], era um processo que dizia que tinha a pesquisa como eixo metodológico, mas há uma certa distinção nas duas coisas. Porém havia [no Projeto Inajá] essa concepção de que para a gente aprender, para produzir conhecimento era necessário fazer pesquisa, só que era em outro nível. Então na universidade, a partir dessa experiência [de pesquisa] [...] eu começo a me inserir nesse campo de pesquisa acadêmica, de pesquisa com rigor metodológico e científico necessário para esse nível educacional” (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 09).

Nas falas das docentes Elizeth e Heloísa observamos que ambas visualizam as diferenças entre Educação Básica e Superior em sua jornada enquanto docentes; compreendem que esses dois níveis se inter-relacionam e trazem consigo, nesse movimento de mudança para a Educação Superior, uma experiência de sala de aula na Educação Básica; que agregam grande valor ao que viveram na condição de docentes para pensar sobre a formação de professores nas Licenciaturas, fazendo uma inter-relação que lhes possibilite a inserção na docência e a ampliação de sua formação profissional na universidade. Conforme destaca Josso (2004, p. 41), “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações”. Assim, a partir das experiências docentes, as participantes demonstram essa transformação das ações por meio de suas vivências na educação, trazendo suas mudanças e apropriações a partir dos conhecimentos adquiridos.

Na fala da docente Heloisa é notável a diferença que ela percebe em fazer pesquisa na Educação Básica em relação à Educação Superior. Diz que, na Superior, há um alto grau de cobrança relativo ao rigor metodológico, ao tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, em relação a participar de grupos de estudos e de extensão que abordam essa diversificação entre os dois níveis. No entanto, ressaltamos que é importante fortalecer o vínculo de pesquisas realizadas nas escolas, pois, “um professor pesquisador na escola se torna autônomo e pode ser considerado como aquele que tem uma preocupação significativa com seu trabalho e reconhece que necessita da busca do conhecer mais” (BERRA; SAUER, 2017, p. 11.652). Assim, é importante encontrar um elo entre escolas e universidade para contribuir com pesquisas e conhecimentos conjuntos.

De acordo com Zeichner (1980, p. 45), “as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores”, pois, as vivências na prática docente citadas pelas docentes da Educação Básica vão dando forma ao ato de ensinar e aprender com o outro, e também na Educação Superior, possibilitando compreender melhor a educação e a formação dos sujeitos.

Destacamos que uma das docentes citou as atividades docentes exercidas e que fizeram parte desse Desenvolvimento Profissional ao longo de sua carreira formativa, as quais perpassam as vivências tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, sendo que as experiências anteriores vieram a acrescentar na Pós-Graduação:

“[...] isso vai constituindo a nossa formação como docente, que exige [...] a dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, a participação na gestão nos colegiados e a participação política, as demandas internas da Universidade e, também, a participação sindical, embora não esteja colocado como parte constituinte da carreira docente, mas faz parte desse processo de formação e desenvolvimento do profissional docente, seja na Educação Básica, seja na Universidade” (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 54).

Essa docente destaca que todo esse percurso foi enriquecendo sua formação e possibilitando que melhorasse suas práticas formativas e, ainda, que todas as atividades desenvolvidas por ela foram compondo seu Desenvolvimento Profissional, seja na Educação Básica ou na Universidade, pois, de acordo com Marcelo García (1999, p.144),

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Assim, compreendemos que toda sua trajetória formativa e de experiência na educação foi compondo o desenvolvimento profissional da participante Ilma até a pós-graduação. E nesse

nível de ensino ela aprende, ensina e continua a se desenvolver, pois essa jornada mostra como compôs seus conhecimentos profissionais, em que a “[...] troca de experiências ajuda muito na relação professor-aluno e no processo de ensino aprendizagem [...]” (PEREIRA, 2014, p. 17). Assim, as docentes foram articulando vivências na prática e aperfeiçoando suas teorias estudadas, movimentando a troca de saberes com outros docentes e outros estudantes, percebendo a importância da interação que é fundamental para a construção conjunta de conhecimentos.

Nesse eixo, analisamos o Desenvolvimento Profissional das Docentes Gestoras do PPGEduc/UNEMAT anterior à UNEMAT e seu início de Carreira Profissional na Educação Superior, observando como foi esse processo de mudança e como isso impactou seu Desenvolvimento profissional. A seguir, abordamos o eixo 2, que trata sobre o desenvolvimento profissional e as atividades desenvolvidas pelas docentes na Educação Superior.

Eixo 2 - Desenvolvimento Profissional das Docentes Gestoras do PPGEduc/UNEMAT e as atividades docentes na Educação Superior

Neste eixo, refletimos sobre todas as atividades da docência universitária exercida tanto na graduação quanto na pós-graduação, entre as quais o ensino, a pesquisa e a extensão a partir de projetos desenvolvidos pelas docentes nos 10 anos de PPGEduc, a orientação, a produção científica, os grupos de pesquisa que foram ou ainda são membros pesquisadores, e a gestão do programa.

Iniciamos com a questão sobre a diferença de ser docente da graduação e ser docente da pós-graduação, estabelecida nas entrevistas pelas participantes da pesquisa, e por desenvolverem todas as atividades da docência Universitária (tripé universitário). Conforme a docente Heloísa, há diferença, porém, é muito interligado:

“[...] diferença há, mas é muito interligado, talvez a maior diferença seja porque na pós-graduação, há uma definição maior dos estudantes para estarem lá, eu acho que eles escolhem com maior maturidade se querem ou não querem estar nesse mestrado. Então quando eles chegam na pós-graduação, eles vem com esse ímpeto de acatar aquilo que está sendo proposto, de se dedicar, talvez bem mais do que na graduação, [claro que] a gente não pode generalizar, [...], mas há essa diferença do estudante nesse sentido, [...] na percepção que eu tenho dos estudantes, na graduação a maior parte escolheu o curso sim, mas ainda não tem maturidade para ter certeza, ou levam muito a aula como se fosse uma aula de Educação Básica, como se tivesse ali para cumprir tarefa, já no mestrado - tem essa diferença, o estudante não está ali para cumprir tarefa, a maior parte dos estudantes conseguem conceber que estão ali para eles mesmos produzirem conhecimento e apropriar-se de várias coisas, vem com uma ansia maior nesse sentido. Com relação ao lado de cá agora [se referindo a ela como professora], eu como professora dando aula para graduação e para pós-graduação,

na graduação você passa muito tempo incentivando, tentando motivar o estudante para que ele se interesse em por aquele conteúdo, praticamente pré-estabelecido pela matriz [curricular] [...], na pós-graduação você conta com isso da parte deles, então você vem mais para um diálogo, você traz aquele conteúdo e trabalha com os estudantes, obviamente que os estudantes de pós-graduação tem mais experiência, são mais maduros, já viveram mais coisas, mas você trabalha com um diálogo mais no mesmo nível, pelo menos a gente tem as expectativas com estudantes de pós-graduação, que eles vão trazer as questões e a gente vai crescer juntos [...], então acho que há uma diferença, uma exigência sempre que você [como professora] estude, porque não adianta só saber conteúdo, você se depara com as turmas, com as questões, com os problemas, tanto na pós-graduação como na graduação”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 11-12).

Observamos que a docente aborda a diferença entre ser docente da graduação e ser docente da pós-graduação, sendo que na graduação o professor lida com estudantes que, muitas vezes, desistem do curso, vão fazer outra Faculdade, mas alguns realmente escolheram estar lá e fazem o seu melhor. Já na pós-graduação todos ali têm uma perspectiva diferente e trazem consigo toda uma bagagem e uma experiência diferenciada até mesmo de sala de aula. Assim, há um diálogo maior e uma reflexão diversificada. Nesse sentido, “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, em contrapartida, eles precisam se apropriar de conhecimentos que os ajudem a ensiná-los” (CAMPOS, [s.d.], p.09). Então, estar nesse espaço exige experiências do docente que lhe possibilitem atuar nele.

Quanto ao ensino na pós-graduação, as docentes gestoras, principalmente as fundadoras, foram unânimes em destacar que, no início do PPGedu/UNEMAT, todas as atividades eram compartilhadas pelo grupo de docentes permanentes do programa. E no ensino não era diferente, ele também era compartilhado por, pelo menos, dois docentes, um responsável, e os registros eram feitos todos no nome dele, mas o outro dividia desde o planejamento até o desenvolvimento das discussões nas disciplinas, em sala de aula:

“[...] a primeira disciplina que eu trabalhei no Mestrado em Educação, em 2010, foi a disciplina de ‘Formação de Professores’, junto com a professora Elizeth, e ela trabalhava a disciplina de ‘Políticas Educacionais’. Naquele período, quando a gente começou o programa [...] nos propomos a trabalhar juntos [...] [com] um professor como o que estava assumindo aquela disciplina. [...] Eu ia na aula dela e ela ia na minha aula [...] Em 2011 já era [a disciplina de] “Pesquisa em Educação”, mas também trabalhei com Elizeth e, teve um outro ano que eu trabalhei a disciplina de “Formação de Professores”, com o professor Y, [...] era uma proposição nossa, enquanto organização desse mestrado, fazer com que um apoiasse o outro. [...] Avaliamos que só a disciplina de “Pesquisa em Educação” não daria conta de tudo aquilo que a gente achava importante para trabalhar com o mestrando, no que diz respeito a como formular, organizar e desenvolver uma pesquisa, por isso que criamos essa outra disciplina chamada “Atividades Integradas de Pesquisa” [...] então, quando tinha um professor trabalhando Pesquisa em Educação e outro Atividade Integradas de Pesquisa, [...] juntos, [...] acompanhando passo a passo o desenvolvimento das disciplinas juntas. [...] essa decisão era do grupo, para crescermos juntos, para conseguirmos ter um trabalho coletivo alinhado, para melhor qualidade desse mestrado, e como a gente vai trabalhando, a gente vai

percebendo também desafios durante o próprio trabalho, [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 12 - 13).

“Em 2010 quando começou o programa, eu trabalhei uma disciplina junto com o professor Y, [...]. foi assim um desafio grande tanto para mim, quanto para o professor Y, porque tem uma base grande das Teorias da Educação, que vem a parte da filosofia, da sociologia, das concepções de educação, então, foi bem desafiador para gente, mas a gente estudava junto, discutia o que ia ser organizado nas aulas, escolhendo o material com atenção, com bastante detalhe para poder proporcionar uma formação também condizente com a ementa da disciplina e com as expectativas das turmas, mas foi bem interessante. [...] essa disciplina, [...] alguns textos que a gente trabalhou, a primeira turma reclamou bastante eram textos muito complexos, [...] foi assim também uma construção e aquele ensaio que a gente teve de aprofundar todas essas teorias então, é uma exigência muito grande, bastante desafiadora mesmo, [...] nós cumprimos isso [...] com diálogo com a turma, buscando conforme surgia as dúvidas [...] vamos buscar construir juntos, buscar quem saiba para trazer também. Então esse processo, esse diálogo, essa abertura faz parte da constituição dessa autonomia é de saber que tem educadores coordenando, mas que todos são responsáveis também pela produção e pelos resultados das aulas ali [na pós-graduação]. [...] [A disciplina] Organização do Trabalho Pedagógico - atuei mais [e sozinha] – [...] então foi uma disciplina que desde o início a gente ajudou a pensar no ementário, [...] estava muito ligada a esta perspectiva de pensar o trabalho pedagógico em uma dimensão mais ampla que extrapolasse o âmbito da sala de aula, considerando que a pedagogia como uma ação social, ela está direta ou indiretamente relacionada em diversas as ações que nós fazemos, principalmente na área da educação, [...] pensar esse trabalho pedagógico com uma perspectiva crítica, perspectiva abrangente que extrapolasse o âmbito da escola e da sala de aula, mas ajudasse a pensar também a problematizar outros espaços educativos, movimentos sociais, movimentos sindicais, organizações sociais, microempresas, [...] problematizar essas realidades e perspectivas desses trabalhos, pedagogias em diferentes contextos e vivências também algumas relações com o trabalho pedagógico nesses contextos, [...] promover também essa interface entre a universidade e esses outros espaços, da mesma forma também pessoas convidadas a participar da disciplina, pessoas tanto da educação da universidade e de outras universidades de outros cursos, como dessas organizações e movimentos sociais [...] é uma disciplina muito atraente, eu gosto muito dela, era um trabalho que sempre me dedicava com muito carinho e com muito compromisso também, tinha vontade de me envolver. E eu considero que poderia ter feito atividades diferentes em determinados momentos pela extensão da ementa, parece que poderia ter focado mais nas questões, dimensões mais pedagógicas mesmo, como avaliação, por exemplo, [...]” (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 54).

As docentes afirmam que o ensino compartilhado durante os primeiros anos do mestrado garante melhor aprendizagem e também fortalece as disciplinas que o Mestrado em Educação oferta, o qual, hoje, é elogiado pelo seu teor e o rigor das dissertações defendidas. De acordo com Araujo (2010, p. 22), é necessária “[...] a construção de um trabalho conjunto entre professores para que possam se envolver num processo de negociação de conteúdo, replanejamento, troca de experiências e estudos [...]”, sendo fundamental para as docentes que, naquele início da abertura do curso, trabalhassem juntas, de modo a contribuir para o crescimento delas e do próprio mestrado.

Diante disso, percebemos que o trabalho conjunto foi fundamental para caminhar com o Programa de Pós-Graduação, e muito do que há nele, em 2021, faz parte do que as docentes

fundadoras produziram com seus encaminhamentos conjuntos e com o que implementaram desde o início. Assim, as docentes fundadoras do PPGEdU/UNEMAT, trabalhavam de forma conjunta e esse modo de organização e realização do trabalho docente é reforçado na fala das três docentes gestoras fundadoras.

Por esse motivo, uma auxiliava na disciplina da outra para ir aprendendo e se fortalecendo no grupo. E mesmo que a disciplina fosse ministrada somente no nome de uma professora, ambas participavam das aulas, levavam textos e discussões com os pós-graduandos e ampliavam seus conhecimentos e aprendizados. Assim, também aprendiam o exercício da docência de maneira coletiva na Educação Superior, que, de acordo com Zabalza (2004), requer uma sólida formação que corresponda não apenas aos saberes científicos, mas principalmente às questões didáticas da formação dos sujeitos.

É importante salientar que as docentes se desenvolveram profissionalmente a partir dessas experiências individuais ou coletivas na busca por processos formativos. Sendo assim, um contexto em que, de maneira coletiva, tal trabalho “[...] contribuiu para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

Dessa forma, é na instituição que as docentes construíram parcerias e se desenvolveram de forma institucional na universidade, pois é através da docência, do trabalho conjunto da troca de experiências que as docentes criam uma relação profissional com a instituição de atuação.

Perguntamos às docentes se o ensino das disciplinas que ministraram na Pós-Graduação auxiliou a compor a formação dos mestres e qual era a importância delas para os estudantes, de modo a levar as docentes a evidenciar o seu desenvolvimento profissional por meio do ensino para formar o Mestre em Educação. E a docente Heloisa relatou o seguinte:

“[...] a disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa, [...] - ela trazia esse conhecimento da pesquisa em educação, no que diz respeito à formulação, organização do fazer da pesquisa, a parte quase que técnica e prática de como desenvolver uma pesquisa, [...]. Avaliamos enquanto grupo, que era extremamente necessário porque, a gente sabe [...] de todas as críticas das ciências humanas, especialmente, à educação, são com relação ao rigor metodológico, então, avaliamos que isso era muito importante e, foi mesmo, [...] se você for observar nós temos vários elogios nas apresentações de trabalhos com a relação à metodologia [...] aquela consistência que a gente procurou dar e que os estudantes conseguiram realmente trabalhar. Então ficou para nós como um ponto positivo do que a gente tinha pensado, organizado, e avaliamos que a gente acertou, [...]. Com relação à questão do materialismo, não é só porque eu quisesse, porque é a minha perspectiva teórica, mas porque a gente já tinha trabalhado a disciplina de Pesquisa em Educação, [...] a Atividade Integrada de Pesquisa, mas quando, [...] [o estudante] vai a campo, recolhe os dados e se depara com aquela quantidade de dados na mão - a gente passa para aquele momento de interpretação desses dados ou de uso desses dados ou do que fazer com eles, [...], você se sente frágil, para dizer “eu realmente tenho uma base teórica que me ajuda a fazer isso”, [...] era a ideia de oferecer o tópico especial

‘Materialismo Histórico Dialético e Pesquisa’ para dar maior consistência também aos estudantes que tinham optado, que estavam interessados em conhecer mais sobre essa perspectiva. Já a disciplina de “Formação de Professores”, [...], [por ser o foco de] uma das linhas de pesquisa do nosso Mestrado, então, obviamente tinha toda uma importância e para nós inclusive quanto mais estudantes fizesse essa disciplina, mesmo que fosse de outra linha, parecia mais consistente porque mesmo aqueles estudantes que estavam trabalhando na linha da diversidade, grande parte deles eram professores, [...] e conhecer e aprender mais sobre as políticas de formação de professores, sobre como que isso vem se desenvolvendo no Brasil, sobre quais são os processos de formar professores, o que é que nós estamos precisando, que é que nós temos feito, é de peso para quem quer seguir essa carreira de professor universitário ou mesmo para professores da Educação Básica, [...]’. (HELOISA – Transcrição Entrevistas 2021, p.13-14).

