

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

FABRICIA NATES DOS SANTOS GALVÃO

**A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS
APRENDIZAGENS E SABERES DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE
LICENCIATURAS E BACHARELADOS DA UNEMAT/CÁCERES-MT**

CÁCERES-MT

2019

FABRICIA NATES DOS SANTOS GALVÃO

**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 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

2019

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

<p>G182a GALVÃO, Fabricia Nates dos Santos. A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das Aprendizagens e Saberes da Docência nos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da Unemat/Cáceres- MT / Fabricia Nates dos Santos Galvão – Cáceres, 2019. 187 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Dissertação/Mestrado – Curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019. Orientadora: Lóriége Pessoa Bitencourt</p> <p>1. Pedagogia Universitária. 2. Docentes de Licenciaturas. 3. Docentes de Bacharelados. I. Fabricia Nates dos Santos Galvão. II. A Pedagogia Universitária como Espaço de (re)construção das Aprendizagens e Saberes da Docência nos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da Unemat/Cáceres-MT.</p> <p>CDU 378.124(817.2)</p>
--

FABRICIA NATES DOS SANTOS GLAVÃO

**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 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

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

Dr^a. Filomena Maria de Arruda Monteiro (Membro Externo – PPGE/UFMT)

Dr^a. Fabiana Aparecida da Silva (Membro Interno – UNEMAT)

APROVADA EM: 26/02/2019.

Com amor e carinho, dedico esta dissertação ao meu esposo e filho, ambos com nome de Bruno, por serem meus grandes motivadores e companheiros nesta caminhada. Aos meus pais Valdir e Aurea, pelos incentivos e principalmente por não terem medido esforços para me oferecer uma boa educação e formação! Vocês foram e sempre serão a razão pelo qual me constituo hoje como pessoa e futura profissional.

Agradeco

Primeiramente a Deus, por ter me sustentado nesta longa caminhada, a cada fraquejada ao olhar para cima, ele estava lá me dando força, coragem e esperança para trilhar os caminhos cheios de pedras e obstáculos, me ajudando a fazer dessas pedras degraus para a minha subida rumo a vitória.

Aos meus pais Valdir e Aurea, por serem tão especiais, pois mesmo a uma certa distância sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha vida, sejam de tristezas ou felicidades, por me darem colo quando necessitava e por acompanharem minha trajetória de vida pessoal e de formação, agradeço pela educação que me proporcionaram, se hoje me constituo quem sou, devo a vocês. Vocês sempre serão a razão da minha existência, amor paterno e materno incondicional, aos meus olhos, jamais existirá igual.

Ao meu esposo Bruno Rodrigo, por ter me acompanhado sem saber que destino nos esperava, sem saber onde iríamos chegar, aceitou viajar comigo neste sonho sem esperar nada em troca, foi meu porto seguro em todos os obstáculos, enfim agradeço pelo apoio físico e emocional. Te amo minha vida.

Ao meu filho Bruno, meu Bruninho, um anjo que Deus colocou na minha vida, te agradeço por ter sido meu maior motivador em continuar mesmo diante de algumas dificuldades e incertezas, meu bebê, meu sonho, meu tudo, mamãe morre por ti, quero que saiba quando passar a entender as coisas que tudo que fiz ou deixei de fazer foi em prol da nossa própria vida. Hoje tão pequenino talvez não compreenda as tantas vezes que não pude estar presente, ou não ter visto alguns dos seus passos, mas enfim... acredito que fiz o meu melhor como mãe por você e para você. Te amo meu filho.

Ao meu sogro Moacir e sogra Marli, agradeço pelo amor de pais que me dão, e também por tantas vezes cuidaram do meu filho para que eu pudesse estudar.

As minhas irmãs Patrícia e Franciele que de uma forma ou de outra sempre me apoiaram nesta longa jornada, estiveram presentes em muitos momentos da minha vida, me dando a força que precisa para continuar caminhando.

As minhas amigas eternas e irmãs de orientação Eliane e Tatiana, que sempre enxugaram as minhas lágrimas quando a tristeza rondava, estiveram presentes em todos os momentos, me apoiando e afirmando que ao final tudo iria dar certo, assim, acredito que seguramos uma nas mãos das outras e juntas caminhamos sem medo e insegurança, rumo ao sucesso tão esperado.

A minha orientadora-mãe-amiga-parceira Lóriége Pessoa Bitencourt, por ser essa docente cuidadosa e dedicada não só com a sua profissão, mas com as pessoas que a rodeiam, um exemplo de pessoa e profissional, agradeço por ter me aceito como orientanda, ter sido minha fortaleza nesta caminhada, quantas vezes me deu colo e ajudou-me a enxugar minhas lágrimas com palavras de incentivo, te agradeço imensamente pelas motivações, gratidão pelos ensinamentos e hoje, posso afirmar que você é minha inspiração como ser uma docente no futuro.

A minha ex-orientadora da graduação Ivete Cevallos, que hoje se tornou uma grande e verdadeira amiga, agradeço por ter acreditado no meu potencial e me incentivado a dar continuidade na minha formação, agradeço por ter estado presente em muitos momentos da minha vida e pelos ensinamentos, assim como a minha orientadora atual, você também é minha inspiração desde a minha formação inicial.

Aos meus professores do Mestrado em Educação, que cada um do seu jeitinho me ensinaram etapas importantes para o sucesso da docência. Em especial, a professora Jaqueline Pasuch que chegou em minha vida neste momento e espaço de formação, no tempo certo, acredito que nada foi e é por acaso, te agradeço pela dedicação com a turma de 2017/1 e que em corrente formada por nossas mãos dadas seguimos juntos até o fim.

As docentes avaliadoras dessa dissertação, agradeço pelo aceite em participarem da minha banca e pelas contribuições.

Aos docentes pesquisados que colaboraram para o sucesso da minha pesquisa.

Ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT que em acordo de Cooperação com a UNEMAT, me proporcionaram o auxílio da bolsa de Mestrado para conquistar minha qualificação profissional.

A coordenação do mestrado por não terem medido esforços para desempenhar o melhor trabalho possível em prol de uma formação de qualidade para nós pós-graduandos.

A UNEMAT por ter sido um dos meus espaços de formação e de muitas aprendizagens.

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós”.

(Cora Coralina)

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do PPGEdU – Mestrado em Educação, da UNEMAT, cuja temática central é a Pedagogia Universitária e, nela, a docência. Com base nos pressupostos teóricos de Bitencourt (2014; 2017), Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif (2014), Marcelo Garcia (1999), Mizukami *et al* (2002), entre outros, a presente pesquisa reflete-se sobre as aprendizagens da docência e os saberes necessários para a docência universitária. A questão problema desta investigação foi: Como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT, do *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior? O objetivo geral foi o de analisar como esses docentes aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza explicativa, do tipo estudo de caso, desenvolvido em quatro momentos que subsidiaram os procedimentos metodológicos, sendo eles: pesquisa bibliográfica, documental, de campo e análise dos dados. Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário de caracterização, elaborado no *Google Forms*, e uma entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados coletados utilizou-se a análise de conteúdo, referendada por Bardin (2016), sendo estabelecidas categorias de análise. A pesquisa foi realizada com oito participantes denominados por codinomes, selecionados foram de três cursos de licenciaturas (Matemática, Pedagogia e Geografia) e três cursos de bacharelados (Agronomia, Direito e Enfermagem), em efetivo exercício no semestre letivo 2018/1, lotados nas suas respectivas Faculdades: FACET; FACISA; FAEL; FACH; FACAB; FACIS, com maior tempo de atuação na carreira docente e/ou com, no máximo, cinco anos de atuação, ambos, da UNEMAT. Os resultados da análise apontaram que as aprendizagens da docência universitária das docentes dos cursos de bacharelados, na condição de principiantes, ocorrem de maneira semelhante — observando seus colegas de profissão ou se inspirando em ex-professores. E em relação aos docentes dos cursos de licenciaturas e do curso de bacharelado, na condição de anos de atuação, as aprendizagens ocorrem de maneira distinta, sendo construídas de forma singular para cada docente, pois são configuradas pelos seus percursos de formação, pessoais, profissionais, e pela dimensão contextual, organizacional, curricular e institucional, em que o docente está inserido; também impulsionam o seu desenvolvimento profissional e essas aprendizagens são realimentadas pelos diferentes saberes construídos na significação das experiências e práticas refletidas por esses docentes. Assim, as aprendizagens dos docentes universitários derivam de vários fatores — produto da reflexão e das suas vivências e experiências, não havendo um único espaço de (re)construção, pois elas se fazem e se refazem constantemente. A partir dos relatos dos docentes sobre as suas práticas docentes, nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, identifica-se que eles mobilizam diferentes saberes, todos fundamentados e alicerçados nos saberes da experiência. Evidencia-se também, a partir do que alguns docentes dizem sobre as suas práticas, o desenvolvimento da Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção dessas aprendizagens e saberes. Os resultados apontam algumas ausências na UNEMAT: apoio à iniciação à docência universitária; Pedagogia Universitária; Acompanhamento das atividades da docência universitária; e Disciplinas didáticas/pedagógicas nos cursos de bacharelados e nas pós-graduações.

Palavras-Chave: Pedagogia Universitária. Docentes de Licenciaturas. Docentes de Bacharelados.

ABSTRACT

This dissertation falls within the research line Education of Teachers, Policies and Pedagogical Practices of the PPGEduc – Master Program in Education of UNEMAT, whose central theme is the University Pedagogy and, herein, the teaching practice. Grounded on the theoretical assumptions of Bitencourt (2014; 2017), Pimenta and Anastasiou (2014), Tardif (2014), Marcelo Garcia (1999), Mizukami *et al* (2002), among others, this research introduces a reflection on teaching learning processes and the expertise needed for university teaching. The problematic issue of this investigation was: How do teachers of UNEMAT under graduation and bachelor's degree courses of "Jane Vanini" University *Campus* in Cáceres-MT learn the university teaching practice and what expertise do they mobilize to perform in Higher Education? The general objective was analyzing how these teachers learn university teaching practice and what expertise they mobilize to perform in Higher Education. It is about a research of qualitative approach, of explanatory nature and case study type, developed over four moments that provided inputs to the methodological procedures, namely: bibliographic, documental and field survey, and data analysis. The instruments for data collection were: characterization survey questionnaire elaborated in Google Forms and a semi-structured interview. To analyze the collected data, the content analysis supported by Bardin (2016) was used whereby analysis categories were established. The research was carried out with eight participants, named after code names, who were selected from three under graduate courses (Mathematics, Pedagogy and Geography) and three bachelor's degree courses (Agronomy, Law and Nursing), in effective exercise of their duties during the school semester 2018/1, working in their respective Schools: FACET; FACISA; FAEL; FACH; FACAB; FACIS, with higher working time in the teaching career and/or with five years maximum of performance, both with UNEMAT. The results of the analysis evidence that the learning processes of university teaching by the teachers of the bachelor's degree courses, as beginners, occur in a similar way – by watching their job colleagues or by drawing inspiration from former teachers. Regarding the teachers of the under graduation and bachelor's degree courses, taking the performing years into consideration, the learning processes occur in a peculiar way, since they are constructed in a unique form for each teacher because they are configured by their education, personal and professional trajectories and by the contextual, organizational, curricular and institutional dimension wherein the teacher is placed; these features also foster their professional development and such learning processes are fed back by different sets of knowledge constructed within the meaning of the experiences and practices reflected by these teachers. Thus, learning acquisitions by university teachers derive from several factors – they are the product of reflection and of their life stories and experiences since there is not a sole space of (re)construction because they occur and happen again constantly. From the teachers' reports about their teaching practices upon their activities of research, teaching and extension, one observes that they mobilize different sets of knowledge, all of them grounded and supported by sets of knowledge acquired from experience. From a few teachers' testimony about their practices, it also evidences the development of the University Pedagogy as a space of (re)construction of such learning processes and sets of knowledge. Findings point out to some absences at UNEMAT: support to the introductory university teaching; University Pedagogy; Follow-up of university teaching activities; and didactic/pedagogical Subjects in the bachelor's degree and graduation courses.

Keywords: University Pedagogy. Under Graduation Teachers. Bachelor's degree Teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP – Atividades Integradas de Pesquisa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAF – Centro de Educação Anália Franco

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONCUR – Conselho Curador

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

D.O - Diário Oficial

DAGP – Diretoria Administrativa de Gestão de Pessoas

DAGR1 – Docente Agronomia 1

DAGR2 – Docente Agronomia 2

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNCBA – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado em Agronomia

DCNCBD – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado em Direito

DCNCGE – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem

DCNCGG – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação plena em Geografia

DCNCLM – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura em Matemática

DCNCLP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia

DDIR – Docente Direito

DED – Docentes Efetivos Doutores

DENF1 – Docente Enfermagem 1

DENF2 – Docente Enfermagem 2

DGEO – Docente Geografia

DINTER – Doutorado interinstitucional

DMAT – Docente Matemática

DPED – Docente Pedagogia

EaD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACAB – Faculdade de Ciências Agrárias e Biológica

FACET – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas

FACH – Faculdade de Ciências Humanas

FACIS – Faculdade de Ciências da Saúde

FACISA – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas

FAEL – Faculdade de Educação e Linguagem

FCESC – Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

GFORDOC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência

IES – Instituição de Educação Superior

IESC - Instituto de Ensino Superior de Cáceres

IF – Instituto Federal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC – Lei Complementar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MINTER – Mestrado interinstitucional

NPJ – Núcleo de Prática Jurídica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAD - Pró-Reitoria de Administração

PROEG – Pró-Reitoria Ensino de Graduação

ProPes– Programa Processos Educacionais na Saúde

PROUNI – Programa Universidade para Todos

QC – Questionário de Caracterização

SEMIEDU – Seminário de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIDE – Tempo Integral em Dedicação Exclusiva

TP – Tempo Parcial

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Faculdades e Cursos de Graduação no Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT	31
Quadro 2 - Critério 1 de seleção dos cursos – curso com maior número de DED por faculdade	32
Quadro 3 - Participantes da pesquisa a partir do Lotacionograma do Quadro Docente do semestre letivo 2018/1 e critérios para seleção	34
Quadro 4 - Aproximações dos descritores para o balanço de produção no total geral	40
Quadro 5 - Aproximações dos descritores para o balanço de produção no total geral	40
Quadro 6 - Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016	41
Quadro 7 - Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016.	41
Quadro 8 - Produções retornadas na Base de dados da Capes no período de 2007 a 2016	42
Quadro 9 - Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância. Descritor: Aprendizagem da Docência.....	43
Quadro 10 - Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2014 a 2016.....	52
Quadro 11 - Caracterização dos participantes da pesquisa	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cursos selecionados a partir do maior número de DED por Faculdade	33
Figura 2 - Perfil dos docentes universitários em relação ao ingresso e tempo de atuação na UNEMAT	119
Figura 3 - Ausências encontradas na UNEMAT, nos cursos investigados e possíveis caminhos	166

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONHECENDO A PESQUISA: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	25
2.1 Contextualização do objeto da pesquisa.....	25
2.2 Percorso metodológico da pesquisa: opções e o caminho percorrido.....	29
2.2.1 Procedimentos metodológicos.....	35
2.3 O <i>locus</i> e os participantes da pesquisa.....	38
2.4 Balanço de produção como aproximação teórica	39
3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	47
3.1 Pedagogia Universitária: aproximações conceituais	48
3.2 Educação Superior e a definição dos aspectos da docência universitária	51
3.3 A Docência Universitária e as novas configurações requeridas na contemporaneidade	57
3.4 Desenvolvimento profissional do docente universitário: conceitos, aproximações e especificidades.....	65
4 APRENDIZAGENS E SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	82
4.1 Situando os saberes e aprendizagens na pedagogia universitária e a opção pelos saberes docentes.....	83
4.2 Os saberes docentes e as aprendizagens da docência	88
5 AS APRENDIZAGENS E SABERES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: O QUE OS DADOS REVELAM?	109
5.1 O <i>locus</i> da pesquisa: a UNEMAT/Cáceres-MT e os Cursos de licenciaturas e bacharelados investigados.....	110
5.2 O perfil dos docentes universitários pesquisados	117
5.3 O desenvolvimento profissional e a prática do docente universitário	121
5.3.1 Formação acadêmica na graduação e pós-graduação dos docentes universitários e as suas aprendizagens	122
5.3.2 Formação profissional e a prática docente.....	135

5.4	Concepções de docência e sobre o ser docente universitário	141
5.5	Aprendizagens e saberes da docência universitária: o que dizem os docentes universitários.....	148
5.5.1	As fontes de aprendizagens da docência e os saberes mobilizados para o exercício profissional da docência universitária	149
6	APRENDIZADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO	180
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES	184
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA DOCENTES	185

1 INTRODUÇÃO

[...] As transformações são doloridas, pois nos tiram da zona de conforto para nos conduzir para o novo. O desconhecido é assustador, porém necessário, afinal chega um momento da vida em que não nos cabe mais as mesmas roupas, os velhos hábitos. A transformação, ainda que dolorosa, é uma possibilidade de preservação da vida. Entre dores e anseios vivo o silêncio na expectativa pelo grito de liberdade. Já sinto minhas asas se formarem não importa o tempo e nem as adversidades, pois a minha essência é a mudança e o meu destino é o voo.

Viviane Andrade

A epígrafe de abertura dessa seção introdutória nos permite refletir sobre as transformações necessárias para nos tornarmos pesquisadores e profissionais. Entre as dores e os anseios nesse processo de transformação tudo o que desconhecemos nos assusta. Porém, há certos momentos na vida em que já não nos cabe ser o que éramos, é preciso criar asas, independente de quanto tempo isso leve, pois o mais importante são as mudanças, os voos e as aterrissagens que fazemos em busca de novos achados no campo da pesquisa.

A presente dissertação de mestrado, intitulada *A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência universitária nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) de Cáceres-MT, e insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, que visa contribuir com estudos e pesquisas para a formação inicial e continuada de professores, enfatizando o processo ensino-aprendizagem, relação universidade-escola, políticas educacionais, teorias e práticas pedagógicas.

A UNEMAT vem se constituindo ao longo dos seus históricos 40 anos. Foi fundada em 1978 como Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), e anos depois, em 1993, foi instituída como UNEMAT, recebendo o *status* de universidade *multicampi*, portanto, há 25 anos é considerada um espaço próprio para produção e difusão de conhecimentos que se propagam pelo ensino, pesquisa e extensão. Essa universidade possui 189 cursos de graduação, 60 deles regulares, de oferta contínua nos diferentes *campi*. Quanto ao número de profissionais efetivos, possui o total de 866 docentes, dos quais 385 são mestres, 399 são doutores e 82 são graduados/especialistas, e conta com 642 técnicos administrativos (UNEMAT, 2017). Essa instituição tem se mostrado de suma importância para todas as regiões do Estado de Mato

Grosso nas quais está inserida, proporcionando a efetivação e a formação profissional da população. No decorrer da sua trajetória foram sendo consolidados os 13 Campi Universitários, e, destes, destacamos o *locus* desta pesquisa, o *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, o qual, atualmente, possui 13 cursos de graduação distribuídos entre as seis Faculdades existentes.

Ao considerarmos todos os aspectos pontuados, faz sentido para a pesquisa proposta e desenvolvida a afirmação de Freire (1996, p. 16): “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Assim, o ato de pesquisar está para além de apresentar apenas uma nova investigação, mas, sim, algo íntimo do pesquisador quando busca conhecer aquilo que desconhece, mostrando suas descobertas mais esplêndidas. Por isso, nesta investigação percorremos a temática da Pedagogia Universitária e, nela, a docência, cujo objeto de estudo são as aprendizagens da docência. Para tanto, elaboramos a seguinte questão problema de pesquisa: *Como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, aprendem a docência universitária, e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior?* Diante dessa questão, a fim de encontrar respostas plausíveis, estabelecemos como objetivo geral *analisar como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT, do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior.*

Para atender ao objetivo geral realizamos ações específicas: averiguar o número de docentes universitários lotados nas Faculdades que compõem a UNEMAT, *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, do semestre letivo de 2018/1, para, mediante critérios preestabelecidos, selecionar os possíveis participantes da pesquisa; aprofundar teoricamente o conhecimento sobre aprendizagens e saberes da docência universitária; compreender que relações são estabelecidas pelos docentes entre a sua formação profissional e a sua atuação como professor; identificar qual a concepção de docência e sobre o ser docente de um curso de licenciatura e/ou bacharelado; relacionar o que os docentes, com anos de carreira e os principiantes, falam sobre a sua prática docente.

É importante ressaltar que, em relação ao último objetivo específico, ao qual refere-se a prática docente, tomamos como ponto de referência para alcançarmos este objetivo, os relatos dos participantes da pesquisa, uma vez que, o nosso objetivo não foi realizar uma observação cotidiana das suas práticas docentes, mas sim, analisá-las a partir do que eles mesmos relataram.

Esta pesquisa foi se delineando e tomando novos rumos diante das indagações referentes às aprendizagens, formação e atuação do docente universitário. Nesse percurso, é

importante destacar que a escolha do objeto de estudo ocorreu após a inserção da pesquisadora no Mestrado em Educação, na condição de aluna especial, quando, a partir de reflexões e discussões coletivas nas disciplinas sobre a docência e a Pedagogia Universitária, e em encontros com a orientadora desta pesquisa, definiu-se o foco da investigação referente às aprendizagens da docência universitária.

Nesse sentido, é de suma importância conhecer o marco histórico da Educação Superior que, a partir da década de 1990, tem apresentado um expressivo aumento de instituições tanto no setor público quanto no privado, o que, conseqüentemente, aumenta o número de cursos disponíveis, matrículas de estudantes e vagas para docentes atuarem no nível superior. Diante dessa expansão acelerada e acentuada na Educação Superior surgem novos desafios e novas demandas no interior das universidades, as quais são um lugar específico e especializado de formação, que não podem ser consideradas apenas um espaço de capacitação para o mercado de trabalho, mas um ambiente que vise à formação de indivíduos críticos, pensantes e capazes de promover inovações na educação (ZABALZA, 2004).

Nesse viés, Galvão e Bitencourt (2017b) destacam que o aumento do número de instituições superiores e docentes universitários impulsionam a crescente procura por qualificação profissional nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Com isso, cresce, gradativamente, o número de pesquisas na área da educação, o que pode ser um aspecto importante para melhorar a qualidade da educação e a do ser docente e a sua atuação na universidade. Por isso, nesta pesquisa defendemos a formação como um *continuum*, para que haja o que denominamos de processo de desenvolvimento profissional dos docentes universitários, no qual aprendam constantemente e mobilizam seus saberes no exercício da docência.

No entanto, pesquisas têm apontado que esses Programas de Pós-Graduação preocupam-se muito mais em formar pesquisadores do que professores para atuarem na Educação Superior, pois, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23), a formação de docentes “não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis”. O que talvez se deva ao fato de a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), em seu artigo 66, preconizar a preparação do professor universitário em cursos de Pós-Graduação, prioritariamente em cursos *Stricto Sensu*, não havendo menção alguma para uma formação específica para a docência universitária. Essa formação, portanto, fica a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (GALVÃO; BITENCOURT, 2017b).

Ainda, ao analisarmos essa mesma lei vigente, seu artigo 52, inciso II e III dispõe que as universidades se caracterizam por possuir um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado, e um terço atuando sob o regime de tempo integral. Ou seja, a universidade, para manter seu *status*, precisa comportar um corpo docente composto de mestres e doutores, o que justifica o fato de o *locus* desta pesquisa possuir, dentre os outros Campi da UNEMAT, o maior número de docentes com essa titulação no seu quadro de profissionais, sendo 119 doutores efetivos (UNEMAT, 2017); e o regime de trabalho ser preferencialmente de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE).

Nos dois artigos, o 52 e o 66, da LDBEN, já mencionados, há certa carência, ausência ou omissão de políticas de formação específica para atuação na docência universitária, sendo formados doutores, muitas vezes, com amplo domínio no campo científico, ou seja, pesquisadores de excelência, mas desprovidos de conhecimentos para ensinar e para atuar na docência. Segundo Severino (2010), não que a pesquisa não seja relevante para o contexto social, mas deve haver uma íntima vinculação entre o pesquisar e o ensinar.

Considerando que, atualmente, as pesquisas sobre formação de professores, aprendizagens e saberes docentes têm sido predominantes na área da Educação Básica, pois, durante levantamento bibliográfico inicial constatamos poucas investigações centradas na Educação Superior e que se refiram aos temas desta pesquisa, principalmente, à formação e à atuação do docente universitário, verificamos que é premente elucidar a relevância de estudos acerca das aprendizagens e saberes para atuar na docência no nível superior, seja nos cursos de licenciaturas ou bacharelados.

Cabe ressaltar que não existe, neste estudo, a pretensão de apontar o certo ou o errado e muito menos fornecer receitas de como atuar na universidade, mas encontrar possíveis lacunas e desafios que influenciam a atuação do docente universitário, contribuindo, de forma satisfatória, para estudos no campo da pesquisa sobre a docência universitária, aprendizagens e saberes dos docentes universitários para, quem sabe, fomentar a necessidade de políticas públicas nessa área.

Sob essa ótica, diante da complexidade da docência universitária, Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Anastasiou (2014) apontam que os estudos sobre o desenvolvimento profissional do docente universitário merecem o mesmo destaque que o de formação, porque o desenvolvimento profissional envolve dimensões contextuais, institucionais, organizacionais, curriculares e programas tanto de formação inicial quanto continuada. Além disso, o desenvolvimento profissional de docentes tem sido alvo de propostas educacionais que têm a intenção de valorizar a formação não mais baseada na racionalidade técnica. Isto é, não bastam

conhecimentos específicos na área de atuação e na experiência profissional para atender à grande demanda da Educação Superior na contemporaneidade, pois, à medida que estudos, vivências e práticas são compartilhadas, as aprendizagens vão se solidificando e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nessa perspectiva, entra em cena a Pedagogia Universitária, um campo que vem se disseminando e que impulsionou fortemente o processo de delimitação do nosso objeto de estudo. Entendemos que ela é uma ação que deveria estar no cerne das instituições superiores, por ser potencializadora de reflexões sobre a docência universitária, e também ser um espaço de pesquisas e aprendizagens, pois envolve todas as atividades da docência que se pautam no tripé: ensino, pesquisa e extensão — a universidade como um todo e os docentes universitários nela inseridos. Assim, consideramos a Pedagogia Universitária interlocutora da formação do docente universitário, das suas aprendizagens da docência e da sua atuação como docente.

Segundo Soares e Cunha (2010), a Pedagogia Universitária é considerada um campo fértil de pesquisa, pois se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelos saberes da docência, e pela teoria e prática da formação de professores.

Assim, esse é um campo pertinente de pesquisa que pode auxiliar na compreensão de variadas lacunas ainda existentes entre a teoria e a prática na universidade. Nessa direção, Tardif (2000), ao estudar a formação de professores e saberes profissionais, explicita que há uma grande preocupação em relação à profissão do docente universitário, considerando ser de extrema necessidade que os docentes reflitam criticamente sobre a sua própria prática, na tentativa de diminuir o abismo entre as “teorias professadas” e “teorias praticadas”. Isto porque, para o autor, não basta elaborarmos teorias de ensino e aprendizagem que satisfaçam somente os outros, estudantes e docentes, mas que sejam elaboradas de modo a satisfazer a nossa própria atuação e que nos impulsionem a refletir sobre a prática docente, seja em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagens.

Dessa forma, buscando analisar o modo com que os docentes aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior, para alcançar esse objetivo optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza explicativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), toda pesquisa tem seu potencial próprio para construir pistas importantes que nos permitam compreender a fundo a natureza e a realidade do nosso objeto de estudo.

Esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso que, conforme Yin (2015), busca investigar com profundidade os fenômenos individuais e sociais mais complexos, diante do seu próprio contexto. Corroborando e complementando o autor citado, Lüdke e André (2015)

ressaltam que o caso a ser estudado deve ser bem delimitado, por isso, definimos nosso caso como sendo: aprendizagens e saberes da docência universitária nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT.

Desse modo, dentre os 13 cursos de graduação inseridos em seis Faculdades existentes na UNEMAT, no *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres - MT, selecionamos, como *locus* da investigação, os cursos de Licenciaturas e Bacharelados que tivessem maior número de *docentes efetivos com qualificação de doutorado*: Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Geografia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Enfermagem e Bacharelado em Agronomia.

Cabe, aqui, esclarecer que, justamente pelo fato de os cursos acima mencionados serem de diferentes naturezas, cada qual com suas especificidades, e não pertencerem a áreas afins, é que os selecionamos para esta pesquisa. Salientamos que, não temos a pretensão de realizar um comparativo entre os cursos de graduação, muito menos entre os docentes universitários que fazem parte do quadro docente destes. Temos, sim, a intenção de realizar uma amostragem diversificada de cursos e docentes de diferentes áreas do conhecimento, em que pudéssemos analisar as diferenças e/ou as singularidades de como os participantes desta pesquisa significam suas experiências enquanto docentes, que saberes mobilizam e como aprendem a docência universitária para atuarem nos respectivos cursos de licenciatura e/ou bacharelado.

Justificamos, a partir de Severino (2010), a nossa escolha pelos cursos que tinham maior número de docentes com qualificação de doutorado, pois concordamos com o autor quando afirma que a universidade é um lugar de construção de conhecimento, privilegiado pela pesquisa, em que o docente pode ensinar mediante a postura de pesquisa, sendo importante que, principalmente o docente com título de doutor, que se qualificou, desenvolva as três atividades fins da Universidade: ensino, pesquisa e extensão, de modo a indissociá-las, produzindo um conhecimento relevante para a formação dos profissionais que ingressam na Universidade. Ainda, analisando a Lei Complementar (LC) nº 320/2008, Lei do Plano de Cargos e Carreira dos Docentes da UNEMAT, observamos que se espera de um docente doutor a elaboração, coordenação e participação em projetos de pesquisa e extensão; exercício da atividade de ensino em cursos de graduação e pós-graduação; orientação de estudantes em ambos os níveis; participação em banca de concurso; e, eventualmente, gestão universitária.

Assim, a opção pelo docente efetivo, com titulação de doutorado, foi por acreditarmos que quem tem essa titulação já passou por várias etapas de formação e atuação, e pode estar credenciado em Programa de Pós-graduação e assim ensinar também na pós-graduação.

Portanto, subentendemos que esses profissionais podem explicar, de modo mais evidente, o seu desenvolvimento profissional na carreira docente, suas aprendizagens e os saberes que mobilizam no decorrer de suas atividades universitárias.

Após definirmos os cursos de graduação, selecionamos os participantes da pesquisa a partir de quatro critérios estabelecidos, aos quais serão melhor explicitados na subseção 2.2.

Em relação aos procedimentos metodológicos que subsidiaram esta pesquisa destacamos os métodos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Vale destacar que os métodos da pesquisa documental seguem os mesmos preceitos da pesquisa bibliográfica, porém, com a distinção de que a documental recorre a fontes mais diversificadas, ampliando as possibilidades de análises em documentos oficiais requeridos e disponibilizados pela instituição investigada e demais documentos externos que são necessários. E, posteriormente, a análise dos dados coletados que nos permitiu alcançar os objetivos propostos e possivelmente encontrar respostas à questão problema. Para a coleta de dados com os participantes investigados utilizamos dois instrumentos: o questionário de caracterização e a entrevista semiestruturada.

Diante do exposto e com o intuito de demonstrar o caminho percorrido, esta dissertação foi estruturada em seis seções, sendo esta a primeira seção, de caráter introdutório. Na segunda seção, intitulada *Conhecendo a pesquisa: o caminho teórico-metodológico*, contextualizamos a trajetória da pesquisadora até a sua aproximação, expondo as inquietações relativas à investigação proposta, aliada a uma breve discussão sobre os primeiros aportes teóricos que a subsidiam; apresentamos as opções quanto aos procedimentos metodológicos delineados para alcançar nossos objetivos; discorremos sobre o *lócus* e os participantes da pesquisa, caracterizando-os brevemente. E, por fim, apresentamos o balanço de produção realizado como aproximação teórica para o desenvolvimento da investigação.

A terceira seção, intitulada *Pedagogia Universitária: Docência e Desenvolvimento profissional*, divide-se em quatro subseções. Na primeira apresentamos aproximações conceituais pertinentes à Pedagogia Universitária, situando-a como um campo de pesquisa que se preocupa com a formação e demais atividades desenvolvidas na Educação Superior, sendo uma alternativa viável para fortalecer os espaços de aprendizagens da docência. Na segunda abordamos a Educação Superior, dando destaque à universidade como uma instituição específica, na qual centram-se nossos estudos e reflexões, e também aos aspectos necessários para definir a docência universitária. Na terceira subseção direcionamos nosso olhar para a docência universitária na contemporaneidade, conceituando-a e trazendo indícios de que ela é uma ação de transformação dos sujeitos, em que as atividades desenvolvidas perpassam o ensino, se estendendo para a pesquisa e extensão. E, por fim, na quarta subseção nos

alicerçamos teoricamente sobre os conceitos de formação, focalizando a formação do docente universitário, na perspectiva do desenvolvimento profissional, principalmente daqueles docentes que atuam nos cursos de licenciaturas e/ou bacharelados investigados nesta pesquisa.

A quarta seção, intitulada *Aprendizagens e Saberes da Docência Universitária*, estruturada em duas subseções, inserimos a teoria que nos deu suporte e situamos nosso objeto de estudo na Pedagogia Universitária, esclarecendo a concepção de Pedagogia Universitária utilizada neste estudo, como sendo um espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência. Também, justificamos nossa aproximação e opção pelos saberes docentes. E discutimos os saberes necessários à docência universitária e às aprendizagens da docência, em que as aprendizagens da docência é entendida por nós como sendo construída pela amálgama de saberes oriundos dos vários espaços, e também das reflexões e experiências pessoais e profissionais dos docentes universitários.

Na quinta seção, intitulada *As Aprendizagens e Saberes do Docente Universitário: o que os dados revelam?*, analisamos os dados coletados a partir dos diferentes instrumentos utilizados. Nessa seção, apresentamos inicialmente o *lócus* da pesquisa, a UNEMAT/Cáceres - MT e os cursos investigados. Em seguida, buscamos caracterizar o perfil dos docentes universitários pesquisados dos cursos de licenciaturas e/ou bacharelados, relacionando as concepções e o que dizem os docentes — com anos de carreira e os principiantes — sobre as suas aprendizagens e saberes mobilizados em sua prática docente.

Por fim, na sexta seção, intitulada *Aprendizados e Considerações Finais*, apresentamos as considerações sobre o estudo e destacamos que os aprendizados não se completam com esta pesquisa, pois são constantes. Inferimos que a Pedagogia Universitária é um espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência, por estar ligada a toda estrutura funcional da universidade, e se preocupar com a formação e atuação dos docentes universitários.

A finalidade desta pesquisa é a de trazer elementos da docência universitária que favoreçam discussões e reflexões no contexto universitário para novos interesses no âmbito da universidade de desvendar os mistérios das aprendizagens para atuar como docente universitário, em busca, talvez, de uma nova Pedagogia Universitária. Isto porque consideramos de suma importância gerar discussões sobre esse campo, a fim de compreendermos os desafios e enfrentamentos dos docentes na universidade. Enfim, conforme Freire (1996), somos programados para aprender, e onde houver seres humanos haverá sempre o que fazer, o que ensinar e aprender. Portanto, sejamos curiosos, pois, sem uma curiosidade que nos mova, que nos inquiete, que nos insira na busca, não aprenderemos e nem ensinaremos.

2 CONHECENDO A PESQUISA: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

Isabel Alarcão

Nesta seção apresentamos o caminho teórico-metodológico do estudo, cujo propósito é descrever os pontos de referência que tomamos para a realização da pesquisa, no sentido de guiar o processo investigativo que trará subsídios para uma formação consistente, pois, conforme a epígrafe de Isabel Alarcão, trilhamos nosso próprio percurso formativo, fruto do que somos e do que queremos ser, sempre visando alcançar nossos objetivos. Para isso, discorreremos inicialmente sobre a contextualização do objeto da pesquisa e as motivações que nos levaram à presente investigação. Na sequência, abordamos o percurso e os procedimentos metodológicos da pesquisa, optando por uma abordagem qualitativa, de natureza explicativa, caracterizando-se este estudo como um Estudo de Caso. Em seguida, apresentamos brevemente o *locus* e os participantes da pesquisa. E, por fim, expomos a nossa aproximação teórica com o objeto de estudo, através do balanço de produção, em que, aliado às contribuições da literatura, articulamos as concepções que nortearam nossas escolhas. Nesse sentido, elegemos alguns autores para subsidiar a pesquisa: Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2015), Gil (2002) e Yin (2015).

2.1 Contextualização do objeto da pesquisa¹

Ao iniciar este estudo é imprescindível destacar alguns elementos significativos da minha trajetória pessoal, os quais constituíram minha formação acadêmica. Nesse sentido, percebo a necessidade de contextualizar de onde surgiu o interesse pela pesquisa, pois Bitencourt (2014) ressalta que a contextualização é a primeira parte a ser desenvolvida, pois é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer o contexto de onde parte a investigação, como ela se desenvolve, e os cenários aos quais nos referimos, significando uma aproximação com determinado conhecimento para melhor interpretá-lo.

¹ Por se referir à trajetória pessoal e de formação da pesquisadora, esta seção secundária foi elaborada na 1ª pessoa do singular.

Iniciando com uma analogia, considero a minha trajetória o mesmo que “atravessar um rio”. E nessa travessia, levada pelas águas ligeiras da correnteza, não há um momento certo e nem um lugar específico que sirva de ponto de parada, pois à medida que passo por um processo de formação, em espaços diversificados, vou me constituindo pessoa e futura profissional, aprendiz da minha própria história, e nas incertezas da vida busco algo que me envolva, me encoraje e me leve a conquistar o sonho a que me propus sonhar.

Assim, ao traçar meu percurso de formação fui desenhando e redesenhando as minhas inquietações, definindo, após estudos e reflexões, meu objeto de estudo acerca das aprendizagens e saberes da docência universitária.

Ao concluir o Ensino Médio, em 2006, prestei meu primeiro vestibular para Licenciatura Plena em Matemática na UNEMAT, em Cáceres/MT, mas infelizmente fui desclassificada. Naquele mesmo ano fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e fui classificada, me inscrevi no Programa Universidade para Todos (PROUNI), e recebi bolsa integral para estudar na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em Cáceres/MT.

Em 2007/1 mudei-me para Cáceres/MT, ingressei na UNOPAR no Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. Esse curso era na modalidade de educação a distância (EaD), e apenas uma vez por semana nos reuníamos em suas dependências, em Cáceres/MT, na escola Centro de Educação Anália Franco (CEAF), para assistirmos à aula em um telão, e os trabalhos desenvolvidos eram postados por meio virtual. Nada contra essa modalidade de educação, porém ressalto que, passar por esse processo de formação, me fez refletir sobre a importância das aulas presenciais, pois, mesmo tendo tutores em sala, considero que não substituem a presença diária de um professor, com o qual a interação e o contato direto nos fazem ter clareza e reciprocidade com o que estamos estudando.

Em 2010/2 continuei em busca por uma formação que me completasse, e ser docente era um sonho antigo. Desde a minha infância, quando brincava de escolinha com meus alunos invisíveis, cultivava o sonho de me tornar professora, e mergulhei nessa possibilidade, motivada pelo gosto de um dia seguir carreira, ingressando no curso de Licenciatura Plena em Matemática na UNEMAT. Nesse período, iniciei uma nova trajetória em minha vida, e me dediquei a cada momento vivido e vivenciado na condição de acadêmica.

Nessa trajetória pude observar o modo com que alguns professores do curso de Matemática lecionavam, e posso dizer que era de maneira reprodutivista, utilizando o método tradicional, sempre com as mesmas folhas amareladas de aulas já preparadas há “décadas”, talvez uma cópia do que vivenciaram enquanto estudantes, e não refletindo, na atualidade, sobre suas práticas pedagógicas. Então, perguntava-me: que professora serei se estou aqui apenas

cumprindo “tabela” das disciplinas? Como aprenderei a ministrar aula? E muitos outros questionamentos surgiram.

Mas também tive o prazer de conhecer e estudar com professores que me motivaram e me inspiraram a continuar em busca de me tornar uma docente diferente daqueles que me desmotivavam. Esses docentes apresentavam uma postura de professores altamente qualificados, referências para mim enquanto licencianda, tinham paixão pelo que faziam, amor em ensinar e re(construir) novos saberes, juntamente com seus estudantes, e procuravam levar para a sala de aula metodologias de ensino diferentes das tradicionais, também levavam textos, artigos para leitura que me induziram a refletir sobre como ser uma docente. Nas apresentações de seminários diziam que eu seria uma ótima profissional, que tinha futuro. Logo, apesar das dificuldades, minha postura sempre foi de alguém que procura fazer o melhor possível, buscando aprimoramento e conhecimentos amplos.

Assim, dei sequência, sempre me esforçando ao máximo em todas as disciplinas, procurando aproveitar alguns momentos para refletir sobre a profissional que queria ser no futuro, pois a universidade era um dos espaços de formação que não se resumia a aprender os conteúdos propostos nas disciplinas, mas o ambiente em que aprenderia a ser uma professora. Por ser um curso de licenciatura, é óbvio que se espera que os discentes saiam com habilidades para atuar como professores. Mas aprender a ser professor não é uma tarefa que se aprende apenas estudando conteúdos, mas sim uma aprendizagem que vai se desenvolvendo com as diversas situações práticas e reflexivas vivenciadas cotidianamente (MIZUKAMI *et al*, 2002).

Devo dizer que minha formação inicial em licenciatura me deu condições para ministrar aulas, entretanto não foi suficiente, por isso compreendo que a formação continuada é necessária para estabelecer melhor a relação teoria e prática, abrindo possibilidades às aprendizagens e construções de saberes que estão em constante (re)construção.

Apesar de ter lecionado apenas durante um mês no Ensino Fundamental e Médio, pude observar o quanto é valioso o saber de um professor, a sua importância, pois ele se torna o espelho dos seus estudantes. E não basta uma única formação. É preciso estar sempre em constante movimento em prol de um ensino mais qualificado, de conhecimentos amplos, em busca de novas metodologias de ensino e sempre repensando o fazer didático/pedagógico.

Nesse sentido, Zabalza (2004) aponta que a formação universitária não é o único caminho para a prática profissional, pois a mesma não se encerra, é iniciada antes da universidade, dentro e fora da sala de aula, dando continuidade após a obtenção do diploma. Ou seja, o autor ressalta que o diploma é apenas um documento comprobatório da formação, e

não deve ser algo que signifique o acabamento do processo formativo, pois é necessário estarmos sempre em formação contínua.

Nessa perspectiva, ingressei como aluna regular, em 2017/1, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc - Mestrado em Educação, da UNEMAT, em Cáceres/MT. Meu projeto inicial era pesquisar sobre a “Formação do professor formador: contributos dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* para atuação no Ensino Superior”, pois, ao cursar Licenciatura Plena em Matemática, nessa mesma universidade e cidade, pude observar as diversas situações didáticas e/ou pedagógicas que envolviam a formação de professores, e o curso de licenciatura seria uma base importante para minha atuação profissional como docente.

O curso de licenciatura em Matemática me proporcionou contatar com diversas experiências em relação à escolarização e formação. E isso me despertou o interesse para aquela investigação inicial, ao constatar, enquanto licencianda, que o curso de Matemática, mesmo possuindo um quadro de docentes altamente qualificados — Mestres, Doutores ou Pós-Doutores —, muitos deles ainda recorriam às práticas pedagógicas reprodutivistas, pautando sua docência de forma não reflexiva e, muito provavelmente, em modelos vivenciados enquanto estudantes.

Porém, antes de ingressar como aluna regular do Curso de Mestrado em Educação, tive a oportunidade de cursar uma disciplina, como aluna especial, no ano letivo de 2016/2, oferecida como Tópico Especial: Pedagogia Universitária, Docência e Práticas Pedagógicas, que me proporcionou diversas leituras que abordavam a docência na Educação Superior e sobre a Pedagogia Universitária que também envolve toda a atividade docente. A partir daí, aumentou ainda mais meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre a atuação do docente universitário, pois, na condição de acadêmica/mestranda, tinha como meta profissional futura atuar nesse nível da educação.

Já cursando o mestrado como aluna regular, após diversas reflexões e discussões com minha orientadora, verifiquei que minha pesquisa poderia ir para além das contribuições dos Programas de Pós-Graduação para a atuação docente, havendo, portanto, a possibilidade de mudança do foco da investigação. E o ponto-chave para isso foi ser convidada pela minha orientadora a participar como monitora de um projeto de formação docente denominado “Docência Universitária: saberes e cenários formativos”², desenvolvido pelo Programa: Processos Educacionais na Saúde – ProPes.

² Nesse projeto foi oferecido um curso de formação para os docentes contratados no último Edital nº 016/2017, envolvendo docentes dos cursos da Faculdade de Ciências da Saúde (Licenciatura Plena em Educação Física, Bacharelado em Enfermagem e Bacharelado em Medicina).

Naquele momento do curso observei que estavam reunidos docentes tanto licenciados quanto bacharéis que haviam passado no teste seletivo para atuar em determinadas disciplinas, e muitos deles iriam atuar pela primeira vez na Educação Superior. Logo, nesse processo de formação, tanto dos envolvidos quanto do meu, surgiram várias indagações, intensificando minha curiosidade, despertando-me o interesse em investigar mais profundamente as questões que envolvem a formação do docente universitário, as aprendizagens e saberes da docência universitária, a fim de verificar como esses professores aprendem a ser docentes e que saberes eles mobilizam para atuar no nível superior.

Diante do exposto, partindo da minha trajetória formativa e das indagações que se tornaram latentes nesse percurso, percebi ser foco da pesquisa a Pedagogia Universitária, mais especificamente, a docência universitária, ancorada no meu objeto de estudo — as aprendizagens e saberes da docência universitária. Dessa forma, constituí a questão problema desta pesquisa: *Como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior?* Nesse contexto problematizador, elegi como objetivo analisar como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT, do *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres - MT, aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior.

Desse modo, após discorrer sobre como ocorreu a aproximação com a temática, aliada à minha trajetória, passo a detalhar o percurso metodológico.

2.2 Percurso metodológico da pesquisa: opções e o caminho percorrido³

Como enunciado na seção secundária anterior, com o intuito de encontrar respostas ao problema da presente investigação passamos a delinear nossas opções e o caminho trilhado para a realização desta pesquisa. Conforme Lüdke e André (2015, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Isso significa, para um pesquisador, a partir do estudo de um problema, se debruçar sobre os dados coletados, elaborando conhecimentos que são fruto da sua própria curiosidade. Assim, optamos pela pesquisa do tipo explicativa, de abordagem qualitativa, pela possibilidade de analisar os

³ Nesta seção secundária, empregaremos a 1ª pessoa do plural por se tratar de uma construção coletiva.

significados que cada um dos indivíduos dá as suas ações, o que nos permitirá descrever, comparar e interpretar os dados obtidos.

Nesse processo de investigação qualitativa é de suma importância atentarmos para os “significados” que, conforme Triviños (1987, p. 127), “manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam”. Assim, nos interessa o modo com que os indivíduos dão sentido as suas vidas, como são construídas as experiências humanas, de modo a perceber como ocorre a construção de significados para essas pessoas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a pesquisa qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Os autores, ao se referirem à pesquisa qualitativa, esclarecem que a mesma exige delineamentos diferenciados, porque busca, de maneira natural, estabelecer relação com o objeto de estudo, e os dados podem ser obtidos no contato direto com a fonte de pesquisa.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) apontam que uma “investigação qualitativa é descritiva [...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Assim, as falas e escritas dos sujeitos podem ser expressas nas entrevistas, em conversas e questionários, gerando subsídios para analisar os dados com riqueza, respeitando-se a forma com que foram registradas e transcritas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Justificamos, portanto, a nossa opção metodológica pelo fato de a pesquisa do tipo explicativa “ser uma continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2002, p. 43). A pesquisa descritiva constitui etapa prévia imprescindível para que se obtenham explicações científicas, diz o mesmo autor. E ressalta que a pesquisa explicativa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê das coisas (GIL, 2002). No caso desta pesquisa, iremos investigar como os docentes aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior.

Este estudo assume, portanto, as características de um Estudo de Caso, por permitir que os pesquisadores foquem em um caso a ser estudado numa perspectiva holística da realidade de vida e de mundo. Segundo Yin (2015, p. 17), o estudo de caso caracteriza-se como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidades e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Para o autor, esse tipo de estudo

nos permite compreender fenômenos em sua totalidade, como forma de aprofundar o contexto em que está inserido e o caso a ser estudado.

Assim, pela complexidade das aprendizagens e saberes da docência, buscamos, no estudo de caso, a compreensão dos fenômenos individuais e sociais mais complexos (YIN, 2015).

Ressaltamos que o estudo de caso, segundo Lüdke e André (2015), é caracterizado pelo fato de ter bem delimitado o caso a ser estudado, à medida que seus contornos vão sendo definidos no decorrer do estudo. Logo, assim definimos nosso caso: *Aprendizagens e saberes da docência universitária nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT*.

Para tanto, após a delimitação do caso a ser estudado, consideramos que a escolha dos participantes seria feita a partir de critérios preestabelecidos. Assim, averiguamos, a partir de uma pesquisa exploratória, quais eram as Faculdades do *Campus* Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT, e os cursos de licenciaturas e de bacharelados por elas oferecidos.

A partir do levantamento realizado constatamos que o *Campus* Universitário “Jane Vanini” é composto por seis Faculdades e 13 cursos de graduação, que têm base na estrutura definida na Resolução nº 054/2011 – CONSUNI, que cria as Faculdades desse campus, e a de nº 002/2012 – CONSUNI, que cria a estrutura organizacional da UNEMAT, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 - Faculdades e Cursos de Graduação no Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT

FACULDADES	CURSOS DE GRADUAÇÃO
Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET)	Bacharelado em Ciência da Computação ⁴ Licenciatura Plena em Matemática
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA)	Bacharelado em Direito Bacharelado em Ciências Contábeis
Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL)	Licenciatura Plena em Letras Licenciatura Plena em Pedagogia
Faculdade de Ciências Humanas (FACH)	Licenciatura Plena em Geografia Licenciatura Plena em História
Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas (FACAB)	Bacharelado em Agronomia Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas ⁵
Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS)	Licenciatura Plena em Educação Física Bacharelado em Enfermagem Bacharelado em Medicina

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

⁴ Destacamos que, nas Resoluções nº 054/2011 e 002/2012 – CONSUNI, o curso de computação ainda era denominado Curso de Licenciatura Plena em Computação, sendo que a partir da Resolução nº 043/2013 – CONEPE, passou a denominar-se Curso de Bacharelado em Ciência da Computação.

⁵ Do mesmo modo, nas Resoluções nº 054/2011 e 002/2012 – CONSUNI, o curso de biologia ainda era denominado Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, e a partir da Resolução nº 048/2013 – CONEPE, passou a denominar-se Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas.

Para selecionar os cursos realizamos o cruzamento dos dados coletados na Sede Administrativa da UNEMAT, na Pró-Reitoria de Administração – PRAD, utilizando o Lotacionograma Geral do Quadro docente dos 13 cursos do *Campus* Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT. Então, realizamos a triangulação⁶ dos dados com a planilha, contendo a qualificação de todos os docentes efetivos, fornecida pela Diretoria Administrativa de Gestão de Pessoas (DAGP) em resposta ao nosso ofício nº 01/2017. Vale ressaltar que, confrontando os dados constantes nos documentos fornecidos pela diretoria citada com o que constava no *Curriculum Lattes*⁷ de cada um dos docentes efetivos, no que se refere à titulação, sendo o primeiro critério utilizado por nós para a seleção dos cursos, constatamos que as informações no sistema da UNEMAT encontravam-se desatualizadas até a data da pesquisa realizada. Portanto, foi necessário consultar os *curriculum lattes* dos docentes, a fim de atualizarmos os dados, organizando-os em uma tabela do *Excel* com as informações que julgávamos necessárias.

Apresentamos abaixo, o Quadro 2, cujo critério 1 é selecionar o curso com maior número de docentes efetivos doutores⁸.

Quadro 2 - Critério 1 de seleção dos cursos – curso com maior número de DED por faculdade

CAMPUS UNIVERSITÁRIO “JANE VANINI” – CÁCERES/MT		
FACULDADES	CURSOS	NÚMERO DE DED
FACET	Bacharelado em Ciências da Computação	06
	Licenciatura Plena em Matemática	13
FACISA	Bacharelado em Direito	03
	Bacharelado em Ciências Contábeis	03
FACEL	Licenciatura Plena em Letras	18
	Licenciatura Plena em Pedagogia	20
FACH	Licenciatura Plena em Geografia	09
	Licenciatura Plena em História	07
FACAB	Bacharelado em Agronomia	15
	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	13
FACIS	Licenciatura Plena em Educação Física	06
	Bacharelado em Enfermagem	07
	Bacharelado em Medicina	05

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

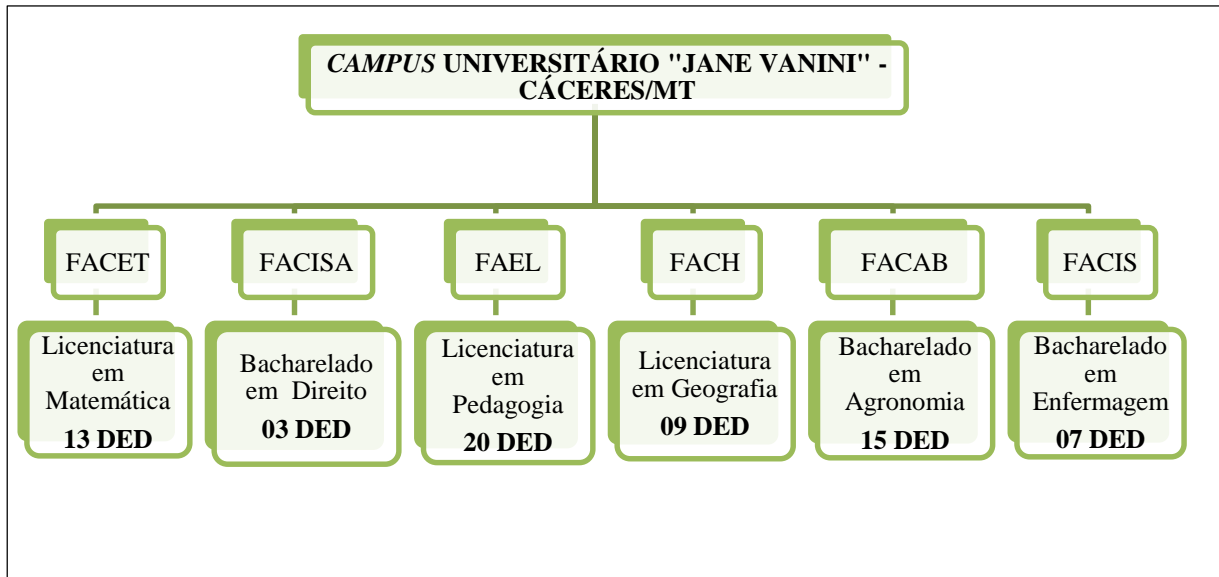
⁶ Conforme Triviños (1987), a triangulação de dados é uma técnica que abrange o máximo de informações possíveis, a fim de descrever, explicar e compreender o foco que está em estudo.

⁷ Estas informações estão disponíveis na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no endereço eletrônico: <www.cnpq.br/cvlattesweb>, de domínio público.

⁸ Para docentes efetivos doutores utilizaremos a sigla DED.

Com base no Quadro 2 e no critério de seleção do curso por Faculdade elegemos os cursos com maior número de DED, realizando o desempate entre eles a partir dos docentes que possuem maior tempo de efetivação na UNEMAT. Os cursos foram selecionados de acordo com os respectivos números de possíveis participantes para a pesquisa, conforme consta na Figura 1.

Figura 1 - Cursos selecionados a partir do maior número de DED por Faculdade



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Estabelecidos os primeiros critérios de seleção, conforme a Figura 1, em que destacamos os cursos selecionados para nossa pesquisa, a partir de agora demonstraremos como delimitamos a seleção dos participantes da investigação. Após a análise do Lotacionograma do quadro docente⁹ do semestre letivo 2018/1 de cada curso, fornecido pelas seis secretarias dos respectivos cursos de graduação, em cumprimento aos ofícios de nº 01/2018 a 06/2018, decidimos selecionar dois docentes de cada curso¹⁰: um com maior tempo de atuação na carreira docente – Critério 1, e um com, no máximo, cinco anos de atuação – Critério 2, realizando o desempate a partir do Critério 3 – Ter maior tempo de conclusão do doutorado e, por fim, estar em efetivo exercício no semestre 2018/1 – Critério 4, conforme consta no Quadro 3:

⁹ Não foram considerados participantes nesta pesquisa os docentes que, mesmo sendo efetivos, são removidos temporariamente de outros Campi.

¹⁰ É importante destacar que não foram selecionados participantes em todos os cursos, a partir do critério 2, porque nos últimos concursos da UNEMAT, que aconteceram em 2006 e 2013, não foram ofertadas vagas para esses cursos.

Quadro 3 - Participantes da pesquisa a partir do Lotacionograma do Quadro Docente do semestre letivo 2018/1 e critérios para seleção

Cursos	Nº de docentes efetivos com doutorado	Critério 1 – Nº de docentes doutores e maior tempo na carreira docente	Critério 2 – Nº de docentes doutores e com no máximo 5 anos na carreira docente	Critério 3 – Desempate entre os docentes (no Critério 1 e/ou 2)	Critério 4 – Nº de docentes em exercício no semestre 2018/1
Matemática	13	02	----	01	01
Geografia	09	04	----	01	01
Pedagogia	17 ¹¹	02	----	01	01
Agronomia	15	01	03	01	02
Direito	03	01	----	----	01
Enfermagem	07	01	01	----	02
Total de Participantes					08

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme apresentado no Quadro 3, esclarecemos que, de acordo com o Lotacionograma do quadro docente do semestre letivo 2018/1, dos 13 docentes efetivos com doutorado, lotados no curso de Licenciatura em Matemática, foram excluídos quatro¹² como possíveis participantes pelo critério 4.

No curso de licenciatura em Geografia, os nove docentes estão em exercício, sendo selecionados os participantes conforme os critérios 1, 2 e 3.

No curso de licenciatura em Pedagogia, dos 17 docentes, conforme o Lotacionograma do quadro docente do semestre letivo 2018/1, quatro¹³ docentes lotados no curso foram retirados como possíveis participantes pelo critério 4.

O curso de Bacharelado em Agronomia possui 15 docentes efetivos com doutorado e todos estão em pleno exercício, sendo selecionados os participantes conforme os critérios 1, 2 e 3.

No curso de Bacharelado em Direito, os três docentes também se encontram em pleno exercício, do qual selecionamos os participantes de acordo com os critérios 1, 2 e 3.

¹¹ Esclarecemos que a quantidade de possíveis participantes diminuiu em relação ao demonstrado na Figura 1 e Quadro 2, pelo motivo que quando realizamos a seleção dos cursos ainda constavam, no Lotacionograma do quadro docente fornecido pela DAGP, docentes que atualmente não constam no Lotacionograma do semestre letivo 2018/1 por terem se aposentado recentemente.

¹² Os motivos para a exclusão dos possíveis participantes foram: 2 docentes não ministram aula no curso de matemática; 1 docente estava com afastamento licença maternidade e 1 docente é a orientadora desta pesquisa.

¹³ Os motivos pela exclusão dos possíveis participantes foram: 2 docentes foram aposentados, 1 docente está com afastamento para tratamento de saúde e 1 docente estava em gozo de licença prêmio.

O curso de Bacharelado em Enfermagem possui sete docentes efetivos com doutorado, e todos encontram-se em exercício, porém um¹⁴ docente foi retirado como possível participante, sendo estes selecionados conforme os critérios 1, 2, 3.

Aplicando os recortes conforme os critérios estabelecidos, temos como participantes oito DED em pleno exercício da atividade docente para comporem a nossa pesquisa.

Diante do exposto, após a definição dos cursos de graduação e dos participantes da nossa pesquisa, na próxima subseção apresentamos, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos utilizados no estudo.

2.2.1 Procedimentos metodológicos

O conjunto de dados foi coletado utilizando instrumentos adequados ao tipo de pesquisa, sendo divididos em quatro momentos descritos a seguir.

1º Momento – Pesquisa Bibliográfica

Segundo Fonseca (2002, p. 32), “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”, ou seja, busca-se uma familiarização sobre as temáticas que norteiam a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987), sendo uma das primeiras etapas realizadas pelos pesquisadores.

Nesse momento, elaboramos um balanço de produção como parte desse procedimento metodológico, com o intuito de encontrar aproximações com as temáticas: aprendizagens e saberes da docência. Esse exercício, segundo Soares (2010), geralmente é realizado antes de se iniciar qualquer pesquisa, sendo fundamental e recomendável realizar o levantamento sobre as produções existentes como forma de tomar ciência sobre as discussões acerca do tema a ser investigado, e que possa fornecer pistas teóricas para aprofundar as leituras.

Cabe salientar que os procedimentos da pesquisa bibliográfica permearam todo o processo de investigação, do início ao fim, de modo a nos dar subsídios para confrontar a teoria com os dados coletados.

2º Momento – Pesquisa Documental

Esse segundo momento, de acordo com Fonseca (2002), percorre os mesmos caminhos procedimentais da pesquisa bibliográfica, mas com a diferença de que a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas. Assim, é realizada por meio da análise de documentos oficiais, como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos,

¹⁴ O motivo para a exclusão é porque o docente está ministrando aula somente no curso de medicina neste semestre letivo de 2018/1.

diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45).

Nesse caso, realizamos os procedimentos da pesquisa documental a partir dos documentos internos da UNEMAT, inerentes às Faculdades e aos cursos de Licenciaturas e Bacharelados inseridos em cada uma delas. Recorremos também ao Lotacionograma do quadro docente dos cursos escolhidos referente ao semestre letivo 2018/1 e ao último Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada um deles. Assim, com base nas informações contidas nesses documentos, buscamos obter dados importantes para a presente investigação, principalmente identificar quem eram os docentes universitários dos referidos cursos em efetivo exercício para, posteriormente, realizarmos novos levantamentos de dados.

Realizado esse levantamento, retornamos ao *Curriculum Lattes* dos DED dos referidos cursos, visando uma nova análise, em que sistematizamos os dados em uma planilha, com a finalidade de traçar o perfil formativo de cada docente: seu desenvolvimento profissional, verificando a graduação, suas respectivas pós-graduações, ano de conclusão e desde quando atuavam na UNEMAT.

Em seguida analisamos os documentos externos à instituição, como a LDBEN/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos nos quais os participantes da pesquisa selecionados ministram aulas, a fim de verificar, nas diretrizes desses documentos, o perfil profissional desejado para cada formação, desenvolvendo um paralelo com o perfil que cada docente possui.

3º Momento – Pesquisa de Campo

Esse momento é a fase da realização de coleta de dados a campo, considerada um momento de pesquisa complementar aos momentos anteriores (das Pesquisas Bibliográfica e Documental), realizada diretamente com os participantes selecionados (FONSECA, 2002). Nesse caso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário de caracterização (QC) (APÊNDICE A), com questões mistas (abertas e fechadas), realizado com os oito participantes escolhidos, conforme critérios de seleção, além de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B). Ressaltamos que o período de coleta de dados nesse 3º momento somente ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, conforme Parecer nº 2.290.803, de 21 de setembro de 2017, e, posteriormente, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinados pelos participantes da pesquisa (modelo no APÊNDICE C).

Para Gerhardt e Silveira (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por várias perguntas que devem ser respondidas pelos participantes da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, o QC foi utilizado a fim de caracterizar o corpo docente, delineando o perfil deste.

O QC foi elaborado através da ferramenta *on-line* Formulários *Google Forms* e encaminhado por e-mail aos oito docentes, no dia 11/05/2018, com prazo de devolução programado para o dia 21/05/2018, sendo prorrogado até o dia 29/05/2018. Após o prazo estabelecido, constatamos que todos os docentes realizaram a devolutiva do QC, e a partir disso sistematizamos os dados em uma planilha do *Microsoft Excel* para, posteriormente, realizarmos as análises dos dados coletados, complementando-os com a entrevista semiestruturada.

De acordo com Lüdke e André (2015), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, porque ela acontece em uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado. Nesse sentido, no caminho investigativo foi realizada uma entrevista com cada docente selecionado, cujo roteiro foi estruturado em quatro categorias e dentro destas havia perguntas prévias que nos guiaram para fazer a leitura de cada categoria, sendo direcionadas de forma a investigar as questões que envolvem as fontes de aprendizagens dos docentes e os saberes mobilizados por eles. Fizemos o agendamento das entrevistas via *e-mail* e por contato telefônico, sendo marcado o horário, data e local, conforme a disponibilidade de cada participante.

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas individualmente, os registros dos dados foram gravados em áudio, e posteriormente transcritos.

4º Momento - Análise dos Dados

De acordo com Goldenberg (2004), esse momento inicia após a realização da coleta de dados, a sistematização e organização dos dados como parte da análise de todo o material produzido durante as etapas anteriores. Dessa forma, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016, p. 37), sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, o qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens coletadas. Portanto, analisar as mensagens significa compreender além do que foi dito e do não dito, daquilo que, talvez, no íntimo tenha ficado escondido e latente.

Para Bardin (2016, p. 43), o método das categorias é uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Ou seja, a partir do levantamento e organização das fontes de pesquisa é necessário efetuar os recortes dos temas e agrupá-los em torno de categorias.

De acordo com o mesmo autor, a análise de conteúdo se realiza a partir de três momentos consecutivos, nos quais nos embasamos para esta pesquisa: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização e sistematização das ideias iniciais, ou seja, é o primeiro contato com o material gravado e transcrito, que Bardin (2016) denomina leitura “flutuante”. A segunda etapa é a exploração do material, sendo uma fase exaustiva, considerada categorização. É o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados, por recorte, agregação, permitindo a representação pertinente ao conteúdo estudado, sendo codificado por palavras ou frases semelhantes (BARDIN, 2016). E a terceira fase compreende o tratamento dos resultados e interpretação, uma etapa de descrição permeada pelos conceitos abordados no estudo.

Para tanto, a análise de conteúdo desta pesquisa iniciou com a sistematização dos dados do QC e da transcrição de todas as entrevistas semiestruturadas. Após a leitura das falas dos participantes iniciamos o processo de categorização, cujas categorias emergiram a partir dos dados coletados, sendo relacionadas com o acervo teórico construído no decorrer dessa investigação.

Desse modo, apresentamos, a seguir, o *lócus* e os participantes da pesquisa.

2.3 O *lócus* e os participantes da pesquisa

É importante, em todo o processo de pesquisa, conhecermos o *lócus* e os participantes que nos propusemos a pesquisar. Assim, temos como *lócus* a UNEMAT, no *Campus* Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT, e os cursos de licenciaturas (Matemática, Pedagogia e Geografia) e os cursos de bacharelados (Agronomia, Enfermagem e Direito).

Selecionamos, como participantes da pesquisa, docentes universitários, conforme consta no Lotacionograma do Quadro Docente de cada curso do semestre letivo de 2018/1, cujo cargo é de efetivo, estando todos em pleno exercício, com qualificação de doutorado e maior tempo de atuação ou, no máximo, cinco anos na carreira docente na UNEMAT do *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres/MT.

Ao delimitar os recortes, em conformidade com os critérios estabelecidos, obtivemos oito participantes para pesquisa, denominados por meio de codinomes: Docente Matemática (DMAT), Docente Geografia (DGEO), Docente Pedagogia (DPED), Docente Agronomia 1

(DAGR1)¹⁵, Docente Agronomia 2 (DAGR2), Docente Direito (DDIR), Docente Enfermagem 1 (DENF1), Docente Enfermagem 2 (DENF2).

Delimitados os participantes da pesquisa, buscamos caracterizar o perfil dos mesmos, conforme apresentaremos posteriormente na seção de análise dos dados.

A seguir, apresentamos o balanço de produção realizado para angariar produções científicas relevantes que pudessem subsidiar nossa fundamentação teórica.

2.4 Balanço de produção como aproximação teórica

O balanço de produção¹⁶ que passamos a apresentar faz parte do primeiro momento, da pesquisa bibliográfica já mencionada, cujo intuito foi o de realizar um levantamento das produções científicas que correspondessem à aproximação teórica com a temática foco de nossos estudos, possibilitando contribuir, de maneira significativa, para a organização e a constituição do campo teórico (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Dessa forma, através dessas aproximações constatamos as produções mais relevantes e que dão significados a esta pesquisa.

Assim, nessa seção secundária, apresentamos alguns estudos do que tem sido produzido no campo científico, através de um levantamento cuidadoso e minucioso, utilizando a consulta *on-line* no Banco de Teses da Coordenação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), na plataforma Banco de Teses. Ressaltamos que a opção por esse banco de dados foi pelo fato de ser um órgão oficial do governo, que engloba pesquisas de mestrado e doutorado das principais universidades brasileiras, e também por ser um espaço de acesso livre e de buscas confiáveis (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010).

Para tanto, no primeiro contato com o banco de dados (CAPES¹⁷), escolhemos alguns descritores de aproximações com a temática em foco, conforme consta no Quadro 4.

¹⁵ Destacamos que neste processo de selecionar os sujeitos houve alteração, pois não conseguimos contato com o docente que tinha atuação na UNEMAT desde 1996, assim, pelo tempo disponível para a pesquisa decidimos contatar com o próximo docente com maior tempo de atuação, sendo este atuante como docente desde 1999.

¹⁶ Esse balanço de produção foi elaborado como requisito para o trabalho final da disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa (AIP) no PPGEduc, e também o apresentamos como Comunicação Oral, no evento Seminário de Educação (SemiEdu), promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/Cuiabá-MT, em setembro de 2017.

¹⁷ Acesso no endereço: <<http://www.capes.gov.br/>>.

Quadro 4 - Aproximações dos descritores para o balanço de produção no total geral

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Aprendizagem da Docência Universitária	01	02	03
Aprendizagem docente na Educação Superior	01	00	01
Aprendizagem da Docência na Educação Superior	00	00	00
Saberes da Docência Universitária	01	02	03
Saberes docentes na Educação Superior	00	00	00
Saberes da Docência na Educação Superior	01	00	01
Pedagogia Universitária	39	43	82
TOTAL	43	47	90

Fonte: GALVÃO; BITENCOURT (2017a) – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES.

Conforme os dados do Quadro 4, constatamos que, dos respectivos descritores selecionados inicialmente para nossa pesquisa, apenas o descritor da Pedagogia Universitária nos forneceu uma quantidade considerável de estudos. Todavia, apesar da compreensão de que entre as produções filtradas com este descritor poderia haver algumas que se referissem à Aprendizagem da Docência Universitária, era viável eleger novos descritores, na tentativa de selecionar um número maior de produções.

Sendo assim, selecionamos outros dois descritores, dando o enfoque necessário à Educação Superior apenas quando retornadas as produções. No Quadro 5 demonstramos os resultados obtidos em relação aos novos descritores:

Quadro 5 - Aproximações dos descritores para o balanço de produção no total geral

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Aprendizagem da Docência	76	116	192
Saberes da Docência	19	56	75
Pedagogia Universitária	39	43	82
TOTAL	134	215	349

Fonte: GALVÃO; BITENCOURT (2017a) – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES.

Os dados apresentados no Quadro 5 mostram um total de 349 produções, e a partir desses estudos pudemos realizar uma análise mais detalhada e profunda. Assim, verificamos que o número maior de produções se concentra nas dissertações, revelando que ambas as temáticas ainda são pouco investigadas na pós-graduação em nível de doutorado. Além disso, fica evidente nesse quadro que o descritor “Aprendizagem da Docência” é o que possui maior número de pesquisas, sendo 116 dissertações e 76 teses.

Com o intuito de selecionar as produções científicas que tivessem maior proximidade com a temática em foco, definimos novos filtros. Assim, aplicamos o filtro no recorte temporal

do período de 2007 a 2016, selecionando somente as pesquisas do tipo “dissertações e teses”, tomando como descritor principal a aprendizagem da docência, conforme demonstramos no Quadro 6.

Quadro 6 - Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Aprendizagem da Docência	63	94	157
Saberes da Docência	16	41	57
Pedagogia Universitária	33	38	71
TOTAL	112	173	285

Fonte: GALVÃO; BITENCOURT (2017a) – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES.

No Quadro 6 constatamos, novamente, que há mais produções no descritor principal “Aprendizagem da Docência”, totalizando 157 produções, distribuídas em 94 dissertações e 63 teses.

Para refinar as produções científicas que realmente fossem relevantes para a nossa pesquisa, utilizamos outro filtro, selecionando a área de concentração - Educação, da qual retornou um total de 75 estudos para os três descritores, conforme demonstramos no Quadro 7.

Quadro 7 - Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016.

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Aprendizagem da Docência	17	28	45
Saberes da Docência	03	10	13
Pedagogia Universitária	12	05	17
TOTAL	32	43	75

Fonte: GALVÃO; BITENCOURT (2017a) – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES.

Destacamos que, para o último filtro aplicado, referente à área de concentração, selecionamos a Educação, por estar mais relacionada à temática desta pesquisa, englobando todo o cenário universitário a que se referem os descritores escolhidos (GALVÃO; BITENCOURT, 2017a).

No Quadro 8, apresentamos o resultante dos dados quantitativos retornados após a aplicação do último filtro, em relação às dissertações e teses.

Quadro 8 - Produções retornadas na Base de dados da Capes no período de 2007 a 2016

DESCRITORES	TOTAL DE PRODUÇÕES RETORNADAS POR ANO										
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Aprendizagem da Docência	00	00	00	00	00	00	14	10	09	12	45
Saberes da Docência	00	00	00	00	00	00	02	01	06	04	13
Pedagogia Universitária	00	00	00	00	00	00	04	03	05	05	17
	00	00	00	00	00	00	20	14	20	21	75

Fonte: GALVÃO; BITENCOURT (2017a) – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Percebemos, no Quadro 8, que as produções referentes aos três descritores se concentram entre o período de 2013 a 2016, ficando evidente que os descritores selecionados vêm sendo discutidos recentemente, garantindo que a pesquisa que nos propomos a desenvolver certamente necessita de estudos aprofundados, podendo trazer contribuições importantes para a área da Educação Superior.

Cabe ressaltar que essa ausência de estudos anteriores a 2013 está relacionada ao contexto político, um cenário marcado por disputas políticas que afetam, entre outros fatores, a formação do formador, conseqüentemente, como este aprende a docência. Sem dúvida, pensar sobre a docência remete a uma série de reflexões, o que exige esforço dos pesquisadores para buscar compreender como estão sendo abordadas as políticas públicas de formação de professores, pois estudos apontam o descompasso existente entre as políticas e o atual contexto social.

Nesse sentido, Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam que, com a promulgação da LDBEN/96, surgiram inúmeras propostas sobre a formação de professores, porém, observa-se que as políticas ainda sofrem as influências neoliberais, que não são suficientes para suprir a complexidade e as necessidades em relação à formação para docência.

Assim, conforme consta no Quadro 8, no descritor “Aprendizagem da docência”, encontramos 45 produções, sendo que destas, após a leitura dos resumos, elegemos apenas seis produções científicas relevantes que estavam relacionadas à Educação Superior, foco da nossa pesquisa. Essas produções aproximavam-se da temática Aprendizagem da Docência, e traziam discussões relacionadas aos saberes docentes, além disso apresentavam discussões acerca da docência universitária.

Dessa forma, pelo fato desta pesquisa estar voltada para a docência universitária e à atuação do docente universitário na Educação Superior, Ribeiro e Bitencourt (2016) enfatizam que é imprescindível falar sobre o campo de estudos da Pedagogia Universitária, a qual ainda se encontra em construção. Por isso, mesmo ela não estando visivelmente exposta nos outros

dois descritores supracitados, a consideramos importante, pois todos os aspectos que envolvem a Docência Universitária, a universidade como um todo até os docentes que nela atuam, é objeto de estudo da Pedagogia Universitária (GALVÃO; BITENCOURT, 2017a).

A partir disso demonstramos, no Quadro 9, as produções que avaliamos ser relevantes para a nossa pesquisa.

Quadro 9 - Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância. Descritor: Aprendizagem da Docência

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TIPO	ANO
A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor	Ana Lucia de Paula Ferreira Nunes	UNIUBE	Dissertação	2013
Tornando-se professor universitário: os primeiros passos na docência'	Neridiana Fabia Stivanin	UFPeI	Tese	
Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis'	Vanessa Weber	UFMS	Dissertação	2014
Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade	Marcelo Marchine Ferreira	UFSCar	Tese	2015
A iniciação à docência de jovens professores na universidade	NadianeFeldkercher	UFPeI	Tese	
Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Andressa Wiebusch	UFMS	Dissertação	2016

Fonte: GALVÃO; BITENCOURT (2017a) - dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Conforme o Quadro 9, selecionamos seis produções científicas como relevantes por se referirem à aprendizagem da docência, formação docente, docência na Educação Superior, docente universitário iniciante, e ao segundo descritor — saberes da docência. Logo, passamos a analisar as aproximações teóricas quanto às discussões almejadas para nossa pesquisa.

A dissertação de Nunes (2013a), intitulada “*A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor*”, tem como objeto de estudo a aprendizagem da docência de professores bacharéis, sendo fruto de reflexões acerca da constituição da docência desse professor bacharel. Desse modo, a autora se propôs a investigar professores bacharéis, atuantes nos quatro cursos de bacharelado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no Campus de Frutal. Nesse processo de pesquisa, a autora constatou que a identidade pessoal e profissional se desenvolve na teia de relações que vão se estabelecendo no desenvolvimento profissional, incluindo a formação inicial, as experiências pedagógicas adquiridas, vivências

familiares, espaços educacionais e sociais, sendo que, provavelmente, os saberes estão agregados a essas relações cotidianas. Assim, este estudo tem relevância para a nossa pesquisa, por se tratar da mesma temática e, ainda, por enfatizar cursos de bacharelado sobre os quais vamos desenvolver a investigação.

Na tese desenvolvida por Stivanin (2013), intitulada “*Tornando-se professor universitário: os primeiros passos na docência*”, cujo foco refere-se também à constituição da docência universitária, mas nos primeiros anos de carreira. A autora realizou entrevistas semiestruturadas, investigando 15 professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com até cinco anos de docência. A pesquisa mostrou que a convivência familiar, os exemplos de ex-professores e o gosto pelo ensino são fatores definidores na escolha pela docência. Ainda, a autora aponta que os sujeitos reconhecem a ausência e ao mesmo tempo expressam a necessidade dos saberes pedagógicos para exercer a docência universitária. Também a partir do seu estudo, a autora afirma que é necessário que a universidade se preocupe em proporcionar espaços/estratégias de formação nos quais se inserem os docentes iniciantes. Nesse sentido, fica evidente que a universidade também é corresponsável em colaborar para que os docentes desempenhem um ótimo trabalho e se constituam profissionais competentes.

A produção de Weber (2014), intitulada “*Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis*”, buscou compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento, e, mais especificamente, procurou compreender seus processos formativos e investigar os saberes que esses professores mobilizam na docência. A autora concluiu que cada bacharel em instrumento torna-se um docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser docente por meio da formação e da experiência com a prática pedagógica. Ressaltamos que Weber e Garbosa (2015) publicaram um artigo com recorte desta pesquisa realizada, intitulado “*A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis*”, em que também concluem que os professores, em sua prática docente, mobilizam, além dos saberes citados por Tardif (2014), saberes específicos ao professor de instrumento. Logo, a relevância desses estudos ocorre por estar relacionada também aos cursos de bacharelado que irão compor nossa investigação, envolvendo a aprendizagem e saberes mobilizados pelos docentes para atuarem em um curso de bacharelado.

A investigação de Ferreira (2015), intitulada “*Docência no Ensino Superior: aprendendo a ser professor de contabilidade*”, refere-se ao campo da Docência no Ensino Superior e ao ser professor de um curso de bacharelado. O autor buscou compreender quais as concepções sobre ser professor fundamentam e dão sentido à docência de professores de

contabilidade no Ensino Superior. Dessa forma, o referido autor tratou de expor também a formação, o desenvolvimento profissional e o trabalho docente, tecendo inter-relações com os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014), que também nos dará suporte teórico no desenvolvimento da pesquisa. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 12 professores dos cursos de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A análise se situou entre análise de conteúdo e análise de discurso. O autor conclui que os docentes de contabilidade se veem mais como contadores-professores, com uma representação mental ancorada na lógica da racionalidade técnica, onde “ser professor” e “ensinar” são tomados por modelos reprodutivistas e formas de ação reducionistas. Dessa maneira, o “ser contador” é mais gritante nas concepções docentes do que o “ser professor” e isso acontece, talvez, pelas atividades desenvolvidas dentro da própria universidade, estando ausente a indissociabilidade entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

A pesquisa de Feldkercher (2015), intitulada “*A iniciação à docência de jovens professores na universidade*”, buscou investigar, analisar e estudar teoricamente os docentes universitários iniciantes, tendo como objetivo compreender quem são, como se fazem docentes, e o que fazem em aula na relação com os estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como contexto a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A coleta de dados foi feita através de observações, questionários e entrevistas. Os dados foram trabalhados através da análise de conteúdo, sendo interpretados e discutidos com base na teoria e concepções de alguns autores que também servirão de base para nossa pesquisa, entre os quais: Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Anastasiou (2014), Zabalza (2004). O autor aponta que o estudo permite afirmar que os jovens professores universitários iniciantes, na transição de estudantes a professores, se fazem docentes através das descobertas e desafios de suas práticas, ou seja, aprendem a ser docentes a partir das vivências cotidianas na universidade.

A última pesquisa analisada foi desenvolvida por Wiebusch (2016), intitulada “*Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante*”, cujo objetivo foi compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior, buscando também problematizar o Ensino Superior, a formação docente, o desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência, considerando o processo de inserção na docência e desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores iniciantes. O estudo caracterizou-se como uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas. A pesquisa realizada permitiu ao autor expor algumas considerações: a necessidade de preparação para atuar nesse nível de ensino, de políticas públicas, de

infraestrutura institucional, de criação de programas de apoio e acolhimento aos professores iniciantes, diante da complexidade da profissão.

Com base nas produções analisadas, constatamos que, quanto à metodologia empregada, todas as produções foram de cunho qualitativo, e utilizaram praticamente os mesmos instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas, análise documental, e se respaldaram em autores com uma excelente base teórica.

Assim, destacamos que a partir da elaboração desse balanço de produção e, posteriormente, de uma análise dos trabalhos selecionados, entre idas e voltas para selecionar os descritores, foi possível compreender sua relevância, nos permitindo trilhar nosso percurso metodológico com segurança. Esse balanço também poderá contribuir para ampliar nossos conhecimentos quanto ao suporte teórico, sendo um exercício essencial para darmos continuidade ao desenvolvimento da nossa pesquisa, com os docentes universitários dos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT.

Cabe ressaltar que o balanço de produção apresentado nesta subseção faz parte da metodologia utilizada para nos aproximarmos da teoria que será desenvolvida no decorrer deste estudo, nos dando respaldo teórico e metodológico para encontrarmos embasamentos a partir dos estudos que realizamos para posterior aprofundamento.

Para tanto, na próxima seção apresentamos a fundamentação teórica que alicerça a Pedagogia Universitária, tendo como foco a temática da docência universitária e as atividades a serem desenvolvidas na universidade, além da formação na perspectiva do desenvolvimento profissional.

3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um dia a gente aprende... Que as histórias da nossa vida pessoal e profissional são compostas por terrenos construídos por diversos espaços, em um processo contínuo de formação e em uma teia de relações entre pessoas.

Um dia a gente aprende... Que a docência constitui-se nessa mesma perspectiva, e mais além... pois atuar na docência significa desenvolver várias atividades e mobilizar um amálgama de saberes dos variados contextos e experiências vividos por nós, que promovem as aprendizagens em constantes mudanças, tendo como referência nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional, pois somos seres inconclusos.

Fabricia Nates

A epígrafe da abertura desta página foi gerada em um momento de reflexão, levando-nos a compreender que aprendemos (remos) que a docência se constitui à medida que significamos e damos sentido aos diversos contextos e experiências em que vivemos. Os processos formativos nos fazem progredir como pessoas e profissionais, ligados ao nosso desenvolvimento integral, constituindo, assim, um verdadeiro e contínuo processo de formação e aprendizagens, pois, como ressalta Freire (1996), somos seres inacabados e inconclusos. Nesse sentido, todo percurso de formação nos remete a uma ação de troca, de aprendizagens e relações infinitas, instigando-nos a atuar em determinado mercado de trabalho. É por isso, que nesse movimento, nos formamos uns com os outros, cada um com seu modo de ser ou estar no mundo.

Nesta seção contemplamos estudos e reflexões sobre a Pedagogia Universitária, definida por Bolsan e Isaia (2010) como um espaço em movimento, que busca compreender os fenômenos de ensinar e aprender as profissões. Assim, a Pedagogia Universitária é um campo de pesquisas e práticas relacionadas à docência universitária, ao ensino e à aprendizagem na universidade, preocupando-se com a formação do docente e, conseqüentemente, o impulsiona para o processo de desenvolvimento profissional.

A Pedagogia Universitária, a docência e a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional serão abordadas, nesta seção, a partir de Bitencourt (2014), Cunha (2009; 2010), Marcelo Garcia (1999), Ponte (1996), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros, que dão sustentação ao presente estudo. Entendemos que todos esses conceitos são

relevantes e se completam, à medida que são considerados elementos indissociáveis das aprendizagens da docência.

Nesse sentido, na primeira subseção aprofundamos os conceitos relacionados à Pedagogia Universitária, como sendo um campo que envolve todos os aspectos inerentes à docência. Na segunda, discutimos sobre a Educação Superior, dando destaque à universidade na qual centram-se nossos estudos e reflexões, e também aos aspectos que definem a docência universitária. Na sequência, abordamos a docência universitária na contemporaneidade, conceituando-a e apresentando as atividades desenvolvidas na universidade que perpassam o ensino, se estendendo para a pesquisa e extensão. Em seguida, apresentamos alguns aspectos conceituais da formação docente, focalizando a formação do docente universitário, mas na perspectiva do desenvolvimento profissional, especialmente daqueles que atuam nos cursos de licenciaturas e/ou bacharelados, que são estudados nesta investigação.

3.1 Pedagogia Universitária: aproximações conceituais

Ao iniciar esta subseção nos propomos a explorar expressões, palavras e conceitos pertinentes à Pedagogia Universitária. Assim, as leituras realizadas a partir de Bitencourt (2014), Bolzan e Isaia (2010), Cunha (2009; 2010), Cunha e Isaia (2006), levam-nos a compreender a essência da Pedagogia Universitária, incluindo, de uma ou outra forma, aspectos relevantes para todas as atividades desenvolvidas na Educação Superior, sendo a Universidade um lugar específico de inúmeras investigações relacionadas ao trabalho dos docentes que nela atuam. Nesse caso, entendemos que o trabalho docente na universidade “não se faz puramente pelo ensino, pois perpassa por outras ações, que são a pesquisa e a extensão, que o professor tem a necessidade de desenvolver e que deveria refletir na sua ação maior, que é a de educar” (BITENCOURT, 2014, p. 103). Para essa autora, essas ações são desenvolvidas pelos docentes em interação com os estudantes ou com outros docentes universitários que influenciam e contribuem para a formação profissional dos sujeitos que buscam se qualificar na universidade.

Com efeito, as ações do trabalho docente são fundamentais quando compreendemos a docência como algo que tem suas especificidades que se fazem e refazem na interação humana. Nesse sentido, compartilhamos a ideia de Tardif e Lessard (2014, p. 8), de que a docência deve ser “compreendida como uma forma particular de trabalho docente sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Corroborando, Freire (2018) ressalta que nesse processo de aprendizagem uns com os outros, o docente também se forma e

aprende. A partir dos autores supracitados, percebemos que a docência é um trabalho de interação entre sujeitos, em que as aprendizagens são constantes, sempre em um processo de troca de experiências.

Nessa direção, Bitencourt (2014), ao se referir à Pedagogia Universitária como um lugar específico de trabalho docente na universidade, nos faz entender que ela pode ser considerada espaços diversos de (re)construção das aprendizagens da docência, porque as ações desenvolvidas são destinadas aos sujeitos nela inseridos, que ensinam e aprendem conjuntamente, em um processo de troca de experiências.

De acordo com Santos e Powaczuk (2012), é importante abriremos, nessa perspectiva, discussões acerca do campo da Pedagogia Universitária, pois há necessidade de criação de espaços sistematicamente organizados que possibilitem aos docentes da Educação Superior discutirem e compartilhem suas experiências e conhecimentos próprios da especificidade desse nível. Sendo assim, essas ações podem ser uma alternativa viável para fortalecer as aprendizagens da docência universitária.

Ao mencionarmos a Pedagogia Universitária, estamos nos referindo a um “campo polissêmico, de construção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351), que ainda vem se expandido por todas as IES. A partir da afirmativa das autoras entendemos que a Pedagogia Universitária é um espaço de aprendizagens para a docência universitária, por ser um campo que possibilita a construção e a conexão dos conhecimentos especializados e orientados para a formação da profissão docente, pressupondo a construção de conhecimentos relativos à prática pedagógica do docente, os quais incluem formas de ensinar e aprender na universidade.

Muitos pesquisadores, no intuito de compreender a Pedagogia Universitária, conceituam os termos em separado, abordando, inicialmente, a Pedagogia “como o conjunto de práticas específicas que têm por objetivo ensinar ou colaborar com o outro na aprendizagem e/ou na construção do conhecimento, de forma a educar o outro sujeito, se educando a si mesmo no processo” (BITENCOURT, 2014, p. 102). Quanto ao termo Universitária, é o que qualifica a Pedagogia, adjetivando-a, atribuindo-lhe, assim, a característica do que acontece na Universidade. Nesse sentido, as práticas para ensinar não são destinadas somente ao docente que ensina e estudantes que aprendem, pois na interação entre eles, ambos aprendem e se formam simultaneamente.