Observamos que a docente Heloisa vem descrevendo uma série de passagens vivenciada por ela nesses dez anos do PPGEdU/UNEMAT e que foram fundamentais para sua compreensão de orientação, de pesquisa, de disciplinas, de gestão, e de oferta de tópicos especiais. Observamos que, no início, pelo fato de serem poucos estudantes, não eram ofertados muitos tópicos, pois isso dividia muito as turmas e ficavam poucos alunos matriculados por disciplinas. Assim, com o passar dos anos e com o crescimento do programa as docentes foram conseguindo ofertar mais tópicos especiais e ampliar a compreensão das teorias com os estudantes que se interessassem em cursar esses tópicos. Outro ponto de destaque é que as docentes, inicialmente, tinham muito receio de não estarem prontas para ministrar uma disciplina sendo para elas um desafio, mas que foi superado de maneira coletiva, ao estarem juntas aprendendo e transformando a realidade que tinham, buscando assim, a partir do crescimento conjunto e também do programa um futuro doutorado na área.

De acordo com Santos (2020, p. 45), a “[...] fase de iniciação à docência universitária, marcada por dilemas, dificuldades, tensões, desafios, enfrentamentos, aprendizagens e necessidades, implica um necessário olhar sobre o conceito de profissionalidade”. Entendemos que as docentes vivenciaram essas fases ao se depararem com esse nível de formação de mestres em educação, por terem tido contato apenas como estudantes e não como docentes neste nível de ensino.

Na sequência de reflexão sobre o Eixo 2 - Desenvolvimento Profissional das docentes gestoras do PPGEdU/UNEMAT e as atividades docentes na Educação Superior, passamos a transcrever alguns excertos de falas das docentes ao refletir sobre a pesquisa e a extensão a partir de projetos desenvolvidos por elas nos 10 anos de PPGEdU.

“Trabalhar nos grupos [de pesquisa] faz com que a gente desenvolva pesquisas coletivamente, que a gente tenha a participação, às vezes, menor outras vezes maior, na pesquisa dos colegas e isso é muito interessante, nos faz aprender muito [...]. E o GFORDOC para mim é um exemplo disso [...] no GFORDOC, é muito forte, até pelas pessoas que compõem, a ideia da relação entre pesquisa e extensão, então todo

trabalho de pesquisa realizado evidencia essa relação e possibilidade de fazer pesquisa e formação. [...]” (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 16).

“Nossa muito bom, é grande a participação em termos de aprender esses elementos, lidar com a pesquisa, o processo de sistematização dos dados, os eixos de análise, então é muito importante [...]”. (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 62).

“[...] para mim o grupo de pesquisa é o espaço/tempo [...], é uma coisa que movimenta tudo que acontece nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo, porque é no grupo de pesquisa que estudamos a teoria, é no grupo de pesquisa que problematizamos cada objeto de pesquisa. O grupo de pesquisa para mim é o que movimenta, é o que faz com que o campo da imanência. [...]” (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 88).

“[...] [os] grupos de pesquisas são importante porque nesses grupos você [...] estuda, [...] pesquisa, [...] escreve, então essa interação entre o estudo, a pesquisa, escrita e a publicação, a divulgação disso tanto em periódicos quanto em eventos, e a interação que você estabelece com outros grupos e de outras Universidades e outras instituições [...] é de suma importância para a pós-graduação e para nosso desenvolvimento profissional”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 111).

Nos excertos de falas citados acima, as docentes ressaltam a importância dos Grupos de Pesquisa para o seu desenvolvimento profissional. Isso, principalmente para a apropriação de atividades voltadas à pesquisa e ao campo metodológico de investigação com estudantes tanto da graduação quanto da pós-graduação, além de outros professores pesquisadores da própria UNEMAT ou de outras IES e demais membros do grupo do qual fazem parte.

Essas docentes ressaltam que o PPGEduc/UNEMAT é constituído por docentes líderes e membros de grupos de pesquisa que são certificados pelo CNPq, com pesquisas que contribuem para a formação dos sujeitos pesquisadores e incentivam novas produções do conhecimento, o que nos leva a perceber suas Pedagogias Universitárias por meio das atividades relacionadas às pesquisas, orientações e produção do conhecimento científico. De acordo com Samea (2008, p. 86), o grupo de pesquisa é um “espaço potencializador de encontros e contato com o outro, de questionamentos e indagações, de elaboração e trocas, de identificações e de confrontos”, assim, nesse caso, as docentes aprendem enquanto ampliam os contatos e troca de experiências.

Os espaços dos grupos de pesquisas são considerados importantes para a construção de conhecimentos que contribuem para o aprendizado coletivo, possibilitando a reflexão do papel da formação dos profissionais da educação e na qualidade da construção das pesquisas realizadas, conforme Rossit *et al.* (2018). Esses grupos de pesquisa são movimentados e repercutem na academia a partir dos projetos de pesquisa, e sobre eles cada uma das docentes faz sua reflexão:

“O projeto ideal é coletivo, [...] o projeto com a professora Marilda foi muito interessante porque ampliou a minha própria visão com relação a esta política de educação e a inserção de órgãos privados, essa relação público-privada na educação”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 18).

“Bom eu penso que eu cresço, eu aprendo, eu me modifico, eu provoço devires em mim e nos outros a partir das pesquisas que eu realizo sabe e isso por si só para mim já é uma grande vitória, [...] os projetos foram desenvolvidos, tiveram muitas publicações, muitas produções, esse último de imagens e sons, nós trabalhamos com formação continuada de professores da Educação Básica a partir do cinema, [...], trabalhamos com infância questões étnicas raciais e xenofobia com gênero e sexualidade, deficiências então foi um projeto que movimentou, mobilizou os professores da Educação Básica a se tornarem outros.” (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 90).

“[...] tem alguns orientandos trabalhando com as pesquisas deles e são ligadas a esse projeto [se referindo ao projeto atual que aparecia no slide], e acho que é isso que é a pesquisa - ela deve possibilitar à você conhecer de fato um pouco da realidade, porque eu acho também que a realidade tal qual ela é dada a gente tem muitas condições de aprender na sua totalidade [...]”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 113).

Os fragmentos das falas das docentes salientam a importância dos projetos de pesquisa na visão de cada uma, porém, para todas elas os projetos fazem parte da realidade e do cotidiano escolar e não escolar, produzindo conhecimento, aprendendo com a prática diária, além de contribuir para os estudos que envolvem as pesquisas dos orientandos dessas docentes. Segundo André (2006, p.123), “a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre a sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o trabalho docente”, possibilitando ampliar o processo de contribuir para a sociedade. Já sobre os *projetos de extensão*, as docentes gestoras, quando questionadas, responderam da seguinte maneira:

“[...] a gente aprende muito e, especialmente, com relação a existência de outros conhecimentos, não simplesmente os conhecimentos científicos, ao reconhecimento desta existência, a possibilidade de interlocução, e a ideia de compromisso social da Universidade, eu posso não ter feito, mas eu reconheço que o projeto de extensão é muito, muito, importante para isso.” (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 24).

“[...] no meu currículo eu não coloquei mesmo o projeto de extensão, mas se você olhar nos projetos de pesquisa tem ênfase na extensão, [...] para nós isso é extensão, eu não preciso escrever dois projetos - o próprio projeto de pesquisa ele se torna um projeto de extensão, [...] porque para mim o projeto de pesquisa já é também um projeto de extensão, por isso eu não faço essa diferenciação entre extensão e pesquisa e também entre o ensino [...]”. (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 46).

“É muito significativo mesmo o trabalho nesses projetos de extensão, que a gente aprende também e consegue compreender melhor essas realidades, essas questões que todas são problematizadas lá. [...] é esse envolvimento, faz parte desse envolvimento com as comunidades, faz parte desse retorno que a Universidade proporciona, esses conhecimentos que são produzidos lá na Universidade e o retorno que as comunidades proporcionam para nós enquanto Universidade, enquanto academia, nessa espécie de uma simbiose mesmo - esses conhecimentos, essas vivências para compreensão maior da realidade”. (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 68-69).

“[...] todos os meus projetos tem extensão no meio, por que não adianta eu não sou ninguém para falar do cotidiano da Educação Básica, eu não sou professora da Educação Básica se eu não tiver os professores que são os maiores protagonistas da Educação Básica para contribuírem com o meu projeto de pesquisa, eu não vou fazer nada, eles é que são fundamentais. Nós não vamos lá para levar verdade nenhuma, mas para pensar junto o que é essa Educação Básica [...] eu entendo que isso é um tripé e é indissociável da prática de pesquisa, a extensão e as minhas ações tem tido na prática, ensino, pesquisa e extensão.” (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 91-95).

“[...] ter projeto integrado de extensão com a pesquisa [...] penso que é bem importante, é uma forma de você ter uma interação muito maior com a sociedade [...]” (MARILDA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 113).

Podemos observar que as docentes destacam a importância dos projetos de extensão ao interligarem a realidade da escola com a Universidade, possibilitando realizar um trabalho que traga um retorno para sociedade. Para Vasconcelos (1996, p. 08), o “ensino, pesquisa e extensão representam, com igualdade de importância, o tripé que dá sustentação a qualquer Universidade que se pretenda manter como tal”. Assim, as docentes gestoras concebem que os projetos de extensão possibilitam manter a interligação das atividades-fim da Universidade, e sustentar a indissociabilidade do tripé dessas atividades. A maioria delas afirma que fazem extensão junto com a pesquisa, porém, há poucos projetos de extensão que são feitos em separado.

Outro aspecto de destaque nos excertos de falas das docentes é que a extensão passa a integrar a dinâmica de produção do conhecimento, a partir dos dados de campo coletados em escolas e na comunidade, assim, para essas docentes a extensão é a possibilidade de se aproximarem da realidade educacional, foco de suas pesquisas, e também auxilia os estudantes e professores a compreenderem melhor essa realidade, colocando em prática seus conhecimentos, repensando junto com os docentes da Educação Básica a realidade planejada, descrita nas atividades desenvolvidas, possibilitando ampliar a práxis pedagógica (MENEGON *et al.*, 2013).

Portanto, para as participantes da pesquisa, os projetos de extensão facilitam o contato com a realidade da escola e com o trabalho de campo, compreendendo melhor suas fragilidades e potencialidades e, ainda, ampliam o contato do pós-graduando com o local de pesquisa, pois, segundo Menegon *et al.* (2013, p. 1.273), “isso oportuniza vivências, experiências e realidades bem diferentes daquelas as quais são desenhadas dentro das quatro paredes encontradas na sala de aula”, viabilizando a apropriação do conhecimento pelos sujeitos.

Outra dimensão do Eixo 2 são as *orientações na percepção das docentes gestoras*, o qual busca relacionar as mudanças na forma de orientar na pós-graduação durante os anos de docência nesse nível da Educação Superior:

“Com certeza, muda sempre, do que você achava que era orientar pelo que você acha que é agora, [...]. Várias coisas que eu já fiz eu faria diferente, inclusive talvez as formas de orientar, talvez algumas coisas vão permanecer, vão ficar como estavam, mas algumas outras podem mudar.” (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 24).

“[...] eu posso dizer que cada [...] orientando que passa por você vai possibilitando você aprender algo a mais e você melhora a orientação, a gente nunca tá pronto, sempre estamos melhorando [...].orientando é um companheiro de pesquisa, não é só um orientando e [...] para mim - não é muito fácil a tarefa de orientar [...] uma orientação é puxada - ela é pesada, [...] você precisa estar junto o tempo todo e isso te consome muito e consome tempo - não é só leitura - é tempo, e aí a outra questão é que você tem que orientar sempre na mesma temática que você estuda e pesquisa [...]”. (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 40)

“[...] eu estou aprendendo a ser orientadora, muito isso - porque a gente aprende junto, nós crescemos juntos, eu e eles, porque uma coisa é orientar iniciação científica e outra coisa completamente diferente a pensar o problema de pesquisa junto com seus orientandos de mestrado e fazer esse problema de pesquisa movimentar os conceitos e isso não é fácil, mas é isso - eu e elas aprendemos juntas [...]”. (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 85).

“[...] eu acho que orientar é uma aprendizagem, é claro que a orientação que eu dei lá no início, ela pode ter muito ainda daquele tipo de orientação, mas ela foi alterando sim, ela foi mudando, eu penso que a formação de grupo de estudo, ela é fundamental para a orientação, porque se você trabalha dentro de uma dada perspectiva teórico-metodológica, [...]” (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 108).

As docentes relatam que, com o passar dos anos, a forma de orientar foi mudando, pois é um processo de aprendizagens constantes de como ser orientadora na pós-graduação. Todas enfatizam que é um processo difícil, que exige tempo de dedicação do docente para acompanhamento, leituras e estudos conjuntos. De acordo com Marinelli e Carvalho (2010, p. 144), “sem experiência e sem conhecimentos metodicamente formalizados para essa prática, o ex-pós-graduando tem por referência, para começar sua atividade de orientador, apenas o que aprendeu na condição de orientando e de pesquisador”. O orientador aprende a orientar, e vai se constituindo de processos formativos através de suas vivências com a orientação.

A Pós-Graduação é considerada um espaço de aprendizagens da docência universitária tanto para os estudantes quanto para os docentes credenciados. Nela, os docentes vão se constituindo a partir das vivências formativas que englobam as atividades desenvolvidas (ensino, pesquisa, extensão), em um movimento que possibilita pensar sobre a sua prática, podendo ser constantemente reconstruída, ampliando a visão dos docentes sobre aprendizagens do campo da Educação Superior e dando espaço para novas Pedagogias Universitárias (BRACHER, 2013; BOLZAN, ISAIA, 2010; NEZ, SILVA, 2014).

Observamos que as atividades de docência implicam significativamente nas atividades de orientação dos sujeitos. De acordo com Santos e Maffei (2010), aprende-se a ser orientador na prática do exercício de orientação, através de participação de seminários coletivos,

participação em bancas, avaliação de trabalhos, e isso tudo constitui o processo de orientação que vai se alterando com o tempo e a cada orientação.

Assim, “os processos vividos no início das experiências de orientação, além de fundamentais para a formação, são também muito ricos em termos de construções e informações que nortearão as futuras ações do orientador” (SANTOS; MAFFEI, 2010, p. 65). Portanto, orientar é uma aprendizagem, e cada orientando é diferente do outro, o que vai contribuindo para maiores vivências formativas do docente na jornada como orientador, a partir das práticas de orientação. Nesse sentido, podemos evidenciar que “a tarefa de orientação torna-se muito vulnerável caso o sucesso do orientador dependa apenas de fatores subjetivos de cada um com o dito ‘talento pessoal’” (CONTI; SILVA, 2010, p. 152). Desse modo, percebemos quão importante é a experiência de orientar, pois a orientação é um processo de aprendizagem, no qual orientador e orientando têm o compromisso de produzir conhecimento científico, assumindo a responsabilidade de um compreender as necessidades do estudo e do outro sistematizar e compreender o objetivo da investigação (SANTOS; MAFFEI, 2010).

Em relação ao processo de orientação, questionamos as docentes gestoras sobre o processo de orientação de bolsistas de graduação, tanto de Iniciação Científica quanto de Extensão. As docentes relataram que

“é muito bom ter bolsistas da graduação de iniciação científica nos projetos. Há uma participação, acho que o próprio estudante cresce muito quando ele participa dos grupos de pesquisa com os pós-graduandos. Há uma interlocução maior, os próprios pós-graduandos com graduandos e há um incentivo na continuidade da formação, acho quando a gente trabalha junto, você incentiva que o outro venha, que continue”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 19).

“[...] já foram três bolsistas e agora eu também estou com duas bolsistas de iniciação científica, [...], acho que a UNEMAT tem dado essas oportunidades, tem oportunizado que nossos alunos entrem nos grupos sejam bolsistas e se formem, se constituam pesquisadores dentro dos grupos, e eu tenho aproveitado bem essas oportunidades, todo edital eu concorro, todo edital eu ganho bolsista é bem legal.” (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 91).

Em relação à orientação de bolsistas, selecionamos as falas das docentes Heloísa e Maritza, pois ambas assumiram bolsistas em sua atuação na Educação Superior. As docentes ressaltam a importância dos bolsistas nos projetos e a participação das docentes inclusive nos grupos de pesquisa juntamente com os estudantes de pós-graduação, o que contribui, segundo elas, para um melhor aprendizado e amplia suas oportunidades de entrar nos programas de Pós-Graduação e também favorece seu crescimento pessoal.