Segundo Cunha e Isaia (2006), é premente reconhecer, no plural, as pedagogias múltiplas, pois estas fazem interlocução com distintos campos científicos, os quais abrangem a epistemologia e a cultura para definir as suas bases e características de investir na qualidade da

educação. As autoras concebem as Pedagogias no plural, por não serem únicas, estarem em constante construção e por serem de diferentes áreas do conhecimento, nas quais os docentes universitários atuam pela natureza das suas formações, ou seja, 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.

Assim, quando juntamos os dois termos, compreendemos a Pedagogia Universitária como um campo de pesquisa e atuação que busca estudar e agir em prol do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Universidade, não se limitando a ela, e, sim, abrindo um campo de discussões e proposições para as IES, pois o termo *universitária* designa um lugar específico, estreitando, para a universidade, as atividades fins dela, no tripé: ensino, pesquisa e extensão, indissociavelmente (GALVÃO; BITENCOURT, 2017b).

Em suma, Cunha (2006, p. 351) destaca que a Pedagogia Universitária

pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Portanto, Cunha considera que a Pedagogia Universitária é um campo em fase de legitimação, em que muitas pesquisas relacionadas a este campo têm buscado avançar quanto às discussões dos significados de teoria, prática e sentido social. Ou seja, cabe refletir sobre os lugares e espaços de formação do docente da Educação Superior, considerando que a Pedagogia Universitária pode favorecer a integração social e institucional no âmbito acadêmico.

Nessa direção, Bitencourt e Krahe (2014) ressaltam que a Pedagogia Universitária pode ser compreendida como um campo em movimento, preocupado com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos docentes que formam outros profissionais e que integram a universidade com a sociedade.

Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2018, p. 57) busca, em diferentes autores, conceitos referentes à Pedagogia Universitária, chegando à conceituação de que ela é “um campo de pesquisa e de prática que se interessa pelo processo de formação pedagógica e pelas atividades a serem desenvolvidas na docência universitária”. Assim, o docente tem a necessidade de ter um embasamento pedagógico e ser formado para melhor desempenhar sua atividade docente.

Dessa forma, a Pedagogia Universitária é um campo em movimento, potencializadora de reflexões sobre todos os aspectos que envolvem a docência e as atividades desenvolvidas na Educação Superior, um espaço de interações entre os sujeitos que permitem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem; um campo de pesquisa que se preocupa com uma formação que vise melhorar as práticas docentes, sendo interlocutora da formação do docente universitário, das suas aprendizagens na docência e da sua atuação docente.

Nesse viés, na próxima subseção abordamos a Educação Superior, dando enfoque à universidade, onde se centram nossas reflexões, e expomos os aspectos que definem a docência universitária.

3.2 Educação Superior e a definição dos aspectos da docência universitária

Nas últimas décadas, temos vivenciado períodos de crescente expansão na Educação Superior, com destaque para: a expansão de Instituições de Educação Superior (IES) públicas ou privadas, que se dividem em Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Institutos, Faculdades Tecnológicas, Universidades Tecnológicas; o aumento do número de estudantes ingressantes, bem como aponta Bitencourt (2017), o aumento de docentes universitários, de modo que, com essa expansão, há uma procura maior por qualificação profissional em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. À medida que aumenta o público universitário de forma heterogênea, cresce uma vasta complexidade perante a docência, aumentando a gama de desafios a serem enfrentados pelos docentes que atuam na Educação Superior em busca de soluções.

Evidentemente, a Educação Superior foi marcada por dois momentos de expansão no Brasil: a elaboração da Lei de Reforma Universitária nº 5. 540/68; e, três décadas depois, a publicação da LDBEN nº 9.394/96, cuja política de incentivo era a geração do aumento de oferta de cursos superiores (NUNES, 2013a). Com essa expansão, que, conseqüentemente, aumentou os programas de pós-graduação nas universidades, iniciaram-se pesquisas sobre a formação do docente universitário. No entanto, percebemos que ainda são poucas as investigações sobre esse tema, pois até há pouco tempo o destaque era dado apenas à Educação Básica, assim, consideramos que essas iniciativas ainda não são suficientes para compreendermos a complexidade da docência universitária, por isso nosso interesse em aprofundar essa temática.

É importante destacar que a universidade, sendo um espaço social, político e de formação, não pode, de maneira alguma, ficar neutra quanto às mudanças ocorridas na

sociedade, pois, ao considerarmos a Educação Superior na contemporaneidade, e atentarmos para as exigências do acompanhamento no processo de transformações de políticas públicas, fica evidente que a universidade deve repensar e reforçar suas ações e vínculos com a sociedade em geral.

Nesse sentido, Bitencourt (2014, p. 104) salienta que:

com um público cada vez mais diversificado que vive, trabalha ou trabalhará em uma sociedade em constante mutação, a Universidade, enquanto espaço de diálogo, de formação e de produção de conhecimento, necessita rever suas ações institucionais a fim de promover ensino qualificado, adequado aos novos públicos, pois os grupos hoje presentes no segmento universitário estão cada vez mais diversos e distintos dos de anos anteriores.

A partir do exposto, entendemos necessários novos modelos formativos tanto para os cursos de licenciaturas quanto bacharelados, para que o docente universitário possa se atualizar e modificar-se, acompanhando as mutações da contemporaneidade, preparando-se para as atividades exigidas em sua profissão. De fato, Nez *et al* (2015) ressaltam a importância de a universidade despertar no que diz respeito à Pedagogia Universitária, que perpassa as atividades da docência, seja no ensino, pesquisa e extensão, sendo importante para as IES conciliar a formação e a produção de conhecimento alicerçada nessa tríade.

Nessa perspectiva de mudanças, destacamos que as redes de Educação Superior, pública e privada, vêm sofrendo alterações anos após anos, e esse fato pode ser visualizado a partir dos dados informados pelo Censo da Educação Superior, sendo as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme demonstramos a seguir:

Quadro 10 - Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2014 a 2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF E CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	-
2015	2.364	107	88	09	140	139	1.841	40	-
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	-

Fonte: Elaborado pela autora – dados coletados do Censo da Educação Superior/INEP (2016).

No Quadro 10 consta que houve um aumento gradativo no número de instituições superiores em todas as formas de organização acadêmica de 2016 em relação aos anos anteriores. A predominância está nas redes privadas, em número de 2.111, ou seja, 87,7%. As

demais 296 são públicas, 12,3%. Nesse sentido, Cunha (2006) ressalta que, com a expansão da Educação Superior, as iniciativas privadas alcançaram números inéditos nos últimos anos, principalmente nas instituições que centram suas atividades no ensino, não sendo condição fundamental dessas instituições a qualidade do trabalho acadêmico. Esse fato se diferencia quando falamos em universidades, pois delas é requerido muito mais do que o ensino, exigindo-se também a pesquisa e a extensão.

Cabe ressaltar que nos centraremos na Universidade pública, pois nossos estudos e reflexões concentram-se nessa instituição. Segundo Marcovitch (1998), a universidade tem sua função social e cultural que transcende o papel restrito de preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. O autor a considera o *locus* onde se encontram todas as áreas do conhecimento, com o papel de formar profissionais para a cidadania, talvez seja até a sua principal função a de desenvolver inquietude no ser social, ou seja, formar profissionais inquietos e que busquem, através da pesquisa, meios para transformações históricas e sociais.

Pelo fato de as atividades da docência não se limitarem ao ensino, muitos docentes universitários têm seu regime de trabalho em tempo integral, com dedicação exclusiva, recebendo seu salário não pela sua titulação de doutorado, mas pelo que desenvolvem na universidade. Para Marcovitch (1998), esse regime pleno, de dedicação exclusiva, tem sido motivo de constantes debates, pois pesquisas realizadas pelo professor Meneghini mostram que o salário recebido pelo docente com dedicação exclusiva equivale ao dos pesquisadores, mas, muitas vezes, esses docentes desenvolvem somente o ensino, ou seja, não desenvolvem projetos de pesquisa e extensão. Esse fato provoca debates, pois, na universidade pública deve haver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ressaltamos a importância de distinguir as IES pelas atribuições da docência universitária, pois, para que as universidades, públicas ou privadas, mantenham seu *status*, é preciso fortalecer e garantir, na docência, o tripé ensino, pesquisa e extensão. Isso requer um número mínimo de docentes com dedicação exclusiva nas Universidades, diferentemente das Faculdades, Centros Universitários e Institutos que desenvolvem apenas o ensino como atividade fundamental, aspecto já mencionado anteriormente. E que um terço do quadro de profissionais seja constituído por mestres e doutores, e que tenham dedicação exclusiva, conforme prescrito no art. 52 da LDBEN/96.

Nesse sentido, conforme prescrito no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, um ano após a criação da LDBEN/96, as universidades são instituições públicas ou privadas que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; os Centros Universitários se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela

qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar; as Faculdades, organizadas por regimento comum, têm a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos em vários níveis e modalidades de ensino; e, por fim, os Institutos, que têm a finalidade de ministrar cursos nos vários níveis – sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão.

De fato, Nez (2013) aponta que a concepção de universidade demanda uma estreita relação com o tripé: ensino, pesquisa, e extensão, em que é imprescindível que haja a indissociabilidade para que seja garantida à universidade o papel social na contemporaneidade. Cabe destacar que, quando mencionamos ensino, estamos nos referindo a uma dimensão maior, que não se restringe ao ensino desenvolvido na graduação, mas também na pós-graduação; a pesquisa, conceituada como a alma geratriz da universidade, pode ser desenvolvida pelos docentes com os estudantes, mas também por um projeto de pesquisa próprio do docente universitário; e a extensão, relacionada ao ensino e à pesquisa, deve ser considerada no sentido de inserção da universidade no contexto social, sendo um meio de transferir à sociedade o que se consolida em termos de ensino e pesquisa — por prestação de serviço, formação continuada aos docentes ou aos demais sujeitos da sociedade, oferta de cursos de extensão, entre outros (NEZ, 2013; MARCOVITCH, 1998).

Além disso, Marcovitch (1998) explica que a pesquisa universitária ocorre no longo prazo, envolve variados ciclos de desenvolvimento, iniciando desde o ensino, onde o docente busca desenvolvê-la não só por obrigatoriedade, mas por buscar conhecimentos que satisfaçam a sua curiosidade perante novos achados, para saber mais sobre as circunstâncias que envolvem o passado, o presente e o futuro. O referido autor ressalta que a pesquisa parte da curiosidade e envolvimento do pesquisador em busca de novas descobertas, podendo, de alguma forma, promover a transformação nos meios sociais.

Segundo Wachowicz (2017), pensar sobre a Educação Superior em termos de ensino, pesquisa e extensão é uma ação afirmativa que se restringe praticamente e quase inteiramente às universidades públicas, pois as demais instituições alimentam-se de pesquisas somente pelos programas de mestrados e doutorados, na relação do trabalho firmado entre orientador e orientando, muitas vezes sustentadas por bolsas de estudo que financiam o tempo para as pesquisas serem desenvolvidas.

Concordando com Wachowicz (2017), Severino (2010) ressalta que é imprescindível uma postura investigativa, pois, na universidade, a docência e a aprendizagem só serão significativas se houver a permanente construção dos conhecimentos, que se faz pela prática de pesquisa dos docentes e estudantes. Ou seja, segundo o autor, o docente necessita da pesquisa

para ensinar eficazmente; o estudante precisa dela para aprender; a sociedade precisa dela para obter produtos de conhecimentos; e a universidade necessita da pesquisa para mediar a educação. Assim, continua sendo um processo de interação entre docentes e estudantes, em que o ensino, a pesquisa e extensão devem manter-se indissociáveis.

Zabalza (2004) enfatiza que, diante das constantes mudanças ocorridas no cenário educacional, a universidade passa a ser um lugar específico de formação, não sendo mais reservada a poucas pessoas, mas sim, um ambiente que envolve o maior número de cidadãos possível. Salientamos que o presente estudo pauta-se em uma universidade pública estadual, a UNEMAT, que, no atual cenário, desempenha papel fundamental no processo de formação, e tem como um dos seus princípios norteadores o desenvolvimento do tripé: ensino, pesquisa e extensão, semelhante a todas as universidades existentes, pois a sua principal característica é manter essa atividade fim, desenvolvida pelos docentes universitários para garantir o *status* de universidade.

Complementando essa ideia, Marcovitch (1998) ressalta que a universidade é constituída por cursos de graduação e Pós-Graduação, e as atividades fins são o ensino, a pesquisa e a extensão. Então, segundo o autor, a universidade é um lugar de formação, sendo importante que busque conciliar as atividades inerentes à docência, de modo que o perfil do bom professor abranja essas três atividades fins indissociáveis. O mesmo autor relata um fato interessante, ao ressaltar que a Universidade de São Paulo (USP) cria espaços para que os estudantes possam praticar a extensão juntamente com seus orientadores, possibilitando-lhes interação e aprendizagem.

Entendemos, portanto, com base em Marcovitch (1998), que, com a iniciativa de formar profissionais com capacidades de desenvolver o ensino em sala de aula, a pesquisa na graduação ou na Pós-Graduação, e a extensão na comunidade, podem vir a favorecer os estudantes, caso, no futuro, optem pela carreira docente, pois já obtiveram conhecimentos prévios das atividades a serem desenvolvidas na docência, podendo, a partir da sua inserção na docência universitária, aperfeiçoá-los, conforme o contexto universitário o exigir.

Cabe enfatizar que, conforme Wiebusch (2016), para atender a demanda da expansão da Educação Superior se faz necessário a contratação de novos profissionais para atuarem na docência nesse nível da educação, o que é feito através de concurso público ou contratos temporários. E está previsto na LDBEN/96, art. 67, inciso I, que o ingresso de profissionais para atuarem nesse nível de educação se dará “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996). Assim ocorre o ingresso de vários docentes na docência universitária.

Em consonância ao que já foi elucidado anteriormente, as autoras Mantovani e Canan (2015), no livro intitulado *Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto Formamos Docentes para o Ensino Superior?*, reforçam a ideia de que a pesquisa traz elementos importantes que podem contribuir para o debate acerca da formação dos docentes universitários que já atuam na universidade e dos que pretendem atuar, os quais, muitas vezes, ingressam na docência totalmente desprovidos de preparo para o desenvolvimento da profissão docente. Com isso, tendem a exercer a docência imitando o que vivenciaram durante a sua formação, não dando significado a si próprios ao que é ser docente na Educação Superior.

Evidentemente, Morosini (2000, p. 11) afirma:

[...] encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*.

Segundo essa autora, muitos profissionais iniciam a docência universitária apenas com a experiência de formação enquanto acadêmicos de um curso de graduação, ou Pós-Graduação *lato e/ou stricto sensu*. Em relação à formação específica para a docência, a LDBEN/96, o art. 66, menciona apenas que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á nos programas de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (MANTOVANI; CANAN, 2015). No entanto, como observam Pimenta e Anastasiou (2014), a própria lei não concebe a docência como processo de formação, mas sim como preparação do professor universitário para o exercício do magistério superior e que essa preparação é resumida à titulação acadêmica ou ao notório saber, repercutindo na antiga crença de que para ser professor basta saber o conteúdo. Ambas as discussões feitas pelas autoras, buscam enfatizar a ausência e a lacuna na formação do docente universitário, em que este docente é apenas preparado para atuar na Educação Superior pelos programas de pós-graduação, os quais priorizam a pesquisa em detrimento do ensino.

Nesse viés, Wiebusch (2016) e Stivanin (2013) sinalizam que uma das iniciativas para tentar sanar essa lacuna de formação é a inclusão da disciplina de Metodologia do Ensino Superior na matriz curricular dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Essa disciplina é uma alternativa para vislumbrar as questões da docência universitária, porém, a reduzida carga horária de 60 horas não é suficiente para preparar ou formar o docente para atuar na educação superior, e, ainda, essa disciplina nem sempre é ofertada em todos os programas de pós-graduação, denotando limitações para atender os docentes.

Em consonância, Conceição e Nunes (2017) ressaltam que a partir da década de 1990, a expansão da educação superior fez com que as IES repensassem sobre como melhorar a qualidade do ensino. Desse modo, a CAPES tornou o estágio docência obrigatório, como parte das atividades desencadeadas pelos bolsistas e pós-graduandos de mestrado e doutorado que não possuíssem experiência na educação superior, configurando-se, assim, uma possibilidade de formação para docentes atuarem no nível superior. Portanto, o estágio foi considerado uma iniciativa para que os docentes adentrassem na universidade, no entanto, ressaltamos que, apesar dos esforços da CAPES, essa ação não parece suficiente, pois, além de formar docentes capazes de superar o domínio dos conteúdos específicos, é preciso formar docentes reflexivos sobre a sua prática e com domínios pedagógicos.

Cabe ressaltar que a CAPES não determina onde deve ser realizado o estágio docência, e os pós-graduandos e bolsistas podem estagiarem em qualquer IES, o que significa que a CAPES considera a docência universitária igual para todos os tipos de instituições, podendo, inclusive, entendê-la como simples perspectiva do ensino.

Assim, é imprescindível destacar que essas iniciativas por si só não garantem a qualidade do ensino ministrado pelos docentes. Ou seja, o estágio docência deve ser considerado apenas uma preparação inicial e um espaço de vivências relativas à prática docente na Educação Superior, lembrando que a docência na universidade não se constitui apenas com a dimensão do ensino em sala de aula.

Desse modo, no atual contexto e cenário da Educação Superior, a atuação do docente universitário tem se revelado muito complexa, e talvez esse fato se deva à falta de entendimento do que venha a ser docência universitária. Por isso, nos propomos a refletir sobre alguns conceitos e abordar aspectos importantes que constituem a docência, inclusive, em relação às atividades dos docentes envolvidas no seu exercício.

3.3 A Docência Universitária e as novas configurações requeridas na contemporaneidade

Antes de tudo, para entendermos o termo docência, nos reportamos ao conceito da origem da palavra latina *docere*, cujo significado é ensinar, e como complementação da ação, o termo *discere*, que significa aprender (SOARES; CUNHA, 2010). Nesse sentido, a docência universitária é “entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23).

Nesse âmbito, muitas vezes a palavra professor é conceituada como sinônimo de docente, entendendo que professor é aquele que professa¹⁸, que desenvolve apenas o ensino, já a palavra docente deve ser compreendida como algo mais amplo, pois do docente é exigido o desenvolvimento de atividades que permeiam o tripé ensino, pesquisa e extensão, o qual contempla a docência universitária dentro da universidade (RIBEIRO, 2018).

Por sua vez, Zabalza (2004), ao significar a docência universitária, no sentido de estudar as mudanças ocorridas e as novas exigências do exercício do docente na contemporaneidade, salienta que ainda é premente que o docente conheça bem a disciplina e o conteúdo a ser administrado, todavia não de modo a chegar em sala de aula e julgar que despejando todo conteúdo que sabe, os estudantes aprenderão de forma igual e significativa. Para o autor, a docência universitária se faz em uma série de atividades antes e depois da sala de aula, de modo a garantir o sentido didático, não mais o conhecimento de professar, mas de ensinar o que é proposto.

Na concepção de Bitencourt (2014), o docente universitário é “aquele que ensina, pesquisa e faz extensão na universidade que tem a docência como ação educativa ou resultado de seu trabalho”. De fato, a atividade da docência, como apontam Bitencourt (2014) e Ribeiro (2018), deve estar ancorada de forma mais abrangente, em que os três componentes da docência se retroalimentem simultaneamente, proporcionando a qualificação dessas atividades, firmando a constituição de outra Pedagogia Universitária que se faz pelas diversas interações e inter-relações entre estudante-docente-universidade-comunidade.

Ribeiro (2018), por sua vez, em seus estudos, busca evidenciar que a docência universitária deve ser assumida diante da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, uma complementando a outra, trazendo, de fato, a função social que se espera da universidade nessa interação entre os sujeitos docentes e estudantes juntamente com universidade e a comunidade.

Nesse sentido, compreendemos a docência universitária como uma profissão que perpassa o ensino, não sendo restrita puramente à sala de aula, mas integrando as demais atividades que compõem a universidade de forma indissociável. Marcelo Garcia (1999, p. 243) ressalta que ela é “[...] um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. Ou seja, o docente universitário assume

¹⁸ No dicionário significa: reconhecer publicamente, declarar, confessar. Daí surge o entendimento de que professor é aquele que declara o seu conhecimento a alguém, ou seja, que transmite o seu conhecimento. Nesse caso, essa transmissão é criticada por Paulo Freire, pois, para o autor, ensinar é muito mais do que transmitir conhecimento.

diversas atividades na universidade e, no conjunto destas, as aprendizagens devem ser significativas tanto para o estudante quanto para o docente.

Tardif (2014) enfatiza que, nessa ação da docência, ensinar é desenvolver vários programas¹⁹ de interação entre estudantes e docentes, cujo objetivo formativo é o de envolver a aprendizagem de conhecimentos, valores, atitudes, formas de ser, de estar e se relacionar uns com os outros e com o mundo.

A docência universitária, portanto, é um campo em constante movimento, sendo uma ação complexa (CUNHA, 2010), que exige uma compreensão profunda e esclarecedora do seu real significado, principalmente por ela não possuir uma única face, ou seja, não se pode analisá-la sob um único ângulo, porque nela existem contradições, fragilidades, e também êxito e potencialidades. Somente ao reconhecermos essa complexidade avançaremos no entendimento de que a docência exige saberes que podem ser construídos na prática, indo para além da universidade, através das atividades desenvolvidas pelos docentes universitários.

Sob essa ótica, Barboza, Teixeira e Costa (2017) organizaram o livro *Territórios da docência no Ensino Superior*, que nos permite compreender como, de fato, se configura a docência universitária. Para as autoras, os vários temas abordados nesse livro são entendidos como sendo os territórios²⁰ da docência universitária, porque

[...] a docência no ensino superior se esparrama por lugares, por situações e contextos sócio históricos diversos. Nos territórios da docência universitária inventam-se e reinventam-se os traçados e traçados dos conhecimentos, das dinâmicas e processos simbólicos de leitura e interpretação do mundo, da natureza, da sociedade e da história (BARBOZA; TEIXEIRA; COSTA, 2017, p. 12).

As autoras supracitadas advertem, mesmo em sentido metafórico, que os territórios da docência universitária devem ultrapassar os muros da universidade, em um processo amplo de inventar-se e reinventar-se, em um constante entrelaçamento das histórias, da natureza, do mundo e da sociedade em geral.

Nessa mesma perspectiva, Severino (2010) ressalta que uma das possibilidades de se romper os muros da universidade, se faz através da pesquisa e da extensão que alimentam o ensino, e vice-versa, pois na universidade, só se aprende, só se ensina, pesquisando, e só se presta serviços à comunidade se nutrirem dos conhecimentos produzidos na pesquisa. Ou seja, para o autor, esse rompimento se articula a partir da pesquisa, em que os docentes ao ensinar,

¹⁹ Tardif está se referindo a propostas, planejamentos, planos que favoreçam a interação entre docentes e estudantes.

²⁰ Barboza, Teixeira e Costa (2017) utilizam o termo territórios, no plural, por entenderem que a docência não se restringe a um único espaço físico.

aprende, e ao aprender, ensina, significando reinventar-se, abrindo novos horizontes para a docência universitária.

Assim, Barboza, Teixeira e Costa (2017, p. 12) salientam que,

Na docência universitária estão os tempos e espaços, as pequenas e grandes geografias e geopolíticas do ensinar aprendendo e do aprender ensinando. Nela, está a pesquisa que problematiza, que interroga, que teoriza e “organiza”, amplia e reinventa o pensamento, a palavra, os signos e imagens, como nos mapas dos territórios e cartografias. Também, estão os projetos, experiências e práticas, da extensão realizados nos horizontes da docência universitária.

Portanto, o significado da docência universitária, na contemporaneidade, e os processos que envolvem as aprendizagens e saberes necessários para atuar na Educação Superior, têm se mostrado objeto de estudo e análises muito relevantes, pois a docência deve ser compreendida como uma ação de transformação dos sujeitos, um processo de humanização, que não se faz sem produção e socialização dos conhecimentos. E ainda é imprescindível entender que a docência não se efetiva apenas no ato de ensinar (VEIGA, 2008), mas também na pesquisa e na extensão.

Conforme Marcovitch (1998), o papel do docente está na atividade do ensino, mostrando a sua capacidade de ensinar; na atividade da pesquisa, buscando conhecimentos e publicando em revistas, eventos, escrevendo artigos; e na atividade de extensão, prestando serviço à comunidade, podendo fazer uma devolutiva dos conhecimentos produzidos, melhorando o ensino público. Sendo assim, o papel do docente universitário está para além do ensino, sendo avaliado constantemente por sua capacidade de ensinar, pesquisar e realizar extensão universitária.

Todavia, a docência, na contemporaneidade, como apontam Tardif e Lessard (2014), representa um setor de muitas tensões sob vários pontos de vista, incluindo as condições do trabalho docente e a deficiência na formação profissional. Daí a necessidade ampla de refletir sobre a formação desse profissional que atua na docência universitária e que contribui para a formação de outros profissionais.

Sob esse prisma, Morosini (2001), ao analisar a legislação para a docência na Educação Superior, ou seja, a LDBEN, salienta que esta apresenta limites quanto à formação do docente universitário, principalmente ao que se refere à formação pedagógica. E, por isso, no âmbito da política pública, a autora destaca que “a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos” (MOROSINI, 2001, p. 15), marcada por omissões quanto ao processo de ensinar. A autora discorre sobre a falta de formação específica para o exercício

da docência universitária, tornando-a uma caixa de segredos, e que o docente universitário só descobrirá o que há por trás dessa atividade a partir do momento que se inserir na universidade.

Por isso, Ribeiro (2018, p. 87) afirma que a docência universitária é “uma prática social complexa”, que constantemente passa por ressignificação no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas pelos docentes universitários, considerando-se que estes precisam refletir sobre sua própria prática e ação dentro da universidade.

Desse modo, não se pode estabelecer que o docente tenha apenas os conhecimentos da área específica em que atua, pois, em sua profissionalidade, ele precisa ter capacidade de implementar novas alternativas que sejam eficazes na sua profissão. De acordo com Behrens (2011, p. 444), é preciso “superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo”. Diante disso, na contemporaneidade já não cabe mais a ideia de que para exercer a docência basta saber o conteúdo, ou de que o docente já nasceu pronto para tal atividade, pois a cada instante, em sua atuação, ele aprende um pouco mais e se desenvolve profissionalmente.

Assim, consideramos que a docência ultrapassa os processos de sala de aula. Pois, Zabalza (2004) enfatiza que, cabe ao docente desenvolver, além do ensino, as atividades de pesquisa, extensão universitária, gestão, orientação na graduação e pós-graduação, e também a criação de grupos de estudos e outras atividades que visem estudos e socialização das discussões que acontecem nesse espaço universitário.

Diante desse cenário, se faz necessária a busca constante para compreender as variadas dimensões e a complexidade que se acentuam na contemporaneidade em relação à docência universitária, pois estudos apontam para a necessidade de dar novos sentidos e rumos a essa profissão, de modo que ela se torne uma atividade profissional profícua, e que contenha, em seu bojo, os saberes necessários a serem mobilizados pelos docentes em seu exercício.

Nesse viés, é de suma importância que o docente universitário se identifique com a profissão da docência e a conceba de maneira a entender a necessidade de desenvolver as atividades que são exigidas na tríade ensino, pesquisa e extensão, e demais atividades complementares — orientação, gestão, entre outras (RIBEIRO, 2018).

Vale destacar que de maneira geral, muitos docentes universitários, em especial aqueles que fizeram um curso de bacharelado, não escolheram a docência como primeira opção. Assim, alguns docentes iniciam a docência universitária tendo muito forte a identificação com a sua formação de origem (STIVANIN, 2013). Ou seja, se consideram médicos, engenheiros, advogados, enfermeiros.

Conforme exposto por Behrens (2009, p. 57), existem quatro grupos representativos que atuam na universidade:

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral; 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio); 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Nessa direção, a autora pontua que esses profissionais formam um conjunto de docentes que atua na universidade e caracteriza o seu corpo docente. Salientamos que, no presente estudo, encontramos profissionais liberais que atuam como docentes universitários. Nesse sentido, Behrens (2011) defende que essa composição do corpo docente pode agregar experiências significativas e diferenciadas na formação dos estudantes. Isto porque os profissionais liberais atuam como docentes, com carga horária parcial, e os docentes que atuam com quarenta horas na universidade desenvolvem funções diferenciadas, que são necessárias para uma formação do estudante mais aproximada com a realidade de cada profissão.

A partir das pesquisas evidenciamos que os docentes que se dedicam exclusivamente à atuação na universidade podem atender melhor os discentes e se desempenharem em todas as atividades da docência universitária. Porém, conforme Behrens (2011), os docentes que atuam nos escritórios, nas empresas, nas repartições públicas, entre outros locais de trabalho, também favorecem a formação dos estudantes, pois trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e uma vivência significativa de outros meios de atuação. A autora, portanto, defende que todos os tipos de docentes desempenham papéis fundamentais na universidade; os docentes doutores, com dedicação exclusiva, que desenvolvem o ensino, a pesquisa, e a extensão, podendo articular ambas as atividades para melhorar a formação de outros profissionais; ou aqueles que atuam como docentes e também como profissionais liberais, trazendo para o ambiente universitário suas experiências fora dos muros da universidade, favorecendo a formação de outros sujeitos.

Sob essa ótica, para compreendermos melhor as questões referentes às atividades da docência buscamos subsídios para saber como estão distribuídas as funções dos docentes na UNEMAT a partir da LC nº 320/2008, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior e seus respectivos cargos. De acordo com a referida lei, entende-se por docentes universitários o conjunto de professores que possuem cargos efetivos e desempenham as atividades de ensino, pesquisa e extensão na UNEMAT. Assim, percebemos que essa lei não deixa brechas no que diz respeito às atividades que devem ser desenvolvidas pelos docentes,

pois evidencia que são considerados docentes universitários todos aqueles que exercem cargos efetivos e que desempenham as atividades da docência de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, em momento nenhum a lei, em seu texto, menciona para essas atividades a alternativa “ou”, e, sim, sempre a conjunção aditiva “e”, significando que os docentes devem desempenhar essas atividades indissociável.

Além disso, conforme prescrito no art. 6º dessa lei, são também 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 (UNEMAT, 2008 – grifo nosso).

Salientamos que a regulamentação que comporta as atividades da docência é elaborada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), que normatiza e regulamenta o regime de trabalho de acordo com a carga horária semanal e as atividades da docência universitária.

Segundo Marcovitch (1998), os docentes dividem sua carga horária entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em que eles têm um mínimo de horas/aula a ser alocado por semana, sendo que a responsabilidade do docente na área acadêmica ocorre pela quantidade de horas/aula ministradas, pela pesquisa e extensão.

Nessa direção, o art. 8º da LC, e também a LDBEN/96, dispõe que o ingresso na carreira ocorrerá mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, em que será atribuído o nível inicial da classe para cada docente – professor auxiliar (diploma de graduação), professor assistente (diploma de mestrado) e professor adjunto (diploma de doutorado). Nesse mesmo artigo da LC, no parágrafo 2º estão dispostos dois regimes de trabalho, um em Tempo Parcial (TP), com carga horária semanal de 20 ou 30 horas, e outro em Tempo Integral, em dedicação exclusiva (TIDE), com 40 horas semanais.

Conforme estabelecido na LC 320/2008, o docente com regime de trabalho TIDE, tem suas atividades distribuídas entre ensino, pesquisa, extensão, e, eventualmente, gestão acadêmica, tendo 12 horas/aula semanais no ensino. Já o regime em TP, que compreende 20 horas semanais, tem 12 horas/aula semanais em atividades de ensino; e 30 horas semanais, e tem, além das 12 horas/aula em atividade de ensino, a participação ou coordenação em projeto de pesquisa ou extensão.

Vale ressaltar que, conforme o Art. 14-A da LC, o regime de trabalho docente preferencial da UNEMAT é o TIDE. Isso vem ao encontro dos dados apontados pelo INEP, no

Censo da Educação Superior publicado em 2016, de que, nas universidades públicas, o regime de trabalho é em tempo integral, no qual se concentra o maior número de docentes com doutorado, o que demonstra que as universidades têm se expandido, e o público que nela está inserido tem buscado por qualificação constantemente.

Do mesmo modo, o Censo da Educação Superior (2016) revela que os cursos de graduação de licenciatura, em relação aos de bacharelado, possuem o maior percentual de docentes doutores. Esse fato pode ser evidenciado a partir dos dados coletados para esta pesquisa, apresentados na subseção 2.2, no Quadro 2, que traz o quantitativo de docentes que possuem doutorado nos 13 cursos da UNEMAT, sendo que 69% se concentram nos cursos de licenciaturas, e 31% nos cursos de bacharelados.

Em consonância, a LDBEN/96 estabelece, no art. 52, que as universidades são instituições que visam formar os quadros profissionais em nível superior, predeterminando que um terço do seu quadro docente seja constituído por mestres ou doutores, e que estes estejam atuando sob o regime de tempo integral, no qual têm a possibilidade de desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de (2014-2024) elenca diretrizes que fazem referência à valorização dos profissionais da educação e definem 20 metas, e algumas delas se referem à educação superior, destacando-se:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2018, p. 13)

Observamos que tanto a LDBEN quanto o PNE visam formar profissionais para compor um quadro de docentes mestres e doutores, o que justifica incentivos institucionais das universidades para proporcionar a qualificação do seu corpo docente.

Nesse sentido, a partir das pesquisas de Bitencourt (2014) e Ribeiro (2018), destacamos que muitos docentes se qualificam profissionalmente na/pela própria universidade em que atuam, realizando seu mestrado e doutorado com incentivo institucional de afastamento para estudos, e isto se deve ao fato de as leis, as quais caracterizam a política de formação de docente para a Educação Superior, fazerem com que a universidade, no intuito de manter seu *status* universitário, incentivem os docentes a se qualificarem, proporcionando-lhes MINTER e DINTER em convênios com outras universidades. Esse pode ser o caso dos docentes com anos de atuação na carreira docente, que fizeram concurso público possuindo apenas graduação, e, posteriormente, se qualificaram obtendo a titulação de doutorado. Todavia, não podemos deixar de partir da premissa que também há aqueles docentes que se qualificaram sem qualquer

investimento da instituição. E também há aqueles docentes que já ingressaram na docência universitária com doutorado, sendo estes os docentes com menor tempo de atuação, e a instituição não precisou investir neles o que investiu em outros docentes.

Dessa maneira, ao refletir sobre a formação dos docentes doutores, e como essa formação aconteceu, é premente pensar quais são os lugares do trabalho docente quando esses se tornam doutores. Nessa perspectiva, partimos da premissa de que o docente universitário com doutorado ensina na graduação e/ou na pós-graduação, desenvolvendo pesquisa, a qual alimenta o ensino em ambos os níveis, quando for o caso, e também desenvolve a extensão de modo a realizar a devolutiva à comunidade em que está inserido, em um processo de uma atividade alimentar a outra. Assim, Laffin (2008) ressalta que essas diferentes dimensões do trabalho do docente ultrapassam, portanto, o espaço simbólico da sala de aula, se espalhando com diferentes valores e variadas formas de acessar e comunicar os conhecimentos produzidos.

Nesse sentido, apropriar-se dessas dimensões do trabalho docente pode fazer com que os docentes tenham condições de exercitar seu trabalho mediante seu processo formativo, que requer constantes reflexões sobre a prática a partir do seu modo de atuação na universidade.

Nesse viés, na próxima subseção buscamos a compreensão expressiva que se acentua na formação de profissionais que têm a atividade da docência como profissão docente.

3.4 Desenvolvimento profissional do docente universitário: conceitos, aproximações e especificidades

É primordial ressaltar que 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. Marcelo Garcia (1999) aponta que a formação tem se expandido, passando a ser considerada não só no contexto escolar, mas também no empresarial, social e político, por isso o autor faz menção de que o termo formação gera um sentido de substantivo e adjetivo — formação e formativo. Diante disso, encontramos a necessidade de refletir sobre alguns conceitos básicos que alicerçam a formação em um *continuum*.

Para Ponte (1996), o ato de pensar e debater sobre formação é ponderar que ela é inicial, contínua e especializada, em que é preciso considerar todos os modelos, teorias, e investigação empírica sobre a formação, analisar a legislação e a regulamentação, e, não menos importante, estudar as práticas reais dos atores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras.

A formação, considerada uma realidade conceitual, não pode ser confundida, muito menos ser identificada, nem dissolvida com outros conceitos, como o de educação, ensino, treino, dentre outros, pois a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento do ser humano que deve ser entendida distintamente de técnicas (MARCELO GARCIA, 1999; SOARES; CUNHA, 2010). Isto significa dizer, a partir dos autores, que a formação deve ser visualizada em um conceito mais amplo, que vai para além da técnica, em que os sujeitos, neste caso, podem encontrar contextos de novas aprendizagens que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, a formação se acentua na capacidade e na vontade voluntária do sujeito que está em processo de formação. Isso significa que “[...] é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22). Assim, essa formação a que o autor faz referência aponta que o profissional é responsável por buscar continuamente esse processo. Isso deve ser feito de acordo com seus anseios, seja em espaços formais ou não formais, cabendo a cada indivíduo dar-lhe significado de maneira a transformá-la em algo representativo para sua vida, e que influencie, de alguma forma, a (re)construção das suas aprendizagens e saberes.

Marcelo Garcia (1999), em seu livro *Formação de Professores: para uma mudança educativa*, traz conceitos importantes que devem ser elucidados, pois nos permitem compreender a base de uma formação sólida, mostrando as lacunas ainda existentes no processo de formação dos docentes, e expõe que, geralmente, o conceito de formação é associado a alguma atividade a ser desenvolvida. Assim, o autor, após refletir e analisar as diferentes concepções de formação, conceitua que a formação de docentes é

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

O autor supramencionado reforça que a formação de professores engloba os processos de formação inicial ou continuada, possibilitando aos docentes aperfeiçoarem seus conhecimentos ou até mesmo adquirirem novos, além de habilidades, competências e disposições para exercer a profissão e a prática docente, de forma a favorecer a qualidade da educação aos estudantes.

Corroborando essa ideia, Nóvoa (2009) aponta que as disposições dos professores se delineiam em cinco grandes movimentos a constituir os processos formativos:

1. **O conhecimento.** [...] O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. [...] E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.
2. **A cultura profissional.** Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.
3. **O tacto pedagógico.** Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
4. **O trabalho em equipa.** [...] implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola.
5. **O compromisso social.** [...] Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola (NÓVOA, 2009, p. 30-31, grifos do autor).

Percebe-se que Nóvoa não aborda os movimentos que constituem o processo formativo para a Educação Superior. Apesar disso, consideramos esses movimentos pertinentes a esse nível de educação porque a formação deve ser compreendida, em sua plenitude, como um processo formativo, um percurso de formação como um *continuum* que ocorre ao longo da vida pessoal e profissional. Assim, a formação é singular no aspecto de ser própria e única a cada sujeito, e também por ser composta por momentos distintos que constituem a formação do sujeito, não sendo formações e, sim, a formação.

É nesse sentido que Marcelo Garcia (1999) e Ponte (1996) indicam que o docente se constitui não só na formação inicial, mas também no seu percurso profissional ao longo da carreira, no seu desenvolvimento profissional, sendo este único e contínuo para cada sujeito, composto pelas várias etapas do seu processo formativo que visa ao aprimoramento da sua performance como docente, e, conseqüentemente, o impulsiona a avançar em seu desenvolvimento profissional e em suas aprendizagens da docência.

Sob essa ótica, Bitencourt (2017, p. 14), após estudar o autor Larrosa, concebe a formação de professores como

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.

Essa formação, sendo composta em um processo *continuum*, único, tendo um início que pode ser na formação inicial em cursos de graduação, ou em outros momentos anteriores de formação que tiveram significado para o sujeito, Moita (1992) afirma que

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage, e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p. 115).

Nesse sentido, o processo de formação contém componentes e traços dominantes das nossas histórias de vida, em que vamos aprendendo e construindo nossa identidade profissional na confluência desses processos, sob uma lógica singular, porém, numa teia de relações.

Assim, ressaltamos que os autores se aproximam, em suas concepções sobre formação, quando apontam que esta é contínua, e que tem início na formação inicial e se prolonga por toda a carreira profissional, sendo um processo singular de cada sujeito, mas ligado ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Certamente, diante da expansão da Educação Superior e a crescente diversificação das IES, é exigido pela universidade e pela própria sociedade um novo perfil de docente para atender a diversidade de estudantes que ingressam na universidade, exigência que envolve novas posturas e novos aprendizados, e uma formação condizente com esse cenário universitário diverso. Assim, é preciso que o conceito de formação esteja diretamente relacionado ao de aprendizagem permanente e contínua do docente, que considere todos os saberes e competências dos docentes como resultado não somente da sua formação profissional e do exercício da atividade da docência, mas, sobretudo, de aprendizagens construídas ao longo da vida, dentro e fora do espaço universitário (MIZUKAMI *et al*, 2002).

Nessa direção, Nunes (2001), ao estudar a formação de professores e saberes docentes, reconhece que pensar sobre um modelo de docente implica, sobretudo, considerar um contexto de saberes docentes postos ao exercício profissional, o que leva a refletir sobre a

[...] importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30)

O autor menciona que pensar sobre a formação de professores é considerar que o docente se constitui através da reflexão na e sobre a prática diária da docência, em que vai

(re)construindo suas aprendizagens e saberes, a partir da prática reflexiva, consolidando, assim, uma política de desenvolvimento profissional nas IES.

Nesse sentido, o discurso sobre o novo papel docente encontra-se desconectado da necessidade do modelo de formação requerido do docente, pois a ênfase das políticas sobre formação de professores recai apenas sobre a aprendizagem dos alunos, desconsiderando uma questão fundamental que são as aprendizagens daquele que atua na docência universitária. Diante disso, as demandas sociais repercutem sobre a necessidade de a universidade repensar-se, enquanto instituição formadora, porque é preciso acompanhar todo o processo de mudanças ocorridas (ZABALZA, 2004).

Dessa forma, segundo Tardif (2014), a formação deve estar voltada para a reflexão e a compreensão das problemáticas do contexto da prática profissional, delineando objetivos pertinentes a cada situação, implicando na tarefa de compreender a profissão docente no contexto mais amplo em que ela se insere. Portanto, precisamos refletir mais especificamente sobre a formação do docente universitário, visando as lacunas ainda existentes no âmbito de uma formação específica, a qual tem sido objeto de estudo e debates em relação ao exercício da docência na Educação Superior.

Pimenta e Anastasiou (2014) apontam que a formação específica do docente universitário não está regulamentada, semelhante ao que ocorre nos outros níveis da educação. Diante disso, as autoras demonstram a grande preocupação por não haver cursos específicos para a formação desse profissional da Educação Superior, pois mesmo que os docentes desenvolvam cursos *stricto sensu* – mestrado e doutorado — conforme exigência legal para o exercício da docência universitária, contida na LDBEN/96, esses cursos abordam discussões teóricas, com ênfase no desenvolvimento da pesquisa em um campo específico do conhecimento. Dessa forma, Rosemberg (1999, p. 33) destaca que,

[...] apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didático pedagógico, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem saber receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico.

Diante disso, no que refere-se à formação do docente para o exercício da docência, nos apoiamos em estudos de Marcelo Garcia (1999); Pimenta e Anastasiou (2014); Soares e Cunha (2010), os quais pontuam o grande vazio existente na formação dos docentes universitários, o que faz aumentar o grande interesse por pesquisas nessa formação e pelo desenvolvimento profissional advindo ao longo da carreira docente.

Em uma estreita relação entre a docência e a formação de profissionais para o exercício docente, Ferenc e Mizukami (2005) apontam que ainda há muito a fazer em termos de pesquisas e práticas que possam solucionar as lacunas existentes dessa formação. Por sua vez, Marcelo Garcia (1999) afirma que essa ausência justifica o fato de a atividade docente se mostrar assistemática e com pouca investigação. Para o autor, é pouco provável que se construa um currículo para formação específica do docente universitário, por isso, enfatiza: “talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 249). Entre os programas citados pelo autor, estão, por exemplo, os grupos de estudo, as reuniões, os cursos, que possibilitem aos docentes principiantes realizar uma análise e reflexões sobre as situações reais do que seja a universidade para melhor desempenhar as suas atividades da docência.

Diante disso, em relação à Educação Superior, Cevallos e Galindo (2015) complementam essa ideia, reforçando que os docentes da Educação Básica recém-formados, que iniciam a sua carreira docente, não dispõem de conhecimentos sobre a prática que lhes permitam atuar na docência, requerendo, assim, um acompanhamento e orientação nos primeiros anos de inserção na profissão docente.