Assim, assumir bolsistas é criar uma relação interessante de diálogo entre escola e Universidade, por meio de seus diferentes sujeitos, aprofundando questionamentos feitos a

partir do ato de: pensar sobre a escola, sobre a formação e a educação diante dos seus diferentes contextos; refletir sobre as experiências vivenciadas nesses espaços formativos e com estudantes de iniciação científica; obter diferentes experiências de orientações em como fazer pesquisa, realizando trabalhos mais qualificados e possibilitar a sua publicação em periódicos científicos e com maior relevância metodológica, e ainda fará com que esses estudantes se tornem pesquisadores a partir desse processo (MORMUL et al., 2015; PEREIRA et al., 2015).

Dentro desse eixo de análise, ainda abordamos as nuvens de palavras³⁷ elaboradas para cada docente gestora conforme evidenciado na seção 2 desta dissertação, que foram organizados a partir das orientações de pesquisa de mestrado dos respectivos orientandos, sendo destacada na nuvem essa representação de tudo que elas desenvolveram no programa (ensino, pesquisa, extensão, orientação, gestão, publicação etc.). As nuvens de palavras de cada docente podem ser visualizadas na figura 2 a seguir:

Figura 2 – Nuvens de Palavras individuais das cinco Docentes Gestoras



Fonte: (Elaborado pelas autoras).

A partir do *slide* apresentado às docentes no momento de entrevista que compunha a nuvem de cada uma, compartilhado no painel integrador, conforme explicitado na seção 2 desta

³⁷ Nas nuvens de palavras, “quanto maior a frequência de um determinado termo, maior será sua apresentação na imagem. Sua cor também é destacada. Um termo citado 100 vezes, terá seu tamanho maior que um outro termo citado 50 vezes” (FREITAS; NEVES; GONÇALVES, 2018, p.06).

dissertação, ilustramos acima, e quando cada uma visualizou a sua nuvem de palavras que a caracterizava durante esses dez e oito anos no programa, obtivemos as seguintes respostas:

“Eu acho muito interessante, não sei acho que não tenho muito o que acrescentar aí não. Achei a palavra Políticas pequena, [...]. Então, políticas apareceu pouco e não consegui enxergar deve estar, [...], a questão do campo, mas é porque foi muito [se referindo as pesquisas orientadas], [...] mas está sempre ligada a formação [de professores], então não é exatamente a questão de educação do campo – [...]. Mas é isso, eu acho que é isso mesmo, formação continuada, a educação, acho bonito que tenha aparecido Cáceres bem grande, para mostrar [...] lá na Secretaria de Educação [do município de Cáceres] e dizer - olha nós estamos contribuindo com vocês, olha o tanto de pesquisa que tem sobre Cáceres.” (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 23).

“É só você relacionar a nuvem de palavras com os projetos de pesquisa, e com os orientandos, então as minhas orientações estão todas relacionados com meus projetos de pesquisa”. (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 45).

“É - pensei quando eu vi - está correspondendo sim [...], a questão da educação do campo até agora foram os últimos trabalhos e o envolvimento maior que eu tenho também em termos de escolas por mais que eu tenha articulações com as escolas urbanas, mas o envolvimento maior tem sido mesmo com as escola do campo eu penso que está correspondendo”. (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 68).

“[...] então acho que ela representou bem o que eu venho discutindo, porque desde o começo das minhas discussões até hoje, [...] desde que eu sai de lá do mestrado eu venho pesquisando currículo, então, é fundamental aparecer e depois de Currículo, eu venho pensando e trabalhando com Narrativas de Crianças - com a Educação de Crianças, com Cotidiano Escolar e Infância, sempre com esse foco na criança e infância, currículo. [...], e penso que tudo isso que vocês colocaram aí dizem muito bem do que eu tenho feito durante todo esse tempo”. (MARITZA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 94).

Quanto à análise das nuvens de palavras, as docentes gestoras, exceto a docente Marilda³⁸, conforme os excertos de falas das docentes, identificaram-se com suas nuvens de palavras, sentiram-se representadas pelas atividades e temáticas desenvolvidas com as orientações, durante os 10 anos de orientação na Pós-Graduação, vinculando-as com as pesquisas que realizaram.

No mesmo eixo de análise, eixo 2, questionamos as participantes sobre a *gestão da pós-graduação*, em relação à experiência profissional constituída no período em que assumiram a coordenação como atividade, e o local de exercício da docência universitária na pós-graduação:

“[...] essa é a parte mais difícil da pós-graduação, a gestão, [...]. Então serviu sim, de aprendizagens, para até verificar que quem está na gestão influencia muito, no seu tempo de docência nas atividades mais ligadas à estudos, pesquisa, extensão, e alunos”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas ,2021, p. 26).

³⁸ Não compartilhamos a fala da docente Marilda, porque na hora em que chegamos na nuvem de seu painel integrador não tínhamos atualizado o slide e a nuvem exposta não era dela.

“[...] a gestão ela é muito interessante para você trabalhar porque você contribui com o programa de uma maneira mais ampla.” (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, LIMA, p. 47).

“O docente precisa ter compreensão dessa dimensão mais ampla de funcionamento interno de uma Instituição, das políticas internas e das políticas externas, então estar na gestão vai compondo também esse nosso desenvolvimento no sentido de que ações que são realizadas para que o trabalho em sala de aula aconteça. [...] para a docência é importantíssimo que os professores tenham compreensão dessa categoria de gestão, [...] do trabalho com o qual à docência lida diretamente que é a essência do trabalho, mas são dimensões articuladas que compõe uma dimensão de totalidade do trabalho do docente”. (ILMA – Transcrição Entrevistas, p. 70).

“Eu penso que todos os professores deveriam ocupar esse espaço [...] para mim foi muito importante, politicamente ser coordenadora do curso de pós-graduação, porque eu não entendia nada do que acontecia nos outros programas de pós-graduação, então a gente quando faz parte do FORPRED nós passamos a conhecer os programas que são como nós [...]”. (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 95-96).

“[...] eu penso que ela [se referindo a gestão] te dá também uma visão holística, de processos, você aprende quem não está na coordenação acaba não tendo obrigatoriamente que aprender a lidar, por exemplo, [...] porque você lida com alunos, você lida com prazos e regras, com normas e com um monte de questões, com os professores, com os docentes [...]. (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 114).

Quanto a ocupar o cargo de gestora na pós-graduação, as docentes relatam as experiências vivenciadas por elas a partir da gestão, destacando os desafios e as conquistas em ocupar esse lugar, conhecendo diversos setores em nível de Pós-Graduação que geraram esse sistema político e organizacional. Algumas docentes relataram a dificuldade inicial de assumir esse espaço, referindo-se ao período inicial do programa, quando trabalhavam em conjunto para atender a todas as necessidades exigidas. A docente Maritza destaca que todos os docentes deveriam, em algum período do seu desenvolvimento profissional, ocupar esse cargo, pois é essencial para conhecer as atividades desenvolvidas pelo programa, envolvendo questões internas e externas da Universidade. Isso serviria de aprendizagem para respaldar questões da docência universitária e, por esse motivo, as docentes falam sobre a importância de o docente passar por esse período de gestão e conhecer melhor o sistema de pós-graduação (FONSECA; FONSECA, 2016). Assim,

[...] a gestão do departamento é fundamental para que o gestor desse local compreenda qual a função de seu papel, logo que está para além de apenas uma atividade burocrática. Desse modo, articulando esse entendimento com o seu arcabouço de saberes docentes surge a possibilidade de construir novos saberes específicos ao campo da gestão universitária. (DEWES; BOLZAN [s.d.], p. 07).

Dessa forma, são essas experiências que contribuíram para que o docente ampliasse saberes acerca da pós-graduação, e o auxiliassem nas aprendizagens enquanto gestores do programa.

Além dessas atividades, os coordenadores devem estar atentos às funções acadêmicas do curso, às entradas e saídas das turmas, reuniões de coordenação, reuniões de conselhos, aos preenchimentos da Plataforma Sucupira e demais demandas pedagógicas que precisam de atenção aos prazos. Segundo Franco (2008, p. 128), “essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos [...]”, assim, devem estar atentos não só aos processos administrativos e políticos, mas também com a formação dos indivíduos no programa.

Sobre o que ser gestora proporcionou para o desenvolvimento profissional delas, respondem:

“[...] conhecer melhor os caminhos dos trâmites, por onde as coisas têm que passar, as relações entre a pós, a graduação e as pró-reitoras, tudo isso você aprende na gestão [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 26).

“[...] eu não saio como eu entrei, porque eu aprendi muito e aprendi muito a questão de relação humana, aprendi também lidar com os outros, com as agências reguladoras e, também, com a CAPES, FORPRED, então é muita coisa que você acaba tendo que aprender e para mim é uma aprendizagem muito interessante, mas as cobranças também são bastante [...]” (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 116).

Nos excertos das falas das docentes Heloísa e Marilda percebemos que, para elas, fazer parte da gestão na pós-graduação proporcionou-lhes inúmeras vivências sobre esse nível de ensino, além de relacionarem a sua docência com o programa e tomarem conhecimento de todas as discussões evidenciadas durante os anos em que eram coordenadoras. Então, todo esse processo, tanto de gestão quanto de evidenciar os conhecimentos adquiridos nessa jornada no programa foram essenciais para a construção do seu Desenvolvimento Profissional Docente durante esses 10 anos junto à Pós-Graduação em educação. De acordo com Marcelo García (2009, p. 01), considera-se “o desenvolvimento profissional como um processo no longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”, portanto, são passos importantes para a carreira profissional.

Sobre as experiências em ser docente na Pós-Graduação, as docentes responderam da seguinte maneira:

“Dá trabalho, a gente sabe que dá, o professor da Pós-Graduação acaba trabalhando dobrado, é muito, porque não é só o trabalho interno, como eu já falei, eu envolvo

com entidades da área de educação, eu envolvo com conselhos, eu envolvo com fóruns, mas também nós temos participação fora, nós somos avaliadores de trabalhos para revista, para periódicos científicos, nós somos avaliadores de bancas de mestrado e doutorado fora também, nós somos convidados para fazer palestras, para participar de eventos em outras Universidades, nós participamos dos eventos internos, então assim, é uma cesta de atividades, coisas que nós fazemos, que são exigidas para você estar na pós-graduação”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 107).

“Então eu penso que é uma sistematização maior, um aprofundamento maior, em relação a um determinado objeto de estudo da área de cada pesquisador, ou você falando mais em termo da docência, também que isso vai reverberar para uma maior autonomia entre o professor e os estudantes da pós-graduação, onde você tem essa possibilidade de exercitar de uma maneira mais fluida, talvez essa questão da autonomia [...]”. (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 56).

As falas das docentes Marilda e Ilma revelam que estar na Pós-Graduação é realizar atividades que exigem mais dos profissionais desse nível, sendo algo sistematizado, no qual o docente deve atentar para as demandas determinadas pelo programa. Conforme Torres (2014), ser docente na Educação Superior requer do profissional diversas atividades que englobam as de ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação, produção científica e outras tantas citadas pelas docentes nos excertos acima, nomeadas por elas de *cesta de atividades*, as quais o professor da Pós-Graduação deve realizar para permanecer no programa, além de seus vínculos e exercício na graduação.

Através desses espaços e atividades, as docentes adquirem experiências que são fundamentais para seu Desenvolvimento Profissional, pois, por meio delas os docentes refletem sobre a própria prática, sendo capazes de aprender dialeticamente com suas experiências, em que o professor pondera sobre suas ações, possibilitando pensar sobre novas alternativas, transformando a realidade de suas práticas na educação (MARCELO GARCÍA, 1999; ANASTASIOU; ALVES, 2003). Porém, de acordo com Pryjma e Oliveira (2014, p. 5.353), “a reflexão sobre as experiências docentes, tanto as que decorrem do processo de formação quanto àquelas vivenciadas em serviço ainda carecem de sistematização para que potencializem as mudanças necessárias no desenvolvimento profissional docente”, sendo necessário ampliar as discussões sobre as experiências.

As experiências provocam, nos sujeitos, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos, antes ou depois da prática profissional, diz Tardif (2010), possibilitando aos professores repensarem os seus saberes e avaliá-los, pois, as experiências vivenciadas auxiliam a construção de novos saberes a partir da reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, sendo a docência universitária uma atividade complexa, ela envolve aspectos do ensinar e do aprender com o outro, em um espaço de construção do conhecimento, além de se envolver com as demais atividades que demandam tempo para sua realização. Assim,

dentre todas as atividades, além do tripé da Universidade, os docentes devem estar atentos ao ensino e à formação dos sujeitos, buscando exercitar, nos estudantes, a autonomia para seu desenvolvimento (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2012; ALTHAUS, 2014; RIBEIRO, 2018).

Quanto à dimensão as *produções científicas*, que podem ser artigos publicados em periódicos científicos, livros autorais, capítulos de livros, organizadoras de coletâneas, entre outros, realizadas pelas docentes gestoras durante esse período em que estão na pós-graduação, elas responderam:

“[...] eu penso que é importante, porque é um espaço de socialização dos resultados que você fez, então publicar se torna importante, por conta disso. Vivemos em uma sociedade que consome informações muito rapidamente, se a gente for esperar que as pessoas leiam as teses e dissertações encadernadas em bibliotecas, dificilmente isso vai acontecer. Quando você produz artigos, você resume, talvez você consiga até incentivar pessoas a procurar as teses e dissertações, mas você apresenta de uma forma mais resumida que, talvez seja possível maior acesso de pessoas a isso, então é importante sim publicar [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 29).

“As publicações são importantes no sentido de registrar toda a produção feita, porque a gente sempre produziu na graduação, na Educação Básica todo professor faz isso, mas na maioria das vezes não registra, não sistematiza, essas experiências essas pesquisas, essas produções que eles realizam. Então o grande significado delas para mim é esse - um dos maiores, e o outro é essa possibilidade de você socializar essa produção, então se você registra, não está mais escrito ali só para você”. (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 73).

“[...] quem publica no nosso programa é guerreiro, é lutador, que cava espaços, muitas vezes nós só conseguimos publicação porque nós estamos na periferia [...]. Então eu penso nós somos guerreiros, nós professores de um programa periférico, conceito 3, que conseguimos publicar sem as politicagens das publicações, eu vou dizer isso, e isso vai constar da sua pesquisa e eu vou dizer sem medo, porque é bem difícil falar isso dos nossos colegas que são da educação [...], mas porque que o meu grupo não consegue o mesmo espaço em revistas científicas para publicar, porque está publicando pior?, não é porque está publicando pior, é porque tem uma rede de proteção dos grupos maiores, das pesquisas que tem financiamento, é um grupo que não quer deixar esse espaço, um grupo que está petrificado, e que a gente precisa denunciar constantemente sabe [...]” (MARITZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 98).

Nos trechos acima percebemos as docentes relatam a importância das publicações científicas, divulgando e socializando os conhecimentos pesquisados na Pós-Graduação, pois, “o processo de socialização do conhecimento é o momento, então, que o pesquisador deve retornar ao papel de educador [...] se trata de tornar público, uma responsabilidade política, em toda amplitude que este termo nos permite, [...] da vida em sociedade” (SILVA; FILHO; SILVA, 2011 p. 730), realizando a interligação entre universidade e sociedade, compartilhando os conhecimentos gerados através das pesquisas efetuadas.

Outro ponto em destaque nesse eixo foi a questão da dificuldade de os programas menores (Conceitos 3) publicarem em revistas renomadas, tendo que encontrar brechas para

permanecerem dentro dos padrões exigidos pela CAPES em nível de avaliação. De acordo com Marcuschi (2001, p. 03), “de nada serve publicar de tudo já que isso não vai ajudar em nada além de ajudar os autores a terem currículos [...]. A multiplicidade sem avaliação é um problema sério porque não preserva a qualidade e só dá atenção para a quantidade”. Essa questão é muito interessante, pois são cobradas dos docentes publicações em elevado grau de produtividade para manterem nota boa para os seus programas e a parte do ensino e da qualidade dessa avaliação fica em segundo plano. Quando estávamos questionando as docentes sobre as suas publicações em forma de artigos científicos, elas responderam que:

“[...] nos dias de hoje ainda tem várias editoras cobrando taxas para publicação, que faz parte do serviço delas, que às vezes as pessoas não tem, então preferem mandar para periódicos que por hora ainda não cobram, já tem aqueles que estão cobrando também, então publicar em livro, em revista periódico o próprio livro ou capítulo, vai um pouco da oportunidade [...]”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 31).

“[...] essa questão do cuidado, do rigor, que você tinha com um artigo, você ficava em dúvida até que ponto ele podia ser considerado um artigo científico para estar em uma revista, então a partir do momento que começa a publicar, você vê também que aquela produção é reconhecida, valorizada, outras pessoas tem acesso, então dá um pouco mais de força para poder fazer essas publicações, mas é um processo também meticuloso, essa produção. (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 74).

“[...] é claro que a gente procura também publicar nas revistas mais qualificadas, mas não só, as vezes você recebe um convite para participar de um dossiê na revista B2, é importante para aquela revista que vários pesquisadores do Brasil inteiro que trabalho determinados temáticas publique ali, [...]. [...] porque ela é uma revista voltada talvez até para você fazer uma disputa no interior da escola, porque as empresas e empresários, o mercado está dentro da escola e nós não estamos, então isso é muito importante a gente fazer essa disputa também no interior da escola com o mercado, e nós sabemos para que que eles estão lá [...]”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 117).

Observamos que as docentes possuem cuidado e rigor metodológico para publicar em periódicos científicos, e consideram que algumas revistas avaliam e contabilizam maiores pontos e outras menores pontos na avaliação da CAPES, mas nem por isso deixam de publicar e enriquecer com os resultados de suas pesquisas, revistas e dossiês com índices menores de *qualis*. Elas acreditam que seja importante a divulgação nos meios científicos para socialização do conhecimento e agir contra o mercado (empresas) que se aproximam das escolas, alcançando com mais rapidez professores e estudantes.

No entanto, é importante manter o nível de publicação para que o programa não caia de conceito, pois, de acordo com Vogel (2015), os programas só podem solicitar abertura de doutorado se estiverem com conceito 4. Para Cabral *et al.* (2020, p. 18), o “fato de a maior parte dos programas possuir notas 3 ou 4, ou sugere que os cursos possuem considerável possibilidade de melhoria, ou aponta para a necessidade de ajuste nos instrumentos de avaliação

aplicados pela Agência”. Assim, os programas continuam buscando ampliar seu rendimento para atingir melhores conceitos e terem mais bolsas e oportunidades, no entanto, isso nos traz de volta ao contexto que Zabalza (2004) ressalta, de um sistema que avalia muito o quantitativo e acaba se esquecendo da parte pedagógica, do ensino, da qualidade desses programas e de seu corpo docente. Sobre as *publicações em livros*, as docentes assim se manifestaram:

“[...] você mesmo organizar um livro para a produção é um trabalho e tanto, é uma coisa que te envolve, te demanda bastante tempo e aí nessa luta que a gente tá vivendo no ritmo que as coisas estão indo, quase sempre a gente privilegia artigos para periódicos, e o livro precisa ter um trabalho de coesão entre os textos, precisa ter um alinhamento, precisa ter pessoas que estão dispostas a assumir a coordenação e organização desse livro para garantir isso, para todos os dois são veículos de comunicação, todos os dois são importantes, tem peso então, vai um pouco disso, e há uma, agora livros individuais [...] você dedicar um tempo para fazer isso, e de você achar uma editora que tenha um grupo de avaliadores que aceite publicar seu livro então é um processo ainda mais difícil, mais pesado para você passar, e nos dias de hoje ainda tem várias editoras cobrando taxas para publicação, que faz parte do serviço delas, que às vezes as pessoas não tem”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 31).

“[...] o livro da pessoa que a pessoa escreve, no meu caso foi resultado da tese, então é um momento importante por que a tese ela tem um valor ali, [...] e o livro você já mostra ele apresenta para o Brasil, para outros espaços, para outros contextos, isso é o reconhecimento do trabalho que foi feito e a mesmo tempo você pode ter um retorno, dialogar com outras pessoas, que leram o livro ou que tem questionamentos, ou que fazem essas questões, fazem elogios também então isso vai ajudando a gente a se constituir como docente na pós-graduação, vai articulando melhor aquele conjunto de saberes e de conhecimentos que a gente tem sobre a nossa área de atuação”. (ILMA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 76).

“[...] outra questão de você publicar livro e e-books e capítulos, eu acho que é mesmo lógica o livro ele geralmente é resultado de um trabalho árduo como uma tese [...]. [...] em e-book principalmente tem maior circulação, então acho que é importante você também não deixar de publicar livro se não daqui uns dias a gente não vai ter mais livro impresso e eu acho que o livro impresso é muito importante, você ter um livro para ler, você pegar o livro sentar em baixo de uma árvore, sentar numa área, ler e riscar, para mim não tem igual livro, [...] então eu penso que tem esse valor e parte muito de sua prática essas produções acadêmicas parte muito de sua prática, [...] porque na verdade quanto mais você pesquisa, mais você fundamenta e instrumentaliza sua formação e aí eu penso que que você possibilita fazer um trabalho também mais qualificado, na graduação e na pós-graduação”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 118).

Segundo os excertos de falas das docentes, elas mencionam que a publicação em livros demanda maior tempo e organização, porém, concebem que é fundamental a publicação em livros, e também artigos científicos publicados em periódicos qualificados. Conforme essas docentes, o livro tem o diferencial de um alcance global, a partir das obras impressas.

As docentes ainda ressaltam a importância de estar lendo um livro e poder folheá-lo ou mesmo riscá-lo, ainda que no século XXI o uso das tecnologias venha substituindo o uso dos livros impressos, tendo formatos virtuais para o seu acesso muitas vezes gratuito. De acordo com Chartier (1994), o livro impresso vem sendo considerado o legado do manuscrito, e que

o digital, por meio de um monitor, veio fazer essa mudança, possibilitando acesso e informação a uma estrutura organizacional diferenciada, e de maneira menos prejudicial à natureza, com formas alternativas de consultas e marcações.

Outro ponto de destaque nas falas das docentes foi a questão das articulações que organizar ou escrever um livro e/ou escrever um artigo acrescentam ao seu Desenvolvimento Profissional, pois, ali, o docente fundamenta questões da Pós-Graduação a partir de um conjunto de saberes e conhecimentos sobre a própria área de atuação na docência universitária, considerada um movimento que articula as vivências das docentes em diferentes fases de sua carreira: profissional, pessoal ou institucional (ISAIA; MACIEL; BOLZAN 2010).

Outro elemento que consideramos importante no *Eixo 2 - Desenvolvimento Profissional das docentes gestoras do PPGEduc/UNEMAT e as atividades docentes na Educação Superior*, foi a participação em eventos científicos. Em relação a essa atividade, as docentes assim se manifestaram:

“Eu acredito muito nesses eventos como espaços de interlocução com as pessoas, [...] espaço de diálogo sobre a pesquisa eu acho muito interessante, [...] é que ultimamente [...] as pessoas vão para ganhar currículo, porque era item de currículo, agora até que os currículos não são valorizados tanto por eventos, mas houve um período em que era muito valorizado, e as pessoas vão para ganhar currículo, e elas não vão para participar de discussão, é isso perde muito valor que teria, [...]” (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 31).

“O evento abre uma janela enorme para os estudantes para essa questão de enxergar outros horizontes, fazer articulações com outras pessoas, um pesquisador, um estudante de Pós-Graduação que está estudando uma temática diferente da dele, então conhecer outras metodologias, porque nos eventos quando você vai apresentar as comunicações orais, [...] e essas interlocuções com outros sujeitos, elas abrem essas possibilidades, enriquece bastante [...]. [...] devido isso não só nas exigências na Pós-Graduação e do currículo Lattes, mas principalmente por essa importância para os ganhos como pesquisador, o estudante vai aprender, ver essas outras possibilidades em termos teóricos, metodológicos, [...]” (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 76).

“ [...] o evento para mim tem esses três importantes aspectos que é você fazer contato com as pessoas, você ter acesso ao que está sendo produzido de mais recente que você não tem acesso a um periódico não foi publicado e ali você faz articulação de pesquisa, de grupo de pesquisa e esse encontro cultural social, também que você faz.” (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 116-117).

Nesse cenário das falas das docentes, observamos que elas destacam o quanto é rica para os pesquisadores, experientes ou principiantes, a participação em eventos científicos. Porém, essas docentes citam aspectos negativos, pois alguns eventos se toraram muito mercadológicos, com formato de ‘feira’, na qual as pessoas vão somente em função de currículo ou certificado e não para aprender e adquirir novos conhecimentos, discutir sobre o cotidiano de sala de aula, trocar experiências ou debater sobre as pesquisas em andamento ou concluídas, e mesmo sobre

as metodologias de pesquisas diferenciadas. É importante ressaltar que muitos eventos da área da educação reforçam essa questão de ser um espaço de discussão e aprendizado, no qual devemos atentar para as principais questões da formação dos sujeitos.

Ainda em relação à participação em eventos, as docentes gestoras reforçam que o evento, na atualidade, não gera uma pontuação para o currículo *Lattes* para os professores de pós-graduação, mas são fundamentais para os estudantes e também para o processo de socialização do conhecimento, no qual divulgam novas pesquisas, novos saberes, novas perspectivas que podem fazer a diferença na vida dos estudantes diante das articulações com sua pesquisa. Segundo Vieira e Andrade (2019, p. 07), a participação em eventos auxilia os sujeitos a “conhecerem novos profissionais, criando assim um *networking*, que é a rede de contatos [...] para partilha de conhecimento e/ou informações”, que contribuirá para que eles façam novas parcerias, se engajem em grupos da área de investigação e articulação com novas comunidades acadêmicas e profissionais.

Depois de explorarmos, nas entrevistas, diferentes e diversos aspectos do desenvolvimento profissional de cada uma das participantes, passamos ao próximo eixo temático, abordando diretamente a percepção das docentes sobre o próprio desenvolvimento profissional na pós-graduação.

Eixo 3 – Reflexões sobre o próprio *Desenvolvimento Profissional nos 10 anos no PPGedu/UNEMAT*

Nesse eixo temático, discorreremos sobre o *Desenvolvimento Profissional Docente da pós-graduação*, na qual as docentes gestoras refletiram sobre a sua trajetória na pós-graduação em todos os seus processos constitutivos, relacionando-o com os benefícios de exercer a docência no mestrado, orientar trabalhos, participar de grupos de pesquisa, analisar projetos, entre outras atividades. Começamos pela docente Elizeth que explicita:

“[...] Para você entrar em um Programa de Pós-Graduação você já tem que ter um desenvolvimento profissional bom, você já tem que estar produzindo. Você não entra no programa de Pós-Graduação para começar, você já precisa estar na pesquisa, você já precisa estar na área do programa. [...] Aí é que vem a grande contribuição, ele te ajuda muito a ampliar essa sua produção e seu desenvolvimento profissional, [...] porque quando você entra no programa, as suas relações fora da Universidade ampliam demais, porque você começa a ser convidado, pela sua área, para ir para bancas de outras Universidades, de outros programas de pós-graduação, você começa a construir mais essa rede, essas relações, você começa a ter mais financiamentos [...] ir para eventos. Quando você entra na Pós-Graduação, isso tudo amplia, isso ajudou muito, eu acho que a principal questão foi realmente para o meu desenvolvimento profissional, foi as relações que eu construí com outros programas

de pós-graduação, com colegas de outros programas de pós-graduação, [...] as redes de pesquisas ampliam demais, então com isso o programa me possibilitou muito mesmo, desenvolver e ter todas essas produções, inclusive internacionais [...]. [...]mas eu aposentei bem contente com o meu desenvolvimento profissional, acho que poderia ser muito mais, mas pelo tempo e a UNEMAT pelo tempo quando nós começamos em 2010, eu acho que eu caminhei bastante [...]”. (ELIZETH – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 49-50).

O excerto de fala da docente Elizeth, fundadora do PPGedu/UNEMAT, salienta algo muito importante de ser levado em consideração: para os docentes se credenciem em programas de Pós-Graduação eles já têm que ter um desenvolvimento profissional que lhes permita ingressar nesse nível da Educação Superior. Ou seja, o credenciamento na pós-graduação não é só uma questão de vontade do docente universitário, principalmente, em PPG-Acadêmicos; ele precisa ter uma trajetória profissional alicerçada em experiência com atividades de ensino na graduação, pesquisa e extensão, orientação de TCC e IC, e participar de Grupos de Pesquisa registrados no CNPq. Além disso, precisa ter feito publicações em periódicos científicos bem qualificados. Portanto, não basta ter o título de Doutor; ele precisa repercutir suas atividades da docência em forma de artigos científicos bem qualificados.

De acordo com Cunha (2010, p. [s.p.]³⁹), “[...] o exército das atividades do magistério nos espaços da educação superior, [...] insere-se na condição ampla da profissão de professor, assumindo [...] função de ensinar [...] incluindo também as ações de pesquisa e extensão”. Assim, a docência universitária vai além das atividades de ensino. Ela passa pela pesquisa e pela extensão e amplia sua proporcionalidade quando observamos que o docente desenvolve atividades de orientação, gestão e organização de demais demandas universitárias.

A docente Elizeth acrescenta que o seu credenciamento ao PPGedu/UNEMAT, em 2010, lhe proporcionou relações acadêmicas importantíssimas com outros PPGs, com outros pesquisadores, destacando que, pelo tempo despendido em seu desenvolvimento profissional na pós-graduação, fez bastante e se aposenta satisfeita, ou seja, a PPG lhe trouxe uma satisfação profissional diferenciada. Nesse sentido, observamos que nesse processo a docente aprendeu e se apropriou de conhecimentos de maneira individual ou coletiva, reconhecendo seu desenvolvimento profissional a partir da vivências formativas na Universidade (MARCELO GARCÍA, 1999).

Outra questão muito destacada pela docente Ilma, também fundadora do PPGedu/UNEMAT, se aproxima muito do que a docente Elizeth relatou e complementa expondo sobre as produções científicas, sua convicção de assumir a PG com o desejo de

³⁹ CUNHA, M. I. Docência Universitária. In: OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. Dicionário: Trabalho, condição e profissão docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

contribuir para a educação e a dificuldade de conciliar a docência da pós-graduação com a militância, com a vida familiar, entre outras, como podemos observar no excerto a seguir:

“Dentro das possibilidades de desenvolvimento nesse período todo considerando todos os diversos fatores que estão envolvidos, eu considero que foi algo possível dentro desse contexto que a gente atuou, poderia ter sido mais, uma produção maior, poderia e até gostaria de ter uma produção maior, ter contribuído mais efetivamente, porque o peso grande da Pós-Graduação, do Mestrado está nesta questão da produção, [...]. [...] Agora, procurei assumir tudo com desejo de contribuir e com compromisso também como educadora, como pesquisadora, tanto nessa parte técnica, quanto humana e política, e eu penso que uma questão também um pouco difícil de tentar conciliar na Pós-Graduação é essa questão da militância política que a gente tem, para além da pós-graduação, exemplo, sindical, partido, movimentos sociais, e demanda também tempo para gente, então como articular tudo isso com a vida familiar, vida profissional e essa vida de militante política, então como, como que se faz isso para analisar toda essa questão, essa temática do desenvolvimento profissional [...]. Uma questão que eu penso que mudou e melhorou bastante foi nessa parte mesmo da análise dos projetos de pesquisa, para orientar também, [...] antes – a gente pegava tinha que fazer um estudo mais demorado, então acho que esse tipo de apropriação também de ver isso em termos de projeto de pesquisa, quais os elementos que realmente, o tempo vai também ajudando essa experiência de você já pegar e já analisar se em dois anos você tem condições de fazer um trabalho daquele, ou se demanda quatro, como você pode recortar se está muito amplo, então acho que foi um aprendizado bem grande, bem importante [...]”. (ILMA – Transcrição Entrevistas 2021, p. 78- 79).

A docente Ilma relata seu desenvolvimento profissional durante os 10 anos do PPGEdU/UNEMAT, dizendo que no início demorava mais tempo para organizar um trabalho científico, ou de analisar objetivos e metodologias de uma pesquisa de dissertação. Após essa jornada no programa ampliou seus conhecimentos e já conseguia, com facilidade, desenvolver tarefas universitárias. Assim, entendemos que esse é

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

Dessa maneira, as docentes foram se apropriando de experiências e vivências na pós-graduação, o que lhes possibilitou se desenvolverem profissionalmente ao longo de sua carreira. Constatamos, em suas falas, que essas experiências vêm desde seus primeiros contatos com a formação inicial ou com a escola, até atingirem esse nível de ensino em que estão atuando. Observamos também, na fala da docente Ilma, que, talvez, poderia ter sido melhor:

“procurei assumir tudo com desejo de contribuir e com compromisso também como educadora, como pesquisadora, tanto nessa parte técnica, quanto humana e política, e eu penso que uma questão também um pouco difícil de tentar conciliar na Pós-Graduação é essa questão da militância política que a gente tem, para além da pós-graduação” (ILMA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 79).

A partir desse excerto podemos dizer que é difícil, principalmente para a mulher, conciliar trabalho e vida familiar, filhos, casa e trabalho. São tarefas que exigem muita atenção e que influenciaram a carreira dessas docentes na condição de docente e mulher. De acordo com Oliveira *et al.* (2015, p. 10), “provavelmente, por estas razões, muitas mulheres têm abandonado suas carreiras profissionais, por realmente não conseguirem conciliar trabalho e vida pessoal”, e essa questão nos leva a refletir sobre o mundo do trabalho e a luta das mulheres para estar nesses espaços, sendo mães, filhas, esposas, trabalhadoras, donas de casa e docentes.