Entretanto, é importante lembrar que os docentes são aprendizes, e o primeiro ano de atuação centra-se na socialização e na reorganização da cultura universitária. Todavia, essa socialização não ocorre apenas nesses primeiros anos da docência, pois existe uma socialização prévia, quando os docentes ainda são alunos, e ao observarem seus professores a ensinar, realizando atividades, já aprendem maneiras de comportamentos e o que não devem reproduzir (MARCELO GARCIA, 1999). Entendemos, portanto, que as aprendizagens e saberes para ensinar ficam a critério de cada docente.

Sob essa ótica, os processos de aprendizagens ainda se encontram relegados à tese de que o docente aprende fazendo, ou, na concepção de que, quem tem domínio de conteúdo sabe ensinar (FERENC; MIZUKAMI, 2005). Foi nesta perspectiva que encontramos a necessidade de analisar como o docente universitário aprende a docência, não pensando apenas no ato de ensinar, mas nas diversas ações e atividades que são exigidas ao corpo docente de uma universidade, que se complementam e se constituem em aprendizagens docentes.

Assim, a partir de estudos de Morosini (2001) e Pimenta e Anastasiou (2014), partimos da premissa de que os docentes não possuem uma formação específica para atuar na docência universitária. Mesmo assim, muitos ensinam e são elogiados pelas suas ações, e, neste caso,

talvez seja em decorrência de saberes oriundos da experiência e demais saberes mobilizados durante sua atuação.

Por outro lado, nota-se, no âmbito da Educação Superior, que docentes ingressam na docência com diferentes processos formativos, seja a partir da formação pessoal marcada por suas vivências e experiências; formação profissional, baseada no domínio de conteúdos voltado para a profissionalização de determinada área de conhecimento; formação docente para o exercício profissional em programas *stricto sensu*; e formação adquirida na própria prática docente (DINIZ; SOARES, 2017).

Quando mencionamos profissionalização estamos nos referindo ao conjunto de fenômenos relacionados à ocupação docente, aos meios que cada indivíduo busca para se tornar docente. Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que as ações efetivas para a formação docente podem ocorrer nesse processo contínuo de profissionalização, que contemplam, inclusive, os saberes da docência, na busca pela construção da identidade profissional.

Assim, esses processos definem, de certo modo, o perfil e a identidade do docente universitário. No entanto, nos questionamos até que ponto essas formações contribuem para a atuação do docente? Essas formações atendem a demanda requerida pelas novas configurações da profissão na atualidade? Os docentes são formados adequadamente para atuarem na Educação Superior? Possuem uma formação Pedagógica? Diante desse universo de questionamentos podemos inferir que a formação do docente universitário é marcada fortemente pela crença de que a docência universitária se restringe ao saber de conteúdos específicos da área de atuação. E Franco (2009) salienta que

o pressuposto era o de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para a formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional (FRANCO, 2009, p. 12).

Entendemos que é preciso superar essa visão simplista de que o docente deve saber apenas conteúdos, pois não basta mobilizar apenas um tipo de saber durante a sua atuação da atividade docente. Nesse viés, Cunha (2010) adverte para a necessária abrangência da Pedagogia Universitária como um espaço de conexões de conhecimentos, cujos saberes devem ser mobilizados e orientados para a formação docente.

Diante do vazio dos caminhos para a formação do docente universitário cresce o interesse em evidenciar essa formação na perspectiva do desenvolvimento profissional ao longo da carreira (SOARES; CUNHA, 2010).

Assim, em relação aos aspectos da formação docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional, é crescente a preocupação de pesquisadores e estudiosos em relação à formação e aos diversos aspectos que a envolvem, principalmente, quando nos referimos à Educação Superior.

Diante dessa preocupação, a temática da formação docente e do desenvolvimento profissional vem sendo também objeto de estudos, cujo desafio é compreender que, atualmente, vivemos em uma sociedade que vem exigindo dos profissionais uma permanente formação e qualificação profissional para atuar na Educação Superior. Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam que o aumento das pesquisas evidencia a importância dessas temáticas devido à preocupação pela expansão quantitativa da Educação Superior e, conseqüentemente, ao grande número de docentes atuando nesse nível de educação, que, no entanto, necessitam de uma formação para o exercício da docência.

De acordo com Nunes (2013b), a formação docente é considerada um processo contínuo de desenvolvimento profissional que tem início na experiência escolar e prolonga-se ao longo da vida pessoal e profissional. Logo, a formação é algo que tem início, mas nunca terá fim, pois a todo instante precisamos estar conectados às novas mudanças, a novas situações que surgem e assim nos desenvolvemos como pessoas e profissionais.

Diante desse contexto, consideramos importante abordar o conceito de desenvolvimento profissional, pois, conforme a concepção de Marcelo Garcia (1999), pressupõe uma perspectiva de formação que prioriza o caráter contextual e organizacional direcionado para a mudança, sempre superando a visão individualista de aperfeiçoamento docente.

Com isso, é rompida a ideia de fragmentação e isolamento da formação à qual nos referimos, mantendo a concepção de um processo contínuo que supera a tradicional justaposição entre o que entendemos por formação inicial e continuada – aperfeiçoamento, para valorizar a dimensão contextual, organizacional, institucional e trocas de experiências entre os docentes.

Nesse sentido, a dimensão contextual se torna imprescindível, pois segundo Marcelo Garcia (1999), o docente se desenvolve pessoalmente e profissionalmente dependendo do contexto em que ele atua, que no caso dessa pesquisa realizada, está relacionado a um dos Campi da UNEMAT, o *Campus* de Cáceres/MT, e em cursos com naturezas distintas de licenciatura e bacharelado. Além disso, o autor ressalta que desenvolvimento não ocorre no vazio, mas sim inserido em um vasto entrelaçamento de desenvolvimento organizacional e curricular. Assim, o desenvolvimento organizacional inclui uma dinâmica de relações entre o

pessoal da escola/universidade, as naturezas das comunicações, os papéis e responsabilidades de cada indivíduo pertencente a essa organização (MARCELO GARCIA, 1999).

Em relação a dimensão curricular, Marcelo Garcia (1999) defende que a elaboração e o desenho curricular da escola/universidade é uma atividade em que os docentes se devem implicar, pois proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento profissional, principalmente por se tratar de uma dimensão que envolve a formação que recebeu e a que se oferece, o currículo de uma formação continuada e de atuação do próprio profissional docente.

E ainda, existe a dimensão institucional, em que o docente estando inserido na instituição tem a oportunidade de ajudar em ações educativas, realizar uma auto-avaliação e um autodesenvolvimento, diagnosticando as situações positivas ou negativas, internas e externas, de modo a proporcionar o seu próprio desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Cabe esclarecer que o conceito de formação docente não pode ser confundido com o conceito de desenvolvimento profissional, ainda que, em alguns momentos, pareçam tão próximos, pois a formação envolve todo o ser humano, em seu contexto tanto pessoal quanto profissional, e o desenvolvimento profissional envolve essa formação e a profissão que o docente escolheu para seguir carreira. Assim, é necessário sabermos que a formação contribui para o desenvolvimento profissional, sendo um elemento fundamental, porém não é o único (GONTIJO, 2014). Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de desenvolvimento profissional contém a formação inicial e continuada, sendo que, conforme destaca Imbernón (2010, p. 46), “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. Para Imbernón, a formação é fundamental, pois complementa a necessidade de o docente estar se desenvolvendo na profissão, na busca incessante de novas aprendizagens e saberes da docência para melhorar suas práticas docentes.

Em relação à formação continuada, esta é essencial para que os docentes aprimorem seus conhecimentos, aprendam a utilizar a didática como ferramenta para contornar situações desafiadoras no cotidiano da sala de aula e como meio de aprendizado. Segundo Tardif (2014), para a desenvolvimento profissional do docente se faz necessária a busca pela formação continuada, a qual favorece o aperfeiçoamento das suas práticas, dos saberes pedagógicos, os quais emergem do modo como cada docente ministra sua aula.

Pensando nesse aperfeiçoamento de práticas e saberes, no exercício da docência universitária, é notório que cada docente utiliza diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para facilitar o processo formativo dos estudantes, porém, Roveda e Miolo (2017) enfatizam que deve haver um equilíbrio entre as estratégias tradicionais e modernas, em que não haja uma

melhor que a outra, pois o que favorece um ensino-aprendizagem significativo é a maneira com que o docente utiliza tais estratégias.

Nessa mesma perspectiva, o desenvolvimento profissional é um “conjunto de processos e 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” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144). O como ser ou fazer-se docente constitui uma atividade complexa da docência universitária que requer formação permanente. Muitos docentes, em sua ação, passam constantemente por várias situações, as quais também são consideradas espaços de formação que os impulsionam a refletir individualmente ou coletivamente, sobre a ação formativa, que, por conseguinte, leva ao desenvolvimento profissional. Isto porque, Cevallos (2011) ressalta que, o processo de desenvolvimento profissional ocorre durante a carreira do docente, seguindo um conjunto de etapas que são características em espaços de tempos diferenciados, conforme a necessidade de formação de cada docente.

É por isso que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e de desenvolvimento profissional, pois este não provém de uma única fonte ou contexto, devendo ser entendido como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso (CEVALLOS, 2011; PASSOS *et al*, 2006). Isso significa que esse processo envolve várias etapas formativas, nas quais, aos poucos, o docente vai se construindo e se identificando na carreira docente.

Nesse sentido, Isaia (2006, 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 não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”. Para a referida autora, e também para Cevallos (2011), o desenvolvimento profissional vai se solidificando ao longo da carreira docente, envolvendo a construção e mobilização de novos saberes pelos docentes no exercício da profissão.

Diante disso, o desenvolvimento profissional tem sido alvo de propostas educacionais que valorizam uma formação docente que não esteja voltada puramente para a racionalidade técnica, que considera o profissional mero executor de decisões alheias, mas sim, numa perspectiva que reconheça sua capacidade de decidir por si próprio (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Desse modo, as decisões tomadas pelos docentes podem ser consideradas produto de experiências conflitantes quando os docentes se adaptam a novas situações, por isso, o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem que se

estende durante toda a carreira, sendo baseado na reflexão e na crítica constante das ações, pensamentos e práticas do docente.

Por esse motivo, diante do atual cenário da Educação Superior e das visíveis preocupações mencionadas, é primordial discutirmos a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, sabedores de que este não está implicado, unicamente, no desenvolvimento pedagógico e nos conhecimentos específicos. Devemos considerá-lo, sim, na perspectiva mais abrangente, que envolva condições sociais e históricas, nas quais os docentes universitários estão inseridos no contexto educacional.

Perez (1999), ao estudar a formação do professor de matemática, pontua a necessidade de a formação clássica, inicial e continuada ser transformada na perspectiva do desenvolvimento profissional. Marcelo Garcia (1999) complementa, reforçando que mais do que utilizar os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém adaptá-los levando a um conceito de desenvolvimento que “tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Nesse sentido, é de suma importância elucidar a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, resultando introduzir um conceito que valorize os docentes universitários a partir do seu desenvolvimento, e que possam ser considerados profissionais autônomos, responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias (PONTE, 1996).

Ponte (1996, p. 194), em uma perspectiva mais abrangente, na tentativa de aproximar o conceito de formação ao desenvolvimento profissional, expõe que, mesmo tendo similaridades entre os dois, existem alguns contrastes, principalmente quando retrata que o desenvolvimento ocorre em variados processos, não somente em cursos, eventos ou congressos.

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 noutro 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.

Com efeito, na concepção do autor, o desenvolvimento profissional não se faz apenas em espaços institucionais de formação, cursos e eventos, pois ele é um movimento de dentro para fora, implicando o docente como um todo, na perspectiva de haver o desenvolvimento do docente tanto a partir da teoria quanto da prática, sendo estas sempre interligadas, de forma a possibilitarem que os docentes universitários ampliem seus saberes profissionais a partir dos que já possuem e dos que já vem desenvolvendo.

Assim, essa nova perspectiva de formação passou a conceber o docente como aquele capaz de gerir sua própria aprendizagem e de produzir saberes a partir da prática, tendo a teoria como mediação e não apenas como ponto de partida para o seu desenvolvimento (PONTE, 1998). Isto porque, a partir da percepção desse autor, acreditamos que o docente que vivencia a prática sabe que ela é dinâmica e complexa, e cada nova experiência demanda o desenvolvimento de uma nova prática e novos saberes que decorrem das circunstâncias em que se encontramos sujeitos envolvidos no processo.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, se torna um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens que acontece ao longo da carreira, envolvendo não só a formação inicial e muito menos limitando a iniciação à docência, mas sim em um exercício contínuo da docência (ROCHA; FIORENTINI, 2009; MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004).

Desse modo, com o aumento das pesquisas nesse ramo, a formação deixa de ser apenas um método de transmissão de conhecimentos e experiências de alguns profissionais a outros para se transformar em uma intensa relação entre os sujeitos com as mesmas intenções de aprimoramento, como um processo contínuo de profissionalização. Assim, toda a dimensão da formação docente e do desenvolvimento profissional vai além do docente individualizado. Segundo Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional concretiza-se a partir de uma perspectiva dialógica com seus pares e com outros indivíduos, em um processo de atitude permanente, de questionamentos e buscas de soluções para as situações ocorridas durante a atividade docente. Em outros termos, trata-se de um processo de aprendizagem individual ou coletiva, centrado na pesquisa sobre a prática, podendo propiciar novas mudanças de atitudes no modo de pensar e agir dos docentes, a fim de aumentar a qualidade da docência.

É premente destacar que, mesmo com as definições mais recentes sobre o que é o desenvolvimento profissional, essas continuam a considerá-lo um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar-se no local de trabalho do docente,

contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais (MARCELO GARCIA, 2009a). O referido autor aponta que o conceito vem se modificando, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar dos docentes.

Entendemos, portanto, que o desenvolvimento profissional deve ser compreendido também na busca da identidade profissional, na forma com que os docentes definem a si e aos outros. É uma construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira, à medida que os docentes adquirem experiências, sabedoria e consciência profissional (MARCELO GARCIA, 2009a).

É importante ressaltar que o grande desafio enfrentado pelos docentes da Educação Superior, em relação à construção da identidade docente, surge, principalmente, para aqueles que não têm uma formação inicial na licenciatura; aqueles que necessitam de preparação tanto científica quanto pedagógica, de habilidades e competências que vão além dos conhecimentos específicos da profissão docente (PIMENTA, 2012), pois, as novas demandas sociais repercutem no papel da universidade enquanto instituição formadora, para que subsidie conhecimentos aos docentes — profissionais, pesquisadores e educadores.

Assim, as ações dos docentes universitários vão se situando em um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1992) ressalta que não pode haver uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, ou seja,

o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e uniformização, cada um continuou a produzir o mais íntimo da sua maneira de ser professor (NÓVOA, 1992, p. 15)

Entendemos que a ressalva do autor é que, nesse caso, existe um importante espaço de resignificação e reconstrução de saberes que promovem inovações e melhorias na prática, porém, é necessário que haja o engajamento dos docentes para realizar mudanças significativas.

Segundo Cunha e Isaia (2006, p. 370), a identidade profissional docente é considerada um “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”. Assim, a identidade docente pode ser considerada temporal, pois o docente trabalha na perspectiva de diferentes realidades sociais, trazendo a necessidade de revisão e modificação das ações. Nesse caso, pode ser considerada um processo de entrelaçamento entre as dimensões social e pessoal (ROVEDA; MIOLO, 2017).

Contudo, a profissão docente emerge de um contexto e momentos históricos vividos conforme as necessidades apresentadas pela sociedade, quando, diante das realidades sociais, buscamos referenciais para modificá-las.

No entendimento de Nunes (2013b), compreender a identidade profissional do docente está inteiramente ligado à interpretação social da sua profissão, em que os diversos desafios e conflitos existentes configuram-se a partir da formação inicial e se estendem ao longo do processo da ação formativa e do desempenho da prática pedagógica do docente.

Logo, a identidade profissional se constrói, com base na significação e constante revisão dos significados sociais e das tradições, na reafirmação das práticas culturalmente significativas, e em relação ao significado que cada docente, enquanto ator e autor, confere à sua atividade docente, levando em consideração seus valores, crenças, histórias de vida, suas representações, seus saberes, angústias e anseios, significando para si o sentido de ser docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Considerando a complexidade dos processos de construção da identidade do docente universitário, buscamos nos fundamentar, a partir de alguns autores, sobre como esse processo ocorre, levando em consideração as vivências e experiências dos docentes. Para Marcelo Garcia (2009a), a identidade profissional é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e pontua algumas dessas influências:

[...] influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 7)

Para o autor supracitado, a identidade do docente está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional, pois este sofre influências tanto da sua trajetória pessoal quanto da profissional, aprendendo com as diferentes experiências adquiridas e refletidas no decorrer do seu compromisso de ensinar.

Segundo Basei (2009), é necessário pensarmos sobre o processo de construção da identidade do docente universitário como algo relacionado a múltiplas dimensões, que caracterizam a trajetória e desenvolvimento profissional de cada docente e da sua construção subjetiva como pessoa e profissional, incluindo, como referência, o contexto atual em que ele vive.

Ao se considerar que a construção da identidade docente se desenvolve permeada por várias dimensões, tomamos por base Nóvoa (1992, p. 16), quando afirma:

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente ou se diz professor.

Em relação ao processo identitário, Nóvoa (1992) ressalta que também pode ser entendido como a capacidade de exercer com autonomia a atividade docente, levando em consideração o controle sobre a própria profissão. E a maneira como cada docente ensina está ligada ao que ele é como pessoa ao exercer a docência. O mesmo autor também enfatiza que a construção da identidade é um processo complexo, no qual cada um se apropria dele a partir da sua história pessoal e profissional, e deve ser considerado o tempo que cada indivíduo leva para fazer e refazer sua própria identidade. Nesse caso, consideramos importante o tempo dado ao docente para que ele próprio se perceba e se identifique como tal, no qual, na condição de pessoa e de profissional, ele possa desvendar as diversas opções que possui para se fazer docente.

Marcelo Garcia (2009a) afirma que o desenvolvimento da identidade profissional ocorre no terreno intersubjetivo e caracteriza-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação do próprio sujeito diante do contexto em que vive. Desse modo, o sujeito tende a despertar, por si mesmo, a sua identidade quando houver uma interpretação pessoal do que ele mesmo pretende enquanto profissional.

Não obstante, há que se concordar com o referido autor que a identidade não é algo que se adquire da noite para o dia. É algo que se desenvolve ao longo da vida, se constrói e se reconstrói no processo, estando relacionada ao contexto de trabalho, sendo estabelecida mesmo na complexidade das relações e interações da prática docente quando os docentes já estão em exercício, inclusive por meio das suas experiências. E, por isso, pode ser entendida sob o prisma da pergunta “Quem sou eu, neste momento?”, do mesmo modo, pode ser compreendida em resposta da pergunta “Quem é que eu quero ser?” (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 12).

Essas perguntas parecem simples aos nossos olhos, porém são complexas e provocam certa inquietação, pois cada indivíduo carrega consigo dúvidas permeadas pela incerteza do que pretende com a profissão, principalmente quando durante a formação não se identifica com a profissão docente. Por esse motivo, Ponte (1996) aponta que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira é um aspecto predominante para a profissão docente, uma tentativa de descoberta e entendimento de que o docente precisa estar a aprender sempre.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a construção da identidade profissional com base na profissão inicia desde o processo de formação em determinada área, pois, os anos passados na universidade funcionam como preparação e iniciação do processo identitário, e também de profissionalização dos profissionais para as diferentes áreas.

Existem docentes que ingressam na profissão, atuando na Educação Superior, sem passar por qualquer processo formativo, ou sem mesmo terem escolhido ser docente. Dormem estudantes/profissionais de determinada área e acordam docentes de uma universidade. Por esse

motivo entendemos que a identidade profissional não é imposta, mas um processo que evolui ao longo dos anos e cada um vai se identificando com aquilo que faz.

É preciso destacar que os docentes oriundos da educação ou licenciatura, de uma ou outra forma tiveram a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos que os levassem à formação pedagógica para atuar na docência. Porém, os profissionais oriundos de outras áreas, normalmente não têm a mesma oportunidade e, às vezes, caem de paraquedas na profissão docente, na qual a construção da identidade acontece ao longo da sua trajetória, iniciada nos estudos formais e sistematizados com o aprofundamento de especialização, mestrado e doutorado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Vale destacar que dentre o espaço de formação, desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos para exercer determinada profissão, necessitamos considerar toda nossa trajetória e experiências adquiridas ao longo desse percurso.

Pimenta (2012) destaca que é preciso considerar, nesse processo, os saberes da docência – a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos. E os saberes da experiência são o primeiro passo mediador do processo de construção da identidade, pois quando os estudantes adentram no curso de formação inicial, eles já possuem saberes sobre o que é ser professor, mediante as observações e experiências socialmente acumuladas durante o percurso escolar. Precisamos considerar que o desafio, portanto, dos cursos de formação inicial, é fazer com que os estudantes se vejam como futuros professores. A autora destaca que a mobilização desses três saberes é de suma importância para colaborar com a construção da identidade profissional e, portanto, o formador tem papel primordial nesse processo.

Cabe ressaltar que a construção permanente da identidade profissional nos permite compreendê-la, nos seus mais diversos conceitos e variadas concepções, como sendo um processo constante de revisão dos significados pessoais e sociais da profissão, em que o desenvolvimento da identidade profissional do docente universitário é um processo complexo, que necessita de tempo para se identificar com a profissão docente, precisa mobilizar determinados saberes e depende do reconhecimento do seu eu próprio enquanto docente; “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Para tanto, a construção da identidade está fundada em processos de reflexão diante da complexidade da sociedade atual e, portanto, necessita de tempo para assimilar variadas mudanças ocorridas, além das funções que os docentes precisam assumir na docência.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, ou seja, após discutirmos a educação superior, abordarmos de forma mais específica a docência universitária e as suas atividades, a

formação do docente universitário e o seu desenvolvimento profissional, destacamos que as vertentes abordadas na seção a seguir versam sobre as aprendizagens e saberes dos docentes bacharéis e licenciados no contexto da docência universitária, na perspectiva de complementar os temas de forma dialética para podermos alcançar o que se pretende nessa pesquisa.

Nunes (2013a) ressalta que não seria possível abordar a aprendizagem da docência na universidade, a construção dos saberes docentes, o desenvolvimento da identidade profissional e o profissionalismo docente, sem antes fazer uma retrospectiva de alguns aspectos que envolvem a formação do docente universitário, e as características da docência.

Convém ressaltar, por uma questão ética, que semelhante às autoras Nunes (2013a); Teixeira; Barbosa; Costa (2017); Ribeiro (2018), não temos a pretensão, nesta pesquisa, de prescrever e criticar formas de atuação do docente universitário, tampouco generalizar e realizar julgamentos do certo ou do errado. Pretende-se, sim, trazer, à luz do referencial teórico proposto, a possibilidade de sinalizar e atrair a comunidade universitária para repensar suas práticas, de modo a entender que ao ensinar aprendemos e aprendemos ensinando na sala de aula, na pesquisa e na extensão.

4 APRENDIZAGENS E SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Experimente coisas novas. Troque novamente. Mude, de novo. Experimente outra vez. Você certamente conhecerá coisas melhores ou coisas piores do que as já conhecidas. Mas não é isso o que importa. O mais importante é a mudança, o movimento, o dinamismo, a energia. Só o que está morto não muda!

Clarice Lispector

Ao considerarmos que, na epígrafe de abertura desta seção, o mais importante é experimentar coisas novas, mudar e construir novos hábitos e o modo de saber e fazer, pois vivemos em constante processo de construção de nossas aprendizagens e saberes, sendo relevante o movimento de troca, de vivências que nos fortalece e cria possibilidades de renovar energias que favoreçam a docência, destacamos a importância de abordar, nesta seção, as aprendizagens e os saberes da docência universitária, pois a docência se confirma, se modifica ou se amplia à medida que novos aprendizados e saberes são construídos e reconstruídos. Além disso, consideramos a formação um *continuum*, portanto, as aprendizagens são também constantes. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 41) afirma que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. É preciso que nos lancemos aos ventos e mares, em busca de construir e conhecer novos horizontes, aprendendo e mudando constantemente.

Por essa razão, nesta seção abordamos conceitos importantes que nos permitem compreender os saberes condicionantes para a atuação do docente universitário, aliada à teoria da aprendizagem da docência, e como ele aprende a docência universitária.

Na primeira subseção situamos nosso objeto de estudo, a fim de elucidar a importância da Pedagogia Universitária como espaço fértil de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência, e, para tanto, buscamos embasamentos teóricos sobre esse tema. Apresentamos, também, nossa aproximação e delimitação da expressão saberes docentes, com o intuito de direcionar a presente pesquisa para a compreensão da sua relevância no cenário educacional universitário. Logo após, aprofundamos, teoricamente, os saberes docentes e as aprendizagens da docência que subsidiam nossos estudos.

4.1 Situando os saberes e aprendizagens na pedagogia universitária e a opção pelos saberes docentes

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a universidade, seus impasses e desafios enquanto instituição formadora de profissionais para atuarem nas mais variadas áreas do conhecimento. Nesse sentido, é necessário pensar sobre o fazer na universidade e na Pedagogia Universitária, de forma a alterar os limites de formação profissional, e, conseqüentemente, do trabalho do docente universitário. Isto porque ele precisa perceber o seu novo papel na formação inicial e profissional de outros sujeitos, seja ela em cursos de licenciaturas ou bacharelados, pois a formação recebida é para um profissional que irá atuar, no futuro, como docente e/ou profissional liberal.

Nesse viés, é importante levarmos em consideração que a Educação Superior tem se tornado um campo fértil para pesquisas. Desse modo, retomamos novamente a Pedagogia Universitária, mesmo sendo um campo que ainda vem se disseminando no âmbito da Educação Superior, por considerá-la de suma importância nos processos de aprendizagens da docência, e porque ela possibilita o aprimoramento da prática docente, e é capaz de orientar os docentes em suas aprendizagens, e atividades desenvolvidas na universidade, mesmo que esses docentes, talvez, ainda a desconheçam e não reconheçam o seu papel.

Cabe ressaltar que, conforme consta no balanço de produção, exposto na subseção 2.4 desta dissertação, a Pedagogia Universitária, por ser um campo em expansão não aparece expressamente nos descritores da aprendizagem e saberes da docência, no entanto, como todos os aspectos que envolvem a docência universitária são objeto de estudo da Pedagogia Universitária, esta se faz presente e com muita relevância (GALVÃO; BITENCOURT, 2017a).

Por essa razão, refletir sobre a Pedagogia Universitária nos cursos de licenciaturas e bacharelados é pensar sobre a possibilidade de auxiliar os docentes a se modificarem, a (re)construírem suas aprendizagens e mobilizar todos os saberes necessários ao exercício da profissão docente. Sendo assim, percebemos que ao situarmos o objeto de estudo acerca das aprendizagens e saberes da docência universitária na Pedagogia Universitária, estamos abrindo leques de reflexão sobre a formação dos docentes universitários de modo a levá-los a pensar sobre os significados da sua formação inicial e continuada na construção de suas próprias aprendizagens e saberes para atuarem na Universidade.

Nessa perspectiva, Bolsan e Isaia (2010, p. 16) afirmam que a Pedagogia Universitária é entendida como um “campo 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 seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios”. E as autoras salientam:

[...] 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.** (BOLSAN; ISAIA, 2010, p. 23, grifo dos autores)

Percebe-se, então, que a Pedagogia Universitária envolve todos os aspectos da docência, favorecendo a compreensão das suas aprendizagens, do modo como aprender e ensinar, e além disso é um espaço em que a docência universitária pode ser constantemente (re)construída, buscando melhorias para as atividades inerentes à docência universitária, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nez *et al* (2015) dão sentido à ideia de que a Pedagogia Universitária pode ser um espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência quando discorrem sobre a constituição de uma política interna na universidade para a Pedagogia Universitária, entendendo-a como

[...]espaço de encontro, diálogo, troca de experiências, acompanhamento, produção de conhecimento compartilhado e integração entre docentes. Isso sinalizaria o reforço para pensar e agir colaborativamente em prol de uma instituição que garanta qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão (NEZ *et al*, 2015, p. 17)

Desse modo, a partir da citação acima, percebemos a importância da Pedagogia Universitária como espaço onde os docentes universitários têm a possibilidade de (re)construírem suas aprendizagens, em encontros, em diálogos e interações com outros docentes e estudantes, sempre em um processo de troca de experiências que visem garantir, na universidade, a qualidade das atividades inerentes à docência.

Vale enfatizar Ribeiro (2018), ao destacar que a Pedagogia Universitária pode contribuir para a construção da identidade profissional do docente universitário, pois ele tem a possibilidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas e, assim, modificá-las caso perceba a necessidade, principalmente aqueles docentes que tiveram uma formação em um curso de bacharelado.

Desse modo, compreendemos que, a partir dessa construção da identidade com a profissão docente, o docente universitário passa a significar a sua atuação, favorecendo, então, a construção das suas aprendizagens docentes.

A partir disso, discutir as aprendizagens do docente universitário requer que compreendamos esse processo diante dos movimentos construtivos que constituem um conjunto de movimentos produzidos e adquiridos por ele à medida que ele atua na docência

universitária, considerando que, nesse processo, são necessárias a mobilização e a apropriação de saberes docentes.

Assim, inicialmente, para compreender o significado de *saber* nos apoiamos em autores como: Barth (1993), Pacheco e Flores (1999), Bitencourt (2017), entre outros, nos quais, entre idas e vindas, encontramos estudos que diferenciam conhecimento e saber, e essa apropriação nos permitiu um amadurecimento e aprendizados significativos, resultando no que vamos explanar nessa subseção para chegarmos a nossa opção pelo termo saberes.

Bitencourt (2017, p. 63) enfatiza que “cada indivíduo concebe o que é ensino, o que é aprender e o que é saber” à medida que os modelos de educação vão evoluindo e novos conceitos vão sendo predeterminados, sendo interpretados de forma diferenciada. No entanto, ao final é possível chegarmos a um consenso e construir uma mesma concepção a partir das experiências do cotidiano e das aprendizagens de cada sujeito.

Nessa direção, em primeiro lugar, é de suma importância compreendermos o *conceito de conhecimento*, não menos importante do que o saber, todavia, é preciso esclarecer algumas diferenças. O *conhecimento*, entendido como um processo que se realiza entre os indivíduos em condições sociais, pode ser subjetivo, especulativo, experimental ou científico (PACHECO; FLORES, 1999).

Em discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC)²¹, partimos da ideia de que o conhecimento científico/ciência é algo que se produz com os outros, ou seja, a partir de algo já criado ou elaborado somos capazes de construir nossos próprios conhecimentos. Assim, quando nos referimos ao conhecimento do docente, entendemo-lo como uma construção que, a partir das experiências, torna-se um saber contextualizado.

Estudos internacionais de Shuman (1987)²² apontam para três tipos de conhecimentos relativos à docência, e o autor os divide em conhecimento do conteúdo, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico, sendo que estes conhecimentos estão, sobretudo, relacionados ao conteúdo que se ensina. Assim, pelo fato desta pesquisa vir apresentando que a docência está para além do conteúdo ensinado em sala de aula, nos reportaremos, a partir de agora, ao entendimento do que vem a ser o saber, alinhavado a partir do conhecimento.

²¹ Grupo de pesquisa criado desde o ano de 2005, visando desenvolver investigações nas linhas de pesquisa: Docência e Formação de Professores – disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1118520313665444>. Acesso em: 11 Set. 2018.

²² Não adentraremos em detalhes referentes aos tipos de conhecimentos mencionados por Shuman, por entendermos que nossa pesquisa versa sobre o aprofundamento no que diz respeito aos saberes docentes, não sendo suficiente ao docente universitário apenas ter conhecimentos para atuar na docência universitária, pois, afirma Bitencourt (2017), nesses momentos em que nos tornamos professores precisamos ensinar o que aprendemos.

Barth (1993), em sua obra intitulada *O saber em Construção: para uma pedagogia da compreensão*, cita um grande desafio de modo a conseguir suscitar uma mudança conceitual na formação de docentes em relação ao saber e a sua elaboração. Nesse sentido, a autora faz um questionamento primordial a ser entendido: o que é o saber?

Para a autora, “a palavra ‘saber’ deve ser entendida no sentido *lato*; designa o que aprendemos e nomeadamente os conhecimentos específicos que fazem parte do programa escolar ou dos referenciais: saberes e saber-fazer” (BARTH, 1993, p. 16). O saber designa o aprimoramento dos conhecimentos a partir do saberes, saber-fazer, complementa a autora.

Nesse viés, Bitencourt (2017) explica que os conhecimentos adquiridos a partir das teorias durante as experiências como educando, tanto na Educação Básica quanto na formação inicial, deixam de ser suficientes quando o sujeito se torna docente. Isto porque, conforme aponta a autora, é nesse momento de atuação na docência que é preciso ensinar o que foi aprendido, em que essa construção e apropriação de conhecimentos quando transformados pelos docentes se tornam saberes que servirão para sua prática docente em qualquer nível de ensino, básico ou superior. Dessa forma, o conhecimento adquirido torna-se um saber que se constrói e se reconstrói constantemente, a cada vez que for sendo significado pelo docente na sua atuação.

É por isso que Cevallos e Passos (2014) ressaltam:

o saber não é estático, até porque o modo como o professor ensina se transforma com o passar do tempo. O saber do professor não provém de uma única fonte, mas de várias e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Em cada momento de sua vida profissional, o professor adquire novas posturas e visões em relação a sua prática docente, através de reflexões da experiência profissional, de cursos e eventos que participa ao longo de sua carreira, através de contatos e diálogos com seus pares (CEVALLOS; PASSOS, 2014, p. 103).

Para as autoras, o saber se modifica constantemente conforme o docente vai adquirindo novas posturas em relação a sua prática docente, refletindo sobre a sua experiência profissional. E isso é feito em variados espaços, por exemplo, em cursos, eventos e outros, dos quais o docente participa ao longo da sua carreira docente e através do compartilhamento dessas experiências com outros docentes e até mesmo com os estudantes.

Também é importante ressaltar que o saber é produzido pelo conhecimento. E Bitencourt (2017, p. 67) destaca que o saber é

[...] um tipo amplo de conhecimento; o que aprendemos durante uma vida; um conhecimento adquirido pelo professor e tornado próprio dele; um conhecimento compartilhado pela experiência e significado por ela, tornando-se um saber; um conhecimento em movimento, ou melhor, em mobilização; um conhecimento que se constrói constantemente, um conhecimento de que o professor se apropria, sendo

plural, social e particular; um conhecimento que se constrói na relação com o outro, gerando uma ação transformadora e geradora de novos saberes.

Para a autora, o saber é um conhecimento em constante mobilização, e quando refletido pelo docente é (re)significado, tornando-se experiência, gerando novos saberes.

Corroborando de forma complementar, Nunes (2013a, p. 48) atribui à noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades, ou aptidões e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Assim, entendemos que o saber está inter-relacionado diretamente com a prática do docente, sendo-lhe atribuídas as mais variadas formas de conduzi-lo no seu exercício.

Nessa ótica, Charlot (2000) concebe que *o saber* é produzido pelo sujeito numa teia de relações com outros, em que esse sujeito possui uma história de vida pessoal e profissional, constrói suas próprias experiências interpretando-as e significando-as no mundo, dando sentido ao que se propôs a fazer. Em suma, esse sujeito “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação” (CHARLOT, 2000, p. 33). Para o autor, o sujeito, sendo um ser capaz de construir muitas relações, vive em um mundo cheio de saberes, em que, aos poucos, aprende a lidar com novos saberes postos no mundo e cada um ao seu modo.

Nessa mesma perspectiva, Tardif²³ (2014, p. 11) enfatiza que o saber é algo de alguém que trabalha no intuito de realizar algum objetivo. Para o autor, o saber não é uma coisa qualquer que flutua no espaço; o saber docente é um saber próprio de cada indivíduo e “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”.

O referido autor menciona, por fim, uma expressão importante que nos importa explicitar, o saber docente, concebendo-o como um fazer docente e até mesmo como o desenvolvimento do trabalho desse docente dentro da escola e/ou na universidade, pois o fazer dele influencia outros aspectos relacionados a sua própria pessoa, sua vida pessoal e profissional, e também a sua identidade como docente daquele espaço onde atua.

Contrapondo-se ao fazer docente citado anteriormente por Tardif, o autor Franco (2008, p. 119), adverte que o fazer e o saber também são diferentes, pois, o fazer “[...] é o

²³ Cabe expor que, apesar de Tardif focar a Educação Básica, tomaremos este autor como referência também para a Educação Superior, por considerarmos de extrema relevância seus apontamentos sobre os saberes docentes, e a identificação e classificação que o autor lhe dá.

exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva”, e se não houver o exercício de uma práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, dificilmente será possível a construção de saberes. Ou seja, o tempo de atuação não transforma a experiência em saber se o docente universitário somente reproduzir ações mecânicas, é preciso, portanto, que haja a articulação do novo e do necessário. Já o saber implica o exercício de uma práxis reflexiva, em que “[...] os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias” (FRANCO, 2008, p. 119). Nesse caso, levando em consideração a práxis, o sujeito dialoga com a realidade, transformando-a e sendo transformado por ela.

Salientamos que, nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo saberes ao invés de conhecimentos, pelo fato de entendermos que os saberes englobam e são complementados por todos os tipos de conhecimento, e a partir da reflexão e significação desses conhecimentos é que se tornam saberes, sempre numa perspectiva de formação, em um *continuum*, e, por isso, as aprendizagens também são constantemente re(construídas). Por fim, aproximamo-nos dos saberes docentes por serem mobilizados pelos docentes universitários na sua prática docente.

A partir do exposto, na próxima subseção aprofundamos, teoricamente, os saberes e aprendizagens da docência universitária, buscando entendê-los como algo que se (re)constrói constantemente ao longo da carreira docente, através da reflexão e das experiências do docente universitário.

4.2 Os saberes docentes e as aprendizagens da docência

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que compõe e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

Paulo Freire

Nessa epígrafe, a prática da docência necessita, antes de tudo, da mobilização de conhecimentos oriundos de uma preparação para desenvolver determinada ação, que são significados pelo sujeito, tornando-os saberes que passam a ser fundamentais para o desenvolvimento do que o sujeito pretende. Assim, esses saberes construídos são as bases das aprendizagens da docência.

Logo, iniciamos nossa discussão abordando o conjunto de saberes necessários à docência universitária que compõe uma temática complexa bastante discutida por estudiosos da área de educação. Nóvoa (1992), na perspectiva de valorizar a formação de professores e os saberes docentes para a profissão e prática docente, adverte que é preciso dar atenção aos saberes que os docentes possuem, abordando-os do ponto de vista conceitual e teórico.

Ao longo dos anos, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, lançaram olhares diferentes sobre o processo de formação, pois cada um deles buscou pesquisar aquilo que lhe trouxesse maior interesse e necessidade de conhecimento. No entanto, consideramos que pesquisas sobre aprendizagens da docência e saberes docentes são temas que necessitam de uma atenção maior, pois parece óbvio como e onde os docentes universitários aprendem a docência, porém o assunto é muito complexo. Por esse motivo, são necessários estudos aprofundados que garantam uma teoria significativa que explique o fato de aprender e saber atuar no nível superior. Para tanto, nos embasamos principalmente em autores como, Bitencourt (2017), Mizukami *et al* (2002), Marcelo Garcia (1999, 2009), Tardif (2014), entre outros, que abordam questões relativas ao processo de formação de professores, e às suas aprendizagens e saberes.

Nunes (2013a), em sua dissertação, no título de um tópico afirma que “Ensinar é, sobretudo, ter prazer em aprender: Ensinar é uma via de mão dupla”. A partir dessa afirmação, entendemos que o docente ao ensinar abre espaços para aprender constantemente quando há prazer naquilo que faz, sendo o ato de ensinar uma via de mão dupla, pois ao ensinar aprende-se e ao aprender ensina-se.

É pertinente rever a concepção de ensinar no que diz respeito à atuação do docente universitário, de modo a entender que ensinar é mobilizar variados saberes, que são constantemente (re)construídos, transformados e reutilizados no trabalho diário. Para Tardif (2014), a experiência que alicerça o trabalho é considerado um espaço em que o docente amplia seus saberes.

Mas podemos nos questionar: o que são esses saberes docentes?

Apoiamo-nos, portanto, em Tardif (2014, p. 36), que assim define o saber docente: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, constituídos no decorrer, no caso do docente universitário, de sua trajetória profissional. O autor busca mostrar como esses diferentes saberes são fundamentais para o trabalho docente, pois a dimensão da profissão docente lhe atribui um *status* de prática que se articula com vários saberes. E o autor afirma: “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu

programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Nesse caso, o docente universitário é aquele capaz de utilizar variados saberes, provenientes de diversas fontes, os quais resultem no bom desempenho da sua prática docente. Ou seja, não basta saber o conteúdo a ser ministrado aos estudantes; é preciso ir além da matéria, mostrando a importância da disciplina no processo de formação, e também o conhecimento da pedagogia e a compreensão de que as suas experiências cotidianas podem ser refletidas e transformadas em melhorias para a sua prática.

Ainda, para Tardif (2014, p. 19), “o saber dos professores é plural e também temporal, porque [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Assim, antes mesmo de começarem a atuar profissionalmente, os docentes já possuem algum saber, que podem ter vivenciado até mesmo no seu tempo escolar, mas o que precisam é descobrir durante sua profissionalização que saberes são esses. No caso dos docentes universitários, a pesquisa de Bitencourt (2017) mostra que os saberes provindos da experiência como estudante de graduação são de suma importância para projetar o docente que quer ser, independentemente se ele se graduou como licenciado ou como bacharel. Esses conhecimentos compõem seus saberes docentes a partir de como eram seus professores e suas metodologias, refletindo-se em como aprenderam determinados conteúdos para então compor um repertório de práticas para ensinar.

Tardif (2014) apresenta os saberes da formação profissional, denominando-os saberes profissionais, os quais são utilizados efetivamente no trabalho diário do docente para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. Nesse sentido, o autor ressalta que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64). Para o autor, os saberes profissionais vêm de vários contextos e lugares de formação, que são utilizados pelos docentes para desenvolverem suas atividades diárias.

A partir de Tardif entendemos que, no caso dos docentes universitários, os saberes profissionais que eles constroem e significam em sua formação profissional, na graduação, ou nas próprias experiências profissionais, visam contribuir para a formação profissional de outros profissionais, isto tanto para docentes formadores de professores – nos cursos de licenciaturas, ou de profissionais liberais – quanto aos cursos de bacharelados. Neste caso, esses docentes para formarem outros profissionais precisam entender dessas profissões e do conhecimento

profissional necessário para atuar em determinada profissão, de modo que, a partir da experiência, que são vivências refletidas e significadas por eles, possam, de fato, adquirir e mobilizar os saberes profissionais.

Também podemos considerar que os saberes profissionais dos docentes universitários, tanto dos cursos de licenciaturas quanto de bacharelados, são provenientes da formação continuada, em que, segundo Bitencourt (2014; 2017), essa formação pode ser em cursos formais de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), reuniões pedagógicas, discussões e reflexões com outros colegas de profissão, debates e interações com os estudantes, eventos, cursos de extensão, entre outros espaços formativos. Assim, para a referida autora, “[...] é no processo de formação continuada, que o diálogo é uma *ação de troca* entre duas ou mais pessoas que, ao se comunicarem, permutam conhecimentos sobre determinado assunto e juntas aprendem” (BITENCOURT, 2014, p. 243). E nesses espaços de formação continuada os saberes profissionais vão sendo construídos e (re)significados pelos docentes para serem mobilizados na sua atuação na docência.

Diante disso, Bitencourt (2017, p. 75) destaca que

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Para essa autora, os saberes profissionais são plurais pelo fato de os docentes, em sua trajetória, (re)construírem seus conhecimentos conforme sua necessidade ao exercerem o trabalho docente. Considerando que o trabalho é uma atividade que se faz, em que o objeto desse trabalho docente são os seres humanos, na interação com os sujeitos, ao realizá-lo é que os saberes são mobilizados, além disso, esses saberes provém de variadas fontes e de naturezas diferentes.

Podemos, portanto, refletir sobre um docente bacharel que exerce a docência em um curso de bacharelado, no qual foi formado para ser um profissional liberal, com conhecimentos específicos de conteúdos e práticas da sua área, e, então, passa a exercer a sua profissão sem pensar em ser docente, e até poderá qualificar-se em nível de mestrado e doutorado na sua área específica antes de ingressar na universidade para atuar como docente. Todavia, futuramente, ele terá a possibilidade de ser docente universitário, prestando concurso público e, assim, inserindo-se na docência universitária, trazendo, portanto, saberes da sua profissão, na condição de profissional liberal, cujos saberes podem envolver saberes de conteúdos, da experiência de como atuar em determinado espaço, como conviver com os colegas, como interagir com o

grupo, saberes do próprio contexto da sua vida pessoal e familiar, etc. (TARDIF, 2000). Porém para exercer a docência esses saberes não são mais suficientes, tendo que mobilizar outros, conforme a sua necessidade, o que implica que esse docente universitário, a partir da sua inserção na universidade, precise aprender a ser docente e mobilizar diferentes saberes.