Estar na Pós-Graduação é ter passado por largos aprendizados, com muitas lutas e persistência que foram compondo o desenvolvimento profissional dessas docentes, o que as acompanhará até o fim de sua carreira profissional. Conforme Marcelo García (1999), o Desenvolvimento Profissional do docente universitário se efetiva permanentemente como uma atitude de busca por soluções, pois se destaca como um processo amplo e complexo que vive em constante aprendizado. É o que percebemos nas falas das docentes Heloísa e Marilda:

“[...] acho que o que eu posso dizer é que fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, me ajudou a melhorar enquanto professora com toda certeza, me fez estudar mais, me exigiu conhecimentos mais ampliados sobre o funcionamento da própria estrutura educacional, do sistema educacional, e que provavelmente se eu voltasse a sala de aula hoje, eu voltaria com algumas diferenças, algumas outras proposições, [...] então penso que há um desenvolvimento constante, e que trabalhar na pós e na graduação é muito legal, [...] como é que eu posso alinhar um com o outro, então acho muito interessante que se esteja nos dois níveis[se referindo a graduação e pós-graduação] e a história da pesquisa e da extensão poderia andar mais juntos, quando você tá nos dois níveis, a graduação tem mais esse chamariz, eu acho, e aí você estando nos dois, você tenta vincular o seu orientando de iniciação científica, de TCC, com seu orientando de pós, isso aumenta aquela chance de fazer grupos, que eu acho que é o fundamental para a gente seguir [...] Com relação ao desenvolvimento profissional, a participação da gente em órgãos ou entidades ou associações externas na Pós-Graduação é fundamental, eu acho que aprendi muito participando desse grupo UNIVERSITAS que é um grupo em rede, é associado a ANPED, [...] você consegue saber como que estão as discussões nacionais sobre a educação e a pós-graduação, então acho que é uma questão interessante para o desenvolvimento profissional da gente, [...] a participação da gente no sindicato ou associação de docentes, também nos ajuda porque tem questões que poderiam ser debatidos talvez nessa associação e não são, [...] as associações e órgãos que a gente pode fazer parte que também nos ajudam no desenvolvimento profissional enquanto professor de pós-graduação”. (HELOISA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 32-33).

“Há eu quando lembro das minhas primeiras aulas nossa!, é engraçado como é que a gente se faz na profissão, eu penso para além de você fazer um mestrado é claro que vocês instrumentaliza, você qualifica, você melhora a sua formação, mas eu penso que a prática docente, cada aula é uma aula, mas você vai aperfeiçoando com certeza, você conversa muito com seus alunos, você vê a reação de seus alunos em relação ao seu trabalho, eu acho que a gente é constantemente avaliado e avalia o aluno, mas eu acho que eu também faço muito auto avaliação, e não é no sentido de agradar, não é isso a finalidade da avaliação, a auto avaliação é saber o que eu posso melhorar, as aulas para melhorar metodologicamente, melhorar os conteúdos, e tem uma coisa que eu gosto de trabalhar com fundamentos epistemológicos, filosóficos [...] mas eu gosto muito de fazer coisas novas [...] colocar o aluno a par das questões

do momento, da contemporaneidade, então eu penso que isso é muito importante também para o aluno para entender o tempo presente [...] a Pós-Graduação ela é complicada, não é não é fácil estar na pós-graduação numa Universidade pequena, que espero, quem sabe, daqui uns anos mude esse olhar sobre a pós-graduação, sobre o docente que atua na pós-graduação, olhar como esse trabalho merece ser olhado. [...]”. (MARILDA – Transcrição Entrevistas, 2021, p. 119).

Nesses excertos, observamos que as docentes falam sobre seu desenvolvimento profissional docente ao longo dos dez anos do PPGEdu/UNEMAT, relatando suas aulas, suas orientações, seus primeiros contatos com a Pós-Graduação enquanto docentes dos cursos. Também refletem sobre como foram as primeiras turmas, os aprendizados que vivenciaram nessa jornada como docentes desse nível de ensino, quando ainda estavam aprendendo a ser docentes do programa em educação. Então, todo esse percurso e as atividades desenvolvidas por elas, seja na militância, na sala de aula ou fazendo pesquisa, foram fundamentais para seu Desenvolvimento Profissional como docentes da Pós-Graduação.

Nesse sentido, de acordo com 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 influências formativas”, consideradas a partir dos relatos das docentes enquanto espaços de construção do conhecimento e aperfeiçoamento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Observamos também que todas essas atividades desenvolvidas na universidade requerem dedicação, atenção e tempo para executá-las, e as docentes desta pesquisa trabalham tanto na graduação quanto na pós-graduação. Na percepção de Marcelo García (1999, p. 100), “esta relação não se estabelece exclusivamente para o desenvolvimento das práticas de ensino, mas também como prática habitual facilitadora do desenvolvimento profissional tanto dos professores da escola como da universidade”, portanto, as docentes precisam atender a diferentes atividades que envolvem a instituição.

Identificamos, nesse ponto da investigação, o modo com que as docentes analisaram sua caminhada e seu Desenvolvimento Profissional durante os dez anos no PPGEdu/UNEMAT. Essas docentes salientaram a importância de atuar tanto na graduação quanto na pós-graduação, buscando sempre aprender mais e contribuir para a formação dos sujeitos, abordando as questões das atividades desenvolvidas por elas: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

As docentes também salientam que as experiências com a orientação acrescentaram inúmeras questões do cotidiano formativo junto aos discentes, como os grupos de estudo, pesquisa e extensão que foram fundamentais para que elas se tornassem pesquisadoras, orientadoras, formadoras no processo de Desenvolvimento Profissional Docente, nestes dez anos de Pós-Graduação em Educação. Isto porque o desenvolvimento profissional pode partir

da teoria ou da prática, embora estas sejam consideradas uma práxis interligada (PONTE, 1996).

Nesse sentido, segundo Day (2001), o Desenvolvimento Profissional do docente universitário é um processo no qual ele é agente de mudança, e a partir da reflexão sobre suas experiências e aprendizagens adquiridas se forma e se transforma numa constante busca pelo conhecimento, refletindo uma crítica construtiva sobre sua atuação profissional e se desenvolvendo enquanto formador.

Outro ponto destacado pelas docentes foi em relação a sua autoavaliação do tempo dedicado ao trabalho na universidade, conforme a fala da docente Marilda:

“Olha, eu penso que eu faça tudo aquilo para o que eu estou contratada para fazer, sabe eu sempre encaro com muita responsabilidade isso de que sou professora com dedicação exclusiva na UNEMAT, ganho para trabalhar 40 horas, [...] Quando a gente está na pós [...] a gente foge um pouco dessas 40 horas - porque as coisas que são exigidas do professor de pós-graduação, muitas vezes, não respeita esse tempo cronológico, de 8 horas diárias de trabalho, mas assim o que eu tenho a dizer para você é que avaliando a minha vida acadêmica eu sempre fiz muito mais do que me é exigido, eu penso que a UNEMAT não acompanha bem a dedicação exclusiva na intuição, [...] eu penso que eu tenho que trabalhar o tanto que me pagam para eu trabalhar, isso significa produzir, [...] tenho que produzir, qual é a minha produção em relação aos meus alunos é a formação que eu dou para eles, o que eu garanto dentro da sala de aula, qual é a produção do projeto de pesquisa, são os artigos que são publicados, não tem como [...] desenvolver pesquisa se eu não público, então eu penso que eu não faça nem mais nem menos -faço aquilo que eu me cobro em relação as 40 horas que eu recebo da instituição.” (MARTIZA – Transcrição Entrevistas, 2021, p.100-101)

Percebemos, nessa fala, que a participante pertence ao regime de dedicação exclusiva na universidade, trabalhando as 40 horas, conforme estabelecido em sua jornada de trabalho. No entanto, quando se refere à pós-graduação, essa participante diz que as exigências deste nível de ensino requerem que os docentes ultrapassem esse volume de horas para dar conta das demandas estipuladas.

Dessa forma, nos preocupamos em relação às demandas excessivas da Instituição que devem ser executadas pelos docentes, pois,

[...] no que se refere à sobrecarga de trabalho e à saúde dos professores, dois elementos determinantes para a deflagração de processos de adoecimento podem ser citados. Um deles é a diminuição ou a falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e para o lazer. O outro é a realização do trabalho em condições de estresse, que pode levar a implicações previsíveis para a saúde, porquanto expõe os trabalhadores a situações extremas [...]. (GOUVÊA, 2016, p. 209).

Assim, compreendemos que a docente trabalha conforme sua demanda de atividades nas 40 horas estabelecidas, no entanto, é possível perceber que ela extrapola essa carga horária,

atingindo a sobrecarga de trabalho, o que pode ocasionar e afetar diretamente a saúde do profissional que atende nos programas de graduação e pós-graduação conjuntamente.

Outro ponto analisado foi que observamos que as docentes destacam a mudança de suas abordagens, perspectivas, e como aprenderam, com o passar do tempo, na condição de formadoras no programa de Pós-Graduação. Conforme (MARCELO GARCÍA, 1999), os sujeitos se desenvolvem durante o contexto pessoal e profissional, possibilitando seu crescimento através das experiências vivenciadas no ambiente formativo, ao considerarmos que o Desenvolvimento Profissional do Docente universitário constitui-se através dos processos formativos, por meio da reflexão dos saberes e fazeres pedagógicos, e também a partir da compreensão das particularidades de seu trabalho, possibilitando novos conhecimentos em sua carreira profissional.

De acordo com Bitencourt (2017), a docência na Educação Superior exige do docente um conhecimento em transformação que faz e se refaz continuamente, pois o Desenvolvimento Profissional Docente constitui-se de processos formativos que possibilitam a reflexão dos saberes e fazeres pedagógicos que favorecem a compreensão de seu trabalho e a possibilidade de gerar novos conhecimentos e novas Pedagogias Universitárias.

Uma das docentes ressalta: *“Ah, eu quando lembro das minhas primeiras aulas nossa!”* (Marilda – Transcrição Entrevistas 2021, p. 119). Com o sentimento de satisfação expresso em seu rosto, ela relembra as primeiras experiências como docente na pós-graduação, como era diferente, e como elas se transformaram, mudaram suas práticas, se refazendo na profissão, e como são marcantes os momentos para cada uma delas.

A docente Ilma relata a militância, a luta política, a movimentação do científico e do pedagógico, as contribuições ampliadas com teor científico nas dissertações realizadas. Revela como conseguiram, com o passar do tempo, a experiência de olhar uma pesquisa e, imediatamente, identificar se o objetivo está casando com a metodologia ou se o tema é grande demais para o período de realização do mestrado. E essa reflexão sobre a prática é essencial para o Desenvolvimento Profissional Docente, por agregar vários princípios aos profissionais de maneira que o docente participe de forma plena, extraindo o melhor de suas experiências, podendo compartilhá-las com as demais docentes da Educação Superior. (MACHADO, 2015).

Consideramos que o docente universitário se desenvolve através das atividades que desempenha no ambiente formativo, em seu constante Desenvolvimento profissional. Assim, constatamos que esta pesquisa contribuiu para essa trajetória formativa ao fazer com que as docentes olhassem para sua caminhada na Pós-Graduação, momento em que puderam ressignificar saberes vivenciados, de modo a fortalecer as suas Pedagogias Universitárias,

reconhecendo a sua linha do tempo. Pedagogias essas evidenciadas nas atividades da docência universitária desenvolvidas na Instituição, fazendo surgir esse Desenvolvimento Profissional (LENS, 1993; ZUCHETTI, 2020).

Podemos dizer que todas essas atividades desenvolvidas pelas docentes contribuíram e foram essenciais para seus aprendizados e crescimento pessoal e profissional. E que o Desenvolvimento Profissional do docente universitário é assumido como movimento protagonizado pelos próprios indivíduos, que começa desde o início de sua carreira e vai se constituindo como um processo contínuo no fazer pedagógico e na construção e desconstrução de novos saberes que constituem o docente formador e educador (BITENCOURT, 2017).

Essas docentes participantes da pesquisa se desenvolveram e se constituíram no programa de Pós-Graduação a partir das experiências vivenciadas anteriormente, em cada atividade da docência universitária desde antes do concurso da UNEMAT, que foi compondo a transformação de suas práticas formativas, possibilitando seu Desenvolvimento Profissional, em conformidade com Giroux (1997), Selbach (2015), Machado (2015) e Kincheloe (1997). O Desenvolvimento Profissional do docente da Pós-Graduação se constitui de uma aprendizagem constante e significativa, possibilita a formação de professores autônoma, crítica, integrada e participativa. Também viabiliza que o docente valorize a reflexão crítica em uma ação coletiva, havendo movimentos de transformação de realidade nesse espaço, no qual o docente se desenvolve à medida que participa de ações formativas e institucionais individuais e coletivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Engana-se aquele que pensa ser fácil o caminho para tornar-se pesquisador. É preciso transformação e mudança, sendo necessário olhar o mundo com novas perspectivas no caminho a percorrer. Assim como uma pedra bruta, fez-se necessária sua lapidação, que, no decorrer do processo, tornou-se essencial para a construção de pesquisadora. Durante essa trajetória formativa produzimos, modificamos, refletimos e ressignificamos conhecimentos, pois, o aprendizado é algo contínuo e, portanto, é fundamental a constante busca por ele.

(Elen Caroline Tessaro)

Iniciamos esta seção final com a epígrafe de nossa autoria, que compreende o processo de construção pessoal e profissional de tornar-se pesquisadora, durante a formação no PPGEduc/UNEMAT, curso de Mestrado em Educação. Nessa jornada formativa, foram necessárias transformações e mudanças, pois, se uma pedra bruta exige lapidação para que dela se extraia um diamante de valor inestimável, também é preciso enfrentar os desafios da pós-graduação em busca da produção do conhecimento e do constituir-se pesquisadora.

Nessa caminhada, foi possível perceber que o aprendizado é algo contínuo, que pode ser compartilhado coletivamente por meio de experiências conjuntas do aprender e do ensinar, atribuindo significados aos sujeitos, docentes, discentes da pós-graduação que constroem juntos o seu Desenvolvimento Profissional, que é individual, mas também coletivo. Assim, aos poucos, fomos constituindo possibilidades para outras discussões e reflexões sobre a temática desta pesquisa, *Desenvolvimento Profissional do docente da Pós-Graduação e as Pedagogias Universitárias*. Enfatizamos que não pesquisamos de forma individual, mas constituímos a pesquisa a partir dos esforços e da colaboração dos membros do GFORDOC e das participantes entrevistadas, os quais contribuíram significativamente para a dissertação, e mesmo em tempos de isolamento social pela Pandemia da Covid-19 enfrentada nesse período de mestrado, encontramos alternativas de ação.

Dessa maneira, nesta pesquisa procuramos resposta para a questão problema: *De que modo, os docentes credenciados PPGEduc/UNEMAT evidenciam o seu Desenvolvimento Profissional na Pós-Graduação durante os 10 anos deste programa?* Para responder tal questão, adotamos a abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, utilizando a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como *lócus* o PPGEduc/UNEMAT, e como sujeitos

participantes as docentes gestoras do referido programa, a partir da definição dos critérios de seleção.

Tivemos o intuito de compreender como os docentes universitários do PPGEduc/UNEMAT evidenciaram o seu Desenvolvimento Profissional nos *10 anos* deste programa, a partir do levantamento histórico dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, com recorte para a região Centro-Oeste e, nela, o estado de Mato Grosso, entendendo, com isso, o alcance desta pesquisa. Para tanto, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica e documental na Plataforma Sucupira, analisando a distribuição dos programas de Pós-Graduação em Educação no país, e também um levantamento no site do PPGEduc/UNEMAT.

Ao considerar a Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira até chegar ao PPGEduc/UNEMAT, compreendemos que ele faz parte dos três Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Mato Grosso, e mesmo que pareça pequeno aos olhos da Capes, faz a diferença no estado de Mato Grosso por meio da formação de diferentes profissionais de distintas áreas do conhecimento, de outras regiões do país além de manter acordos internacionais, trazendo melhorias para a Educação de modo geral.

A partir disso, constituímos a linha do tempo do PPGEduc/UNEMAT e nela identificamos os docentes que, no decorrer dos 10 anos de desenvolvimento institucional da pós-graduação na UNEMAT, contribuíram profissionalmente para o curso de Mestrado em Educação. A pesquisa nos permitiu perceber que as docentes do programa exercem sua profissão desenvolvendo atividades para além do tripé universitário, seja na graduação ou na pós-graduação e acabam extrapolando a carga horária de trabalho semanal.

Após identificar e selecionar os docentes participantes traçamos uma linha do tempo dos docentes com base nos documentos disponíveis na Plataforma Sucupira, Currículo Lattes dos docentes e no site do PPGEduc/UNEMAT, que denominamos de painel integrador. Nesse painel, foi retratada a linha do tempo dos 10 anos de Desenvolvimento Profissional do Docente, em que salvamos esses dados do currículo Lattes e da Plataforma Sucupira em um documento no @Excel e em seguida organizamos essas informações referentes aos dados das docentes no @PowerPoint para realização das entrevistas reflexivas individuais. As entrevistas nos permitiram analisar o Desenvolvimento Profissional dos Docentes do PPGEduc/UNEMAT, relacionando a linha do tempo do programa, o seu desenvolvimento institucional na formação de mestres nos 10 anos do programa.

A teoria sobre a Universidade e a Pós-Graduação *Stricto Sensu* citadas nas seções teóricas anteriores, nos permitiu compreender que a Universidade é uma instituição de

Educação Superior e que para permanecer na condição de universidade ela precisa: manter cursos de graduação e pós-graduação; garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; e ter, no mínimo, um terço de seu corpo efetivo de mestres ou doutores. No caso da UNEMAT, os dados produzidos na pesquisa mostram que isso vem sendo garantido.

Compreendemos também que a Universidade é um território de resistência e de desafios marcado por sua história de lutas, sendo uma instituição pública, laica e de qualidade para atender a sociedade, com um cenário especializado de formação desses sujeitos, assumindo papel importante no processo de formação, pois o aprendizado é algo contínuo durante todo o processo da carreira profissional.

Outro ponto de destaque é que as universidades, de modo geral, vêm sofrendo com a mercantilização da educação e a pressão pela produção docente. Há uma sobreposição da pesquisa em relação ao ensino, fator que se intensifica na pós-graduação, em que os docentes tendem a produzir mais para dar suporte aos programas na proporcionalidade da avaliação feita pela CAPES, o que se reflete na valorização da pesquisa em detrimento do ensino.

Consideramos então, que os estudos voltados para esse nível educacional, em programas de pós-graduação, geram pesquisas importantes que buscam evidenciar esse contexto formativo educacional, procurando fortalecer esse campo do conhecimento, possibilitando melhorias para a formação dos sujeitos.

A literatura sobre as Pedagogias Universitárias citadas nas seções teóricas anteriores, nos permitiram compreendê-la como um campo polissêmico, sendo a Pedagogia Universitária um espaço em movimento de interações e aprendizagens, constitui um processo formativo conjunto entre os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, entendemos que a Pedagogia Universitária é um campo do conhecimento que contribui para a formação docente entre o ensinar e o aprender com o outro e possibilita o Desenvolvimento Profissional Docente. Também auxilia a superar modelos tradicionais e técnicos, orientando para uma formação voltada para a prática reflexiva nas instituições, tendo docentes e discentes como protagonistas nesse meio de construção e reconstrução de saberes e práticas na Educação Superior.

Outra teoria que aprofundamos foi a docência universitária na pós-graduação, em que os autores citados nas seções teóricas anteriores nos possibilitaram entender que é um espaço de atividades complexas, envolvendo uma multiplicidade de saberes. Portanto, a docência universitária é considerada um território de muitos desafios, permeada de questões e relações interpessoais que integram o ensino, a pesquisa e a extensão. E, nesta dissertação consideramos a docência universitária um campo que envolve aspectos do aprender e do ensinar; um espaço

de produção de conhecimento e interlocuções individuais e coletivas que caracterizam as aprendizagens dos docentes em sua relação com outros sujeitos, sendo fator essencial para as Pedagogias Universitárias por desenvolverem atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação e gestão, atuando na formação de novos profissionais.

Quanto ao Desenvolvimento Profissional Docente, aprofundamos o conceito, com base nos autores citados nas seções teóricas. E os dados obtidos das entrevistas nos fizeram perceber que o docente universitário da pós-graduação, por mais que tenha a titulação de doutor, está em frequente aprendizado, como forma de construção profissional que a área exige.

Nesse sentido, o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário é algo contínuo e sistemático. Isto porque o docente estará aprendendo e vivenciando novos aprendizados no decorrer de toda sua carreira, em um conjunto de processos que favorecem a sua reflexão docente sobre sua própria prática, e lhe possibilita produzir conhecimentos críticos e planejados, capazes de habilitá-lo a aprender com suas experiências. Assim, o Desenvolvimento Profissional está relacionado às condições de trabalho, de autonomia institucional, e de atuação dos docentes de forma coletiva ou individual, pois o docente universitário está em constante aprendizado e se desenvolve à medida que ensina e aprende com o outro.

Outro ponto importante para esta pesquisa são os dados analisados na primeira etapa da investigação, atendendo ao primeiro objetivo específico. Mediante as análises bibliográficas e documentais percebemos que a UNEMAT investiu na qualificação do seu quadro docente, aumentando o número de professores habilitados para atender na graduação e na pós-graduação. Esse dado fica evidente ao observarmos que, em 2019, dos 598 docentes doutores efetivos da universidade, 181 deles estão ativos nos programas de Pós-Graduação da instituição, participam regularmente da graduação e Pós-Graduação, contribuindo para a formação dos sujeitos e a organização do *Status* para a UNEMAT manter-se na condição de universidade. Assim, consideramos como elementos fundamentais constituintes do desenvolvimento profissional dos docentes – o investimento e as políticas institucionais para a qualificação dos professores na proposição de oferta de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A pesquisa mostrou que, em concomitância com o aumento de docentes efetivos doutores na UNEMAT, houve o aumento do número de programas acadêmicos e profissionais na instituição, ou seja, o investimento na qualificação docente contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento institucional da UNEMAT enquanto IES Universitária.

Observamos, em nossa análise, que o PPGedu/UNEMAT, em seus *10 anos* de atuação, passou por três avaliações da CAPES, obtendo conceito 3 e apresentando, no ano de 2021, um total de 156 egressos em Educação, com duas turmas em processo de formação e um corpo com 19 docentes atuantes, além de produzir a revista da Faculdade de Educação - FAED, sendo um periódico *on-line* com *qualis* B1, para a área de Ensino, e B2 para a área de Educação, com edições publicadas até 2020. E nesse desenvolvimento institucional do PPGedu/UNEMAT, as docentes gestoras, que foram os sujeitos participantes desta pesquisa, narram o seu Desenvolvimento Profissional que se entrelaça, em tempos distintos, com o do programa.

Os dados da pesquisa nos permitem considerar que o PPGedu/UNEMAT, em seus 10 anos de atuação, formação e habilitação de mestres em Educação, tem uma história de força e persistência, contando com docentes que decidiram encarar a abertura desse Programa no interior do estado de Mato Grosso, mantendo-se ativos e em constante atualização, preparando-se para que um dia esse Programa possa dar origem ao curso de doutorado na área.

Foi possível compreender também que, com a formação de mestres nesses 10 anos, o PPGedu/UNEMAT está caminhando a passos largos rumo ao objetivo deste futuro doutorado na área, pois ele está crescendo, sendo notável a interação entre os grupos de pesquisa e extensão da universidade com a sociedade, trabalhando em conjunto, interligando-as. As participantes narraram suas experiências formativas e educacionais referentes ao seu papel na docência universitária, e ao refletirem sobre ela transformam novas práticas que repercutem em novas Pedagogias Universitárias e, conseqüentemente, contribuem para seu Desenvolvimento Profissional.

Ressaltamos que os dados obtidos nas entrevistas com as docentes foram fundamentais para a compreensão do Desenvolvimento Profissional Docente delas, e isso nos permitiu traçar um breve perfil: sendo todas do sexo feminino, portanto, um grupo de mulheres. Todas reconhecem o próprio desenvolvimento profissional anterior ao concurso da UNEMAT, pois já desenvolviam atividades na área da educação, considerando-as experiências significativas à medida que contribuíram para os conhecimentos apresentados na Pós-Graduação em Educação; conhecimentos importantes para que as docentes pudessem associar a teoria com a prática nos ambientes formativos da Educação Básica e da Educação Superior e vice-versa.

As participantes desta pesquisa relataram que, após serem efetivadas em concursos públicos da UNEMAT, suas atividades foram direcionadas às suas qualificações em Pós-Graduação *Stricto Sensu* em outras IES, possibilitando que as vivenciassem em outros contextos universitários. No entanto, as docentes salientam a importância de terem passado pelas vivências educacionais anteriores ao ingresso como docentes na UNEMAT,

reconhecendo-a como espaço para a sua formação docente, em preparação para a docência Universitária, com atividades que passaram pelo ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação, outras demandas da universidade, participação em sindicatos, entre outras atividades que foram compondo o Desenvolvimento Profissional dessas docentes durante a sua jornada na Pós-Graduação.

Identificamos que as participantes desta pesquisa, ao ingressar na Educação Superior começaram a trabalhar nas atividades da docência universitária. Elas salientam que, além de a Instituição contribuir para que se qualificassem, lhes possibilitou a mediação e a oportunidade de qualificar o quadro docente da própria UNEMAT. O credenciamento delas no PPGEduc/UNEMAT ampliou suas redes com outros grupos de estudos e de pesquisa de outras IES, viabilizando maior produção conjunta de conhecimento.

As docentes gestoras fundadoras, Heloísa, Ilma e Elizeth, destacam que contribuíram para a elaboração das APCNS do curso de Mestrado em Educação, tendo participado da luta pela sua aprovação, em 2009, e o ingresso de turmas no ano de 2010, pois, a UNEMAT tinha docentes efetivos doutores que já haviam retornado de seus doutorados e possuíam produção suficiente para a abertura do curso.

As docentes afirmam que, no início do PPGEduc/UNEMAT, o trabalho era feito de maneira coletiva, e um auxiliava sempre o outro nas atividades oriundas da pós-graduação, seja nos momentos de gestão, de ministrar disciplinas ou de tomada de decisões, e, segundo elas, isso contribuiu para o aprendizado docente e também para o Desenvolvimento Profissional. Exemplo disso é que as linhas do tempo das docentes são entrelaçadas, sendo comum encontrar o nome de mais de uma delas em projetos de pesquisa, de extensão, nas disciplinas ministradas e produções científicas conjuntas, confirmando que o desenvolvimento profissional é individual, mas também é coletivo.

Outro ponto de destaque na fala das participantes é que, com o passar dos anos, atuando tanto na graduação quanto na pós-graduação, suas formas de orientar foram se modificando e elas trazem essas discussões para nossa pesquisa, dizendo que, ao olhar para sua caminhada, muitas práticas pedagógicas poderiam mudar, mas outras ainda permanecem as mesmas. Assim, percebemos que elas foram aprendendo com erros e acertos nessa jornada enquanto docentes universitárias, e foi a partir dessas observações e reflexões que reformularam novos saberes, novas perspectivas de como melhorar sua prática docente, repercutindo, inclusive, em novas Pedagogias Universitárias.

As docentes narraram que sempre participam de grupos e projetos de pesquisa e extensão, assumindo bolsistas que são muito importantes para o aprendizado em grupo, seja na

graduação ou na pós-graduação. Afirmam que desses grupos surgem muitas temáticas às quais se dedicam, estudando-as, podendo, inclusive, publicar esses estudos em eventos, livros e em artigos científicos.

No decorrer das entrevistas também abordamos a gestão na pós-graduação. Para as docentes, a gestão é um espaço fundamental para ampliar a visão sobre a Pós-Graduação como um todo, sendo a coordenação e a vice-coordenação de Programas de Pós-Graduação, cargos de muita responsabilidade, mas proporcionam uma visão mais ampla e horizontal dos processos de coordenação. Mesmo julgando-a uma função árdua, as docentes consideram-na importante para visualizar melhorias para o mestrado.

As docentes relatam suas experiências na pós-graduação como não sendo uma tarefa fácil, pois exige que o docente desenvolva diferentes atividades, e, muitas vezes, acabam trabalhando de forma dobrada, pois, segundo elas, atuar também na pós-graduação requer do docente uma bagagem maior de conhecimento pedagógico, científico e de compreensão da formação dos sujeitos. Para elas é necessário compreender que estar atuando nesse nível de pós-graduação exige tempo e dedicação dos docentes, pois, é um trabalho que requer muitas responsabilidades e as docentes salientam que pioraram muito as condições de trabalho dos docentes da pós-graduação da UNEMAT, com a última resolução interna, Resolução 040/2019, havendo uma carga maior de trabalho.

Assim, ressaltamos que as docentes enfrentaram, e algumas ainda enfrentam, diferentes desafios no contexto da Pós-Graduação, porém, afirmam que estar nesse espaço é fundamental para seu aprendizado, dizendo que não há situação melhor do que ver seu orientando se formar, evoluir, passar em concurso, atuar na área e realizar sonhos, pois sentem-se precursoras importantes nessas etapas de realização pessoal do discente.

As participantes, ao evidenciarem e constituírem o seu Desenvolvimento Profissional nos 10 anos do programa, ou a partir da sua trajetória profissional mostram o entrelaçamento de suas jornadas formativas, desde a graduação até seus mestrados e doutorados, da docência na Educação Básica anterior ao ingresso na UNEMAT, passando pelo seu credenciamento no PPGEduc/UNEMAT e por suas experiências com o ensino na graduação, formando professores.

Assim, diante de todas as atividades docentes realizadas, as docentes enfatizam que desde o início do seu mestrado foram se constituindo docentes da Pós-Graduação e aprendendo em processo contínuo e colaborativo. E nesse início não estavam somente aprendendo a ensinar e orientar nesse nível da Educação Superior; estavam, sim, aprendendo sobre o funcionamento da Pós-Graduação.

Todas as falas das docentes mostram o quanto é significativo para elas atuar na Pós-Graduação da UNEMAT e ter feito parte dessa história de implantação de um curso de Mestrado em Educação de uma Universidade pública.

Consideramos que foi fundamental registrar e compreender a história do PPGedu/UNEMAT a partir do olhar das participantes, daquelas que foram responsáveis por parcela significativa do que hoje o Programa se constituiu, elogiado pelo seu forte rigor metodológico, e tudo o que está nele e resulta dele são características dos docentes credenciados que contribuem para que o mestrado esteja no formato atual.

Para tanto, compreendemos que as docentes evidenciam o seu Desenvolvimento Profissional a partir das aprendizagens e experiências vivenciadas nesse nível de ensino, porém, ambas retratam que esse desenvolvimento profissional começa desde suas aproximações com a graduação e com a educação, reafirmando o que Marcelo Garcia (1999) destaca, sendo um processo contínuo que perdura por toda carreira profissional do docente.

Nesse sentido, ao analisarmos um recorte temporal do programa desde sua criação em 2010 até o ano de 2020, observamos que as docentes se fizeram e refizeram na medida que aprendiam, seja em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação ou nas demais atividades que influenciam diretamente o Desenvolvimento Profissional de cada uma dessas docentes na pós-graduação, demonstrando esse crescimento e amadurecimento no PPGedu/UNEMAT e refletindo sobre ele.

Assim, ser docente universitário da Pós-Graduação requer a busca constante para integrar as atividades desse nível de ensino, além do contato com os sujeitos na graduação e na pós-graduação, realizando diálogos, reflexões, apropriações, debates que fortaleçam as aprendizagens da docência universitária. Isso faz com que se adquiram experiências com pesquisa, se aprofundem em questionamentos referentes às atividades docentes que passam pelo ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação, produção científica, luta política, movimentos sindicais, coordenação de eventos, palestras, encontros com outra entidade, com outras universidades e formação contínua, atividades fundamentais para o Desenvolvimento Profissional na Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. Campinas, SP: [s.n.], 2017.

ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010. Disponível em:

https://ceduc.unifei.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/transformacoes_no_trabalho_e_formacao_docente_ead.pdf

Acessado em: 03 de Mar. 2021.

ALMEIDA, M. I. de, PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo**. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ALTHAUS, M. T.M. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. 2014. 212 f Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba - PR, 2014.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville – SC, Editora Univille, 2003.

APPLE, M. W. **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 218 p.1989.

ARANHA, M. L A. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Moderna, 2006.

ARAUJO, C. P. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica**. 2010. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação da UNB. Brasília. 2010.

Disponível em:

em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8664/1/2010_CatarinaPereiradeAraujo.pdf

Acessado em: 03 de Ago. 2021.

ARAÚJO, J. C. **Pedagogia Universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX**. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517442007.pdf> Acessado em: 03 de Mar. 2021.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, M. L. N. de; OLIVEIRA, J. F; CATANI, A. M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista RBP AE**. v. 32, n. 3, p. 783 - 803 set./dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303979452.pdf> Acessado em: 03 de Mar. 2021.

BALL, S. J. **Novas vozes, novos conhecimentos e as novas políticas de pesquisa em educação: o encontro de uma tempestade perfeita?** In: European Educational Research Journal, 2010.