Substancialmente, essas reflexões e considerações, a partir de Tardif e Bitencourt, mostram que a prática docente é toda a atuação do docente universitário, sendo uma atividade que também se fundamenta na sua ação de interagir com os estudantes, contida na problematização e experimentação metodológica no contexto em que atua. Assim, a prática docente é uma atividade que exige a mobilização de diversos saberes, pois é nesta mobilização de saberes que os docentes constroem suas aprendizagens da docência. Destacamos que esses saberes podem ser classificados em: *saberes pedagógicos*, que, segundo Pimenta (2012), podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a própria prática exija, sendo possível adquirir concepções sobre a prática educativa que direciona para a atividade docente. Complementando, Azzi (2012) enfatiza que esses saberes pedagógicos são um saber que se constrói no trabalho diário, que se fundamenta na ação do docente, possibilitando a interação com os estudantes. Assim, esses saberes e a prática são, simultaneamente, construídos na atuação do docente.

Além dos saberes pedagógicos temos os *saberes disciplinares*, que integram a prática docente na formação inicial e contínua, em que os docentes dispõem de diversas disciplinas oferecidas pela universidade e que correspondem aos diversos campos do conhecimento, ou seja, são saberes relativos a conteúdos necessários na atuação docente (TARDIF, 2014).

Ainda, ao longo da carreira dos docentes universitários, os mesmos devem se apropriar dos *saberes curriculares*, que correspondem a programas escolares, discursos, objetivos, conteúdos e métodos que cada docente deve aprender para ensinar (TARDIF, 2014).

E, finalmente, chegamos aos *saberes experienciais*, que são saberes que os docentes, no exercício das suas funções e práticas, desenvolvem, baseados em seu trabalho como docente no cotidiano e no conhecimento de seu meio, os quais nascem da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e também coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014).

Destacamos, portanto, a importância de elencar alguns saberes estudados por Tardif e outros autores, pois a partir deles podemos compreender que, no contexto da docência universitária, é imprescindível que os docentes mobilizem todos os saberes docentes possíveis e necessários para alcançar seus objetivos, e que possam, de alguma maneira, contribuir para as aprendizagens dos sujeitos envolvidos — a sua e a dos estudantes.

Cunha (2009, p. 218), ao pesquisar os saberes dos docentes universitários, explicita que os saberes requeridos dos docentes são definidos na relação histórica do real papel da universidade e da educação nas sociedades contemporâneas, e que “os saberes variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias para sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano”. Ou seja, os saberes dos docentes universitários são constituídos conforme seu contexto de trabalho, tempo e espaço, e categoria administrativa em que ele atua, em uma universidade, uma Faculdade ou Instituto, de acordo com as atividades que lhe são exigidas, ensino, pesquisa e/ou extensão. Se essa Instituição de Educação Superior (IES) é pública ou privada. Todas são variáveis que fazem com que o docente universitário mobilize saberes distintos para aprender a ser docente em determinado contexto que é situado e datado.

Para Pimenta (2012), o saber da experiência é inerente à prática docente, assim, entendemos como experiência as vivências do docente na sua prática, na interação com os estudantes e com outros profissionais, que podem ser refletidas e significadas por ele, tornando-se experiências. Para essa mesma autora, os demais saberes disciplinares e pedagógicos são inerentes à relação professor-aluno, em que há o interesse do aluno no processo de aprendizagem. Logo, os saberes docentes são produzidos no cotidiano da prática docente, na trajetória profissional, e resultam das reflexões críticas feitas pelos sujeitos sobre a sua prática.

Dessa forma, os saberes experienciais são essenciais para as aprendizagens da docência universitária, porque são saberes ligados diretamente a uma íntima relação com o trabalho do docente, seja na escola ou na universidade, gerando vivências que quando (re)significadas pelos docentes, transformam-se em experiências.

Nesse sentido, Bitencourt e Darsie (2015, p. 124) afirmam que “a experiência é definida como reflexão sobre as práticas vividas e interpretadas pelos sujeitos que a viveram”. Ou seja, só se torna experiência quando se refletem sobre as ações vividas no cotidiano pelo docente.

Para Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Não em um sentido de algo que se passa, mas sim em um sentido que passa no nosso interior e a partir disso refletimos sobre, de modo a darmos significado e sentido a essa vivência, nos transformando por completo, sendo nessas condições de significação e interpretação das vivências que os docentes se modificam, gerando aprendizagens.

Na concepção de Bitencourt (2017), a partir de estudos de Larrosa, o saber da experiência advém da relação do sujeito com as circunstâncias vividas significadamente, em

um movimento de se perceber no processo de vir a ser o que é, e o sujeito ser como é de fato, um movimento que ocorre no seu próprio interior.

É importante salientar que, nesse movimento de descoberta e constituição de si mesmo, o docente, ao lançar um novo olhar sobre as circunstâncias vividas, tem a possibilidade de desencadear um processo de interpretação e reflexão sobre os percursos formativos que escolheu, significando seu passado, e transformando em experiência o que viveu anteriormente, gerando aprendizagens que o acompanharão (BITENCOURT, 2017). Portanto, “ao (re)constituir o vivido e transformar em experiência, identifica saberes que fizeram parte do processo de construção dessas experiências, aos quais foram constituindo a aprendizagem da docência” (BITENCOURT, 2017, p. 82). A autora afirma que, a partir do momento em que são construídos os saberes, as experiências são construídas e também as aprendizagens da docência.

Assim como Tardif (2014) e demais autores já citados, Josso (2004) acredita que os saberes experienciais são essenciais à medida que implicam em um fazer reflexivo sobre a trajetória formativa dos sujeitos, trajetórias essas que ficam evidentes nas narrativas de formação. Josso (2004, p. 153) aponta que

[...] a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo.

Sendo assim, é possível percebermos que as narrativas de vida e formação nos permitem explicitar a singularidade de cada sujeito, em que a formação de um profissional é de caráter processual diante da construção dos saberes e fazeres docentes (SANTOS, 2017). Fica evidente que os elementos que constituem a prática docente são intimamente caracterizados pelos saberes, e que os saberes experienciais motivam a construção dos demais saberes, a fim de ocasionar interferências na prática pedagógica e tomada de decisões dos docentes, favorecendo as aprendizagens.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 40) “os indivíduos não aprendem a ensinar de forma mecânica, rotineira e previsível. O sujeito-professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer atividade didática”. Isso denota que as experiências vividas na própria prática docente são potencializadoras das aprendizagens da docência, desde que sejam refletidas pelo docente.

Conforme Bitencourt (2017), se o docente não fizer uma reflexão sobre suas experiências vividas ao longo da carreira profissional, possivelmente não dará significado a elas para sua formação, que, conseqüentemente, não atribuirá importância alguma dessas

experiências para a sua própria aprendizagem na docência universitária e não aprenderá com essas experiências.

Assim, esse elo de reflexão também está relacionado à ideia de formação do docente como um processo *continuum*, que percorre toda a carreira profissional, integrando as aprendizagens da docência e possibilitando a transformação destas, adquirindo inclusive saberes e experiências (BITENCOURT, 2017).

Nesse sentido, Mizukami *et al* (2002, p. 16) atribui grande força às experiências vividas pelo docente ao longo da carreira e todo o processo *continuum*, em que considera a necessidade do estabelecimento de “um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”. Ou seja, para a autora, a reflexão promove todos esses nexos, que vão sendo significados, assim ocorrendo as aprendizagens da docência.

Ainda, em se tratando de reflexão, a autora mencionada aborda três tipos: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (MIZUKAMI *et al*, 2002). A autora, interpretando as ideias de Schön (1995) e Pérez Gómez (1992), aponta que o conhecimento em ação é desenvolvido e adquirido juntamente com a reflexão-na-ação.

Por isso, Pérez Gómez (1992) ressalta:

o conhecimento-na-ação (conhecimento técnico ou solução de problemas), [...] é o componente inteligente que orienta toda atividade humana e manifesta no saber fazer, [...] ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104)

Dessa forma, Mizukami *et al* (2002), ao estudar a docência na educação básica, mas que consideramos que repercute também na docência universitária, evidencia que uma das formas que a reflexão-na-ação pode ser percebida é quando o professor, de alguma maneira, se esforça para se aproximar do estudante e para entender seu próprio conhecimento, ajudando a articular o conhecimento-na-ação.

Mizukami *et. al* (2002), aponta que

a reflexão-na-ação é um processo que incorpora representações múltiplas, tanto as relações que estabelecem maior proximidade com as experiências cotidianas, chamadas pelo autor de figurativas, como as que implicam referências fixas, como o saber escolar, denominadas por Schön de representações formais (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 17).

Assim, o docente reflexivo deve respeitar toda a dimensão de confusão e emoções dos estudantes e a de si mesmo. Em seguida, as autoras mencionadas abordam o último tipo de reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação que se faz posterior à ação realizada. Para Bitencourt (2017),

a reflexão-na-ação se refere ao pensamento deliberado e sistemático dirigido a ações e é usualmente utilizada e entendida em programas de formação, tanto de formação inicial quanto continuada, e em parte considerável da literatura sobre o ensino reflexivo. É semelhante ao processo que ocorre quando se faz uma pausa e se atenta para o que se acredita ter ocorrido numa dada situação (BITENCOURT, 2017, p. 90).

Nesse sentido, todos os tipos de reflexões são importantes, promovendo não só o desenvolvimento profissional do docente universitário como também pessoal, significando as suas experiências. Retomamos Bitencourt (2017) para afirmar que o aprender a ensinar constitui um processo que vai além do percurso profissional, pois, por meio da reflexão, o docente tem a possibilidade de dar significado a sua profissão e aprender ainda mais através da experiência.

De fato, Tardif (2014), ao estudar o docente da educação básica, salienta que à medida que este assegura a prática da profissão, necessariamente se incumbe do processo de aprendizagem rápida, no qual acumula suas experiências fundamentais, logo no início da carreira entre o primeiro e o quinto ano. Essa aprendizagem está ligada à prática, pois o docente aprende fazendo, provando a si mesmo e aos outros a sua capacidade de ensinar. Assim, para o autor, a experiência tende a se transformar e o docente aprende os “macetes” da profissão, o que nos remete ao entendimento de que isso também pode acontecer com os docentes universitários.

Diante disso, conforme Tardif, os saberes experienciais surgem como núcleo vital dos saberes docentes, não sendo saberes como os demais, pois eles são formados por todos os demais, mas são retraduzidos, até mesmo “polidos” e submetidos à construção na prática e na experiência (TARDIF, 2014).

Para o autor, os saberes experienciais são constituídos pelos demais saberes já mencionados, em que são significados a partir das vivências na prática e nos variados espaços de atuação do docente. Dessa forma, temos como hipótese que os saberes dos docentes universitários provêm de várias fontes, independente se são docentes de cursos de graduação com natureza de bacharelado ou de licenciatura. O que pode alterar é a forma como estes são mobilizados para as suas aprendizagens da docência universitária.

Bitencourt (2017, p. 74), ao pesquisar formadores de professores em um curso de licenciatura, destaca que os saberes decorrem “da formação inicial e continuada dos professores, do currículo e socialização escolar [da e na Educação Básica]; do conhecimento

das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão [o ser professor na Educação Básica e Superior]; da cultura pessoal e profissional, da aprendizagem com os pares, etc.”. Para a autora, os saberes têm origem em variados momentos e etapas distintas da vida do docente.

Cabe ressaltar que a pesquisa realizada por Bitencourt foi desenvolvida com docentes de um único curso de licenciatura (Matemática) e que não eram doutores, possuindo inclusive pouca experiência na docência da Educação Superior. Por isso, a partir de Bitencourt, o nosso interesse em pesquisar os saberes e aprendizagens dos docentes de outros cursos de licenciaturas e também cursos de bacharelados.

Assim, a partir da pesquisa realizada por Ribeiro (2018), em um curso de bacharelado, temos como hipótese que em relação aos bacharéis docentes, seus saberes podem advir de várias fontes, uma delas poderia ser a experiência na profissão docente e aprendizagens com outros docentes universitários, pois estes, como já elucidamos em outros momentos, não possuem uma formação inicial que os prepare para serem docentes. Ainda, a partir da autora, os saberes mobilizados por esses docentes para as suas aprendizagens da docência universitária podem ser provenientes da sua formação em programas pós-graduação *stricto sensu*, em constante processo de reflexão pelos docentes sobre os modos de ensinar e aprender.

Em suma, os saberes docentes são “um saber social, adquirido no contexto de uma socialização profissional, na qual é incorporado, modificado, adaptado, em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho” (BITENCOURT, 2017, p. 69). Desse modo, os saberes dos docentes tanto dos cursos de licenciaturas quanto bacharelados podem ser modificados e adaptados conforme a sua necessidade no trabalho, ao longo da sua carreira.

Nesse processo de (re)construção, ao longo da carreira dos seus saberes, o docente se depara com diversas situações na sua trajetória profissional, provocando, assim, mudanças de aspirações, sentimentos, sentido de vida e da própria profissão (BITENCOURT, 2017). Ou seja, toda modificação do saber implica em um processo de aprendizagens e formações constantes. Por isso, cabe pensarmos como os docentes constroem e mobilizam esses saberes de forma a gerarem as aprendizagens da docência universitária.

De acordo com Farias (2007), o docente, no atual cenário contemporâneo, encontra-se em uma encruzilhada de mudanças. E, daí, podemos questionar: mudanças para quê? Segundo a autora, a interrogação recai sobre como transformar a prática do docente, pois essas mudanças são para melhorar essa prática, e estas mudanças só acontecem no fazer docente que requerem novas aprendizagens. Assim, entendemos que a mobilização de saberes docentes para a

mudança da prática do docente também requer novas aprendizagens do docente universitário. Nesse contexto, Silva (2000) afirma:

o professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles (SILVA, 2000, p. 25).

Acredita-se, portanto, que as aprendizagens da docência estão ligadas a toda essa amplitude de saberes construídos pelos docentes ao longo de toda a carreira profissional. Para Tardif (2014), a constituição como profissional é denominada processo de profissionalização, definido pelo autor como

[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o **professor aprende** progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2014, p. 14 – grifo nosso).

Assim, nesse processo, o docente vai (re)construindo um conjunto de saberes para a sua atuação profissional, e significativamente aprendendo a ser docente, pois, segundo Silva e Monteiro (2007, p. 59), “o exercício do magistério é uma profissão aprendida: não se nasce professor, aprende-se a ser professor no dia a dia”. O que significa que todo docente vai, aos poucos, tornando-se e aprendendo a ser o docente e o que é ensinar.

Assim, Mizukami *et al* (2002, p. 48) salientam que

aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros [...] não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre aprendizagem profissional que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores de modo a informar o desenho de cursos de formação básica e programas de formação continuada.

As reflexões em torno das aprendizagens para ensinar nos conduzem ao entendimento de que as aprendizagens da docência acontecem de forma singular para cada docente, dependendo de inúmeros fatores, dentre os quais destacamos a formação, a qual não deve ser analisada de forma simplista, pois há diversas maneiras de conceber a formação, não sendo disposto até o momento um referencial teórico sobre a aprendizagem, de quando e como o docente deve aprender a ensinar na docência. Ou seja, se pensarmos na formação inicial do bacharel docente, este não foi formado para ser professor, então, pode ser que a sua aprendizagem para ensinar seja solitária, sendo adquirida na sua prática. Assim, conforme Mizukami (2002), a aprendizagem para ensinar se intensifica e implica o envolvimento do próprio docente, configurando o seu percurso pessoal e profissional que se faz na (re)construção

dos seus saberes docentes, sendo assim, as suas aprendizagens são um processo desenvolvimental que requer tempo para que de fato ocorra a aprendizagem.

Entendemos, a partir de Tardif (2014) e Mizukami (2002), que a aprendizagem nesse contexto da docência universitária é um processo em que o docente adquire e se a própria de conhecimentos, significando-os e transformando-os em saberes e fazeres, habilidades, atitudes, possibilitando aprender a partir de uma realidade concreta da sua atividade docente. Dessa forma, é importante reconhecer que as aprendizagens da docência não se esgotam no aprender o que ensinar, como ensinar, com que didáticas, pois a docência ainda é um lento e tenso processo de aprendizado coletivo, do qual não saem produtos prontos dos currículos de formação, sendo assim, é o que nos motiva a aprofundar o como se aprende, quando se aprende a ser docente, suas fontes de aprendizagens, que podem estar interligadas aos sujeitos da ação e nas condições reais do trabalho docente.

Diante disso, questionamos: mas o que é aprendizagem?

Berbaum (1993, p. 17) afirma que “as definições habituais de aprendizagem insistem na necessidade de estabilidade do novo comportamento²⁴. Para que haja aprendizagem, é preciso que o comportamento elaborado, face a uma dada situação seja ‘relativamente durável’”. Assim, entendemos que a aprendizagem é algo pessoal, ocorre de forma particular em cada sujeito, a partir de um processo de construção e assimilação de novas descobertas, isto é, um processo de adequação dos seus comportamentos, em que estes se desenvolvem e se modificam na sua atividade profissional, de acordo com história e situações que a vida pessoal propõe. O que significa que a aprendizagem ocorre a partir desse comportamento elaborado através das variadas situações, e que só haverá novas aprendizagens se houver a necessidade de elaboração de um novo comportamento.

Assim, a aprendizagem é um processo em que as ações e reações dos docentes passam por elaboração, fazendo com que eles, talvez, aprendam a docência a partir das situações vividas em sua atuação. Dessa maneira, as pesquisas de Isaia (2006) e Bolzan e Isaia (2010) enfatizam que o docente universitário aprende ao longo da carreira, em um processo de formação permanente, interpessoal e intrapessoal. Para esses autores, ao analisarem o contexto universitário, não se pode falar em aprendizagens da docência sem fazer referência ao processo interpessoal – relação com outros indivíduos, ou seja, as aprendizagens acontecem nos processos formativos dos estudantes, pois, à medida que docentes são formadores eles também se formam — e também no próprio processo intrapessoal, capacidade do próprio indivíduo de

²⁴ Reações e ações dos sujeitos em relação ao meio em que está inserido (BERBAUM, 1993).

lidar com as situações, e, talvez, a partir do que os autores afirmam, podemos fazer referência às aprendizagens dos docentes tanto dos cursos de licenciaturas quanto dos cursos de bacharelados.

Nessa perspectiva, Isaia (2007) aborda que a aprendizagem docente é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento dos componentes que definem a docência, que são as atividades desenvolvidas pelos docentes, ligadas aos conhecimentos, os saberes e fazeres voltados ao exercício, tendo como meta o processo formativo dos estudantes e, conseqüentemente, seus. Assim, todos esses componentes dependem de um docente aberto a estar sempre em processo de constituir-se, tanto de conhecimentos específicos da área quanto pedagógicos e profissionais.

Isaia (2006), não é possível falar em um aprender a ser docente de forma generalizada, pois é preciso, antes de tudo, entender essa aprendizagem a partir do contexto de cada docente, a qual advém das suas trajetórias de formação e da atividade formativa para o qual ele é direcionado.

Nesse sentido, encontramos reflexões importantes em Monteiro (2003), o qual afirma que os processos de aprendizagem da docência ocorrem a partir dos conhecimentos dos próprios sujeitos, aliados a elementos da prática individual e coletiva, em que essas aprendizagens não são compostas de forma linear e estática, mas sim em um processo em que se constroem

[...] como uma aprendizagem plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida profissional. (MONTEIRO, 2003, p. 239)

Mais uma vez, a referida autora complementa a ideia de que a aprendizagem é composta por interações entre os sujeitos envolvidos e que se prolonga por toda vida pessoal e profissional do docente. Assim, talvez, tanto os licenciados quanto os bacharéis, (re)constroem suas aprendizagens a partir das experiências e interações com estudantes, colegas de profissão, ou outros sujeitos, em variados contextos e circunstâncias vividas.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), apesar dos docentes universitários possuírem experiência significativa e até mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, há um certo despreparo e desconhecimento científico quando iniciam a docência em departamentos com cursos já aprovados, em que já foram estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Assim, a partir daí passam a ser responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem no momento em que ingressam na sala de aula, pois, conforme Wiebusch (2016), esses docentes já passaram por um conjunto de provas: prova escrita, desempenho didático-pedagógico e título.

Esse processo de avaliação para ingressarem na docência comprova que o docente está apto para a docência, além disso, ao ser exigida a comprovação da titulação entende-se que quanto maior for a titulação desse docente ele também sabe pesquisar, ou seja, ingressa comprovando que sabe ensinar e pesquisar. Todavia, na maioria das vezes, recebe ementas prontas, sem nenhum tipo de orientação, sobre planejamento, metodologias e avaliações, tendo que, de maneira “individual e solitariamente”, se preparar e se responsabilizar pela docência exercida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

No entanto, percebe-se que a docência universitária perpassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino em cursos de graduação, seja de licenciaturas ou bacharelados, em que o docente precisa continuamente estar se preparando e se formando para o exercício da profissão docente. Nesse sentido, o docente universitário aprende com as suas próprias experiências, antes como estudante, no modelo de ensino recebido e nas relações e reações dos estudantes, pois, segundo Mariani (2017, p. 185),

Aprender a ensinar e a se tornar professor precisa ser compreendido não como um evento configurado e concebido dentro de um determinado tempo e espaço, mas como um longo, contínuo, complexo e multidimensional processo que se estende no decorrer de todo percurso formativo do professor.

Nesse contexto, e de acordo com o autor supracitado, os docentes aprendem a ensinar durante toda a sua carreira profissional, sendo o ensino uma das dimensões da docência universitária, aprendendo a docência também quando pesquisa e faz extensão. Nesse viés, Almeida e Pimenta (2009, p. 25) questionam o processo de formação relativo ao “ser professor” e “saber ser professor” que deveria ser desenvolvido no interior da Universidade, pois esta tem o compromisso e a necessidade de promover estratégias e mudanças para melhorar a qualidade da docência, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Entendemos que o ponto de partida é a busca de referenciais teóricos e metodológicos que permitam a elaboração de propostas a partir do desenvolvimento dos docentes, em que a criação de respostas pedagógicas e institucionais gerem, no corpo docente, a busca pelo próprio processo de desenvolvimento profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

É importante, nesse âmbito, pensarmos sobre os processos formativos da docência universitária e a necessidade de organização de lugares que ultrapassem iniciativas pontuais e esporádicas, pois os docentes universitários, ao atuarem em diferentes espaços, podem usufruir das experiências e vivências como possibilidade de aprendizagens, trocas de experiências entre os pares e estudantes, e o compartilhamento de saberes.

É necessário, portanto, nos apoiarmos nos estudos dos autores Brito (2007), Mizukami *et al* (2002) e Bitencourt (2017), que compreendem a formação como um *continuum*, que se constrói e se reconstrói na trajetória pessoal e profissional do docente universitário.

Certamente, é de suma importância que os docentes universitários, em todo seu processo de formação e aprendizagens, repensem o seu papel na Educação Superior e a profissão que escolheram, vendo-se como protagonistas desse percurso, que se assegura na formação permanente, para que também compreendam o processo de construção e reconstrução de saberes de acordo com a necessidade da prática de cada um.

Bitencourt e Darsie (2015, p. 124), ao estudarem os professores formadores de um curso de licenciatura no seu processo de aprendizagem da docência, ressaltam que “a *aprendizagem da docência* deve ser concebida como um processo *continuum* de formação que não tem tempo nem espaço, fazendo-se e refazendo-se constantemente”. Ou seja, para as autoras citadas, o docente universitário aprende a todo o momento, tanto em espaços formais quanto informais. Mizukami *et al* (2002), ao se referirem à docência da Educação Básica, salientam:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 12).

As afirmações das autoras supracitadas podem ser inclusas na docência da Educação Superior, considerando-se que, ao se referirem ao modelo de racionalidade técnica que não dá mais conta desse processo de formação e aprendizagens, citam a alternativa do desenvolvimento de prática reflexiva alicerçada em conhecimentos mais amplos. Isso pode ser adequado para a docência universitária, ao considerarmos os conhecimentos necessários para o ensino, pesquisa e extensão. Nesse caso, na perspectiva da racionalidade técnica, “o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais” (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 13), no entanto, nem todos problemas são instrumentais.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2011) faz uma crítica a esse tipo de conhecimento profissional, considerando que é preciso, nos processos de formação, que esse conhecimento seja ativo e não passivo, permitindo a criação de processos próprios, autônomos, de intervenção, ao invés de buscar uma instrumentação já elaborada.

Nessa mesma perspectiva, Mizukami *et al* (2002), ao se referirem à docência da Educação Básica, mas que também podemos considerá-la para a formação da docência universitária, afirmam que

a ideia de formação como um *continuum* supera essa concepção, amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 15)

Concordamos com as autoras, de que essa ideia de formação como um *continuum* é fundamental para que se efetive essa mudança de racionalidades, porque, nos dias atuais, apenas a racionalidade técnica tem se mostrado inadequada na formação dos cursos de licenciaturas e bacharelados.

Contudo, Krahe e Wielewicki (2008) ressaltam que a formação está fortemente arraigada nos pilares de uma racionalidade técnica/instrumental, e mesmo que as IES frequentemente externem um alinhamento com propostas curriculares embasadas na racionalidade prática/reflexiva dificilmente essa mudança se efetivará, principalmente para aqueles docentes que receberam a sua formação intensivamente permeada por um ensino pautado na racionalidade técnica.

Entretanto, Behrens (2007) aponta que mesmo os docentes sendo influenciados pela sua própria formação, há a necessidade de um novo paradigma para superar essas tramas da formação, ou seja, o autor propõe um paradigma inovador, emergente ou da complexidade que visa uma visão crítica, reflexiva e transformadora de todo esse processo em que o docente está inserido. Assim, o processo de mudança exige novas atitudes e formação de valores dos docentes, influenciando em três dimensões: “o pessoal, o social e o profissional” (BEHRENS, 2007, p. 447). Ou seja, não haverá alterações, se estas não partirem principalmente dos docentes enquanto seres capazes de refletirem sobre sua própria prática, percebendo necessárias essas modificações.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 199) enfatizam que

a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos.

É imprescindível destacar que é nesse processo de reflexão que o docente tem possibilidade de assumir-se profissionalmente, em especial quando está em início de carreira e

ainda não tem firmado um repertório de práticas consolidadas, podendo, assim, modificá-las para melhor desenvolver a profissão docente.

Para nos aproximarmos do contexto de inserção a docência universitária, nos embasamos em estudos desenvolvidos por Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999, 2009b). Huberman (1992, p. 39), em seus estudos sobre o nível do ensino secundário, faz referência ao ciclo de vida dos professores, mas podemos nos respaldar também nesse autor para o nível superior, tanto em relação aos licenciados quanto aos bacharéis. Isto porque o autor aponta que todo profissional, ao iniciar seu percurso profissional como docente, passa por uma *fase de “sobrevivência” e “descoberta”*, permeada por confrontos entre o choque da realidade e o entusiasmo inicial. E também pela *fase da “exploração”* de possibilidades de novas ações, avançando, gradativamente, para a *fase de estabilização*, em que passa a tomar posse conscientemente do seu papel de professor. Sendo assim, esse ciclo, declara o autor, não pode e nunca será constituído por etapas fixas, mas constitui-se de um processo dinâmico e peculiar de cada docente.

Corroborando essa ideia, Marcelo Garcia (2009b) aponta que os *primeiros anos da docência* são o período em que os docentes passam da transição de estudantes para professores, quando vêm de cursos de licenciatura, sendo este um período difícil, carregado de muitas tensões e aprendizagens. Todavia, há aqueles que passam também por uma transição, mas, de estudantes para profissionais liberais, e, depois, talvez, para docentes universitários, no entanto, essa passagem não deixa de ser complexa, cheia de desafios e limitações. Complementado o exposto por Marcelo Garcia, Cevallos e Galindo (2015), é importante haver apoio aos docentes recém-formados e iniciantes na carreira docente, pois esse período de transição é caracterizado por tensões, dificuldades, desafios e intensas aprendizagens.

Vale ressaltar que compreendemos essa transição mencionada pelos autores como um momento que não tem uma duração determinada, pois ela é um processo que difere de docente para docente.

De acordo com os autores supracitados, e pelo fato de estudos evidenciarem que a docência é complexa, os primeiros anos da docência universitária se constituem em um período complicado para essa transição, não sendo uma tarefa simples. Isto porque exige do docente a mobilização de saberes em sentido amplo, que engloba conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados, e os pedagógicos, como competências e habilidades, para os quais, muitas vezes, não receberam formação adequada e por isso não aprenderam a lidar com as várias situações que ocorrem no ambiente universitário. No entanto, cabe ao docente buscar uma interação com seus pares para compreender os próximos passos a serem dados.

Contudo, Marcelo Garcia (1999) ressalta que não se pode conceber o docente principiante como um sujeito passivo, que assimila, imita ou reproduz somente aquilo que lhe ensinam ou que ele observa, ou seja, o docente tem capacidade de inovação, sendo uma verdadeira fonte de renovação das suas práticas de ensino, desenvolvidas na universidade ou em outras IES, basta que seja orientado e auxiliado para não ser mero reproduzidor de outros.

Em relação à concepção de anos de carreira docente, Souza (2009), ao pesquisar cursos de licenciatura, argumenta que é difícil definir com exatidão quando o professor deixa de ser iniciante para se tornar experiente, pois o predicativo iniciante refere-se a uma categoria situacional. Assim, o autor considera que essa fase compreende os primeiros cinco anos de exercício da profissão. A mesma compreensão de início na carreira até cinco anos é feita por Wiebusch (2016) ao pesquisar o curso de licenciatura e bacharelado. Huberman (1992) considera fase inicial a que se estende até o terceiro ano de profissão docente. Para Gonçalves (2009), o início da carreira docente se prolonga até os quatro anos de experiência no magistério. Tardif (2014), ao estudar a docência da educação básica, aponta que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão. Logo, numa tentativa de aproximação com esses autores, optamos, em nossos estudos, por considerar o início da carreira docente até os cinco anos de atuação profissional do docente.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que as produções analisadas no balanço de produção, na subseção 2.4, das autoras Stivanin (2013), Feldkercher (2015) e Wiebusch (2016), são pesquisas recentes que têm como discussão central a constituição e inserção na docência universitária de docentes principiantes. A primeira autora direciona a sua pesquisa a docentes que fizeram curso de bacharelado e as outras duas autoras pesquisam docentes de cursos de licenciatura e bacharelado. Os demais, Nunes (2013a), Weber (2014) e Ferreira (2015) direcionam seus estudos para a temática da docência universitária, enfatizando o exercício dos docentes bacharéis, sua constituição e aprendizagem na docência. Isso mostra a preocupação que tem se revelado intensa em relação à iniciação da carreira docente universitária, sua constituição, formas de aprendizagens, e os saberes construídos que vão além de conhecimentos específicos da área de atuação docente.

Dessa forma, ao refletirmos sobre as aprendizagens da docência universitária, percebemos a necessidade de uma atenção redobrada sobre as experiências e saberes que vão sendo construídos pelos docentes cotidianamente nos diferentes espaços e cenários de formação (SANTOS; POWACZUK, 2012).

As aprendizagens da docência, portanto, são consideradas um processo, mediante o qual o docente universitário, no seu cotidiano e nos variados espaços de formação, sejam estes

em sala de aula, cursos, eventos, congressos, pesquisas e extensões, dentre outros, vai se constituindo docente, aprendendo a lidar com as diversas situações prazerosas, ou não, do ambiente universitário. Ou seja, aprender a docência requer mais do que o ensino de conteúdos específicos a serem trabalhados, pois o docente tem outras atividades a serem desenvolvidas que demandam responsabilidade e comprometimento com os encaminhamentos da atividade e do exercício da docência universitária.

Cabe ressaltar que o cotidiano da sala de aula universitária é bem diferente da teoria aplicada durante um curso de formação, principalmente em um curso de bacharelado, pois, conforme Mizukami *et al* (2002), ao se referirem ao professor da educação básica, afirmam que dentro da sala esse docente enfrenta situações muito divergentes. Neste estudo, consideramos que esse fato é semelhante ao que acontece com o docente universitário, pois ele não aprendeu a lidar no seu curso de formação com determinadas situações, especialmente quando falamos na formação em um curso de bacharelado, que forma profissionais para a área específica de atuação e não para ser docente. Assim, essas situações extrapolam os referenciais teóricos e técnicos estudados, sendo necessários conhecimentos mais profundos, e somente na prática o docente aprenderá a conviver com elas e modificá-las.

Nessa perspectiva, Santos e Powaczuk (2012) enfatizam que a aprendizagem da docência universitária tem se revelado tensionada por avanços e retrocessos, os quais envolvem o confronto e a constante revisão e (re)elaboração das experiências vivenciadas na condição de docente, o que resulta em enfrentamentos que nem sempre os docentes estão preparados para encarar. É por este motivo que as próprias autoras declaram que os desafios estão no desenvolvimento de ações que possam superar esses confrontos e incrementar a aprendizagem da docência, de maneira a organizar espaços que favoreçam a prática dos docentes. Por essa razão, as autoras propõem uma ação dinâmica que permita a (re)configuração dos fazeres e saberes docentes, incidindo na composição de um desenvolvimento profissional que se atualiza no intercâmbio entre o que já foi elaborado e as novas possibilidades de fazeres e de recriar a docência universitária.

Bolzan e Isaia (2010, p. 16), em suas pesquisas sobre a aprendizagem do professor universitário, ressaltam que “a construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações”. Ou seja, as aprendizagens da docência são uma construção cotidiana, e a interação e trocas de experiências são essenciais nesse processo.

De acordo com as autoras supramencionadas, ao falarmos em aprendizagens da docência devemos fazer referência aos estudantes em seus processos formativos, pois à medida que o docente forma outros profissionais, ele também se forma. Concordamos com Bolzan e Isaia (2010), quando enfatizam que o docente aprende constantemente na sua atuação de maneira não só individualizada, mas também com outros indivíduos, pois ao ensinar ele também aprende. Assim, consideramos que é possível aprender a ser um docente universitário, a partir da convivência e compartilhamento com os estudantes, e também com os outros colegas universitários.

Nesse contexto, conforme Bitencourt e Darsie (2015), a aprendizagem da docência universitária constitui-se de forma singular para cada sujeito, a qual depende de inúmeros fatores, pois está diretamente ligada à (re)construção dos saberes docentes e dos contextos formativos.

Segundo as mesmas autoras, ao dar voz aos docentes universitários fica evidente que eles, ao ensinar e conviver em variados lugares, também aprendem e, portanto “a aprendizagem da docência ocorre não só nos espaços formais de aprendizagem, incluindo as mais variadas experiências vividas por esses sujeitos” (BITENCOURT; DARSIE, 2015, p. 124).

Sob essa ótica, as aprendizagens da docência universitária podem ser consideradas um processo contínuo, que ocorre em variados espaços e durante toda carreira docente, não só na universidade; acontece, sim, em outros espaços profissionais, sempre se (re)fazendo, pois inicia no período de formação, através da observação de colegas universitários ou até mesmo dos seus próprios professores da graduação, e prolonga-se durante a sua própria atuação.

Mizukami (2004), ao estudar a aprendizagem da docência e considerar algumas contribuições de Shulman, destaca que há muitos estudos que focam as fontes e fundamentos das compreensões dos professores da educação básica, visando estabelecer relações importantes entre os conhecimentos construídos por eles no decorrer da vida profissional e os adquiridos nos cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada. Todavia, isso não pode ser estendido a ambos os níveis de educação e muito menos aos cursos de licenciaturas e bacharelados, pois cada curso tem suas especificidades de formação, assim as aprendizagens podem ocorrer em outros espaços. Nesse viés, a partir desses estudos entendemos que as aprendizagens da docência são muito relativas, e por isso podem ser iniciadas em diversos ambientes universitários e não universitários.

Para Santos e Powaczuk (2012), é imprescindível ressaltar que as aprendizagens da docência universitária exigem esforços pessoais, mas também institucionais direcionados a desenvolver os processos formativos dos docentes que atuam na Educação. Por essa razão, as

pesquisadoras alertam para a necessidade de ampliar os espaços institucionais para que garantam o desenvolvimento de aprendizagens e sejam direcionados “ao compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado que constituem em fator preponderante na construção do papel docente” (ISAIA; BOLZAN, 2005, p. 123).

Por sua vez, Isaia e Bolzan (2005) afirmam que é nesse compartilhar de experiências que se constrói o papel do docente universitário — que ensina, pesquisa e faz extensão na universidade. Dessa maneira, entendemos que, como foi apontado por Santos e Powaczuk (2012), há a necessidade de ampliar os espaços institucionais, sendo um deles a Pedagogia Universitária, na qual se centra nosso estudo, como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência, pois as aprendizagens podem ser construídas a partir de saberes adquiridos nos mais variados espaços, contextos e circunstâncias.

Nesse sentido, Bitencourt e Darsie (2015, p. 124), ao pesquisarem a docência do professor formador de professores para a Educação Básica, definem que “a aprendizagem da docência é uma formação plural, constituída pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação”. Para essas autoras, a aprendizagem da docência vai além de adicionar ou substituir conhecimentos por outros, pois ela é constituída de vários saberes oriundos de vários espaços e das experiências do próprio docente, o que significa considerar que os docentes que atuam nos cursos de licenciaturas e/ou bacharelados são sujeitos cuja atividade profissional lhes proporciona diversas aprendizagens.

Dessa forma, considerando o docente universitário o sujeito único das suas aprendizagens, nesta seção nos respaldamos em teóricos que nos levaram ao entendimento de que a Pedagogia Universitária pode ser um espaço de aprendizagens, pois a docência pode ser constantemente (re)construída, e que as aprendizagens da docência decorrem de variados contextos, constituídas por diferentes saberes mobilizados pelos docentes.

Diante do que foi exposto, apresentamos, na próxima seção, a análise dos dados, permeada pela empiria, em que retomamos a questão problema que subsidia a presente investigação, e os objetivos traçados visando responder às nossas inquietações.

5 AS APRENDIZAGENS E SABERES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: O QUE OS DADOS REVELAM?

A vida é como um livro, não pule nenhum capítulo e continue a virar as páginas. Cedo ou tarde você entenderá por que cada capítulo era necessário.

Sidnei Piedade

Ao escolher a epígrafe para esta seção buscamos refletir sobre nosso processo de pesquisa, em que, a partir das leituras, inquietações e constatações, percebemos que a cada dia viramos uma nova página, mas nunca perdendo a essência do que nos propomos nesta investigação. Assim, para nosso próprio aprendizado como pessoas e profissionais, em um verdadeiro processo de (re)construção de nós mesmos, entendemos que cada passo dado foi necessário e, por isso, também, atentamos para cada detalhe exposto pelos participantes da pesquisa.

Neste momento, retomamos a questão problema que nos motivou durante todo processo de investigação: *Como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior?*

Assim, afim de respondermos essa questão, fizemos sucessivas leituras e a divisão de todo o material produzido, após o encerramento da coleta de dados. Essa é a fase mais formal de análise dos dados qualitativos, em que o pesquisador busca “trabalhar” com todo o material acumulado durante o processo de investigação, procurando apropriar-se e destacar os principais achados da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

Como resultado desse processo investigativo apresentamos, inicialmente, nesta seção, os estudos exploratórios acerca do *lôcus* da pesquisa, a UNEMAT, *Campus* de Cáceres/MT e os cursos de licenciaturas e bacharelados investigados.

Em seguida, expomos as análises, apresentando o perfil dos docentes universitários pesquisados, pois entendemos ser de suma importância conhecer os participantes, principalmente para compreendermos de onde partem os significados atribuídos por eles à docência universitária.

Para a realização da análise dos dados nos embasamos em Bardin (2016), a partir da técnica da análise de conteúdo, já exposta na subseção 2.2.1, cujas categorias emergiram dos dados em um processo de sistematização, organização e categorização. Assim, nas próximas

subseções discorreremos sobre as categorias e subcategorias: o desenvolvimento profissional e a prática do docente universitário; formação acadêmica na graduação e pós-graduação; formação profissional e a prática docente; concepções de docência e sobre o ser docente universitário; aprendizagens e saberes da docência universitária: o que dizem os docentes universitários; as fontes de aprendizagens da docência e os saberes mobilizados para o exercício profissional da docência universitária.

5.1 O *lócus* da pesquisa: a UNEMAT/Cáceres-MT e os Cursos de licenciaturas e bacharelados investigados

A UNEMAT foi fundada em 1978, e sua caminhada histórica já se propaga há 40 anos. A instituição tem buscado a sua expansão e consolidação como uma universidade pública, gratuita e de qualidade, oferecendo cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*. Tem como um dos seus princípios a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, sendo espaços oportunos de formações profissionais que se difundem em todas as regiões do estado de Mato Grosso. Essa Universidade conta com uma estrutura de *Multicampi*.

Atualmente, possui um total de 13 *Campi* Universitários, desenvolvendo diversas modalidades de ensino²⁵. Os *Campi* estão distribuídos entre as cidades de: Alta floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Juara, Luciara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra. Vinculados a esses campi, a UNEMAT possui 17 núcleos pedagógicos, 24 polos educacionais de Ensino a Distância, sendo atendidos aproximadamente 23 mil acadêmicos, em 60 cursos presenciais, e 129 cursos ofertados em modalidades diferenciadas. A universidade também conta com quatro doutorados institucionais, quatro doutorados interinstitucionais (DINTER), três doutorados em rede, 11 mestrados institucionais, um mestrado interinstitucional (Minter) e cinco mestrados profissionais (UNEMAT, 2018).

Para atender a demanda do Estado, a UNEMAT mantém um total de 866 docentes efetivos, cuja efetivação é por concurso público (UNEMAT, 2017). Dentre os 13 *Campi* destacados, escolhemos, para compor nossa pesquisa, o *Campus* de Cáceres/MT, por se tratar do *Campus* de formação da pesquisadora, cidade onde reside e faz o seu Mestrado. Além disso, é o maior em número de cursos de graduação, estudantes matriculados e docentes efetivos. Nosso *lócus* de pesquisa, o *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres/MT, possui 242

²⁵ Modalidades de ensino significa a maneira de ofertar os cursos, sendo ofertados cursos regulares, cursos nas modalidades diferenciadas – Parceladas, Indígena, Educação a Distância, Cursos de Extensão, etc.

docentes efetivos, sendo 33 com graduação e/ou especialização, 90 mestres e 119 doutores (UNEMAT, 2017).

O referido *campus* é considerado o maior, por oferecer 13 cursos de graduação, dos quais seis são bacharelados (Computação, Ciências Contábeis, Direito, Agronomia, Enfermagem e Medicina) e sete licenciaturas (Matemática, Letras, Pedagogia, Geografia, História, Biologia e Educação Física) (UNEMAT, 2018). Esses cursos estão distribuídos entre seis Faculdades, conforme o Estatuto da UNEMAT homologado pela Resolução nº 002/2012 criada pelo Conselho Curador (CONCUR), em 18 de maio de 2012, sendo que cada Faculdade é instituída no *Campus*, o que a torna uma unidade executora e articuladora do tripé ensino, pesquisa e extensão de áreas afins, congregando um conjunto de departamentos e cursos²⁶.

Além disso, a necessidade da criação das Faculdades teve início no ano de 2008, por meio da realização de debates no II Congresso Universitário, quando foi deliberada a criação das mesmas, conforme descrito no Relatório do II Congresso, aprovado pela Resolução nº 046/2008 do Conselho Universitário (CONSUNI). Assim, passados três anos, através da Resolução nº 054/2011 – CONSUNI, foi efetivada a criação das Faculdades do *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres, conforme art. 1º dessa Resolução, estabelecendo a estrutura de cada Faculdade (art. 2º ao 7º), e Resolução nº 062/2011 que veio a estabelecer critérios para essa criação. A partir da Resolução nº 002/2012 – CONSUNI, houve a criação da estrutura organizacional da UNEMAT, e, segundo o art. 2º, esta compreende a unidade administrativa, e o inciso V se refere aos órgãos de administração didático-científico, em que o *Campus* Universitário “Jane Vanini” de Cáceres/MT distribui os cursos e/ou departamentos por Faculdades.

Ao escolhermos como *locus* de pesquisa o *Campus* Universitário “Jane Vanini”, de Cáceres, que possui seis Faculdades, nas quais estão inseridos os 13 cursos de graduação, entre bacharelados e licenciaturas, realizamos os recortes de seleção dos cursos, conforme os critérios estabelecidos na seção 2.2, elegendo seis cursos (Matemática, Geografia, Direito, Pedagogia, Agronomia e Enfermagem), que passaremos a caracterizar, mediante a análise documental do último PPC e as DCN’s de cada curso de graduação escolhido.

²⁶ Conforme consta no Estatuto da UNEMAT, na Resolução nº 002/2012 – CONCUR, art. 58, os cursos são programas de ensino sob a responsabilidade de um ou mais departamentos, dentro da mesma Faculdade. E, conforme art. 59, os departamentos são uma subdivisão da Faculdade que agrega professores de uma ou mais subáreas e reúne disciplinas afins.

Curso de Licenciatura Plena em Matemática

Conforme consta no PPC (2014), o curso de Licenciatura Plena em Matemática foi criado em 1990, tendo seu primeiro reconhecimento em 1999, concedido pela Portaria nº 190/99 SEDUC – MT, em 13/04/1999, publicada no Diário Oficial (D.O) em 19/04/1999 (UNEMAT, 2014a). Posteriormente, houve três renovações do reconhecimento, sendo que a última foi em 2017, concedida pela Portaria nº 016/2017 publicada no D.O, em 18/04/2017. O curso é oferecido na modalidade regular, possui oitenta vagas, sendo distribuídas quarenta, semestralmente.

Cabe ressaltar que, atualmente, o currículo do curso de Licenciatura em Matemática possui uma carga horária total de 3.120 horas, distribuídas em 2.910 horas, em disciplinas obrigatórias e optativas, e 210 horas correspondentes a atividades acadêmico-científico-culturais (UNEMAT, 2014a).

Em consonância com os princípios e fins da UNEMAT, o referido curso tem como objetivo, no contexto educacional, a formação do sujeito pedagógico, cultural, ético, social e psicológico. Ademais, busca

[...] graduar educadores matemáticos com qualidade para ministrarem aulas de matemática na segunda fase do ensino fundamental, para o ensino médio, de oferecer a possibilidade do egresso de atuar em instituições que demandam por profissionais com formação neste campo e de propiciar ao egresso a continuidade de seus estudos na pós-graduação *lato e stricto sensu* (UNEMAT, 2014a, p. 6).

Notadamente, o curso de Matemática tem o objetivo de formar professores com qualidade para atuarem na Educação Básica, e oferecer a possibilidade de atuarem em instituições superiores, incentivando seus egressos a buscar, continuamente, a qualificação profissional.

É importante ressaltar que as formulações e reformulações do PPC obedecem às orientações instituídas pelo CNE e Câmara de Educação Superior (CES), as quais estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura em Matemática (DCNCLM) pelo Parecer nº 1.302/2001 CNE/CES. Assim, destacamos que o perfil do egresso ou formando do curso de Matemática, estabelecido no PPC, seja o de um educador capaz de demonstrar uma visão holística do conhecimento, estabelecendo relações entre a matemática e outras ciências, procurando balancear a formação específica e pedagógica, relacionadas à área da Educação Matemática, Matemática pura e aplicada, vinculadas aos avanços da tecnologia (UNEMAT, 2014a).

Desse modo, a formação não deve se restringir aos conteúdos específicos, mas que haja um envolvimento e balanceamento de conhecimentos entre todas as áreas, buscando uma formação mais abrangente e consistente para os cidadãos.

Curso de Licenciatura Plena em Geografia

O curso de Licenciatura Plena em Geografia foi criado, em 1990, pela Resolução nº 019-A/1990 – CONCUR, da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC²⁷), em substituição ao curso de Estudos Sociais, denominado licenciatura de 1º grau.

O curso, a partir do semestre 2001/2, passou a oferecer 40 vagas semestrais, e por meio da adequação da matriz curricular respaldada pela Resolução nº 070/2008 –*Ad Referendum* – CONEPE, e Resolução nº 145/2008 - CONEPE tem, atualmente, uma carga horária integral com uma matriz curricular de 3.080 horas, distribuídas em 2.880 horas em disciplinas obrigatórias e optativas e 200 horas de Atividades Complementares (UNEMAT, 2012).

O curso de Geografia, semelhante aos demais cursos da instituição, periodicamente passa por um processo de avaliação de renovação do reconhecimento, a cargo da Comissão Verificadora designada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (CEE/MT). Após a visita técnica dessa Comissão, o curso recebe autorização para o seu devido funcionamento. A última renovação de reconhecimento ocorreu através da Portaria nº. 016/2013, pela Câmara de Educação Profissional e Educação Superior - CEPS/CEE/MT, publicada no Diário Oficial de 15/05/2013, página 21, autorizando o funcionamento do curso.

Vale destacar que o objetivo do curso de Geografia, conforme seu atual PPC, é:

Oferecer formação teórica, metodológica e prática que possibilite ao educador em Geografia o desempenho de sua habilitação na área da Educação Básica, bem como a atuação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e outras que exijam a formação em nível superior (UNEMAT, 2012, p. 07).

Desse modo, o referido curso busca a formação de um profissional competente e atuante tanto na Educação Básica quanto Superior, cujas atividades desenvolvidas envolvem o ensino, pesquisa e a extensão.

Consta em seu PPC, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação plena em Geografia (DCNCGG), Parecer CNE/CES nº 492/2001 e Resolução CNE/CES nº 14/2002, que o egresso ou formando deve estar preparado para desempenhar as funções docentes no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica; ter

²⁷ Essa era a denominação dada à UNEMAT, conforme a Lei Estadual 5.495, de 17 de julho de 1989.

uma preparação para a carreira na Educação Superior, levando em consideração os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia, incluindo a capacidade de dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

A elaboração do curso de Pedagogia em Cáceres/MT iniciou em 1986, porém a aprovação para o funcionamento somente ocorreu em 1989, conforme Parecer nº 036/89 da Câmara de Ensino de Segundo Grau e Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CFE) de Mato Grosso (UNEMAT, 2013b). Desde então, o curso passou por quatro reconhecimentos para continuar funcionando, sendo que o último foi em 2014, através da Portaria nº 019/2014 - CEE/MT, publicada no D.O do Estado de Mato Grosso, nº 26362, p. 46, em 28 de agosto de 2014. Assim, o curso tem a perspectiva de atender a todas as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (DCNCLP), na LDBEN/96 e em outros órgãos que dispõem sobre o funcionamento adequado do referido curso.

O Curso oferece 40 vagas por turma, e a matriz curricular é distribuída pela carga horária total de 3.460 horas, sendo 3.360 de disciplinas obrigatórias e optativas e 100 horas de atividades complementares (UNEMAT, 2013b).

De acordo com o PPC, o referido curso tem como princípios de formação do pedagogo a “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (UNEMAT, 2013b, p. 98). Assim, concebe uma formação cuja articulação é indissociável entre a pesquisa e a prática docente, em um processo infundável de trocas e de saberes teóricos e práticos sobre a Educação, compreendendo desde o ensino e a aprendizagem até a dimensão social mais ampla existente, passando inclusive pelas práticas educativas escolares.

Ainda sob o olhar do PPC, o curso objetiva promover a integração da produção do conhecimento e da vivência no ambiente de trabalho, estabelecer princípios metodológicos que visem às relações entre todas as disciplinas, na organização e realização do trabalho pedagógico, e criar estratégias que possam colaborar para que os estudantes integrem os saberes disciplinares, a partir dos temas interdisciplinares (UNEMAT, 2013b).

O perfil do egresso definido no PPC está de acordo com as DCNCLP, Parecer nº 05/2005 CNE/Conselho Pleno-CP, reexaminado pelo Parecer nº 03/2006 CNE/CP e instituído pela Resolução nº 1/2006 CNE/CP, cujo perfil seja voltado para o exercício da docência na

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e também na Educação de Jovens e Adultos, e para a atuação educativa em espaços não escolares.

Curso de Bacharelado em Direito

Criado há 24 anos, esse curso oferece semestralmente 40 vagas, no período matutino, possuindo, atualmente, a estrutura curricular com disciplinas obrigatórias e eletivas que totalizam uma carga horária de 3.780 horas, além da exigência de 250 horas de atividades complementares e 300 horas de prática jurídica, oferecidas no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) (UNEMAT, 2014b).

Conforme consta no PPC do curso de Bacharelado em Direito, o objetivo básico é “propiciar uma formação duplamente diferenciada tanto para os postos da sociedade civil como do Estado”, em que os egressos possam ter sólidos conhecimentos interdisciplinares (UNEMAT, 2014b, p. 10).

Compreendemos que o curso de Direito, além da preparação de profissionais habilitados ao exercício da carreira jurídica, busca preparar cidadãos conscientes e comprometidos com os problemas advindos da atualidade e com a transformação social existente. Desse modo, conforme é destacado no PPC,

o Curso visa formar um profissional: com conhecimento sólido dos elementos e princípios que constituem a experiência jurídica; com instrumental para aplicação dos conhecimentos teóricos à realidade prática; dotado de uma visão lúcida e crítica, universal e científica voltadas para a realização do Direito; apto para, diante das transformações sociais e a realidade nacional, compreender, interpretar e contribuir na criação do Direito e na sua justa aplicação. O exercício da advocacia; exercício de funções públicas; magistratura; ministério público; carreira policial; **magistério jurídico** e diplomacia. (UNEMAT, 2014b, p. 14, grifo nosso)

Assim, percebemos que o curso de Direito, em relação ao perfil do egresso, busca uma formação sólida, visando profissionais bacharéis competentes, habilitados ao exercício da carreira para a qual foram formados, com a possibilidade de atuação no magistério jurídico, ou seja, na docência universitária.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado em Direito (DCNBD), Parecer nº 0055/2004 CNE/CES reexaminado pelo Parecer homologado nº 0211/2004 CNE/CES, o perfil desejado para o formando é o seguinte: uma formação sólida, humanística, propiciando-lhe capacidade de análise e domínio de conceitos jurídicos, boa argumentação e interpretação, aliados a uma postura reflexiva e crítica indispensável ao exercício da atividade jurídica. (BRASIL, 2004).

Curso de Bacharelado em Agronomia

A proposta de criação do curso de Bacharelado em Agronomia percorreu longas discussões desde 1990, porém somente foi aprovado, em 2001, pela Resolução nº 057/2001 – CONEPE e pela Resolução nº 012/2001 – CONSUNI. O curso foi reconhecido, pela primeira vez, através da Portaria nº 464/2004 – CEE/MT em 08 de dezembro de 2004. O curso é oferecido em regime semestral de 40 vagas, em tempo integral, diurno.

Após a criação do curso houve muitas discussões entre os docentes, a respeito do desempenho dos discentes, pois, a partir de vários diagnósticos, foi constatada certa deficiência em relação aos conhecimentos do núcleo básico em relação aos fundamentos da matemática e da química (UNEMAT, 2013a). Logo, surgiu a necessidade de readequação e reestruturação do curso, e também do PPC, no que concerne, principalmente, à matriz curricular, sendo a última reestruturação aprovada pela Resolução nº 046/2013 – CONEPE, quando o curso de Agronomia passou a ter uma carga horária de 4.080 horas, distribuídas em três unidades curriculares: I – Formação Geral e Humanística: 1.020 horas/aula; II - Formação Específica: 2.460 horas/aula; III - Formação Complementar: 600 horas/aula.

Em se tratando do objetivo do curso, o PPC destaca que busca desenvolver “um perfil característico em termos de visão acadêmica, estruturação física, organização didática pedagógica e de compromissos com a sociedade, principalmente, com a *formação do cidadão profissional Engenheiro Agrônomo*”. (UNEMAT, 2013a, p. 6, grifo nosso).

Assim, a formação está simplesmente voltada para o profissional bacharel Engenheiro Agrônomo, como muitos outros cursos de bacharelados que também visam a formação apenas para atuação no campo específico, não abrangendo ou mencionando a atuação na docência universitária.

O perfil do egresso, denominado engenheiro agrônomo, “deverá ter uma sólida formação científica e profissional que o capacite a desenvolver e implementar tecnologias adequadas ao manejo de agroecossistemas de forma responsável, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade”. (UNEMAT, 2013a, p. 9). Além disso, esse profissional deve ser capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica, de modo a diagnosticar e superar os desafios existentes no exercício da atividade agrônoma, devendo estar apto a compreender as necessidades de indivíduos, grupos sociais, além da comunidade, em relação aos diversos problemas tecnológicos, socioeconômicos, culturais, etc. (UNEMAT, 2013a).

É importante ressaltar que o perfil do egresso está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado em Agronomia (DCNBA) pelo Parecer nº 306/2004 CNE/CES e Resolução nº 01/2006 CNE/CES.

Curso de Bacharelado em Enfermagem

Criado em 2001, “com o intuito de formar um enfermeiro crítico, reflexivo e humanista, competente técnica e politicamente, capaz de atuar na atenção individual, coletiva, educar em saúde, gerenciar serviços de saúde e de enfermagem e produzir conhecimentos em saúde” (UNEMAT, 2017a, p. 6), o curso de Bacharelado em Enfermagem de Cáceres foi autorizado pela Resolução nº 013/2001 – CONSUNI. Respalda-se legalmente na Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e na Resolução nº 058/2001 – CONEPE. O primeiro reconhecimento de curso foi pedido em 2010, através da Portaria nº 079/2010 – CEE/MT, sendo publicada sua renovação de reconhecimento, em 2015, no D.O nº 26462 e Portaria nº 001/2015 – CEE/MT.

No curso de Enfermagem são oferecidas 80 vagas anuais, sendo 40 estudantes por turma, semestralmente. Conforme seu PPC, a matriz curricular do curso está distribuída em 4.245 horas totais, sendo 90 horas de atividades complementares e 4.155 horas de disciplinas obrigatórias e eletivas (UNEMAT, 2017a).

O PPC foi elaborado em consonância com o Parecer nº 1.133/2001/ CNE/CES, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem (DCNCGE), Medicina e Nutrição, e na Resolução CNE/CES nº 3/2001, que institui as DCNCGE. Assim, espera-se como perfil do egresso, a formação de um profissional enfermeiro dentro da concepção holística do conhecimento e do trabalho em saúde, qualificado para o exercício da enfermagem, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania.

Caracterizado o *locus* da investigação, passamos a descrever o perfil dos participantes da presente pesquisa.

5.2 O perfil dos docentes universitários pesquisados

Caracterizar o perfil dos docentes universitários através do QC foi de suma importância, de forma a complementar a análise documental que realizamos a partir do *curriculum lattes* de cada docente, levando em consideração o tempo de atuação na carreira docente, a formação inicial e o desenvolvimento profissional.

Assim, apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa no Quadro 11.

Quadro 11 - Caracterização dos participantes da pesquisa

DADOS	PARTICIPANTES DA PESQUISA							
	DMAT	DGEO	DPED	DAGRI	DAGR2	DDIR	DENF1	DENF2
GÊNERO	M	F	M	F	F	M	F	F
IDADE	57	51	52	47	41	43	53	29
IES – GRADUAÇÃO	IESC/ UNEMAT e UFMT	UFMS	FFCLDB	FAMCG	UFLA e UNINCOR	UNEMAT	UEL	UNEMAT
CURSO	Licenciatura Curta em Ciências e Matemática e Bacharelado em Habilitação parcelada em Física/ Complementa- ção	Bacharelado e Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Filosofia	Bacharelado em Engenharia Agrônoma	Bacharelado em Engenharia Agrônoma e Licenciatura em Ciências Biológicas	Bacharelado em Direito	Bacharelado em Enfermagem e Obstetrícia	Bacharelado em Enfermagem
PÓS-GRADUAÇÃO OUTORADO	Em Educação Escolar	Em Geografia	Em Política Científica e Tecnologia	Em Entomologi a	Em Agronomia (Fitotecnia)	Ciências Jurídico - Sociais	Em Saúde Pública	Em Saúde Pública e Meio Ambiente
PÓS- DOUTORADO	-----	Ciências Humanas	-----	Ciências da Saúde	Ciências Agrárias	-----	Ciências da Saúde	-----
TEMPO DE ATUAÇÃO	1991	1994	1990	1999	2014	1999	1993	2014
REGIME DE TRABALHO	Dedicação Exclusiva (TIDE)	Dedicação Exclusiva (TIDE)	Dedicação Exclusiva (TIDE)	Dedicação Exclusiva (TIDE)	Dedicação Exclusiva (TIDE)	30 horas	Dedicação Exclusiva (TIDE)	Dedicação Exclusiva (TIDE)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para caracterizar o perfil formativo, no QC questionamos a formação acadêmica na graduação e nas pós-graduações (*lato e stricto sensu*), e constatamos que três docentes realizaram suas formações iniciais (graduação) na própria UNEMAT, revelando serem ex-alunos do curso no qual, atualmente, são docentes, pois optaram por exercer a profissão de docente nessa instituição. Todavia, dentre os oito docentes, o DDIR é o único que optou pela docência e pela profissão de profissional liberal de advogado, sendo também o único que não tem regime de tempo integral de dedicação exclusiva (TIDE) na UNEMAT, atuando sob o regime de trabalho TP com 30 horas/aula. Assim, destacamos que os outros sete docentes universitários atuam sob o regime TIDE, sendo este o regime preferencial de trabalho na UNEMAT, conforme determina o artigo 14 da LC n° 320/2008.

Ao traçarmos o perfil dos docentes pesquisados, constatamos que todos os participantes desta pesquisa possuem mestrado e doutorado, sendo que, a titulação maior de

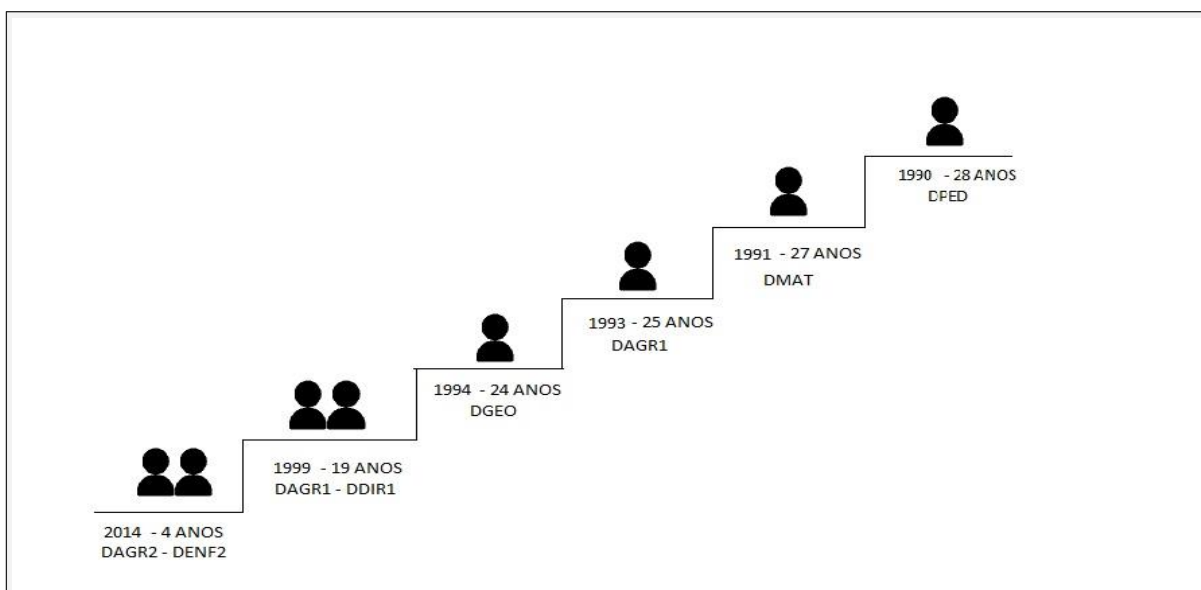
doutorado foi um dos critérios utilizados para a seleção dos participantes. Ainda, quatro docentes possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização), e, destes, um possui duas especializações. Além disso, os dados mostram que quatro dos participantes pesquisados possuem pós-doutorado: DGEO, DAGR1, DAGR2, DENF1.

Outro aspecto evidenciado é que dos oito docentes universitários deste estudo, cinco são mulheres, representando 62,5%, e três são homens, 37,5%, revelando que no grupo pesquisado predomina o gênero feminino. Entendemos que este não é um fator de maior ou menor relevância nesta pesquisa, uma vez que, provavelmente esse fato se justifica pelos critérios utilizados para a seleção dos participantes desta pesquisa, pois não foram selecionados todos os docentes efetivos de cada curso de licenciatura e bacharelado.

Em se tratando da faixa etária do grupo pesquisado, seis docentes estão entre os 41 e 57 anos, e apenas uma docente possui menos de 30 anos de idade.

A seguir apresentamos a Figura 2, informando o ingresso e o tempo de atuação na UNEMAT em anos, dos oito docentes universitários:

Figura 2 - Perfil dos docentes universitários em relação ao ingresso e tempo de atuação na UNEMAT



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Conforme os dados apresentados na Figura 2, enfatizamos que o ingresso na docência ocorre por meio de contrato temporário ou concurso público, conforme prescrito na LDBEN/96. E ainda, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 142), “o ingresso nas universidades, públicas ou privadas, dá-se por concurso público para docência, em que conta pontos também a titulação, mestrado e o doutorado, e a experiência de pesquisa”. Assim, destacamos que, relacionando os dados do *curriculum lattes* e as respostas do QC, dos oito docentes pesquisados, quatro atuaram

como docentes na UNEMAT na situação²⁸ de interinos, fazendo teste seletivo para substituir outros docentes que eventualmente se afastaram das suas atividades conforme predetermina a LC n° 320/2008, são eles: DDIR de 1999 a 2006; DENF1 de 1993 a 1994, DAGR1 de 1999 a 2006, e DMAT de 1991 a 1994, sendo efetivados por concurso público em 1994 e 2006. Nesse sentido, evidenciamos que esses docentes já possuíam relação com a UNEMAT antes da efetivação por concurso. Os demais docentes foram efetivados diretamente por concurso público.

Ressaltamos que, como um dos nossos critérios para seleção dos docentes universitários foi ser docente do quadro efetivo, ter o maior tempo na carreira docente e no máximo cinco anos, o tempo em que foram contratados temporariamente também foi fundamental para a seleção devido à experiência na docência e, ainda, ser na UNEMAT. Assim, na Figura 2 fica evidente que seis docentes possuem longo percurso na docência universitária, sendo considerados com maior tempo de atuação, e apenas dois docentes estão construindo seu percurso há quatro anos, sendo estes considerados principiantes nesta pesquisa. Portanto, são principiantes aqueles docentes que possuem, no máximo, cinco anos de atuação na carreira de docente (SOUZA, 2009; WIEBUSCH, 2016).

É importante considerar, para fins de análise, que dos oito docentes universitários, os seis com maior tempo de atuação na carreira docente — DGEO, DPED, DMAT, DAGR1, DENF1, DDIR — realizaram tanto o mestrado quanto o doutorado atuando na UNEMAT, seja na situação funcional de interinos ou de efetivos. Cabe ressaltar também que, dos oito participantes, a DENF2 e a DAGR2 consideradas principiantes, já ingressaram na UNEMAT possuindo titulação de doutorado. E dos quatro docentes com pós-doutorado apenas a DAGR2 a realizou antes do seu ingresso como docente na instituição, assim, podemos inferir que o tempo de atuação e a própria formação em serviço dos demais docentes podem ter contribuído para que esses docentes construíssem sua identidade docente e institucional na instituição, atuando até hoje na UNEMAT. E é na docência que cada sujeito cria uma relação profissional com a instituição em que atua (BITENCOURT, 2014).

Em relação à área de concurso, a DAGR1 e DAGR2 atuam na área de Fitotecnia; a DENF2 atua na área de Enfermagem; a DENF1, na área de Epidemiologia; a DGEO, na área de Geografia Física; o DPED, na área de Sociologia; o DMAT, na área de Física; e o DDIR, na área de Direito Público Adjetivo. Desse modo, foi a partir das suas áreas de atuação que realizaram suas formações complementares nas pós-graduações.

²⁸ Estão previstas no art. 23 da LC n° 320/2008 as situações em que haverá a contratação de docentes temporários.

Destacamos que, o perfil traçado dos participantes pesquisados corroboram com os dados dispostos pelo Censo da Educação Superior de 2016, sendo equivalentes em relação ao regime de trabalho TIDE e a titulação, e se diferem quanto ao gênero e a faixa etária dos participantes dessa pesquisa.

Ao alcançarmos o objetivo de caracterizar o perfil dos docentes universitários selecionados para nossa pesquisa, após análises feitas mediante o QC, pudemos aprofundar os dados, identificando quem são os participantes pesquisados, a predominância de faixa etária, gênero, regime de trabalho e as suas titulações, conhecendo o perfil formativo dos mesmos, o que nos possibilitou conhecer, de fato, os participantes que escolheram a profissão de docente.

Assim, na próxima subseção apresentamos os dados relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes universitários e suas práticas docentes, analisando os dados coletados por meio do QC e da entrevista semiestruturada.

5.3 O desenvolvimento profissional e a prática do docente universitário

Tendo traçado o perfil dos participantes da pesquisa na subseção anterior, a partir de agora passamos a refletir sobre a trajetória de formação dos docentes universitários, buscando compreender todo o seu processo formativo, e o que os levou para a docência universitária, objetivando angariar respostas para a questão problema, à luz dos objetivos propostos para esta investigação.

Percebemos, nesta pesquisa, que os docentes universitários, tanto dos cursos de licenciaturas quanto dos cursos de bacharelados, atribuem significados importantes a sua profissão docente e à sua atuação na docência, que são construídos ao longo do percurso pessoal e profissional, a partir do contexto, da organização e da instituição a que estão inseridos, delineando, assim, o seu desenvolvimento profissional. Esse fato é evidenciado quando as docentes expõem que:

Faço o que gosto, sou bem paga para atuar na UNEMAT. Procuo dedicar o máximo na docência, orientação e pesquisa. (DGEO, QC – excerto Q23)

Meu processo de desenvolvimento profissional tem evoluído com o tempo de serviço devido a experiência em docência de graduação e Pós-Graduação, [...]. Como um processo contínuo tenho plano de nos próximos 5 anos realizar um estágio para avanço na atividade de docência. (DAGR1, QC – excerto Q23)

Ambas as falas das docentes que possuem anos de atuação na UNEMAT, mesmo sendo cursos de naturezas diferentes, nos permitem compreender o significado que elas atribuem a sua profissão, dedicando-se ao que fazem na docência. Essas falas corroboram a

ideia de Zabalza (2004) de que ao docente universitário cabe desenvolver, além do ensino, a pesquisa, extensão, orientação na graduação e pós-graduação, dentre outras atividades pertinentes ao espaço universitário.

A DAGR1 evidencia que a sua experiência na docência tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional, pois ela busca por qualificação constantemente. Ao nosso olhar, ela tem consciência da importância da sua profissão, reconhecendo a necessidade de formação como um processo contínuo para o avanço nas atividades da docência, (re)construindo suas aprendizagens. Bitencourt (2017), nos resultados encontrados sobre o professor formador de um curso de licenciatura, mas que serve para o bacharelado, aponta que o docente se refaz a cada aprendizado, sendo fruto da sua dedicação como docente e eterno aprendiz, induzindo, assim, o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, nas próximas subseções analisamos a trajetória de formação na graduação e pós-graduações, buscando compreender como os participantes da pesquisa tornaram-se docentes universitários e qual a relação estabelecida por eles entre a formação profissional e a sua prática docente.

5.3.1 Formação acadêmica na graduação e pós-graduação dos docentes universitários e as suas aprendizagens

Entendemos que a trajetória de formação é o percurso vivido pelo sujeito, que vai sendo significado por ele desde a escolha de determinada profissão, passando, assim, a buscar meios de desenvolver-se profissionalmente, que, neste caso, torna-se um processo que ocorre desde a formação inicial na graduação e nas pós-graduações, prolongando-se por toda carreira docente.

Com o intuito de interpretar como foi sendo significada pelos docentes a sua trajetória de formação para se tornarem docentes universitários, iniciamos as análises a partir da formação acadêmica na graduação, e percebemos, em seus relatos, que os docentes escolheram a graduação que realizaram por variados motivos — pessoais ou por gostar da área —, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

Na época eu não achava que tinha o perfil de agronomia, a minha primeira opção era economia, [...] eu tinha começado um curso de economia, mas eu me frustrei, [...], então eu desisti, continuei fazendo cursinho, mas quando eu não passei, então o meu pai me estimulou a fazer agronomia, e aí eu me encontrei, que é essa área experimental, essa área biológica que a agronomia tem, é uma área que me dá muita

satisfação, hoje eu atuo nela, e a economia eu não teria essa oportunidade. (DAGR1, Entrevista – excerto resposta Q3.1²⁹)

Porque era o que eu podia fazer na época, [...] eu escolhi o curso [...] que eu achei que era mais legal na época, [...] eu não queria nenhuma licenciatura porque eu não queria dar aula em escola e também não queria direito porque eu não gosto de direito e aí sobrou agronomia e enfermagem, [...] e aí eu acabei escolhendo enfermagem, mas eu queria odonto. Não sei porque. Porque, hoje eu não me imagino outra coisa senão enfermeira. [...] Ao mesmo tempo eu acho que qualquer outra formação me levaria a docência e a pesquisa. (DENF2, Entrevista – excerto resposta Q3.1)

Constatamos, nas falas das docentes DAGR1, DENF2, com tempo de experiência na Educação Superior diferentes, que os motivos se aproximam, sendo estes por questões pessoais. Observamos, também, que elas não tinham como primeira opção se graduarem no curso de bacharelado em Agronomia e nem bacharelado em Enfermagem, pois naquele momento de suas vidas tinham outros planos profissionais. Todavia, a DAGR1 destaca que, com o passar do tempo, ela acabou se encontrando na área de Agronomia, o que, hoje, para ela, é de grande satisfação, tanto que atua como docente nesse curso há quase 20 anos, mesmo sendo formada para ser uma profissional agrônoma. Da mesma forma, a DENF2, principiante, diz que não se imagina senão enfermeira, mas em seguida revela que acredita que qualquer outra formação a levaria à docência, demonstrando, assim, também se identificar atualmente com a profissão de docente.

Interpretamos que essas falas estão relacionadas à construção de identidade docente, em que esta pode acontecer ao longo da trajetória do sujeito, o que vem ao encontro do enunciado por Basei (2009) e Pimenta (2012), quando apontam que a identidade está conexas às múltiplas dimensões, incluindo o contexto e momentos históricos em que os sujeitos vivem atualmente, sendo um processo de construção de si mesmos.

Além disso, inferimos que ao se identificarem com o curso de graduação que escolheram, no qual, atualmente, atuam como docentes, essas participantes perceberam-se responsáveis por sua formação, fazendo toda diferença na sua carreira docente, sendo sujeitos das suas aprendizagens da docência e construção de seus saberes.

Ainda sobre essa questão da escolha do curso, a docente DENF1 destaca que escolheu o curso por afinidade, conforme o excerto abaixo:

Porque eu gosto muito da área biológica e gosto de lidar com pessoas, então na época eu fiquei em dúvida entre enfermagem e ciências biológicas e acabei optando por enfermagem, mas eu gosto tanto da área das ciências biológicas que me agradava muito as disciplinas do início do curso de enfermagem, formação básica, e eu iniciei na UNEMAT no curso de ciências biológicas é o meu primeiro concurso. (DENF1, Entrevista – excerto resposta Q3.1)

²⁹ Todos os excertos serão abreviados pela letra Q seguida do número da questão.

Nesse trecho, a DENF1 diz que gostava muito da área biológica, tanto é que seu primeiro concurso foi nas Ciências Biológicas, mesmo não sendo formada em Licenciatura Plena em Biologia, e, sim, em Enfermagem, explicando o porquê desse fato quando indagada sobre a sua área de concurso, conforme podemos ver no excerto a seguir:

Minha área de concurso primeira foi biologia, depois eu fiz um outro em epidemiologia. Não exatamente, tem uma confusão na UNEMAT e eu estou no meio, [...], eu fiz concurso em [...] ciências biológicas, e atuava em uma disciplina das ciências biológicas, mas sendo enfermeira, depois eu fiz pós-graduação numa área específica multidisciplinar da área da saúde ligada a enfermagem, [...]. Quando eu voltei dessas pós-graduações todas, já existia um curso da área da saúde que precisa de professor, eu fui alocada nesse curso da área de saúde, [...] posteriormente eu fiz um outro concurso específico na área de saúde, onde eu atuo e com as disciplinas que eu fiz pós-graduação e passei, só que se eu tomasse posse eu perderia direitos que eu já tinha adquiridos, então, eu não pude tomar posse, mas eu demonstrei a minha capacidade, e documentei, foi montado processo e tal, e isso ficou meio no limbo, é como se a UNEMAT permitisse, ela permite que eu atue na minha área do meu segundo concurso, mas eu nunca tomei posse dessa segunda, eu fui cedida, uma confusão burocrática só isso. (DENF1, Entrevista – excerto Q15)

Percebemos, portanto, que a DENF1 se efetivou em ciências biológicas pelo fato de não haver, à época, na UNEMAT, o curso de Enfermagem no qual ela é graduada, mas quando esse curso foi criado em 2001 ela realizou outro concurso, mas, por questões burocráticas, não tomou posse em sua área desse segundo concurso — Enfermagem na área de epidemiologia, e declara que foi alocada, do curso de biologia, sendo uma licenciatura, para o curso de bacharelado em Enfermagem, que é onde, atualmente, atua como docente universitária. Ressaltamos que, nesse momento da entrevista, a docente não disse se sentiu diferença ou não ao sair de um curso de licenciatura para atuar em um curso de bacharelado.

Destacamos que os dados que obtivemos estão relacionados ao exposto por Ferreira (2015) ao pesquisar um curso de bacharelado, mas também servem para os cursos de licenciaturas, pois a escolha, por parte dos sujeitos, de uma formação de nível superior pode ocorrer por variados motivos, isto é, uma conjunção de fatores que os levam a escolher o curso e a profissão. Entendemos também que a escolha de uma profissão pode acontecer muito antes de ingressar na universidade, no meio familiar, em alguma experiência enquanto estudante da Educação Básica, dentre outras.

Assim, é perceptível que os participantes pesquisados escolheram a docência por variados fatores, e compreendemos que essa opção tanto dos docentes dos cursos de bacharelado quanto dos cursos de licenciatura pode interferir no modo em que eles desenvolvem suas práticas, pois aquele que desde a escolha simpatizava com a profissão, desenvolve suas atividades de maneira mais prazerosa, (re) significando suas aprendizagens e

saberes, diferente daquele que escolheu a docência como segunda opção, ou apenas por ser servidor público, levando um tempo maior para se adaptar e se identificar com a profissão.

Dessa forma, ao analisar o que dizem os docentes universitários sobre a experiência que tiveram na profissão para qual se graduaram, nos chamou a atenção o que diz a DENF1. Na nossa interpretação, ela considera que, apesar da sua formação ser em Enfermagem, é da sua natureza o espírito de professora, mesmo de forma inconsciente, pois na adolescência já era professora de pré-escola, como vemos no excerto a seguir:

[...] com 15 anos, agora me lembro, eu fui auxiliar de pré-escola, eu já era pseudo professora de pré-escola ainda adolescente, porque eu morava em uma cidade muito pequena e não tinha nenhuma fiscalização quanto a isso, eu era uma boa estudante do Ensino Médio e fui convidada para colaborar numa escola, então é assim que eu me lembro, mas não foi uma coisa elaborada, pensada, oh serei professora no futuro, eu fui sendo, fui ficando. (DENF1, Entrevista – excerto Q3.2)

Essa declaração da DENF1, considerando-se uma falsa professora, nos fez recordar de quando a pesquisadora brincava com seus alunos invisíveis na infância, com a diferença que a DENF1 atuou em uma escola real e não planejava tornar-se docente, mas destaca:

Parece que agora você está me fazendo refletir sobre isso, parece que atuar como professora é parte da minha natureza. (DENF1, Entrevista – excerto Q3.2)

Nesse sentido, a fala da DENF1 corrobora com Mariani (2017) ao ressaltar que as pessoas, ao relembrares as suas histórias de vida, têm a oportunidade de refletir mais diretamente sobre si mesmas, compondo, assim, sentidos que se tornam significativos para elas, e nesse movimento constroem suas aprendizagens e identidades, ressignificando posicionamentos, concepções e crenças que anteriormente não possuíam.

Dando continuidade à indagação feita sobre a experiência em outro espaço profissional, julgamos importantes os relatos de alguns docentes universitários.

Eu fui também porteiro de um hotel, primeiro emprego. Enquanto eu estava fazendo a faculdade de filosofia, eu estava no seminário, e a gente trabalhava no seminário, [...] fazia limpeza, comida, lavava louça, limpava chiqueiro, tirava leite, fazia roça, [...] Quando eu saí lá do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e vim para Sinop, eu vim desempregado e me formei em um curso de Filosofia [...], depois disso eu comecei a dar aula de tarde, nesse mesmo ano, além disso, uma professora entrou de licença gestacional, aí eu dava aula de manhã, de tarde e de noite [trabalhava] na portaria do hotel, depois [...] o cozinheiro do hotel pediu licença para fazer um tratamento de saúde, eu assumi fazer o café da manhã a partir das cinco em frente, depois aula de manhã, aula à tarde e portaria à noite. Isso foi no primeiro ano de Sinop, no segundo ano já fui trabalhar em uma escola privada, [...] aí de repente veio o concurso, aí vim fazer o concurso [na UNEMAT]. (DPED, Entrevista – excerto Q3.2)

[...] eu trabalhei na Educação Básica, mas [...] a minha experiência é [...] no que era o primeiro grau e o segundo grau, eu terminei o curso de licenciatura curta em ciências, prestei concurso no Estado para matemática, já estava dando aula, passei, fiz opção de lotar numa escola da periferia que foi lá no DNR, [...] depois eu transferi lá para escola Ana Maria, e fui trabalhar no que era a delegacia regional de ensino

que era como se fosse um escritório da secretaria de educação aqui, então, em determinado momento eu sai da sala de aula, acho que foi em 91. (DMAT, Entrevista – excerto Q3.2)

Ao analisar os dizeres dos dois docentes de duas licenciaturas sobre as suas experiências profissionais anteriores às experiências docentes na Educação Superior, destacamos que o DPED trabalhou em uma empresa privada – hotel —, logo depois de concluir o curso de graduação em Filosofia. Menciona também que fez esse curso por ser seminarista e no seminário ajudava nas diversas tarefas, deixando evidente no seu tom de voz, quando estava sendo entrevistado, que todos eram trabalhos dignos e que o ajudaram no seu desenvolvimento como pessoa e profissional. Também atuou como professor em escola de Educação Básica, do mesmo modo que o DMAT, com a diferença que uma era privada e a outra pública. E, na fala do DMAT ele evidencia que, além da experiência em sala de aula, logo depois assumiu a gestão na secretaria da escola.

Além disso, enfatizamos que os docentes já atuavam como professores na Educação Básica antes de terem se efetivado em concurso público na Educação Superior, o que para Tardif (2014) são experiências que trazem saberes profissionais construídos do e no trabalho, na ação efetivada na prática. Ainda, se analisarmos os saberes docentes que favorecem as aprendizagens da docência universitária, essas experiências profissionais, ou seja, os saberes profissionais adquiridos, provavelmente significaram grandes influências para os profissionais que eles se tornaram, a partir do contexto vivido por eles nestes momentos, enquanto professores da Educação Básica.

Outros docentes, dos cursos de bacharelados, relatam ter tido a experiência em estágios voluntários ou curriculares na graduação, nos cursos de bacharelado que realizaram. E após concluírem os cursos de graduação, a experiência de atuar na área profissional em que se formaram os ajudou a iniciar sua carreira como docente universitário para formar outros profissionais em sua área de formação, conforme os excertos abaixo:

[...] durante a universidade [...] fiz vários estágios voluntários em diversas unidades. Quando eu finalizei o curso eu trabalhei em um clínica durante uns oito meses antes de passar no mestrado. E foi o contato que eu tive com a profissão [...] de procedimento, de trabalhar enquanto enfermeira. (DENF2, Entrevista – excerto Q3.2)

Eu fiz estágio em escritório particular, [...] o que me ajudou muito [na aprendizagem] do direito enquanto aluno. Então de manhã eu tinha a teoria na sala de aula e a tarde a prática no escritório. E meu estágio era estágio remunerado [...] eu consegui a felicidade de trabalhar na área, [...]. (DDIR, Entrevista – excerto Q3.2)

A DENF2, principiante, e o DDIR, com anos de atuação na docência universitária, recordam experiências semelhantes em relação aos estágios quando ainda estavam na

graduação, sendo os dois docentes advindos de cursos de bacharelados que formam profissionais para atuarem como profissionais liberais e não para a docência, como é ressaltado por Ribeiro (2018). Mas interpretamos que essas experiências foram significativas, como forma de conhecerem o ambiente de trabalho, vivenciando e (re) significando o que aprenderam, para hoje atuarem como docentes universitários. Essas experiências anteriores são essenciais quando se tornam docentes, pois elas dão aos docentes a oportunidade de compartilhar com os educandos a experiência vivida em outra profissão, sendo um cenário totalmente diferente, marcado por outros modos de ser e agir do profissional, fazendo com que se sintam mais preparados para dialogar com os estudantes em sala de aula sobre essas experiências. E isso é fundamental tanto para os cursos de licenciaturas quanto de bacharelados.

Por esse motivo, os saberes adquiridos na experiência da graduação são fundamentais para que esses estudantes projetem o docente que querem ser, independente do curso de sua graduação, sendo também necessária a experiência em todos os *lócus* formativos para que eles viessem a se tornar os docentes que são neste momento, significando todas as suas experiências (BITENCOURT, 2017).

Destacamos que a DENF1, também advinda de um curso de bacharelado, afirma ter atuado tanto em enfermagem quanto na docência, antes de ingressar como docente universitária na UNEMAT.

[...] como eu morava em Alta Floresta, [...] faltava professores em todas as áreas e faltavam pessoas com curso superior para atuar como docente, aliás essa é a razão do início da UNEMAT na área de formação docente na época, então, primeiro nós éramos abordados para trabalhar como professores dado que tínhamos alguma formação, algum curso superior, [...] eu sempre atuei também como professora e como enfermeira, eu trabalhava nas duas coisas [...] terminei a graduação, [...] fui para o Mato Grosso e atuei como enfermeira na área hospitalar, [...]. Ah e agora eu me lembro, eu fui professora de enfermagem em curso técnico também em São Paulo. (DENF1, Entrevista – excerto Q3.2)

Interpretamos que esses são processos fundamentais que devem ser levados em consideração, pois a DENF1, apesar de ter escolhido um curso de bacharelado para fazer a sua graduação, já tinha predisposição para a profissão docente, tanto é que viu a possibilidade de ser professora assim que concluiu o curso superior, lançando-se aos desafios e atuando nas duas áreas como enfermeira e docente, adquirindo, assim, experiências significativas para sua carreira na docência.

Para interpretar esses dados buscamos subsídios em Tardif (2014) e Bitencourt (2017), trazendo suas ressalvas para o contexto universitário, tanto dos docentes atuantes nos cursos de licenciaturas quanto nos bacharelados. Para os autores, as experiências pré-profissionais e profissionais que, no nosso caso, são experiências vividas antes de atuarem efetivamente como

docentes universitários, influenciam, de maneira significativa, os saberes que serão construídos e mobilizados posteriormente pelos docentes, os quais podem vir não só da universidade, mas também de contextos formativos formais e informais, da família, da escola de Educação Básica, entre outros.

Assim, a escolha por uma profissão vai se delineando, e os sujeitos vão tomando rumos e caminhos, muitas vezes adversos ao que pensaram, mas isso é um processo *continuum* de formação, defendido por nós nessa pesquisa, em que tudo depende do envolvimento do próprio sujeito com a sua formação, da sua elaboração interior do que pretende ser enquanto profissional, das suas experiências adquiridas em interação com o mundo e com outros sujeitos (BITENCOURT, 2017).

Em relação à formação acadêmica na pós-graduação *lato sensu* (especialização), utilizamos os dados coletados no QC, complementados com a entrevista semiestruturada, em que constatamos que quatro docentes realizaram especialização, cujas especialidades são: Geografia – Análise Ambiental (DGEO); Direito Público (DDIR), Aperfeiçoamento em Epidemiologia para Controle da Malária e em Planejamento Estratégico Situacional em Saúde (DENF2); e História (DPED). Percebemos que os docentes possuem especializações em áreas específicas e afins aos seus cursos de graduação ou à área de concursos na qual se efetivaram, e estão relacionadas às suas formações iniciais. E ressaltamos que somente a DENF2 possui duas especializações.

Destacamos que, quando questionamos individualmente se as *lato sensu* (especializações) os formou/preparou/qualificou para exercer a docência, a DGEO e o DPED disseram que apenas em termos de conhecimentos, leituras, e a DENF2 afirma que contribuíram para a pesquisa. Ou seja, declaram que na pós-graduação *lato sensu* não receberam nenhuma formação ou preparação pedagógica específica que os auxiliasse a ensinar enquanto docentes universitários.

O DPED revela que a oportunidade de realizar a especialização surgiu logo que assumiu como professor universitário, propiciando-lhe observar uma professora que ministrava a disciplina de Antropologia, na qual se espelha para realizar a sua prática docente quando está dando aula dessa mesma disciplina no curso de biologia. Ou seja, se baseia em uma professora que ele considera um modelo. Assim, ao observar antigos professores, o DPED foi construindo as suas aprendizagens de como ensinar e estruturar a disciplina que ministra em aula, apenas aprimorando, na sua prática, o que julgava necessário. É o que afirma Stivanin (2013, p. 56), ao mencionar que “faz parte do processo de aprender a ensinar a observação das práticas de outros professores”. E a autora acrescenta que isso acontece, principalmente, quando os

docentes iniciam a carreira, pois tendem a utilizar as práticas de seus professores modelos, servindo de inspiração e suporte para as suas práticas (STIVANIN, 2013).