BARBOZA, M, G, A, F. **A aula universitária: figurações das coreografias de ensino.** 2012. Tese de doutorado. Especialidade em Formação de Professores. Universidade de Lisboa - Portugal. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo. Edições 1997.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades.** 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BENEDITO, A. V; FERRER, V E; FERRERES, V. **La Formación Universitária a Debate.** Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERRA, E. A. SAUER, C. R. T. **A relação entre pesquisa educacional acadêmica e educação básica: uma possível aproximação por meio da formação continuada.** 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25513_12890.pdf Acessado em: 03 de Ago. 2021.

BETTY, C. B. GAGLIARDI, M. Processo da orientação de teses e dissertações em Educação. In: SCHNETZLER, R. P.; OLIVEIRA, C. de. (Org.). **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação.** Brasília: Líber livro Editora, 2010.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BIANCHETTI, L. SOUSA, S. Z. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a02v1236.pdf> Acessado em 03 Mar. 2021.

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.** 268 f. 2014. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS, 2014.

BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias. In. **Revista Paideia.** Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade FUMEC. Belo Horizonte. Ano 11. N.16. p.167- 191 – Jan./jun. 2014.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontol. Univ.** v. 18, n. 3, p. 265-274. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=488641&indexSearch=ID> Acessado em: 04 de Mar. 2021.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. In: **Revista Diálogo Educ.**, v. 10, n. 29, p. 13-26. Curitiba. Jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3043/2971> Acessado em: 04 de Mar. 2021.

BOLZAN, D. POWACZUK, A. C. **Atividades de produção da docência:** a professoralidade universitária. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3951/3143> Acessado em: 08 Fev. 2021.

BOTOMÉ, S. P. Qualificação de cientistas e professores de nível superior para o desenvolvimento científico, tecnológico e universitário do país por meio de mestrados e doutorados descentralizados: avaliação de uma experiência. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 49-77, jul./dez. 1998.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Revista interação em Psicologia**, v.6, n.1, p.81-110, jan./jun. Curitiba – PR, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3196> Acessado em: 03 de Mar. 2021.

BOUFLEUER, J. P. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 18, n. 37, p. 371-382, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/488> Acesso em: 14 mar. 2021.

BRAGA, I. M. GUIMARÃES-IOSIF, R. A pós-graduação em educação sob a perspectiva docente: ambiguidades da atual política de avaliação. In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). **Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRANCHER, V. R. **Trajetos e representações de docentes da Pós-Graduação:** um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos. Tese de doutorado, apresentado ao curso de doutorado em Educação, na Universidade federal de Santa Maria. Santa Maria – RS. 2013.

BRANCHER, V. R.; BAPTISTA, E. H.; MARASCHIN, M. S.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Formação do professor: algumas reflexões coletivas. In: **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n.4, jul./dez. p. 63-75. 2007.

BRASIL, **Censo da Educação Superior 2019: resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acessado em: 15 Jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Lei nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília – DF. 2001. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/790> Acessado em: 15 Jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei n. 9394/1996**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 8.745**, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745compilada.htm Acesso em 25 de Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRAYNER, F. Notas sobre universidade e democracia. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 26, n.1, p. 222-231, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/> Acesso em: 12 de Mai. 2021.

CABRAL, T. L. de O.; SILVA, F. C. da; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. de. A CAPES e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. In. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPN** (on-line). Brasília, v.16, n. 36, outubro de 2020.

CAMPOS, V. T. B. A formação **pedagógica de professores na pós-graduação *Stricto Sensu* da ciência da saúde de instituições federais de ensino superior**. S.d. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Vanessa-T.-Bueno-Campos.pdf> Acessado em. 10 de Ago. 2021.

CAPES, Ministério da Educação. **Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016**. Diário Oficial da União. Publicado em: 06/06/2016. Edição: 106. Seção: 1. Página: 14. 2016.

CAPES. **Banco de Metadados**. 2021. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/204/datafile/F1> Acessado em: 10 de Ago. 2021.

CAPES. **Coleta CAPES. Proposta do Programa. Relatório de 2020**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Acesso em: 20 de Jun. 2020.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/pnpd-capes> Acesso em 25 Jan. 2021.

CAPES. Ficha de Avaliação. **Proposta de revisão da Ficha utilizada para a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação que é conduzida pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** 2019 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf> Acessado em: 31 jan. 2021.

CAPES. **Plataforma Sucupira.** 2014. <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acessado em 10 de Ago. 2021.

CAPES. **Relatório de Gestão.** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf Acessado em: 09 de Ago. 2021.

CÁRIA, N. P.; SILVA, R. A. Pedagogia Universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. In: **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional.** v. 7 n. 15 Maio/ago. Santa Maria – RS, 2018.

CARNEIRO, M.A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 12 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, P. A. VIANA, C. M. COSTA, S. T. G. **Identidade, pertencimento e resiliência no contexto escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores.** S.d.] Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_1200_425fdbb52737d5336e38efb0940f6092.pdf Acessado em: 03 de Ago. 2021.

CHARTIER. R. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Revista Estudos Avançados,** São Paulo, v. 08, n.21, 1994.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COMARÚ, P. do A. Qualidade e desenvolvimento profissional. In: FRANCO, Marília Costa Morosini; Dal Pai, Maria Estela (orgs). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, p.86-100. 2011.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna.** São Paulo, Martins Fontes, 1997.

CONTI, C. A. M. SILVA. J. L. Principais desafios da orientação. Condições institucionais e relações interpessoais. (Orgs). SCHNETZLER, R. P.; OLIVEIRA, C. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação.** Brasília: Líber livro Editora, 2010.

CORRÊA, A. K. SOUZA, M. C. B. M. SANTOS, R. A. CLAPIS, M. J. GRANVILE, N. C. Perfil de estudantes ingressantes em licenciatura: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Revista da Escola de Enfermagem USP,** v. 45, n. 4, 2011.

COSTA, D. de C. S. da. **Docência Universitária e Formação Pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina - PR, 2015.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRUZ, R. M. LEMOS, J. C. WELTER, M. M. GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 4, Julio, 147-160. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/TeT/Downloads/1024-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3364-1-10-20130804.pdf> Acessado em: 10 de Ago. 2021.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CUNHA, M. I. da. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidade e desafios. In: **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária**. CUNHA, M. I. da (Org.) Araraquara, SP. Junqueira e Marin: Brasília, DF. 2010a.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: **Revista Diálogo Educ.**, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. Curitiba, 2009.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajatória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010b.

CUNHA, M.; ISAIA, S. M. de A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP; RIES, p. 349-404. 2006.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 11. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/46>. Acesso em: 14 de Mar. de 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora. 2001.

DAY, C. SACHS, J. Profissionalismo, performatividade e empoderamento: discursos na política e propósitos do desenvolvimento profissional contínuo. In: DAY, C.; SACHS, S. (Org.), **Manual internacional de continuação de professores**. Maidenhead: Birks, Open University Press. 2004.

DEWES, A. BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente da e na gestão: dimensões da docência universitária**. [S.d.]. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/32.pdf>

DIAS, A.M. L. RAMALHO, B. L. Ser ou estar professor na educação superior, eis a questão: o professor universitário aprende ao ensinar?. MELO, G. F., MALUSÁ, S. (Org.) **Profissão docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí. Paco Editorial. 2015.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, maio/ago. p. 345-358. 2006.

DUARTE, A.M.C. **Intensificação do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FAVERO, A. A. MARQUES, M. A investigação-ação na docência universitária. In: **Revista Signos**, v. 34, n. 1, p. 69-79, 2013.

FAVERO, A. A. PAZINATO, A. **Pedagogia universitária: uma proposta inovadora de formação docente para a educação superior**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

FELDEN, E. L. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 98, n. 250, set./dez. p. 747-763. 2017.

FELDKERCHER, N. Docência universitária: o professor universitário e sua formação. **Práxis Educacional Vitória da Conquista** v. 12, n. 22 p. 223-247 maio/ago. 2016.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERRAZ, B. T. **Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação**. Tese de doutorado, (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2012.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados – Plano Editora, 2005.

FONSECA, J. J. S. FONSECA, S. **Didática Geral**. INTA. 1ª edição. Sobral. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCISCO, W. de C. "**Estado de Mato Grosso**"; *Brasil Escola*. [s.d.]. Disponível em: <https://brasilestudo.uol.com.br/brasil/estado-mato-grosso.htm>. Acessado em: 02 de fev. 2021.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; LEITE, D. B. C. **A UFRGS em sua gênese e as ingerências do Estado: a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito (1896–1930)**. Porto Alegre: Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/PPGEdu/PPGSoc/UFRGS, 183 p. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. A. R. NAVARRO, V. L. Intensificação do trabalho docente e saúde: estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p.1032-1057, set. /dez. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil. In. **Revista Educação. PUC-Campinas**. Campinas, SP: n. 19 (1): Jan/Abr., p. 15-23. 2014.

GALVÃO, F. N. S. **A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das Aprendizagens e Saberes da Docência nos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da UNEMAT/Cáceres- MT**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres - MT, 2019.

GALVÃO, F. N. S.; TESSARO, E. C.; BITENCOURT, L. P. **O perfil formativo e profissional dos egressos do programa de pós-graduação em educação da UNEMAT/Cáceres-MT**. Anais do SEMIEDU, Cuiabá - MT, 2020.

GENTIL, H. S. Produção do conhecimento e formação de professores. In: Denise Leite e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. (org). **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, p. 267-289. 2012.

GIANEZINI, Q. **O processo de expansão do Ensino Superior em Mato Grosso**. Dissertação de mestrado, (Programa de Pós-Graduação em Sociologia), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS. Porto Alegre, 2009.

GIANNETTI, E. A civilização brasileira. **Revista EXAME CEO**. Idéias para quem decide. São Paulo, n. 7, p.16-33, out. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. A. **Guerra do neoliberalismo ao ensino superior**. Chicago: Haymarket Books, 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate** | rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, Out-Dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/csTLDPyFBWXLBtCnSn6R8qp/?lang=pt&format=pdf>
Acessado em: 11 de Ago. de 2021.

HAMBURGER, E. Para que Pós-graduação? In: ANDRADE, M. de *et al.* **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. Madrid: Morata, 1995.

HARVEY, D. **Uma breve história do neoliberalismo**. Oxford: Oxford University Press, USA, 2007.

HEIDEMAN, C. **Introdução ao desenvolvimento de pessoal**. In BURKE, P. *et al.* (Eds.), Programação para desenvolvimento de pessoal. Londres: Falmer Press. pp. 3-9. 1990.

HORTA, J. B. S. Prefácio in: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. N. M. (Org.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias de teses e dissertações**. São Paulo – SP. Cortez, 2002.

HORTA, T. R. **Avaliação da qualidade percebida e priorização de ações estratégicas por meio do modelo multicritérios de apoio à decisão: um estudo de caso em uma indústria de esquadrias de alumínio no Sudoeste brasileiro**. Trabalho de conclusão de curso (Faculdade de Engenharia), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Bases de dados/metadado/Capes/avaliação dos cursos de pós-graduação**. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/capes/avaliacao-dos-cursos-de-pos-graduacao.html> Acessado em: 11 de Ago. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária: Desafio da Entrada na Carreira Docente**. **Educação**, Santa Maria, p. 425-440, out. 2011.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.(Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a.

ISAIA, S. M. de A. Formação do Professor do ensino superior. Tramas e tessitura. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, p. 241-251. 2006b.

ISAIA, S. M. de A; MACIEL, A. M. da R; BOLZAN, D. P. V. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. In: CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. (Org.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 167-187. 2012.

ISAIA, S. Professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003.

ISAIA, S; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 107-118. 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e Tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 14 de Fev. de 2021.

LANA, C. R. **Átomo - Demócrito, Thomson, Rutherford, Bohr e história do átomo**. 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/quimica/atomo-a-hrefhttpeducacaouolcombrbiografiasdemocritojhtmudemocritoua-thomson-rutherford-bohr-e-historia-do-atomo.htm> Acessado em: 10 Nov. 2020.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internalización de la Educación Superiore en Brasil. In: WIT, H; JARMILLO, I. C; GACEL, A. J; KINGHT, J. (Org). **Educación Superior em la América Latina la dimensión Internacional. Banco Mundial em coedición com Mayol Ediciones S.A.** Bogotá, Colômbia, p.113-152, 2005.

LEITE, D. **Reformas universitárias, avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LENS, W. **La signification motivationnelle de la perspective future**. Revue québécoise de psychologie, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Editora da UFPR. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola? Teoria e Prática**. 5 edição. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA JUNIOR, W. T. A importância da implantação da pós-graduação stricto-sensu em comunicação social no estado do Amapá. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 1, p. 1-14, jan-mar. 2020.

LIMA, L. C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, sociedade e culturas**, nº 23. 2005.

LOPES, M. G. A. SASSAKI, Y. VALLINA. K. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. In. **Interfaces Científicas - Educação** - Aracaju - V.6. N.2. Fevereiro. p. 29 – 44. 2018.

LORENZ, C. Se você é tão inteligente, por que está sob vigilância? Universidades, neoliberalismo e nova gestão pública. In: **Inquérito crítico**, 38(3), p. 599-629, 2012.

LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

LUIZ, L. H. T. **Os impactos do neoliberalismo no ensino superior privado no Brasil**. 2013. 81 f. Dissertação de mestrado (PPGED/FACED/UFU) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - MG. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13930/1/Luciano%20Henrique.pdf> Acessado em: 27 de Mar. de 2021.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, A. L. **Grupo de reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores.** Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade), da Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, 2015.

MALDONADO, M. M. C.; BITENCOURT, L. P. Impasses e desafios para uma avaliação formativa em Programas de Pós-graduação. In: **Revista de Educação Pública.** Cuiabá v. 28 n. 68. Maio/ago. p. 429-439. 2019.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acessado em 27 de Jan. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Sísifo - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Revistas brasileiras em letras e linguística. **D.E.L.T.A.**, 17:ESPECIAL, 2001 (83-120). 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/MrNPypXYDLPTMNJ4dN5HkLD/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 11 de Ago. 2021.

MARGINSON, S. **Dinâmica da competição nacional e global no ensino superior.** Higher education, 52, p. 1-39 2006.

MARINELLI, C. R. G. CARVALHO, R. A. A problemática da orientação de teses e dissertações em educação. (Orgs). SCHNETZLER, R. P.; OLIVEIRA, C. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação.** Brasília: Líber livro Editora, 2010.

MARTINS, M. M. M. de C. **Estágio de docência na pós-graduação *Stricto Sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica** Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação), da Universidade Estadual do Ceará), Fortaleza - CE. 2013.

MEC. **Ministério da Educação. Portaria do MEC nº 1045, DOU 19/08/10, seção 1.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5682-peces078-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 11 de Ago. 2021.

MELO, G, F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. In. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas.** São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Acessado em: 25 de Nov. 2020.

MELO, K. V. A. **Origem e Institucionalização da Pós-graduação *Stricto Sensu* profissional: um estudo de casos.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Administração). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

MENEGON, R. R.; JUNIOR, S. A. G; LIMA, M. R. C. MACHADO, J. M. Projetos de extensão: um diferencial para o processo de formação. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PROJETOS%20DE%20EXTENS%C3%83O%20UM%20DIFERENCIAL%20PARA%20O%20PROCESSO%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O.pdf> Acessado em: 10 de Ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S; GOMES, R. NETO, O. C; DESLANDES, S. F; (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. DE A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 11. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/20> Acessado em: 08 Fev. 2021.

MORMUL, R.P; ESTEVES, F. A.; FARJALLAC, V. F.; BOZELLI, R. L. 2015. Space and seasonality effects on the aquatic macrophyte community of temporary Neotropical upland lakes. *Aquatic Botany*.126: 54–59. 2015.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação.** Brasília: INEP, p. 11-20, 2000.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2009.

MOROSINI, M. C. ROSSATO, R. Teoria e História da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. vol. 2. Porto Alegre, RS: FAPERGS/RIES, 2006.

MOROSINI, M. C. Verbetes Gerais. IN. MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.55-59. 2006a.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MORTIZ, G. O; MORTIZ, M. O; MELO, P. A. **A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos**. XI Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011.

NEZ, E. de. **Em busca da consolidação da pesquisa e da Pós-Graduação numa universidade Estadual: a construção de redes de pesquisa**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.

NEZ, E. de; SILVA, V. N. Metodologia de ensino e Pedagogia Universitária: em busca da qualidade na/da Educação Superior. In: **CAMINE: Educ.**, Franca, SP, Brasil. v. 6, n. 2, 2014.