Retomando a discussão quanto à formação dos docentes universitários, porém agora no contexto da pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado – as autoras Mantovani e Canan (2015), Pimenta e Anastasiou (2014) apontam que no mestrado e doutorado a preparação é para a prática da pesquisa, em detrimento do ensino. Ou seja, os docentes se qualificam para uma das atividades inerentes à docência universitária, mas não são formados pedagogicamente para ensinar na universidade.

Assim, nos excertos extraídos dos questionamentos sobre formação/preparação/qualificação para o exercício da docência, em nível de Mestrado e Doutorado, alguns docentes universitários consideram que esses programas de pós-graduação contribuíram para fortalecer seus conhecimentos e os prepararam para a docência, levando em consideração os conhecimentos científicos necessários para as disciplinas que ministram e, também, para a prática da pesquisa, conforme demonstram nas suas falas:

Acrescentou bastante em termos para docência e também para pesquisa. [...] eu fui aperfeiçoando naquilo que eu queria fazer, então eu trabalho com águas né, então eu fui aperfeiçoando nisso, eu acho que aí foi importante, muito importante. (DGEO, Entrevista – excerto Q3.4)

No mestrado [...] eu tive uma disciplina na área específica que a professora trabalhava com muita prática, dava muita atividade prática, quando eu vim a fazer a docência em Alta Floresta, eu apliquei todas as práticas que eu aprendi, então eu me senti capacitada pedagogicamente com a disciplina que eu fiz. (DAGR1, Entrevista – excerto Q3.4)

[...] prepara, não para técnicas ou abordagens didático-pedagógica, não tem nenhuma relação. Acaba preparando para docência no sentido de conhecimento na área que eu atuo como docente e que é claro que um docente que tem mais conhecimento ele está muito mais embasado para lidar com o próprio ensino daquele tema, eu suponho, mas não com aspectos pedagógicos em si, muito mais no ponto de vista de conteúdo. E me preparou para pesquisa, isso sim, fortemente. (DENF1, Entrevista – excerto Q3.4)

Dessa forma, essas docentes relatam que os programas de pós-graduação contribuíram para a docência, mesmo não havendo o direcionamento principal da formação desenvolvida nesses espaços para os aspectos pedagógicos ligados à docência universitária. Todavia, podem se aperfeiçoar naquilo que querem e realizar, na prática, o que aprenderam durante a formação.

Inferimos, a partir da resposta da DGEO, que os docentes, muitas vezes, concebem a docência como sendo igual a ser professor, ou seja, aquele que desenvolve apenas o ensino, porém, consideramos que a docência é uma profissão de interações, em que para se trabalhar na universidade é necessário que os docentes se qualifiquem nas três atividades fins dela – ensino, pesquisa e extensão.

Percebemos, a partir dos excertos, que para DGEO não há diferença na formação realizada na pós-graduação, a qual fez, na graduação, um curso de licenciatura. Para DAGR1 e DENF1, oriundas de cursos de bacharelados, em termos de formação pedagógica, ambas ressaltam que a pós-graduação, no caso delas, contribuiu para a docência no sentido de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos específicos da área de atuação. É o que destaca Ferreira (2015) quando afirma que a contribuição da pós-graduação nos processos formativos dos docentes universitários está relacionada mais à aprendizagem e à atualização de conteúdos disciplinares do que ao exercício da docência como um todo.

Além disso, ao analisarmos a fala da DAGR1 percebemos que ela estava se referindo ao momento em que iniciou a sua carreira docente, quando é muito comum a reprodutibilidade, ou seja, a reprodução técnica no exercício da docência. Todavia, com o passar do tempo os docentes têm a possibilidade de criar por si mesmos novos repertórios de como ensinar na universidade, baseados nas experiências vividas na docência. Segundo Mantovani e Canan (2015), os docentes, quando ingressam na carreira universitária, são desprovidos de preparo pedagógico para o desenvolvimento da profissão e, por isso, tendem a exercê-la imitando os professores que tiveram na sua graduação, não dando significado e sentido próprio e imediato ao ser docente de um curso superior, fazendo isso só com o tempo de atuação e experiência.

Evidenciamos que, diferente da DGEO e da DAGR1, a DENF1 — todas com anos de experiência na docência — demonstra concebê-la como uma profissão que precisa desenvolver as três atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois afirma que além da preparação para docência com uma visão específica de conhecimentos da área, a pós-graduação a potencializou fortemente para a prática da pesquisa. Esses resultados também foram encontrados por Ribeiro (2018), em que a autora aponta que a pesquisa desenvolvida no âmbito universitário pelos docentes pode produzir melhorias na maneira de orientar os estudantes no desenvolvimento de projetos ligados à área e até mesmo à sua atuação em sala de aula, ou seja, no seu modo de ensinar. Nesse sentido, é imprescindível lembrar que a pesquisa é um dos aspectos da docência universitária, pois na universidade a docência e as aprendizagens só são significativas quando há a prática de pesquisa, tanto dos docentes em atuação quanto dos estudantes que se dispõem a uma postura investigativa (SEVERINO, 2010).

Diferente dos docentes anteriores, os quais ressaltam que a pós-graduação os formou para a docência, mas no aspecto de aprofundamento dos conhecimentos da área, a DAGR2, principiante, enfatiza que as pós-graduações não a formou para a docência, como podemos constatar no excerto abaixo:

[...] a questão da pós-graduação abre portas, para área da docência e é necessária, no entanto, eu não vejo somente a pós-graduação como um fator para você se tornar um professor, tanto que nesse meio tempo eu fiz um curso de ciências biológicas em licenciatura, justamente para que eu pudesse aprimorar essa questão da docência, eu acho que o bacharelado por si só ele não dá aquela sensibilidade da sala de aula, é uma opinião minha, tanto que eu também fiz alguns cursos de metodologia, dessas coisas para tentar melhorar. (DAGR2, Entrevista – excerto Q3.4)

No excerto da DAGR2 percebemos que, ao sentir a necessidade de aprimorar aspectos da docência quanto ao ensino, ela buscou fazer um curso de licenciatura para sanar as lacunas existentes oriundas do seu curso de bacharelado em Agronomia e nas pós-graduações que realizou, o que, de alguma forma, a ajudou na sala de aula, conforme ela destaca:

[...] a parte das ciências biológicas eu fiz mesmo a parte voltado para licenciatura, para parte de aula. (DAGR2, Entrevista – excerto Q3.4).

Ao analisarmos os fragmentos anteriormente citados, inferimos que a DAGR2, naquele momento de insatisfação diante da formação tanto da graduação quanto das pós-graduações, durante o seu desenvolvimento profissional como docente universitária, visualizou, em outro curso de graduação em licenciatura, a possibilidade de aprendizagem para ensinar em sala de aula. Todavia, a partir de Bitencourt e Krahe (2014), entendemos que é premente ressaltar que mesmo um docente sendo formado em um curso de licenciatura, não garante que ele tenha formação pedagógica suficiente para ensinar na universidade, pois estará ensinando adultos, com características próprias, que futuramente escolherão as suas profissões de acordo com o seu desejo de atuação profissional.

No entanto, consideramos essa postura da DAGR2 importante, pois ao perceber que a sua formação em bacharelado não foi o suficiente para atuar em sala de aula, buscou por si só outras alternativas que a ajudassem em seu aperfeiçoamento docente. Embora em outros momentos essa docente não tenha mostrado uma identidade totalmente construída com a profissão de docente universitária, nesta fala demonstra que, a partir do instante em que se tornou docente, procurou estar envolvida, buscando cursos de metodologia para melhorar a sua prática, o que pode significar o seu comprometimento com a sua atual profissão que é a docência universitária.

Assim, é importante frisar que, normalmente, ao ingressarem na docência, os docentes reconhecem e, ao mesmo tempo, sentem a necessidade dos saberes pedagógicos para exercer a profissão, e, por isso, tendem a buscar alternativas que os ajudem nesse processo. Todavia, cabe à própria universidade se preocupar em proporcionar espaços de formação para esses docentes principiantes, pois as instituições tornam-se corresponsáveis em colaborar para que os docentes tenham preparação para desempenhar a sua profissão, preparo este em que possam visualizar a

complexidade de ensinar e formar profissionais para a Educação Superior, formar pesquisadores e também docentes capacitados (STIVANIN, 2013; PIMENTA E ANASTASIOU, 2014).

Do mesmo modo, o DPED, com anos de atuação na Educação Superior, aponta que,

[...] no mestrado e no doutorado, a preocupação fundamental era com a pesquisa, como fazer pesquisa, essa era intenção, o ensino estava muito ausente, diferente de vocês estarem fazendo mestrado em educação, [...] que tenha a preocupação com a docência, em que você tem que fazer o estágio docência [...] [na graduação], porque essa dimensão foi acrescentada após o nosso tempo. (DPED, Entrevista – excerto Q3.4)

O DPED afirma que a preocupação dos programas de pós-graduações é com a pesquisa, com o como fazer pesquisa, em detrimento do ensino, do como ensinar que também é mencionado por Pimenta e Anastasiou (2014). A maioria dos currículos dos cursos de Mestrados e Doutorados, independente da área de concentração, são organizados tendo como essência a pesquisa, não tendo preocupação com as outras atividades da docência universitária: o ensino e a extensão. São esporádicas as disciplinas ofertadas na pós-graduação que discutem aspectos voltados para o ensino universitário.

Na percepção do DPED, quando o docente universitário se qualifica em um mestrado ou doutorado em educação, a universidade lhe proporciona todos os subsídios e atributos para o exercício da docência na universidade. Aqui, entendemos que ele está se referindo ao estágio docência, o qual não existia na sua época de pós-graduando, o qual deve ser realizado por todos os pós-graduandos bolsistas e por aqueles que não tenham experiência na Educação Superior. E isso independe de a pós-graduação ser na área da agronomia, enfermagem, pedagogia, assim, o estágio é um espaço formativo positivo de incentivo para a docência. Ainda, concordamos que os tempos são outros, e com o passar dos anos tem-se buscado melhorias na qualidade do ensino universitário e superação da ausência de formação pedagógica dos docentes universitários. Por sua vez, Conceição e Nunes (2017) destacam que essas mudanças têm ocorrido a partir da década de 1990, com a expansão da Educação Superior, em que a CAPES instituiu a obrigatoriedade do estágio docência, como possibilidade de formação para docentes atuarem no nível superior. Todavia, destacamos que esta é apenas uma iniciativa, que não define o ser docente universitário, porém, auxilia, dado que a docência na universidade não se constitui apenas da dimensão do ensino em sala de aula.

Em suma, na nossa interpretação tanto a docente DAGR2, considerada principiante, quanto o DPED, com anos de atuação na universidade, sugerem que a pós-graduação não prepara para a docência na dimensão de ensinar em sala de aula, com seus aspectos

didáticos/pedagógicos. Nesse contexto, é importante reforçar a ideia de que todos os docentes são responsáveis pela educação, sejam eles docentes de um curso de licenciatura ou bacharelado, devendo, portanto, se preocupar com as questões pedagógicas mesmo não sendo especificamente formados para o exercício da docência. Caso o pós-graduando comprove sua experiência na Educação Superior ele pode requerer a dispensa do estágio docência. No entanto, ele perde a possibilidade de refletir sobre a prática docente na sala de aula universitária, com a possibilidade de compartilhar uma sala de aula com outro professor universitário e, a partir dela, ter a oportunidade de transformar sua própria prática docente quando retornar à universidade.

Por conseguinte, também indagamos os docentes se havia, nesses programas, alguma disciplina que os preparasse pedagogicamente para o exercício da docência. O DMAT e a DENF1 afirmam, de imediato, que não tiveram nenhuma disciplina voltada para a docência, enquanto a DAGR1 diz que no mestrado tinha a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e de Pesquisa, mas ela não fez nenhuma das duas. O DDIR e a DAGR2 destacam que também tiveram a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, todavia, interpretamos que eles consideram que não é suficiente essa única disciplina, conforme podemos ver no excerto a seguir:

[...] no mestrado e no doutorado eu tive a questão de metodologia [do ensino superior], mas não foi nada assim específico para sala de aula, sabe, até hoje eu ainda sinto um pouco de falta de alguma formação a nível de licenciatura. (DDIR, Entrevista – Excerto Q3.5)

Sim, a parte de metodologia do ensino superior, além disso, como eu disse anteriormente, eu sempre busquei cursos a parte, então além dessa disciplina, [...] eu fiz a parte da licenciatura. (DAGR2, Entrevista – Excerto Q3.5)

Nesses trechos, percebemos que os docentes têm a consciência da necessidade de uma formação relacionada aos aspectos didáticos/pedagógicos, em que sentem falta de uma formação em nível de licenciatura, nos aspectos de construção de conhecimentos didático-pedagógicos de como ensinar, na tentativa de sanar algumas lacunas, pois, mesmo tendo a disciplina de metodologia do ensino superior, esta tem uma carga horária reduzida, não sendo suficiente para preparar um docente para o exercício da docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Assim, podemos inferir que esses docentes perceberam que precisam de saberes pedagógicos para aprenderem a atuar na docência universitária.

Algo importante que nos chama a atenção é que o DDIR e a DAGR2 são bacharéis, atuantes nos respectivos cursos de graduação, Direito e Agronomia, também cursos de bacharelados, e mencionam a importância da realização de um curso que discuta aspectos que possam auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem que julgam que os cursos de

licenciaturas desenvolvem. No entanto, os docentes que fizeram suas graduações em licenciaturas não mencionam como estas contribuíram para a docência universitária, o que nos faz pressupor que, talvez, seja porque a formação pedagógica oferecida pelos cursos de licenciatura não seja o suficiente para o exercício da docência universitária. Ou seja, na visão dos bacharéis resolveria cursar uma licenciatura para sanar a lacuna do bacharelado, no entanto, para os licenciados isso ainda não seria satisfatório.

Além disso, destacamos o relato da DAGR1 que diz ter realizado o estágio docência no período em que estava no doutorado e o considera uma experiência significativa.

[...] no doutorado, eu tive uma experiência muito boa com a didática, eu fiz estágio em docência, [...] fui capacitada pelo professor para dar aula, então ele treinava, discutia materiais de ensino, de como superar as dificuldades, desafios, estratégias, e aí eu fui treinada, eu dei aula, dois semestres, dei uma aula, porque era o programa que eu estava inserida era esse, e atuei, dentro desse estágio docência atuei na orientação de trabalhos de iniciação científica, foi muito boa a experiência, eu me senti capacitada para a docência, com relação à didática.(DAGR1, Entrevista – excerto Q3.5)

Esse excerto da DAGR1, a qual fez seu Doutorado em Entomologia, quando era docente universitária, retoma o mencionado anteriormente pelo DPED, sobre a importância do estágio docência na formação dos sujeitos, vindo ao encontro de Weibusch (2016), Stivanin (2013) e Conceição e Nunes (2017), ao ressaltarem que uma das formas de o docente ter contato com a docência universitária é através do estágio docência. Todavia, enfatizamos novamente que, por si só, o estágio não garante a aprendizagem da docência, devendo ser considerado apenas uma preparação inicial, ainda mais que a docência universitária se faz pelo ensino, pesquisa e extensão, não sendo limitada à sala de aula.

Porém, em relação à DAGR1, mesmo tendo realizado seu doutorado atuando como docente na universidade, interpretamos que para ela a docência, naquele momento, se fazia puramente pelo ensino em sala de aula, quando, algumas vezes, menciona que foi treinada pelo professor em relação à didática do ensino, sentindo-se capacitada para dar aula. Entendemos, a partir de Marcelo Garcia (1999), que a formação do sujeito não pode ser confundida com treino, ensino, dentre outros, mas compreendida como uma formação que inclui as dimensões pessoal e profissional de desenvolvimento, que seja distinta de técnicas. Portanto, inferimos que as aprendizagens da docência devem ir para além do treinamento.

Assim, passamos às análises relacionadas à formação profissional e à prática dos docentes universitários, enfatizando como estes se tornaram docentes, como foram construindo e fortalecendo sua identidade docente.

5.3.2 Formação profissional e a prática docente

No decorrer da formação profissional e da atuação, cada docente se desenvolve como pessoa e profissional, constituindo-se em sujeito aprendiz na sua própria trajetória e que constrói saberes para o desenvolvimento da sua profissão ao longo da sua carreira docente. Marcelo Garcia (1999) entende que esse processo é uma encruzilhada, em que o docente tem a possibilidade de escolher o caminho que deseja seguir, e, a partir disso, criar estratégias que facilitem a reflexão da sua própria prática, contribuindo para a sua aprendizagem.

Diante disso, consideramos de suma importância compreender como os participantes dessa pesquisa, tornaram-se docentes universitários, buscando uma compreensão de quais relações estabelecem entre a formação profissional para ser docente universitário e a prática desenvolvida por eles na formação de outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, lhes perguntamos como se tornaram docentes universitários e as respostas foram:

Eu me tornei docente universitário em 1990, [...] eu trabalhava em uma escola lá em Sinop, [...] e eu morava com outro professor, professor, [...] e um dia ele chegou assim e disse – oh, vai ter um concurso, e eu falei assim – mas o que eu vou fazer lá, né? – um cara jovem, novo, com muita pouca experiência na profissão de professor, [...]. Aí ele insistiu, [...] e vim fazer o concurso [...] e passei, e logo depois eu já assumi a [UNEMAT, na] coordenação do Campus de Sinop, então quer dizer, uma outra loucura, porque como é que uma pessoa sem experiência no ensino superior vem para ser professor e já assume a coordenação. (DPED, Entrevista – excerto Q3)

Por incentivo [...] de dois professores que eu tive, [...] quando eu estava me formando [concluindo a graduação] eles me incentivaram a fazer o teste seletivo da universidade, até então eu não tinha pensado na hipótese de ser professor. Eu fiz o teste seletivo, [...] tive a felicidade de passar e fiquei na universidade como contratado e aí às vezes era novo teste seletivo, às vezes o contrato era prorrogado para o outro ano. E fiquei nessa situação de precariedade até o concurso público de 2006. (DDIR, Entrevista – excerto Q3)

Constatamos, os excertos — o DPED e o DDIR realizaram cursos distintos, mas que possuem anos de atuação na docência universitária — apontam semelhanças de como esses dois participantes desta pesquisa se tornaram docentes na UNEMAT: por incentivo de colegas ou ex-professores. Assim, conforme as pesquisas de Ribeiro (2018) e Ferreira (2015), o convite de outros professores fazem com que os sujeitos adentrem na profissão docente.

Ao analisarmos as falas também percebemos que o DPED ingressou na docência e logo assumiu a gestão universitária, como coordenador de um *Campus* da UNEMAT recém-criado, à época, função que considerou, ao relembrar aquele momento, uma loucura, por sequer ter a experiência docente e já encarar o desafio e responsabilidade de uma gestão. Mas consideramos que, provavelmente, esse foi um passo muito importante na carreira do DPED como docente, pois as experiências adquiridas foram sendo significadas por ele, transformando-

o como sujeito das suas aprendizagens, construindo, assim, saberes para posteriormente mobilizá-los. Inferimos também que o DDIR, que é formado em um curso de bacharelado, só decidiu seguir a carreira após ter passado por um processo de amadurecimento pessoal, percebendo a possibilidade de atuar na profissão docente.

Também enfatizamos o relato do DDIR, pois, declara ter se tornado docente no “grito”, de acordo com o excerto a seguir:

[...] como a minha formação é bacharelado, sou bacharel em direito eu não fiz a minha faculdade para ser professor, então foi um incentivo de última hora, digamos assim, eu comecei na docência, hoje [...] já me considero profissional bastante maduro, bastante tempo na docência. Hoje eu tenho mestrado, tenho doutorado, mas olhando para traz eu sinto até um pouco de vergonha de como eram as minhas aulas, porque eu virei professor no grito, [...] não foi uma coisa pensada, refletida, foi uma coisa que foi construída no decorrer do tempo. (DDIR, Entrevista – excerto Q3)

Conforme Pimenta (2012), a identidade é própria de cada sujeito, pois a profissão de professor, e também as demais, emergem a partir de um contexto e momento historicamente situados. Ou seja, o próprio DDIR diz que a profissão de docente foi sendo construída por ele ao longo do tempo, pois não havia pensado em ser docente, não refletia sobre isso, dado que vinha de um curso de bacharelado. Hoje, no entanto, considera que a sua maturidade o fez perceber a importância da docência e refletir sobre como eram as suas aulas quando iniciou a carreira e como elas estão na atualidade, o que lhe permite refletir sobre o seu desenvolvimento profissional como docente. Esse fragmento evidencia as causas do modo como atuam os docentes, muitas vezes, por falta de uma formação para docência, em que a realidade vivida pelos docentes é de profissionais que aprendem fazendo, reforçando a ideia de que é na prática que um docente se constitui, muito mais do que a partir da teoria estudada na graduação e Pós-Graduações.

Já a DENF2, que é principiante, destaca que

[...] eu sempre quis ser professora, na minha cabeça antes de iniciar o trabalho mesmo, eu pensava que ia trabalhar uma maior parte com pesquisa, eu venho da FIOCRUZ, então a gente trabalhava muito mais diretamente com pesquisa do que com aula. Quando eu passei no concurso eu me deparei com a docência e nesse momento, assim, no primeiro semestre de trabalho apesar de todo caos que é, o primeiro contato, nesse momento eu me tornei um pouco do que eu sou agora. (DENF2, Entrevista – excerto Q3)

Nesse trecho, constatamos que a DENF2, formada em um curso de bacharelado, demonstrou o seu desejo em se tornar docente, mesmo acreditando que a docência se constituía apenas pela prática da pesquisa, diferente do DDIR no excerto anterior que não tinha nenhuma intenção de ser docente. Destacamos, a partir dessa fala, os embates e desafios vivenciados por uma docente principiante que, ao vir de uma universidade que prezava pela pesquisa em

detrimento do ensino, a docente, ao ingressar na carreira docente, sofreu o que Cevallos e Galindo (2015) nomeiam de choque da realidade, sendo um período de adaptação, caracterizado por muitas dificuldades, tensões e intensas aprendizagens.

A questão da identidade profissional fica evidente quando questionamos os docentes, sobre qual profissão exercem, e sete docentes responderam que são professores e apenas a DAGR2 responde:

[...] eu sou Engenheira Agrônoma, formada na Universidade Federal de Lavras. (DAGR2, Entrevista – excerto Q1)

Inferimos que a DAGR2, considerada principiante, demonstra ainda não possuir a identidade de docente. Isso vem ao encontro do que diz Stivanin (2013), ao relatar que os docentes, principalmente aqueles que se formaram em cursos de bacharelados, que não escolheram a profissão de docente, quando iniciam a docência ainda têm muito forte a identificação da formação profissional de origem. Assim, somente depois de indagada sobre o que fazia na universidade a DAGR2 disse:

[...] eu estou aqui na Universidade do Estado de Mato Grosso, desde 2014, então tem em torno de quatro anos, eu sou professora no curso de Agronomia [...]. (DAGR2, Entrevista – excerto Q1).

Cabe ressaltar que também constatamos, nas respostas dadas pelos docentes, que existe uma diferença entre os docentes com anos de carreira e os principiantes: os que possuem anos de atuação imediatamente respondem que são professores universitários; já os principiantes primeiro questionam sobre a pergunta, pensam, para depois responderem. Além disso, a DENF1, que tem anos de atuação na docência, e da DENF2, considerada principiante, apesar de se identificarem como docentes elas não deixaram de evidenciar que suas formações são em enfermagem, em um curso de bacharelado que não as formou para serem docentes, mas escolheram a docência como profissão. Assim, Pimenta (2012) destaca que a construção da identidade docente, principalmente daqueles que se formaram em um curso de bacharelado é permanente, necessitando de uma preparação para além dos conhecimentos específicos da profissão docente.

Ainda observamos que o DDIR responde a pergunta imediatamente, citando as suas duas profissões de professor e advogado, portanto, interpretamos que para ele não existe uma mais importante do que a outra — as duas se complementam. Nesse sentido, Behrens (2011) defende que atuar como profissional liberal também contribui para a formação de outros profissionais, pois a experiência em outros espaços profissionais faz com que o docente tenha a oportunidade de apresentar aos estudantes um contexto real dos acontecimentos.

Corroborando, Bitencourt (2017) aponta que com as experiências e saberes adquiridos na experiência em todos os *locus* formativos faz com que sejam (re)construídos seus saberes, sendo transformados em aprendizagens da docência. Dessa forma, os saberes transformados em experiências são considerados saberes da experiência, em que a partir dele o docente tem a possibilidade de mobilizar os demais saberes disciplinares e curriculares.

Segundo Tardif (2014, p. 110), o saber da experiência é “um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho”. Para esse autor, os saberes da experiência são construídos em lugares, espaços e momentos variados, sejam na vida ou na experiência no trabalho.

Esse fato se confirma quando o DDIR afirma levar para a sala de aula alguns exemplos do seu escritório de advocacia para ajudar na formação dos estudantes, no intuito de que eles tenham contato com algo concreto da profissão de advogado.

E eu também como advogado consigo na sala de aula trazer exemplos concretos do dia a dia, então os casos mais emblemáticos que eu tenho, eu levo para sala de aula, logicamente preservando a identidade dos clientes, por questões de sigilo profissional, [...] mas assim, muitas questões da minha vida profissional emblemáticas eu levo para lousa, [...] eu já pude perceber por mais de uma vez, que eles conseguem cheirar a prática, digamos assim, eles conseguem indiretamente ter o contato com a prática e só um professor que efetivamente advoga, no caso da área jurídica consegue fazer isso com os alunos. (DDIR, Entrevista – excerto Q3.6)

Assim, se justifica o defendido por Behrens (2011), de que a atuação de um profissional liberal, em consonância com a docência, contribui para a formação de outros profissionais.

Durante a análise das falas constatamos que os sete docentes assumem a sua identidade profissional de docente universitário, sendo um tema amplamente discutido por vários autores. Pimenta e Anastasiou (2014), Roveda e Miolo (2017), Cunha e Isaia (2006) afirmam que a identidade profissional é um processo de construção e reconstrução a partir do significado que cada docente confere a sua atividade docente, sendo um processo permanente de entrelaçamento entre as dimensões sociais e pessoais.

Em continuidade, na tentativa de relacionar o que dizem os docentes com anos de atuação e os principiantes sobre a prática docente, também os questionamos sobre como descrevem as suas práticas docentes, embasando-nos no QC para complementar as entrevistas semiestruturadas visando as análises. Na resposta dada pelo docente DPED, com anos de atuação, percebe-se que a sua prática engloba todas as atividades da docência, ao destacar que ela está

inserida em diferentes atividades de pesquisa, ensino e extensão, tentando produzir conhecimentos, promovendo ações para a integração de estudantes e efetivando meios para a socialização dos conhecimentos produzidos” (DPED, Questionário – excerto Q20).

Entendemos que esse docente, diferente dos demais participantes da pesquisa, desenvolve a Pedagogia Universitária articulada com as dimensões de ensino, pesquisa e extensão nos variados espaços de formação, buscando produzir conhecimentos que favoreçam a sua prática docente, integrada ao ensino e à aprendizagem dos estudantes que estão em processo de formação.

Além disso, é nesse tripé citado e desenvolvido pelo docente que se assentam a Pedagogia Universitária como processo de consolidação institucional, garantindo que a UNEMAT mantenha seu *status* de universidade.

O DMAT, que também possui anos de atuação na docência, diz que a sua prática docente

[...] se assenta nas concepções que possuo de homem, sociedade e cultura, de que o conhecimento deve servir para a emancipação do sujeito. Assim, tento inserir na sala de aula um ensino investigativo e ao mesmo tempo provocativo, levo o que tem de mais novo produzido pela área, tento colocar o conhecimento que os discentes possuem em catarse, para que eles possam estar sempre num estado de novação e de busca permanente. (DMAT, QC – excerto Q20)

A fala do DMAT nos remete a mesma compreensão de Imbernón (2011, p. 28), de que o docente deve “participar da emancipação das pessoas”, sendo capaz de ajudar os estudantes a serem independentes, tornando-os menos dependentes do poder capitalista. Assim, a partir desse relato, inferimos que esse docente procura desenvolver uma prática emancipatória dos estudantes, para que busquem, permanentemente, conhecimentos, e se façam profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Já a DAGR2 principiante, considera que sua prática docente está imbuída por conhecimentos teóricos e práticos, conforme o excerto a seguir:

Tenho conhecimento prático e teórico, mas a estrutura tanto física como a pedagógica da instituição prejudica o trabalho e suprime as potencialidades do docente. (DAGR2, QC – excerto Q20)

Ao analisarmos esse excerto, constatamos que a docente principiante, na tentativa de descrever a sua prática docente, deixa evidente que ela se assenta no desenvolvimento do ensino e mostra a sua insatisfação com a estrutura da universidade, pois para essa participante a instituição suprime as suas potencialidades, e entendemos que seja pelo fato do docente, muitas vezes, não atuar na disciplina para a qual realizou suas pós-graduações.

Nesse sentido, percebemos a grande diferença existente entre a docente principiante e os docentes com anos de atuação na Universidade, pois os docentes experientes foram aprimorando suas práticas sem esperar que a universidade lhes possibilitasse mudanças. Já essa principiante se sente insatisfeita com a instituição e por isso se “fecha” na atuação tradicional, não buscando outras alternativas para realizar sua prática docente de forma diferenciada.

Compreendemos que cada docente tem sua maneira de desenvolver suas práticas docentes, sendo estas, possivelmente, reflexos da forma como aprenderam na graduação ou nas pós-graduações.

No QC perguntamos aos docentes universitários qual a relação que estabelecem entre a formação profissional e a prática desenvolvida por eles, complementando as respostas obtidas com a entrevista semiestruturada. Percebemos que a maioria dos docentes normalmente relaciona a pergunta à formação obtida no mestrado e doutorado, afirmando que, de certa forma, essa formação contribuiu para prática docente, levando em consideração as bases teóricas, as técnicas para pesquisa que lhes possibilitam atuar na universidade.

Todavia, o DPED relata que, na atuação da docência, é necessário refletir sobre as práticas, pois elas são relativas e precisam ser modificadas conforme a necessidade do momento:

[...] Veja só, quando a gente está na universidade e atua como professor, da forma como o tempo vai passando você vai refletindo sobre as suas práticas, então, cada semestre para mim é uma novidade, [...] cada semestre mesmo com a mesma estrutura de plano, do plano que eu entrego, o semestre sempre é outro, ele nunca se repete, e ele nunca se repete porque eu nunca mais sou o mesmo, por que eu já aprendi no semestre anterior coisas e os estudantes sempre são outros, a reação do estudante é outra, [...] então, as práticas docentes elas são muito relativas, e elas são relativas em conformidade com essa relação que é estabelecida entre educadores e estudantes, estudantes entre eles, estudantes com o educador, com o professor e assim vai indo, então a prática ela [...] depende muito dessa dimensão de prática que a gente tem. (DPED, Entrevista – excerto Q3.6)

Assim, observamos que a resposta do DPED — um docente com anos de atuação — enfatiza a afirmativa de Imbernón (2011), de que na formação a base é a reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo que estes examinem suas teorias, seus esquemas de trabalho, suas atitudes, realizando um processo de autoavaliação que oriente a sua atuação docente.

A análise desse excerto nos faz perceber que o DPED teve uma reação muito espontânea ao afirmar que ele reflete sobre sua prática, no sentido do que foi ontem e como ela aconteceu, para pensar em como ela será amanhã. A partir dos resultados encontrados por Bitencourt (2017), inferimos que esse docente, ao refletir sobre sua prática, traz consigo saberes e experiências que resultam em aprendizagens. E ele as significa de modo a fazerem parte do

seu desenvolvimento profissional que, neste caso, segundo Marcelo Garcia (1999), é um conjunto de processos e estratégias que possibilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática docente, fazendo com que aprendam com as suas experiências.

Dessa forma, ao refletir sobre sua prática faz com o DPED perceba que ele “nunca mais seja o mesmo”, demonstrando que essa reflexão lhe possibilita construir novas formas de ser e agir, confirmando o que aponta Mizukami (2002) de que a aprendizagem não tem tempo, nem espaço; ela se faz e se refaz constantemente na prática e a partir da prática reflexiva, favorecendo, assim, não só suas aprendizagens da docência, mas também a Pedagogia Universitária desenvolvida por ele na UNEMAT, não sendo algo relativo a todos os docentes, pois a Pedagogia Universitária é singular para cada pessoa, e que cada docente tem seu modo de ser e fazer na universidade, renovando-se a cada semestre e a partir do contato com outros sujeitos.

Assim, ao buscarmos compreender a trajetória de formação profissional dos docentes universitários, com o intuito de alcançar mais um objetivo e responder a nossa questão problema, interpretamos que a forma como se tornaram docentes deixou marcas, nas quais as suas experiências pessoais e profissionais vão se complementando. Aos poucos, cada um vai buscando melhorar suas práticas e se constituindo docente, e mesmo formados em um curso de bacharelado, vários motivos os levaram a escolher a profissão da docência. Foi de suma importância conhecer como se tornaram docentes, pois é a partir desse movimento que suas aprendizagens vão sendo construídas em um processo permanente de desenvolvimento profissional, passando por diferentes etapas de formação, significando-as para suas aprendizagens da docência. Assim, mesmo aqueles docentes que se formaram em cursos de bacharelados, com o passar do tempo constroem sua identidade e permanecem na docência atuando nos seus respectivos cursos.

Diante das análises até aqui realizadas, buscamos, a seguir, identificar as concepções de docência e sobre o ser docente para os participantes dessa pesquisa.

5.4 Concepções de docência e sobre o ser docente universitário

A docência universitária é concebida como uma ação complexa (CUNHA, 2010), repleta de significados que repercutem na concepção de docência e o ser docente que os sujeitos envolvidos possuem.

Bitencourt (2014) afirma que o significado de docência e do ser docente é construído antes mesmo de os docentes entrarem em sala de aula, pois eles possuem uma representação do

que seja ser professor com base nos saberes construídos ao longo da sua trajetória pessoal, em que as suas experiências repercutem nos seus comportamentos profissionais e pessoais, e assim são gerados seus primeiros saberes para atuação na docência.

Desse modo, os saberes se potencializam, sendo construídos outros à medida que o docente passa por um processo de significação de suas experiências, relacionadas ao seu entendimento do que é ser docente, da sua trajetória pessoal e de seu desenvolvimento profissional.

No QC e também na entrevista semiestruturada, questionamos os docentes sobre o que é ser docente universitário. As respostas obtidas foram as mais variadas: o docente é aquele que tem a possibilidade e a responsabilidade para com a formação de outros profissionais; ser docente é ter satisfação e realização profissional, é dificuldade; é estar atuando na graduação e pós-graduação, entre outras, como podemos verificar a seguir:

Ser docente é dificuldade, é trabalho, é dedicação, é estresse [...] eu acho que são essas as palavras que definem aí o nível superior. [...] é até difícil depois que você faz uma carreira como aluno, você falar assim, não agora eu estou vestindo a roupa da docência, então, eu acho que a ficha ainda está caindo, eu tenho quatro anos, e às vezes eu vejo que os alunos chegando - professora, a senhora, não sei o que, depositando toda aquela, [...] confiança, então acho que a ficha está caindo agora, ainda não caiu totalmente. (DAGR2, Entrevista – excerto Q5)

Eu acho que é aprender o tempo inteiro. [...] Ser docente é ter a possibilidade tanto de aprender quanto de transformar algumas vidas. [...] hoje eu vejo que as transformações mais significantes são aquelas que demoram um tempo para serem percebidas [...]. Então, é a oportunidade de aprender e de crescer pessoalmente e de poder transformar um pouquinho da vida das pessoas, essa é o significado. (DENF2, Entrevista – excerto Q5)

Eu enxergo a carreira de docente como de ensino de graduação, [...] que capacite o profissional a atuar no exercício, que no nosso caso é engenheiro agrônomo, [...] outra coisa que eu acho muito importante na carreira docente universitária é a pós-graduação, então eu vejo a pesquisa e a pós-graduação como consolidação da carreira. (DAGR1, Entrevista – excerto Q5)

Ao analisarmos a fala da DAGR2, considerada principiante, identificamos que a docente ainda está em processo de construção da sua identidade como já constatado em outros momentos, pois considera que ser docente é muita dificuldade. Todavia, ela demonstra na sua fala e expressão quão grande é a responsabilidade de ser docente. E ainda aponta o quanto é difícil seguir a carreira de docente logo depois de deixar de ser estudante de graduação ou pós-graduação. Isso vem ao encontro do que afirmam Pimenta e Anastasiou (2014) ao ressaltarem que a passagem para a docência ocorre de forma natural, dormem profissionais pesquisadores e acordam professores, o que é considerado pela DAGR2 uma passagem difícil.

Ao mesmo tempo, a DENF2 afirma que ser docente é ter aprendizagens constantes, é aprender/crescer profissionalmente para transformar outras vidas, o que vem ao encontro da

concepção de Bitencourt (2017), de que a aprendizagem da docência é uma formação plural, construída e reconstruída constantemente pelos sujeitos envolvidos.

Diferentemente da DAGR2, a docente DAGR1, que possui anos de atuação, diz que ser docente é se preocupar com a capacitação de outros profissionais que poderão seguir carreira de agrônomos; ser docente é estar na graduação e pós-graduação envolvida na pesquisa, sendo, esta, considerada por ela a consolidação da carreira docente. Assim, interpretamos que essa docente descreve também a sua responsabilidade com a formação de outros profissionais, expondo que sua Pedagogia Universitária está relacionada às atividades da graduação e pós-graduação, que vai para além do ensino em sala de aula.

Conforme Marcovitch (1998), a universidade é composta por cursos de graduação e pós-graduação, em que o papel do docente universitário é o desenvolvimento das atividades da docência que compreendem o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Nesse aspecto, constatamos, nas falas dos docentes no QC e na entrevista, que eles consideram ser docentes aqueles que desenvolvem as atividades citadas por Marcovitch, demonstrando assumir uma Pedagogia Universitária que não se assenta no desenvolvimento somente do ensino na graduação, mas em uma Pedagogia que ultrapassa os limites da universidade, como meio de socialização das realidades sociais, conforme as respostas abaixo:

[...] eu acho que é isso docente universitário, você ter dedicação exclusiva, você tem que dedicar a isso, dentro da universidade você não é só um professor que vai lá e dá suas aulas, além de você dar as aulas diferenciadas, de uma forma diferenciada, você tem que dedicar a pós-graduação, você tem que estar orientando na pós-graduação, [...] (DGEO, Entrevista – excerto Q5)

É o trabalho dedicado nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão dos meios para a produção de conhecimentos que levam ao entendimento das múltiplas realidades sociais e a capacidade de apreender os conhecimentos existentes. (DPED, QC – excerto Q18)

Entendemos, portanto, que os referidos docentes têm consciência do papel deles na universidade e, principalmente, aqueles que possuem dedicação exclusiva, pois, conforme estabelecido na LC n° 320/2008, as atividades para o docente com regime de trabalho TIDE são o ensino, a pesquisa e extensão, orientação e, eventualmente, a gestão. O DPED deixa evidente, novamente, que sua Pedagogia Universitária é desenvolvida no tripé que constitui a universidade, demonstrando produzir conhecimentos a partir dessas dimensões, como um ser social e envolvido com o seu papel de ser docente universitário, que se alimenta e se retroalimenta do significado atribuído por ele à sua profissão docente.

É pertinente salientar que os dados coletados nessa pesquisa mostram que os docentes falam pouco sobre a atividade de extensão universitária desenvolvida por eles e sobre projetos

de pesquisa institucionalizados na universidade. O mesmo é evidenciado por Bitencourt (2014) que, apesar do número expressivo de docentes com TIDE, por mais que eles desenvolvam o tripé na universidade, poucos falam ou argumentam sobre seus projetos de pesquisa, ainda mais de extensão.

No entanto, conforme Marcovitch (1998), existem docentes que recebem seus salários por dedicação exclusiva, mas desenvolvem apenas o ensino, ou, esporadicamente, a extensão, como é o caso do DMAT, que, conforme já exposto no perfil docente, possui dedicação exclusiva, porém no QC e na entrevista disse não desenvolver projeto de pesquisa e trabalhar com extensão na Mostra de iniciação científica.

O DDIR quando questionado sobre como se caracteriza a docência universitária, entende que seja pelas atividades de “[...] ensino, pesquisa e extensão” (DDIR, Entrevista – excerto Q6). E ressalta:

eu sou um professor que está no ensino, eu não tenho nenhum projeto de extensão no momento e não estou vinculado a nenhum projeto pesquisa no momento, mesmo porque como se fala eu fico dividido, não tenho dedicação exclusiva, eu sou professor de 30 horas/aula, e eu advogo [...], então eu não tenho tempo de fazer nem extensão e nem pesquisa no momento (DDIR, Entrevista – excerto Q6).

Esse docente declara ter o seu regime de trabalho em TP, de 30 horas/aula, o que na LC n° 320/2008, no artigo 16, inciso I, é exigido do docente com jornada de 30 horas/aula semanais, que desenvolva 12 horas/aula no ensino e as demais horas sejam para participação ou coordenação de projeto de pesquisa ou extensão. Assim, entendemos que o DDIR deveria estar cumprindo as atividades ou de pesquisa ou de extensão, além do ensino.

Conforme os dados obtidos na entrevista, também identificamos alguns aspectos importantes, citados pelos docentes, relativos ao ser docente.

[...] ao ser professor na UNEMAT eu comecei a ver as oportunidades, mais que oportunidades, são as condições reais que a gente tem de ajudar, aquele espírito de ajudar as pessoas a gente não perde e hoje como professor eu acho que na minha [...] atitude própria, analisando um pouco, não sei se as outras pessoas fariam isso, mas, ao mesmo tempo que eu exerço a profissão, quer dizer, de cumprir com as normas institucionais, de você fazer o ensino, a pesquisa e a extensão, mas não fazer isso só burocraticamente, mas também isso como uma militância de inserção, de compromissar-se, de comprometer-se com pessoas de diversas classes, da classe trabalhadora, mas de diversas categorias, de camponeses, artesãos, da cidade, homens e mulheres da cidade e do campo, na perspectiva de fazer formação e de pensar um desenvolvimento na economia solidária e na agroecologia. (DPED, Entrevista – excerto Q2)

Eu acho ser professor é nobre demais, você tem na sua frente uma responsabilidade muito grande das pessoas que passam por você, porque querendo ou não você é um formador dos formadores, no nosso caso da licenciatura. Você é o formador do agrônomo quando você vai lá e assume uma disciplina de física, você é o formador do biólogo e se tivesse lá na área de saúde eu me aventuraria a ir lá trabalhar física,

então, você transita formando pessoas em diversas áreas com uma responsabilidade muito grande, que são seres humanos. (DMAT, Entrevista – excerto Q2)

Percebemos, na fala desses docentes atuantes nos cursos de licenciaturas, que eles têm consciência de que a Pedagogia Universitária ultrapassa os limites de um único curso de graduação e da própria universidade, refletindo-se na formação de outros profissionais e outros grupos sociais que não estejam ligados à universidade, assim, mesmo que esses docentes não definam sua ação como Pedagogia Universitária, percebem a sua influência (BITENCOURT, 2014).

Assim, a Pedagogia Universitária se faz nas diferentes ações dos docentes em interações entre estudantes-docentes-comunidades-universidade, sendo estas possibilidades de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência.

Entendemos que todas essas formas de conceber o ser docente universitário levam os docentes a ter consciência do que é a docência universitária e quais são as suas funções enquanto sujeitos de um processo de formação de si e de outros profissionais, conforme o excerto da resposta a seguir:

Acho que a docência universitária é esse espaço que a gente tem de poder fazer pesquisa, o ensino e a extensão, de provocar gente em sala de aula [...]. Então, a docência, a universidade é esse lugar, esse espaço privilegiado, é um privilégio no sentido que ele é único, ou quase único de fazer teoria, boas teorias e avaliar as teorias [...] a partir da interpretação da nossa realidade social. A sua diversidade, econômica, cultural e assim por diante. (DPED, Entrevista – excerto Q2)

Identificamos que o DPED concebe a docência como sendo permeada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, entendendo a universidade como espaço para desenvolvimento dessas atividades. Nesse sentido, Zabalza (2004) ressalta que a universidade é um lugar privilegiado e específico de formação, em que nele se desenvolvem as atividades inerentes à docência universitária.

Assim, os docentes universitários concebem a docência universitária e o ser docente permeados pelo ensino, pesquisa e extensão, mesmo que alguns apontem estar inseridos apenas na atividade de ensino; outros, no ensino e extensão, e outros desenvolvam indissociavelmente o tripé.

Em continuidade à busca para identificar as concepções dos docentes sobre docência e ser docente universitário, no QC indagamos: em quais modalidades dos cursos estavam atuando no semestre letivo de 2018/1. Em resposta, constatamos que o DPED atua em cursos de bacharelado e/ou licenciatura (Ciências Biológicas, Ciências Contábeis e Pedagogia); o DMAT também atua nesse curso (Ciências Biológicas e Matemática), os demais docentes

atuam nos seus respectivos cursos de bacharelado: DAGR1 e DAGR2 (Agronomia), DDIR (Direito), DENF1 e DENF2 (Enfermagem).