NEZ, E.de; BITENCOURT, L. P. KRAHE, E. D. Pedagogia Universitária e Redes de Pesquisa: laços em busca da consolidação de uma universidade pública em Mato Grosso/Brasil. **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 07 – Ano IV – 05/2015**.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto, p. 13-34, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEN. A. C. A; BATISTA, B. S. R; MARTINS, C. B.; NEVES C. E. B.; LEITE, D.; SCHWARTZMANN, J.; COSTAS, J. M. M.; FRANCO, M. E. D. P.; TRIGUEIRO, M. **Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre – Brasil. Novembro de 2002.

PAZINATO, A. **O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

PEREIRA, J. **A importância da relação professor e aluno**. TCC apresentado ao Curso de Ciências Biológicas. João Pessoa. PA. 2014. Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/monografias/monografias-2017/jalcines-da-costa-pereira.pdf> Acesso em: 10 de Ago. 2021.

PEREIRA, L.S.; AGOSTINHO, A.A.; GOMES, L.C. Eating the competitor: a mechanism of invasion. *Hydrobiologia*, 2015.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. de (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. Programa de Formação de Professores – USP. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, p. 23-41. 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Universitário**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIVETTA, H. M. F.; ISAIA, S. M. de A. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. In: **Educação**, v. 31, nº 3, p. 250-257, set./dez., Porto Alegre. 2008.

PONTE, J. P. da. Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de matemática. In: PONTE, J. P. da. (*et al*). **Desenvolvimento profissional dos professores de matemática: que formação?** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência e Educação, 1996.

PPGEdu UNEMAT. Os Desafios da Pós-Graduação em Tempos de Incertezas. PPGEdu UNEMAT, 2020. 1 vídeo (02h29min10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRjNKQhBpW0&t=7750s> Acessado em: 04 de Mar. 2021.

PRYJMA, M. F. OLIVEIRA, O. S. **Aprendizagem para a Docência e Experiências Profissionais do Professor da Educação Superior**. LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. da S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, Á. M. (Orgs) Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Janeiro 2014. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf Acessado em: 03 de Ago. 2021.

PUCCI. R. S. C. **As 10 mais importantes invenções e descobertas da ciência**. [s.d.]. <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/homem/as-10-mais-importantes-invencoes-e-descobertas-da-ciencia,f1087a009b137310VgnCLD100000bbceeb0aRCRD.html> Acessado em: 13 Nov. de 2020.

QUARESMA, A. G. **Políticas públicas para a pós-graduação: expansão e desafios para o mestrado profissional no Brasil**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3. [s.d.].

REGO, I. J. MUCCI JUNIOR, L. C. Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu: direito fundamental à educação capaz de conduzir a um relevante e renovado inovador brasil do futuro. **Revista direitos sociais e políticas públicas (UNIFAFIBE)**. vol. 3, n. 1, 2014.

RIBEIRO, B. C. R. O. R.; NICOLAU, A. F. C. N.; ROCHA, j. A. S. M. R. Formação do Pedagogo em tempos de pandemia: a experiência do uso da sala de aula virtual classdoj. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1. 2020.

RIBEIRO, T. R. BITENCOURT, L. P. Balanço de Produção sobre Pedagogia Universitária, Docência Universitária e Formação Pedagógica dos Professores Universitários. In: **Anais do Seminário Educação – SemiEdu**, UFMT – Cuiabá/MT, 2016.

RIBEIRO, T. R. C. **A Pedagogia Universitária do Bacharel Docente no Curso de Ciências Contábeis: Ênfase na Formação e Atividades na Docência**. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres - MT, 2018.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, p. 229-245. 2011.

ROSSIT, R. A. S. FREITAS, M. A. O. BATISTA, S. H. S. S. BATISTA, N. A. Construção da identidade profissional na Educação Interprofissional em Saúde: percepção de egressos. *INTERFACE, Comunicação, saúde e educação*. 22(Supl. 1):1399-410. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/wtqgWTz6VYZjqZW3Gp5yG4F/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 10 de Ago. 2021.

SAMEA, M. dispositivo grupal como intervenção em reabilitação: reflexões a partir da prática em Terapia Ocupacional. *Rev. Ter. Ocup. Univ.* São Paulo, v. 19, n. 2, p. 85-90, maio/ago. 2008. Disponível em. <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14033/15851> Acessado em. 10 de Ago. 2021.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? In: **Revista crítica de ciências sociais**, n.65. Maio. p. 3-76. 2003.

SANTOS, C. G. **Estágio supervisionado e complexidade: uma pesquisa em nível de pós-graduação.** 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, G. M. M. T. **Desenvolvimento Profissional de Professores uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo.** Universidade de Coimbra, Dissertação apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra. 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4446/1/UC-FPCE%20-%20Desenvolvimento%20Profissional%20de%20Professores.pdf> Acessado em 10 de Ago. 2021.

SANTOS, G. M. T. dos. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária [manuscrito]: um olhar sobre a docência.** Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas – RS, 2018.

SANTOS, K. R. MAFFEI, W. S. Aprendendo a orientar._(Orgs). SCHNETZLER, R. P.; OLIVEIRA, C. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação.** Brasília: Líber livro Editora, 2010.

SANTOS, M. H. A. **Iniciação à docência universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/340681/1/Santos_MarcosHenriqueAlmeidaDos_D.pdf Acessado em: 03 de Ago. 2021.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2175-3423> Acesso em: Dez. 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, L.. **Pedagogia universitária e transformação social**. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SCHNETZLER, R. P.; OLIVEIRA, C. (Orgs). **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Liber livro Editora, 2010.

SCREMIN, G. ISAIA, S. M. A. **Docência no ensino superior: o papel dos docentes nos cursos de licenciatura**. Grupo de Trabalho – Formação de Professores e Profissionalização Docente Agência Financiadora: não contou com financiamento. EDUCERE –XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2013.

SEGENREICH, S. C. D. CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. Rio de Janeiro, 2009.

SELBACH, P. T.S. **Desenvolvimento Profissional Docente em tempos de expansão da Educação Superior**: movimentos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. 2015. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação), da Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

SEVERINO. A. J. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC. São Paulo: Cortez, p. 67 – p. 87, 2006.

SGUISSARDI, V. **Pós-graduação no Brasil Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. 2007. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0049.pdf Acesso em 08 Fev. 2021.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil - 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. In: **Educação e sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, Out. Campinas, 2006.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no Século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, A. M. FILHO, A. L. SILVA, A. P. S. Divulgação e apropriação do conhecimento científico: o caso da Educação Física. **Liinc em Revista**, v.7 n.2, outubro, 2011, Rio de Janeiro, p. 720 – 732. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/article/download/19304> Acessado em: 11 de Ago. 2021.

SILVA, E. A. ABREU, S. E. A. **A desvalorização da profissão docente no Brasil**. [s.d.] Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/11268/1/ELOISA%20%20-%20ARTIGO%20APOS%20A%20APRTESENTA%20C3%87%C3%83O.pdf> Acessado em: 03 de Ago. 2021.

SILVA, M, G. S. **Pedagogia Universitária e mudança: A reforma dos cursos de graduação pós LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de**

Santa Catarina – Brasil. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, M. C. CEZAR, A. P. F. Aprendizagem e o currículo no ensino superior: algumas considerações sobre adaptação curricular. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20566_11249.pdf Acessado em: 11 de Ago. 2021.

SILVA, M. G. M. **Trabalho Docente na Pós-Graduação:** a lógica da produtividade em questão. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008.

SILVA, D. N. HELERBROCK, R. **A Apollo 11 foi lançada em 16 de julho de 1969. Quatro dias depois, marcou a história quando Neil Armstrong tornou-se o primeiro homem a pisar na superfície da Lua.** [S.d.] <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/apollo-11.htm#:~:text=A%20Apollo%2011%20foi%20lan%C3%A7ada,americana%2C%20em%20julho%20de%201969>. Acessado em: 10 Nov. de 2020.

SLAUGHTER, S. **Capitalismo acadêmico e a nova economia:** Markets, state, and higher education. Baltimore: JHU Press, 2004.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 400 p, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

STALLIVIERI, L. **O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas.** Universidade de Caxias do Sul. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais – [s.d.]. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf Acesso em: 11 de Mar. 2021.

SUANNO, M. V. R. Docência universitária e didática emergente: novos caminhos para interrogar a realidade e redimensionar as experiências educativas In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). **Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2015.

SUCUPIRA. Plataforma Sucupira, **Curso Plataforma Sucupira.** Universidade Federal do Rio Grande- FURG Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação- PROPESP Diretoria de Pós-Graduação- DIPOSG. 31 Jan 2020. Apresentação de Power Point. S.N. Disponível em: https://propesp.furg.br/images/arquivos_propesp/diposg/CURSO_SUCUPIRA_2020f.pdf Acessada em: 31 Jan 2021.

SUCUPIRA. Plataforma Sucupira. **Relatório PPGEdu/UNEMAT.** 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf;jsessionid=WqVa5DOyp6d4wmbuY4PTWDFv.sucupira-213> Acessado em: 03 de Jul de 2021.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4ª Edição. Brasília: Liber livro Editora, 2011.

SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4ª Edição – Brasília: Liber livro Editora, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TESSARO, E. C. BITENCOURT, L. P. **Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional Docente: reflexões de uma temática em construção a partir de um “Estado da Arte”**. SEMIEDU, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EpWL_HQPPP2zUQ9U7xodq2EM4K3vuC3r/view Acessado em: 03 de Mar. 2021.

TESSARO, E. C. BITENCOURT, L. P. **Produções científicas no âmbito da Pedagogia Universitária e a docência na pós-graduação**. Anais Vol. 15 (2019): Educação em Tempos de "Novas" Ideologias e Negação de Direitos, Cáceres/MT, Brasil, 15 a18 Outubro 2019. Disponível em: <http://siec.unemat.br/anais2/!default/imprensa-pdf.php?r=MjE4MQ==&i=MTE3NjA=&p=L0FycXVpdm9zL2NvcnJpZ2lk3MvNDIwMC0xMTc2MC5wZGY=&y=MA==&v=MA==&d=SQ==&cache=1612376206> Acessado em: 03 Fev. 2021.

TESSARO, E. C. **O jogo na formação inicial do professor de Educação Física**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (FACIS – Faculdade de Ciências da Saúde), da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2018.

TESSARO, E. C. **Pedagogias Universitárias na Pós-graduação em Educação: a trajetória a partir dos docentes**. XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO). 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7973-texto_proposta_completo.pdf Acessado em: 02 Jan. 2021.

THIAGO, E. M. C. P. ANDREOTTI, V. O. A avaliação dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil: características e contexto. In: (Org.) V. A. Ferreira. **Políticas e avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu: da inserção social local à internacionalização**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 171 f, 2018. Disponível em: http://150.162.8.240/somente-leitura/Especializacao_Gestao_Publica_2015_2/Metodologia_da_Pesquisa/Material_Didatico/ARTIGO_A-analise-de-dados-na-pesquisa.pdf Acessado em: 18 de Mar. 2021.

THOMEN, D. M. N. **Nicolau Copérnico (1473-1543)**. 2015. <https://www3.unicentro.br/petfisica/2015/12/22/nicolau-copernico-1473-1543/> Acessado em: 10 Nov. de 2020.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as Políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em educação), da Universidade de São Paulo, São Paulo - SP. 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. Do projeto ao relatório de pesquisa. In: PINHO, S.Z. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p. 168-185, 2010.

TRIVIÑOS, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEMAT, 2021. Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=universidade&conteudo=6> 2021. Acessado em: 09 de Ago. de 2021.

UNEMAT, **Anuário estatístico 2004**. Disponível em: <http://www.unemat.br/prpti/anuario/2004/anuario.pdf>. Acessado em 04 de Mar. 2021.

UNEMAT, **Anuário estatístico 2013**. 2013. Disponível em: http://www.unemat.br/prpti/anuario/2013/anuario_estatistico_2014_base_2013_1.3.pdf Acessado em 04 de Mar. 2021.

UNEMAT, **Anuário estatístico 2018**. 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PRPTI/ANUARIO-2019-ANO-BASE-2018-8.pdf> Acessado em 04 de Mar. 2021.

UNEMAT, **Decreto nº 432 de 31/03/2020**. 2020. Disponível em: <http://altafloresta.unemat.br/index.php/noticias?start=18> Acessado em: 23 de Fev. 2021.

UNEMAT, **Lei Complementar nº 320/2008** – de 30 de junho de 2008. Dispõe sobre alterações do Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso, seus respectivos cargos e subsídios e dá providências. 2008.

UNEMAT, **NEPE promove palestra e dá andamento aos trabalhos para implantação do mestrado em Educação**. 2008. Disponível em: <http://www.novoportal.unemat.br/index.php/galeria/http/prppg/media/files/DADO/player/player.swf?pg=noticia/3833/NEPE%20promove%20palestra%20e%20d%E1%20andamento%20aos%20trabalhos%20para%20implanta%E7%E3o%20do%20mestrado%20em%20Educa%E7%E3o> Acessado em: 04 de Mar. 2021.

UNEMAT, **Resolução N° 015/2013–CONSUNI** - Aprova Regimento da Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Estado de Mato Grosso–UNEMAT. 2013.

UNEMAT,. **Anuário estatístico 2020**. 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario> Acessado em 04 de Mar. 2021.

UNEMAT. **Anuário estatístico 2008**. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PRPTI/anuario_estatistico_2008_retificado.pdf Acessado em 04 de Mar. 2021.

UNEMAT. **Contextualização e Histórico. Programas de Pós-Graduação em Educação** – curso de Mestrado. 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prppg&m=pos-graduacao&c=&secao=2427>. Acesso em 17 de Abr. de 2020.

UNEMAT. **Instrução Normativa N° 04/2012 – PPGEDU**. Dispõe sobre os critérios para credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de professores permanentes, colaboradores e visitantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT. 2012. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=educacao&m=credenciamento-docente&c=credenciamento-docente-2012>. Acesso 24 de Fev. 2021.

UNEMAT. **Matriz Curricular**. 2014. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/2014/Matriz_Curricular_2014_02_e_ducacao.pdf Acessado em: 30 de Junho de 2021.

UNEMAT. Resolução n° 008/2014 – ad referendum do CONSUNI - **Aprova o Regimento do Programa de Pós-graduação “*Stricto Sensu*” em Educação da UNEMAT**. 2014

UNEMAT. Resolução N° 015/2013–CONSUNI. Aprova Regimento da Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Estado de Mato Grosso–UNEMAT. 2013.

UNEMAT. **Resolução n° 040/2019 – CONSUNI – Regulamenta e normativa a atribuição, registro, acompanhamento, cumprimento e manutenção do regime de trabalho da carreira dos docentes da Educação Superior**. 2019. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/4263_res_conepe_40_2019.pdf Acessado em: 30 de Jun. 2021.

UNEMAT. **Resolução n° 181/2009 – AD REFERENDUM DO CONEPE**. Aprova e autoriza a execução do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação vinculado a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso. 2009. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/resolucao_181_2009_conepe_adreferendum_mestrado_educacao.pdf. Acesso em: 18 de Mar. 2021.

VASCONCELLOS, M. M. M. OLIVEIRA, C. C. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2011.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, I. P. A. A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. In: BOLZAN, D. P. V. *et al.* Dossiê docência na educação superior. In. **Revista do centro de educação**. v. 36, n. 3 set/dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117121313001> Acessado em: 08 Fev. 2021.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.85-96, 2006.

VIEIRA, G. S. ANDRADE, S. L. C. **A importância da participação em eventos acadêmico-científicos de fisioterapia no distrito federal – a visão discente e docente.** TCC apresentado ao Centro Universitário Planalto Central Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos UNICEPLAC. Brasília – DF. 2019.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Desenvolvimento profissional de professores: uma revisão internacional da literatura.** Paris: UNESCO/Instituto Internacional de Planejamento Educacional. 2003.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira:** Análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. Tese de Doutorado (Escola de artes), da Universidade de São Paulo. São Paulo, 187f, 2015.

WOGEL, L. S. **Ócio do ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores.** 2007. 166f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá – MT. 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

ZARDO, S. P.; SOUSA, N. H. B. Pós-graduação interdisciplinar: experiências da área de direitos humanos. In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). **Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2015.

ZATTAR, N. TAVARES, D. MAIA, H. LIMA, L. (Org.). **UNEMAT: uma história que faz parte de muitas outras.** Cáceres: Editora UNEMAT, 2018.

ZEICHNER, K. M. **Mitos e realidades: experiências baseadas em campo na formação inicial de professores.** Diário da Formação de Professores, v. 31, n. 6, pág. 45-49, 1980.

ZUCHETTI, J. H. V. **Pedagogias Universitárias nas Licenciaturas Percepções dos Docentes Bacharéis na Formação Inicial de Professores para Educação Básica** Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Universidade do estado de Mato Grosso. Cáceres - MT, 2020.

APÊNDICE 1

Link dos materiais suportes para pesquisa documental e de campo:

<https://drive.google.com/drive/folders/1DYpXDCrbymxeoIXtKTRznt1M5F8w0uIz?usp=sharing>