A seguir, perguntamos aos docentes, na entrevista, o que é ser docente de um curso de licenciatura e/ou bacharelado, constatamos que os oito docentes consideram que existe diferença, o que se evidenciou em algumas respostas.

Sim, existe diferença. Na licenciatura eu atuei por um ano e meio, um período que eu considero muito curto, mas hoje com a experiência que eu tenho mais no bacharelado, eu percebo que esse ensino para licenciatura ele é fundamental para que o aluno tenha uma capacitação no ensino médio, para quando ele ingressar na universidade, ele conseguir acompanhar o conteúdo que é pertinente ao curso que ele escolheu, [...] (DAGR1, Entrevista – excerto Q13)

Existe diferença, os de licenciatura são voltados para o ensino, [...] é para formação de pessoas, portanto, tem que haver algum preparo de os indivíduos formarem pessoas, esse restrito preparo eu tive no ensino médio, quando eu fiz magistério, que antigamente a gente fazia esses cursos técnicos, eu tinha esquecido disso, eu fiz isso no meu Ensino Médio, magistério, mas e o bacharelado é a prática profissional técnica, científica mais desvinculada ao ensino, a formação de pessoas, eu acho que é essa essencialmente a diferença. (DENF1, Entrevista – excerto Q13)

Percebemos, imediatamente, que as docentes consideram que existe diferença no sentido de que no bacharelado o foco é a formação técnica para que se tornem profissionais liberais e não para que sejam docentes, o que também é evidenciado por Ribeiro (2018). Já nas licenciaturas formam pessoas para atuar na Educação Básica, como professores, uma formação voltada para o ensino.

O DPED, por ter se graduado em licenciatura e atualmente atuar nas duas naturezas de cursos, expõe que a única diferença é em relação à finalidade de cada curso, para trabalhar com os estudantes, o que eles devem saber para a profissão que escolherão, conforme o excerto a seguir:

Eu diria assim, como metodologia de ensino eu não diferencio muito. Diferencia [...], por exemplo, quais são as finalidades de cada curso? (DPED, Entrevista – excerto Q13)

Concordamos com o DPED, pois ambos os cursos têm a finalidade de formar profissionais, seja para serem futuros professores ou profissionais liberais que atuarão de uma ou outra forma ensinando pessoas, em que cabe ao docente do curso saber diferenciar as especificidades de cada curso, proporcionando aos estudantes o melhor ensino e aprendizagem possível.

Outro fator importante que merece ser evidenciado é a questão do currículo dos cursos, conforme podemos constatar no excerto abaixo:

Eu acredito que sim. Aqui a gente foca em assistência porque a gente está formando enfermeiros e a gente tem apenas uma disciplina de didática, entendendo a

importância de repassar os conhecimentos, de ser docente, mas a gente não trabalha efetivamente e não está nem previsto no nosso currículo de forma explícita o trabalho docente, a gente não é uma licenciatura, então a gente não está formando pessoas que vão trabalhar ensinando outras pessoas, então [...] na disciplina de didática acho que os alunos tem aprendido tanto apresentações, como essas coisas de plano de ensino, plano de aula, acho que eles devem ter um pouco mais de contato, pelo menos é o que eu acho ou eu espero. (DENF2, Entrevista – excerto Q13)

Interpretamos que a DENF2, principiante, e as demais docentes dos cursos de bacharelados, expõe que o foco do curso é formar para serem profissionais da sua área de conhecimento que, neste caso, são enfermeiros. Nessa mesma fala, a docente diz que no curso existe apenas uma disciplina de didática, que se entende que seja para ensinar os estudantes a serem professores, todavia ela considera que os docentes do curso não trabalham efetivamente essa disciplina pelo fato de não estar explícito no currículo o trabalho docente. Nesse sentido, entendemos que a disciplina está prescrita, o que já é um passo e, por isso, ela não poderia ser negada pelos docentes universitários como se não fosse algo importante para a formação dos sujeitos em processo de aprendizagens.

Salientamos que os resultados encontrados por Bitencourt (2017) mostram que, muitas vezes, nem os cursos de licenciatura, na sua matriz curricular, possuem disciplinas suficientes e com carga horária adequada que satisfaçam as necessidades de carência de conhecimentos com que os estudantes chegam à universidade. Contudo, a autora ressalta que “a carga horária total de um curso de graduação não dá conta e nem tem a obrigação de ensinar tudo o que o professor necessita para atuar, nem tem condições para isso por ser, a prática docente, realizada em um contexto bastante complexo e cheio de surpresas” (BITENCOURT, 2017, p. 207). Compreendemos, a partir dessa autora, que tanto em um curso de licenciatura quanto em um curso de bacharelado não iremos encontrar várias disciplinas e com carga horária ampla que levem o docente a ensinar tudo o que precisa. E mesmo que houvesse ainda assim não seria o suficiente, pelo fato de que, na prática docente, o contexto em que o docente está inserido muitas vezes é totalmente diferente do ensinado ou aprendido em sala de aula.

Outra fala da DENF2 que nos chama a atenção é quando ela diz que por atuar em um curso de bacharelado não forma profissionais que vão trabalhar ensinando outras pessoas, o que para nós não condiz, pois ela mesma se graduou em enfermagem e atualmente atua ensinando outros indivíduos, como docente; ou mesmo se fosse profissional liberal ela estaria ensinando as pessoas a cuidarem da sua saúde, e para isso precisaria saber didática e ter uma formação pedagógica, pois esta ação também tem relação pedagógica com o outro ser humano quando ensina em qualquer profissão. É por isso que concordamos com Tardif e Lessard (2014) quando apontam que o trabalho docente é diretamente ligado a pessoas, um trabalho realizado

juntamente com o ser humano, sendo este uma interação humana, cujo exercício se dá no processo de ensinar e aprender com o outro.

Assim, a partir dessa fala buscamos no PPC do curso de enfermagem entender qual a visão de formação, e encontramos que realmente o foco é para formar o profissional enfermeiro. Porém o PPC não deixa de mencionar que o curso também propõe que os sujeitos envolvidos tenham uma postura/prática pedagógica que permita a formação de um profissional consciente/crítico, pois utiliza o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas ações de cuidado. Por isso, a disciplina de didática citada pela DENF2 tem carga horária de 60 horas e visa ao ensino de enfermagem, com conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro (UNEMAT, 2017).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de os cursos de graduação, não só de bacharelado, mas também licenciatura, preverem, ou permanecerem, na matriz curricular disciplinas voltadas para as discussões referentes à didática e/ou à formação pedagógica, possibilitando um primeiro contato com a docência, pois toda graduação necessita de docentes com formação na área.

Diante disso, tendo sido respondido mais um dos objetivos específicos, passamos, nas próximas subseções, a analisar como os docentes universitários aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam na sua prática docente.

5.5 Aprendizagens e saberes da docência universitária: o que dizem os docentes universitários

Diante das análises realizadas nas subseções anteriores, nesta subseção buscamos respostas para a nossa questão problema, em que, a partir dos dados coletados no QC, complementados pela entrevista, conseguimos elementos para alcançar mais um objetivo, questionando como os participantes desta pesquisa que atuam nos cursos de licenciaturas e bacharelados aprendem a docência universitária, levando em consideração a mobilização de saberes docentes para atuar na Educação Superior.

Destacamos que, semelhante aos demais, esse é um processo de análise muito minucioso e deve ser explorado com total cuidado e aprofundamento dos dados coletados, pois entendemos até aqui que a (re)construção das aprendizagens da docência se configuram por percursos individuais de cada docente, e essa construção é constituída por diferentes saberes, oriundos de vários espaços, de experiências e práticas refletidas pelos docentes no decorrer da sua carreira docente. Nesse sentido, as aprendizagens partem do contexto vivencial de cada

sujeito, advindo das suas trajetórias formativas para as quais são direcionados (ISAIA; MOROSINI, 2006).

Por isso, centraremos nossa atenção a cada detalhe exposto na próxima subseção.

5.5.1 As fontes de aprendizagens da docência e os saberes mobilizados para o exercício profissional da docência universitária

Nesse processo de aprendizagens e estudos teóricos, reforçamos a ideia de Paulo Freire (2018), que aprender é (re)construir, é constatar os erros e acertos para mudar o que for necessário no exercício da docência. Aprender é não se negar ao novo, é ter clareza que vivemos em contextos diferentes e que somos seres inacabados e inconclusos, sempre em busca de novos saberes que possam promover novas aprendizagens. É por isso que Imbernón (2011) ressalta que o docente precisa sempre de novas aprendizagens para exercer a sua profissão, em conjunto com as outras pessoas do núcleo em que trabalha.

Nesse sentido, para analisar como os docentes aprendem a docência universitária, questionamos na entrevista realizada, sobre quais eram as suas fontes de aprendizagens da docência, extraímos os excertos a seguir:

Eu me baseio muito em outros professores, [...]eu procuro estudar, eu procuro discutir com outros colegas, eu acho que acaba sendo assim, uma busca minha, porque eu como professora eu sempre busco melhorar, [...] nunca estou satisfeita com as minhas aulas, [...] todo semestre mexo nas minhas aulas, eu tento trabalhar as minhas provas, enfim, eu procuro aprender dessa maneira. (DAGR2, Entrevista – excerto Q8)

[...] sempre que eu vejo uma coisa nova eu tenho o hábito de buscar. Eu vejo que alguém está fazendo uma coisa legal eu quero aprender e [...] aplicar aquilo que eu achei bacana. Então, eu tenho feito isso todos os semestres, eu estou a quatro anos na instituição, mas eu estudo também, eu acabei de fazer um curso agora de educação inter profissional em saúde, um curso a distância, [...] eu tenho estado bem envolvida, eu faço parte do projeto coordenado pela professora Fabiana de docência – Formação docente e a gente iniciou o projeto auxiliando na formação de professores que estavam entrando, então isso já me ajuda a aprender, ao estar em contato com isso, como eu estou na gestão agora eu tenho trabalhado educação continuada e algumas formações pontuais, semana pedagógica, então eu acabo trazendo a própria demanda dos professores. (DENF2, Entrevista – excerto Q8)

Analisando o que dizem a DAGR2 e DENF2, que são principiantes e bacharéis, sobre como aprendem a docência, percebemos que elas dizem que é se baseando em outros professores, outros colegas professores, estando em interação com outros sujeitos. Essas respostas são corroboradas por Ribeiro (2018), Weber e Garbosa (2015), quando evidenciam que os docentes bacharéis não aprendem somente a partir das memórias de antigos professores, mas também, no contato e com as experiências adquiridas na interação com os próprios colegas

de profissão, sendo fundamentais elementos para seus processos formativos e para suas aprendizagens da docência universitária.

Além disso, ressaltamos que a DENF2, participa de um projeto que busca auxiliar professores principiantes visando à docência, o que, de acordo com a docente, a ajuda na sua atuação. A sua inserção nesse projeto também demonstra o seu perfil de docente preocupada com o ensino/docência dos futuros atuantes na profissão docente.

Do mesmo modo que as docentes principiantes, o DDIR, que possui anos de atuação, aponta que no início da sua carreira também se inspirou nos professores que teve durante sua graduação e aprendeu, na prática, conforme podemos ver no excerto:

Então, eu aprendi na prática, eu aprendi a fazer o doce mexendo o caldo, porque eu sou bacharel em direito, meu curso não é licenciatura, eu formei e coleei grau em dezembro de 98, fiz teste seletivo em fevereiro de 99 e em março eu entrei em uma sala de aula para dar aula. Inspirei nos professores que eu tive para dar um tipo de aula que eu achava que era mais adequada para cada conteúdo e no decorrer dessa jornada eu já fiz muitos experimentos. (DDIR, Entrevista – excerto Q8)

Interpretamos que as maneiras de se aprender a docência tanto dos docentes bacharéis com anos de atuação quanto dos principiantes, muitas vezes, podem apresentar pontos em comum, pois os experientes também passaram pelo mesmo processo formativo, adaptação, aprendizagens, em que os seus antigos professores representam importantes bases para seu exercício da docência. Outro fator interessante é que as aprendizagens da docência do bacharel, e também as de outras áreas, são, sem dúvida, influenciadas pelas experiências vivenciadas enquanto estudantes (WEBER; GARBOSA, 2015).

Nesse sentido, Silva e Monteiro (2007) apontam que o exercício da docência é uma profissão aprendida, em que não se nasce docente e sim aprende-se a sê-lo na prática cotidiana, nas experiências, em que os docentes (re)constroem seus saberes para a atuação profissional.

Destacamos também os seguintes excertos:

O exercício de estar na sala de aula, de enxergar esses desafios, as dificuldades dos alunos, de analisar cada avaliação, o que foi positivo, o que foi negativo, então esse exercício do dia-a-dia, e na pós-graduação a mesma coisa, o exercício de orientação, as práticas que a gente tem sucesso, as práticas que a acaba gente depois achando que poderiam ser aperfeiçoadas, então esse exercício do trabalho, é que tem contribuído para meu aprendizado. (DAGRI, Entrevista – excerto Q8)

Eu aprendo na sala de aula, mas nada que eu levo está esvaziado de leituras prévias, eu acho que tem uma gama de leituras atrás, muito pesada para que eu componha como é que eu vou trabalhar metodologicamente este conteúdo e este outro por outro caminho totalmente diferente. Então não é esvaziado de teoria essa prática, ela é uma práxis mesmo [...]. (DMAT, Entrevista – excerto Q8)

Acho que na prática, com o dia-a-dia, eu acho que a prática [...] é o mais importante. (DGEO, Entrevista – excerto Q8)

Evidenciamos semelhanças nas falas dos docentes que possuem anos de atuação na carreira docente, quando apontam que aprendem a docência no cotidiano da prática docente, aprendendo na sala de aula, com leituras, em diálogos e interações com outras pessoas, na reflexão sobre a sua própria prática como mencionado pela DAGR1, no qual mesmo essa docente não utilizando o termo reflexão e sim análise, interpretamos que ela quis se referir a reflexão sobre a prática docente. O que corrobora com o que ressaltam Bolsan e Isaia (2010), que a construção das aprendizagens se faz na prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana da universidade.

Imbernón (2011) traz evidências de que na atitude reflexiva perante a própria prática o docente aprende, e também nas trocas de experiências e relações diárias com outros sujeitos no ambiente universitário. Assim, além da prática docente, a reflexão sobre a prática contribui para as aprendizagens da docência porque ela ocorre durante a prática, sendo nomeadas por Tardif (2014, p. 52) de saberes experienciais cuja origem recai “na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão”.

Desse modo, compreendemos que as aprendizagens decorrem também das experiências junto aos estudantes como é apontado pela DAGR1. A docente considera que a reflexão sobre o que deu certo ou errado na sua prática levam em consideração que as dificuldades dos estudantes são experiências que contribuem para sua aprendizagem.

A DAGR1, além de dizer que aprende no exercício da sala de aula, na graduação e na pós-graduação, na avaliação da sua prática, relata que tem “*o aprendizado com a pesquisa*” (DAGR1, *Entrevista – excerto Q8*), e o ato de realizar orientações com os discentes e a interlocução entre eles ajudam-na em seu aprendizado. Severino (2010, p. 118) defende que “ambos, professor e aluno, precisam da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz e para ter um aprendizado significativo”, ou seja, as aprendizagens também ocorrem a partir da prática de pesquisa, em que se constroem conhecimentos permanentemente. Assim, a Pedagogia Universitária, como lugar de trabalho docente, direciona para um espaço de (re)construção das aprendizagens, cujas ações de orientações e interações com os discentes são processos de trocas de experiências, onde ocorre o ensino e aprendizagem conjuntamente, podendo existir um processo de retroalimentação de atividades em que ambos os envolvidos aprendem (BITENCOURT, 2014).

Constatamos, nas respostas do DMAT e da DGEO — docentes licenciados —, que em momento algum eles mencionam a formação inicial em licenciatura como contribuição para as aprendizagens da docência, pois ambos relatam apenas que aprendem na sala de aula, na prática. Pressupomos que mesmo que não esteja explícito na fala do DMAT essa contribuição, ele, de

alguma maneira, expressa isso quando diz que nada é esvaziado de teoria e prática, onde provavelmente essa teoria foi estudada na sua graduação e a utiliza juntamente com outras atuais para ensinar seus estudantes. Nesse sentido, concordamos com Marcelo Garcia (1999) quando ressalta que nenhum docente aprende a ensinar de forma mecânica, o professor traz consigo para sua atuação uma gama de conhecimentos prévios quando se implica em qualquer atividade.

Identificamos outras fontes de aprendizagens da docência além da prática docente, conforme ressaltam os docentes universitários nos excertos a seguir:

Eu acho que tem duas fontes ou três vamos colocar assim. Uma fonte são as próprias teorias, é você pegar livros e lê, [...] são autores que me possibilitam pensar a docência, a prática e o refletir sobre, então, uma fonte são as literaturas. Outra fonte são as próprias práticas que a gente tem a cada semestre, [...] eu paro e falo assim – o que eu fiz esse semestre? Ou, o que eu fiz na aula passada, que a turma estava tão apagada? O que eu estou fazendo? E uma outra fonte é o diálogo que a gente tem com os colegas, quando a gente faz um grupo de estudo. (DPED, Entrevista – excerto Q8)

Ah eu aprendo, como eu aprendo? Eu aprendo participando de bancas, de eventos, estudando, fazendo, e a essa altura da vida, também ouvindo as discussões pedagógicas, as discussões metodológicas atuais, as discussões a respeito de aprendizado baseado em problema, então eu procuro, eu tento me atualizar, [...]. (DENF1, Entrevista – excerto Q8)

Nesse momento, interpretamos que o DPED do curso de licenciatura e a docente DENF1 do curso de bacharelado, ambos com anos de atuação na docência, apontam outras fontes de aprendizagens além da prática docente. E não podemos deixar de ressaltar que as respostas das docentes principiantes DAGR2 e DENF2, já mencionadas, também revelam algumas fontes de aprendizagens semelhantes às do DPED e DENF1, nas quais está presente a Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência, mesmo que os docentes não tenham consciência de que estejam desenvolvendo a Pedagogia Universitária na universidade. No entanto, pudemos identificá-la, pois os docentes relatam que aprendem em cursos, eventos, espaços de diálogo com os colegas, grupos de estudos, formação continuada, semana pedagógica. Isso confirma o que mencionam Nez *et al* (2015), ao afirmarem que a Pedagogia Universitária são todos esses espaços que visualizamos nas respostas desses quatro docentes, sendo as aprendizagens construídas sempre em um processo de troca de experiências nos mais variados contextos, circunstâncias e espaços inerentes às atividades da docência.

Compreendemos, portanto, a partir de Monteiro (2003), que as aprendizagens da docência são formadas por um conjunto de elementos da prática individual e coletiva,

provenientes das experiências e interações entre os sujeitos envolvidos nas suas trajetórias de vida pessoal e profissional que se prolonga por toda a carreira docente.

Entendemos também que é nesses espaços que os docentes constroem seus saberes profissionais, experienciais, conforme declaram Bitencourt (2014, 2017) e Tardif (2014), os quais, conseqüentemente, são significados por eles e mobilizados na sua atuação da docência.

No excerto do DPED, ele relata outro espaço de aprendizagem que consideramos importante mencionar, o qual ultrapassa os muros da universidade — o ambiente familiar.

[...] eu tenho uma assessora direto em casa né, quando a gente senta ao invés de falar de filhos, de futebol e novela, a gente fala da educação, dos autores, você já leu Tardif? Não, não li ainda. Então é isso aqui, tem que ler. Muito bom, trata da docência. Por exemplo, na docência eu não preciso nem ler muito, porque eu sempre fico escutando todo dia em casa sobre a docência. Então é um espaço de aprendizagem. (DPED, Entrevista – excerto Q8)

Assim, para o DPED o seu lar também é um espaço de aprendizagens, no qual ele tem a oportunidade de discutir sobre a docência ou até mesmo sobre a educação em geral com alguém que estuda determinado assunto. Isso fica ainda mais evidente quando perguntamos aos oito docentes universitários se eles tinham algum conhecimento sobre a Pedagogia Universitária, e o único que respondeu foi o DPED, conforme o excerto abaixo:

[...] a pedagogia universitária pelo que eu aprendi lá em casa, ela é uma teoria que nos faz pensar a universidade na sua configuração, [...] por um lado como estrutura de pensar as dimensões de poder que isso está na universidade, ela nos faz pensar as práticas, aquilo que a gente faz na universidade, mas também o que é possível fazer, [...] ela faz a gente pensar a relação da universidade no seu contexto local. (DPED, Entrevista – excerto Q12)

Percebemos que o DPED, em essência, aprendeu o que é Pedagogia Universitária, conseguindo explicá-la de acordo com o que dizem Bitencourt (2014), Bolsan e Isaia (2010) e outros, que ela inclui pensar a universidade como um todo, estando presente na instituição o tripé ensino, pesquisa e extensão que é, ou deveria ser, desenvolvido pelos docentes universitários. Por isso, o DPED diz: “*eu aprendo em todos os lugares*” (DPED, Entrevista – excerto Q9), semelhante ao que diz Bitencourt (2017), ao salientar que as aprendizagens não são construídas em um único espaço e lugar, elas se fazem e se refazem constantemente nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos.

Destacamos, após as análises, que as fontes de aprendizagens das docentes principiantes possuem pontos em comum no sentido de apontarem que aprendem a docência se baseando nos seus colegas de profissão e nos seus ex-professores, enquanto os docentes que possuem anos de atuação falam mais, com maior propriedade e segurança sobre as suas aprendizagens baseadas nas suas práticas docentes e experiências adquiridas ao longo da

carreira docente. No entanto, inferimos a partir das falas dos docentes com anos de atuação que um dos motivos que os diferem é pelo fato do DPED ser o único docente que deixa a todo momento evidente em seus relatos a questão da reflexão sobre as suas práticas docentes, as quais influenciam na sua aprendizagem da docência.

No QC também questionamos os docentes sobre o que um docente precisa saber para atuar na Educação Superior, sendo complementada essa questão com a entrevista semiestruturada. Constatamos que os oitos docentes universitários afirmam que é preciso saber o conteúdo, ou seja, o saber disciplinar citado por Tardif (2014). Além desse saber, dois docentes mencionam outro saber, conforme excerto da resposta abaixo:

[...] Outra coisa que eu acho importante nesse exercício é essa percepção do processo didático/pedagógico, [...] ele tem que caminhar por essa área da pedagogia, da didática, não tem como, independentemente de ser da área de engenharia ou da área de licenciatura ele tem que ter esse exercício. (DAGR1, Entrevista – excerto Q10)

[...] Para ser professor, para o exercício da docência eu tenho que saber, eu preciso saber da didática, eu preciso ter conhecimento didático, mas aí nessa experiência que eu tenho, já faz trinta anos, fechando os trinta, eu aprendi que a didática a gente pode até ler livros de didática, é bom, mas a didática mesmo você vai inventando ela, você tem que ser criativo, a pessoa tem que se criativa. (DPED, Entrevista – excerto Q10)

Os excertos das respostas da DAGR1 e DPED evidenciam que eles têm consciência de que para ser docente universitário é preciso mobilizar outros saberes além dos saberes de conteúdos ou disciplinares. Para esses docentes também são necessários os saberes pedagógicos citado por Tardif (2014), Azzi (2012), Pimenta (2012), que são os saberes que colaboram com a prática docente, sendo construídos no trabalho diário e na atuação do docente, podendo ser modificados conforme a necessidade do docente. Para o DPED, a didática é adquirida na prática, devendo ser reinventada constantemente.

O que nos chamou a atenção é que quando perguntamos aos docentes universitários sobre quais saberes eles acreditavam mobilizar, sentimos certo estranhamento no tom de voz deles, pois, primeiro se questionavam: saberes? Que saberes? Como assim? para depois responderem.

Saberes? [...] Então na minha área, como está bem consolidado, a gente trabalha bastante com os saberes científicos, [...] mas existe desafios que a gente não consegue explicar, que vem dos saberes culturais, [...] e isso as vezes gera desafio de pesquisa mesmo, [...] não que seja no sentido de questionar um saber cultural, mas se ele está fazendo desse jeito porque ele tem uma prática e isso tem um sucesso, qual que é o processo envolvido ali que nós ainda não conhecemos, conhecemos na linguagem científica, então isso é um dos saberes que a gente trabalha, não é só o científico. (DAGR1, Entrevista – excerto Q11)

Que saberes? Somente o saber técnico não é suficiente, acho que a questão técnica principalmente na área da agronomia tá muito dinâmica, [...]. (DAGR2, Entrevista – excerto Q11)

Eu acho que tem os saberes técnicos, técnicos no sentido de instrumentais, mas eu até diria que isso aqui eu mobilizo muito pouco, e eu mobilizo pouco por duas razões, no sentido instrumentais [...] estou me referindo aqui no sentido da informática. Uma porque eu sou limitado nisso aqui, então a gente tem que se conhecer e outra porque cada vez que eu tento mobilizar esse recurso aqui ao invés de melhorar a minha didática eu pioro. [...] Eu acho que uma outra mobilização que a gente tem que fazer é a capacidade de comunicação que está muito ligada a essa questão didática. (DPED, Entrevista – excerto Q11)

Saberes? [...], eu acredito que eu tenho um grande domínio na área de processos civil, que é a área que eu leciono, tanto epistemológico e metodológico [...] além dos saberes intelectuais, das virtudes intelectuais que é o conhecimento científico, conhecimento teórico, o saber prático, a arte e digamos assim a inteligência, você precisa também ter os saberes morais, então o professor na sala de aula precisa ter postura, precisa se dar ao respeito, precisa respeitar os alunos, precisa ter anúncio indignação, precisa de muita paciência. (DDIR, Entrevista – excerto Q11)

A partir dos excertos percebemos que os docentes têm consciência de que mobilizam saberes muito além dos disciplinares, mobilizando também saberes pedagógicos e profissionais construídos ao longo da carreira docente. Porém, não conseguem dizer quais saberes são esses nos moldes da teoria estudada nesta pesquisa. Para Tardif (2014), os saberes profissionais dos docentes são provenientes da sua própria história de vida pessoal e de variados lugares de formação, assim, os docentes têm a possibilidade de construí-los e mobilizá-los a partir das experiências vividas em diferentes contextos e espaços. Os saberes pedagógicos são construídos e mobilizados no trabalho diário dos docentes, que se fundamentam na ação do docente, simultaneamente, na sua atuação como docentes universitários (AZZI, 2012).

Ao longo da carreira docente, os docentes universitários vão adquirindo saberes experienciais que, para Bitencourt (2017), as experiências são vivências que quando refletidas e significadas pelo sujeito tornam-se experiências. Desse modo, entendemos que durante todo percurso de vida pessoal e profissional de cada docente, os mesmos vão significando as experiências vividas na própria prática docente, sendo, portanto, construídas suas aprendizagens.

Assim, ao questionarmos de que forma as experiências contribuem para a aprendizagem da docência, os docentes responderam que é no sentido de refletir a própria prática, avaliar-se constantemente, conforme consta nos excertos a seguir:

Ah com certeza. Não sou a mesma pessoa do primeiro semestre que eu dei aula até hoje, eu sou diferente, a experiência ajuda muito, na verdade a experiência quase 50% eu acho, porque tem situações [...] que vão acontecer quase todos semestres, então [...], se você está no exercício da função e se você já fez isso antes você vai conseguir manejar cada vez melhor aquele problema x, certo? mas a experiência junto com a capacidade de estudar ou de se modificar. (DENF2, Entrevista – excerto Q16)

[...] toda aula, para mim ela é sempre um enigma. Então eu sempre me questiono, será que os textos estão bons? Será que não? É, será que as práticas estão boas ou

não? E tudo isso a experiência no sentido que cada vez que eu faço algo preciso analisar isso e isso me traz novos questionamentos, novas possibilidades. (DPED, Entrevista – excerto Q16)

Eu acho que nesses 24 anos, [...] eu sinto que fui amadurecendo, e mesmo na prática docência também foi melhorando isso. [...] tem uma diferença enorme você imaginar quando você chegou aqui, aí depois foi melhorando, acrescentando, acho contribui bastante. (DGEO, Entrevista – excerto Q16)

Podemos inferir, nesses excertos, que os docentes, ao refletirem sobre as suas práticas docentes, significam as suas experiências, afirmando que elas contribuem para as suas aprendizagens da docência. Interpretamos, na fala da DENF2, que ela considera que nunca é a mesma, conforme vai vivenciando algo, refletindo e significando as suas experiências isso certamente influencia a sua aprendizagem, o que significa ter a capacidade de modificar-se sempre, conforme ela ressalta. O mesmo acontece com o DPED que constantemente avalia suas práticas, refletindo sobre elas e (re)significando suas experiências. É por isso que Mizukami (2002) e Bitencourt (2017), consideram a formação um *continuum*, pois ao longo da carreira, sejam os principiantes ou os que possuem anos de atuação, docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados, à medida que vão atribuindo significados a cada momento vivido e cada nova experiência, refletindo sobre, vão (re)construindo suas aprendizagens.

Ao analisarmos a fala da DGEO devemos olhar para o seu processo de desenvolvimento profissional em uma perspectiva reflexiva, em que pressupomos que a docente, para responder a pergunta, fez uma reflexão dos seus processos formativos e do seu início da carreira docente até os dias atuais, entendendo que todo esse amadurecimento como pessoa e profissional, ao se desenvolver profissionalmente, contribuiu para suas aprendizagens da docência. Nesse sentido, Monteiro (2003), com base em Marcelo Garcia (1999), aponta que o desenvolvimento profissional constitui-se também por meio da reflexão dos sujeitos, possibilitando-lhes se avaliarem e questionarem a sua própria prática, portanto, entendemos que, dessa forma, o docente tem a oportunidade de (re)construir seus saberes e aprendizagens.

Em relação às análises dos dados relacionados às aprendizagens e saberes da docência universitária, levando em consideração a Pedagogia Universitária como sendo um espaço oportuno para a (re)construção das aprendizagens e dos saberes, podemos considerar que os docentes universitários dos cursos de licenciaturas e bacharelados (re)constróem suas aprendizagens em diferentes contextos, momentos e espaços, ao longo da sua carreira docente, agindo e significando suas experiências, mobilizando saberes que também são oriundos de diferentes contextos e circunstâncias, sendo um verdadeiro processo *continuum* de formação.

6 APRENDIZADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como borboletas, formados dentro de um casulo, um dia criamos corpo, alma e asas para voar. Aprendemos a voar bem alto e descobrimos que em um infinito de incertezas existe uma arca de conhecimentos nos esperando para desvendá-los. Aí nos perguntamos aonde queremos chegar? O que esperam de nós? E em resposta passamos a acreditar que esperam que sejamos capazes de desvendar os mistérios de aprender e saber ensinar. Mas esses não são mistérios; são possibilidades que nós mesmos criamos para aprender uns com os outros, a cada dia. Conhecer aquilo que ainda não conhecemos é aprender a driblar nossos medos e voar o mais alto que o tempo nos permitir. E dizemos: aprendemos constantemente, seja neste ou naquele lugar, pois o que importa nesse momento é sabermos explicar como, de fato, as coisas acontecem quando aprendemos o ato de pesquisar.

Fabricia Nates

A epígrafe criada diz sobre todo processo de formação da pesquisadora desde o ingresso no Mestrado, em que ainda fechada em casulo, permitiu-se alongar as asas para aprender a voar. Logo, nessa epígrafe deixamos o entendimento de que nos constituímos pessoas e profissionais, o que não seria possível sem antes termos passado por um processo de transformação de nós mesmos, refletindo sobre velhos hábitos e significando-os, nos proporcionando novos aprendizados.

Por isso, neste espaço deixamos evidências não só das aprendizagens dos participantes desta pesquisa, mas as obtidas por nós em todo o processo da investigação. Percebemos que aprender é também um processo contínuo, em que aprendemos a cada nova experiência vivida, seja individual ou coletivamente; descobrimos que as aprendizagens são outras quando refletimos sobre todas as nossas ações, atribuindo significados às experiências vividas; quando nos dispomos a compartilhar com o outro essas experiências significativas; quando não fazemos algo para o outro, mas sim, com o outro, numa teia de relações mutuamente produzidas e que alicercem as nossas aprendizagens e saberes construídos no percurso pessoal e profissional de desenvolvimento.

Diante disso, é premente enfatizar que todo o processo investigativo não foi fruto somente de forma individualizada, mas, sim, construído coletiva e colaborativamente com os membros do GFORDOC, buscando discutir a formação e a docência nos mais variados espaços e para diferentes sujeitos e profissões, proporcionando, assim, a (re)construção constante dos nossos conhecimentos e aprendizados.

As análises e considerações apresentadas nesta dissertação não se encerram, pois acreditamos que as discussões sobre as aprendizagens e saberes da docência, e também sobre a Pedagogia Universitária devem ir muito além de poucas linhas escritas, sendo ampliadas para toda a UNEMAT e outras instituições de educação superior, as quais também buscam aprofundar os embates da docência universitária.

No entanto, compreendemos que abrir novos leques para a ampliação e a modificação de espaços institucionais não é tarefa fácil. Por isso, talvez seja necessário buscarmos novos meios e novas fontes que possibilitem a (re)construção de aprendizagens condizentes com o que se espera de um docente universitário, para que ele desenvolva, na universidade, todas as funções de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, seria importante a criação de uma política institucional de Pedagogia Universitária que estruturasse a Educação Superior, de modo a dar mais ênfase à formação e às atividades inerentes à docência universitária.

O processo de pesquisa que desenvolvemos se constituiu mediante a busca de respostas para a questão problema: *Como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, aprendem a docência universitária, e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior?*

Para encontrarmos possíveis respostas a essa questão realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza explicativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso, em que definimos como sendo o caso as aprendizagens e saberes da docência universitária nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT.

A presente pesquisa nos permitiu evidenciar a multiplicidade de fatores – envolvendo vivências, experiências, identificações e dentre outros, que compõem o processo de aprendizagens dos docentes universitários, sejam estes principiantes ou com anos de atuação. Contribuiu também para a compressão de que os elementos que influenciam as aprendizagens da docência são compostos pelo entrelaçamento entre o percurso de formação, pessoal e profissional de cada docente, em que as aprendizagens se fazem e se refazem constantemente. Além disso, nos proporcionou perceber que a Pedagogia Universitária está inserida como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes, mesmo que os docentes não a reconheçam.

Decorrentes do objetivo geral de analisar como os docentes aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior, ações específicas foram traçadas, as quais passamos a expor para explicar como esse processo de pesquisa foi sendo desenvolvido. Assim, o primeiro objetivo específico alcançado concentrou-se em averiguarmos

quem eram os participantes da pesquisa, mediante o Lotacionograma do Quadro Docente do semestre letivo 2018/1, sendo selecionados oito participantes que se dispuseram a colaborar com a presente investigação: docentes universitários de cursos de bacharelado e também de licenciaturas e docentes principiantes ou com anos de experiência na Educação Superior, para verificarmos se existia alguma relação ou diferenciação entre seus modos de aprender.

Em seguida, o segundo objetivo se constituiu da revisão bibliográfica, em que realizamos intensas leituras afim de aprofundarmos, teoricamente, conhecimentos sobre a Pedagogia Universitária, as aprendizagens e saberes da docência. Cabe expor que essas leituras foram um dos nossos desafios diante da investigação, pois como já anunciado no balanço de produção, esses temas ainda são pouco abordados no âmbito da Educação Superior.

Assim, antes de tudo, foi necessário para a base teórica da pesquisa, nos aprofundar na Pedagogia Universitária, respaldando-nos em autores como Bitencourt (2014), Bitencourt e Krahe (2014), Ribeiro (2018), Bolzan e Isaia (2010), Cunha (2009; 2010), Cunha e Isaia (2006), os quais a definem como um campo em movimento, preocupada com as questões relativas à formação e à atuação do docente universitário, e com a necessidade de reflexão sobre o ensinar e o aprender as profissões. Dessa forma, a partir desse embasamento teórico compreendemos a Pedagogia Universitária como sendo um campo de pesquisas e práticas potencializadora de reflexões referentes a todos os aspectos da docência universitária, envolvendo a necessidade de o docente ser formado pedagogicamente para atuar no nível superior, e também uma propiciadora de espaços de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência afim de melhorar as práticas dos docentes universitários.

A Pedagogia Universitária ainda se apresenta oculta na UNEMAT, sendo escassa até mesmo nas discussões entre os próprios docentes, porém, está presente no espaço universitário onde eles atuam, e competindo a nós, pesquisadoras, diante dos dados coletados, o ato de apresentar os indícios e a devida interpretação de que as práticas desenvolvidas pelos docentes se referiam a essa Pedagogia Universitária. Assim, embora a Pedagogia Universitária não seja evidenciada pelos docentes de forma explícita, consideramos que está presente em alguns dos relatos, sendo mais evidenciada pelo DPED, onde alicerça a sua prática docente no tripé: ensino, pesquisa e extensão, avançando suas ações para além dos limites e muros da universidade, propagando a produção de conhecimentos entre estudantes-comunidade-universidade.

Buscamos também aprofundar teoricamente sobre a Educação Superior e a Docência Universitária, buscando respaldo em autores como Bitencourt (2014; 2017), Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Anastasiou (2014), Soares e Cunha (2010), entre outros, que dão subsídios para a pesquisa desenvolvida. Sabe-se que com a expansão da Educação Superior,

os embates são enormes, principalmente quando ainda não se tem firmado políticas públicas que ajudem as IES a repensarem e reinventarem suas ações, de modo a proporcionar inovações estruturais e organizacionais. Talvez seja por isso que Tardif e Lessard (2014) apontam que a docência representa um setor de muitos desafios, a qual inclui as condições de trabalho docente e a formação de profissionais.

Ao mencionarmos o trabalho do docente universitário nos respaldamos em Bitencourt (2014) ao apontar que o docente deve ir além do ensino, perpassando todas as ações que devem ser desenvolvidas por ele, que se assentam também na pesquisa e extensão. E ainda conforme Zabalza (2004), eventualmente, na gestão.

A partir dos nossos estudos compreendemos que a docência universitária se faz na interação humana, pois Tardif e Lessard (2014) entendem a docência como aquela em que o trabalho docente é desenvolvido com o outro, de forma a ensinar e a aprender dialeticamente com o outro ser humano. Nesse sentido, ressaltamos que a docência universitária se constitui na confluência de inúmeros espaços, tempos, atividades e interações, permitindo aos docentes que suas aprendizagens e saberes sejam (re)construídos nas trocas de experiências e na reflexão das suas próprias práticas docentes, afim de melhorá-las constantemente.

Complementando nossas buscas teóricas, abordamos a formação do docente universitário na perspectiva do desenvolvimento profissional, com base em Marcelo Garcia (1999), Ponte (1996), Bitencourt (2017), Monteiro (2003), entre outros. A partir desses autores consideramos a formação como um processo contínuo, sendo singular para cada docente, e composta por várias etapas do processo formativo. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional torna-se um processo que se prolonga por toda a carreira docente, facilitando a reflexão do docente universitário sobre a sua própria prática, contribuindo para que gere conhecimentos práticos, estratégicos, tornando-o capaz de aprender, inclusive, com suas experiências.

Em síntese, concluímos que o desenvolvimento profissional vai sendo construído pelo entrelaçamento das dimensões contextuais, curriculares, organizacionais e institucionais, assim como, pessoais e profissionais de cada docente, de acordo com as suas necessidades de aprimoramento das práticas para o exercício da docência universitária, intimamente ligado às experiências e aprendizagens do docente.

Quanto às aprendizagens e saberes da docência, aprofundamos as teorias nos respaldando em Bitencourt (2017), Tardif (2014), Mizukami *et al* (2002), entre outros. A partir desses autores compreendemos que as aprendizagens da docência são (re)construídas em diversos contextos vividos pelo docente, em um verdadeiro *continuum*, formado por uma

amálgama de saberes oriundos desses vários espaços e experiências significadas no percurso pessoal e profissional de cada sujeito envolvido. Assim, as aprendizagens do docente universitário são constantes, sempre em um processo de inacabamento e reflexão das suas experiências vividas, sendo o fio condutor para a construção de novas aprendizagens e saberes docentes.

Larrosa (2002) nos leva a refletir que a experiência é, sobretudo, dar sentido ao que somos, ao que nos acontece, ou seja, é o modo como correspondemos ao que está acontecendo ao longo da vida pessoal e da carreira profissional e como damos sentido/significado a isso. Assim, entender a experiência do outro implica considerarmos, nas entrelinhas, os seus dizeres, colocando-nos ao lado dele, dialogando, refletindo, (re)construindo e (re)significando cada momento vivido, promovendo, assim, as aprendizagens a partir dessas experiências.

Na sequência, como terceiro objetivo específico a ser alcançado, buscando compreender que relações são estabelecidas pelos docentes entre a sua formação profissional e a sua atuação docente, foi de suma importância, inicialmente, traçar o perfil dos participantes da pesquisa, considerando a formação na graduação e pós-graduações, que impulsionaram o seu desenvolvimento profissional; e também a melhoria da sua prática docente, tendo por base os dados retornados do QC, complementados pela entrevista semiestruturada.

Dessa forma, os dados revelaram que os docentes, em sua maioria, atribuem relação com a formação obtida nas pós-graduações, as quais, segundo eles, contribuem para a prática docente no sentido de teorias e técnicas para a pesquisa. No entanto, compreendemos que é necessário que haja a reflexão sobre as práticas, como forma de significar as experiências, pois nenhuma prática pode ser esvaziada de reflexão, de autoavaliação de si mesmo, visando não só ao aprimoramento das práticas docentes, mas também de (re)construção das aprendizagens e saberes.

Nesse sentido, ressaltamos que em relação a reflexão sobre as práticas docentes, o DPED com anos de atuação na carreira docente, se difere dos demais participantes da pesquisa, pois ele foi o único docente que em todo processo dessa investigação deixou evidente em seus relatos, que constantemente realiza reflexão sobre a sua própria prática, o que implica, que a partir dessa reflexão faz com que ele traga consigo saberes e experiências que resultam nas suas aprendizagens, significando-as de modo a se desenvolver profissionalmente e aprender com as suas experiências.

Os dados demonstram que os docentes universitários dos cursos de bacharelados têm consciência de que sua formação acadêmica não foi para serem docentes, e, sim, para atuarem nas suas respectivas profissões de profissionais liberais, no entanto, o desejo pela docência sou

mais alto e por isso buscaram permanecer na profissão docente. Declaram também que as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* contribuem para exercício da docência mesmo que não sejam diretamente ligadas aos aspectos didáticos/pedagógicos, mas em termos de conhecimentos específicos da área de atuação do docente.

Dessa forma, em relação à profissão escolhida, os dados apontam que a escolha é um processo influenciado por vários fatores – questões pessoais, incentivo de outras pessoas, gosto pela profissão docente, no qual os docentes passam por sucessivas etapas, e em algumas delas os docentes possuem consciência do que pretendem e em outras suas bases são construídas ao longo da sua vida pessoal. Assim, a opção de ser docente parece óbvia, mas desvendamos que são marcadas por momentos nem sempre desejados pelos sujeitos envolvidos, em especial para aqueles que realizaram a formação inicial em bacharelado, visualizando a possibilidade de atuação na docência, posterior a sua graduação ou pós-graduações.

Nessa perspectiva, como estamos estudando docentes com formações profissionais e atuando em cursos com naturezas distintas, ressaltamos que a formação inicial deixa de ser o primeiro fundamento para a escolha da profissão e construção da identidade docente. Isto porque os docentes passam por processos diferenciados e por esse motivo a identidade é construída no percurso profissional que assumem, muitas vezes no próprio exercício da profissão docente. Como exemplo disso, temos a DAGR2, principiante, que em muitos momentos dessa pesquisa não deixou evidente a consolidação de sua identidade docente e com a própria universidade, podendo a qualquer momento tomar rumos diferentes em sua carreira profissional, principalmente, por relatar na entrevista que se tornou docente porque tentava tanto de um lado – ser profissional liberal, quanto de outro – ser docente, e que o primeiro que surgiu foi à docência. Todavia, entendemos que a identidade é um movimento de construção contínua, que pode ser consolidada ou não por cada sujeito no decorrer dos anos e da profissão escolhida.

Diante disso, as análises dos dados nos permitiram entender a trajetória de formação dos docentes universitários que impulsiona o seu desenvolvimento profissional, quando atribuem significados à sua carreira docente, sendo construídos ao longo do percurso pessoal e profissional.

Destacamos que os dados revelaram que a maneira com que os docentes dos cursos de licenciatura – o DPED e bacharelado – o DDIR se tornaram docentes universitários é muito semelhante — devido ao incentivo de colegas ou ex-professores, e também por ingressarem na docência universitária mediante testes seletivos ou concurso público. Evidenciamos, a partir dos dados coletados, que, principalmente os docentes dos cursos de bacharelado, inicialmente

não possuíam identidade profissional docente, a não ser aqueles que já tinham predisposição para a docência, todavia, entendemos que a identidade não é dada e sim adquirida no decorrer da carreira, sendo construída ao longo do tempo e a partir do contexto vivido por cada docente, durante o seu desenvolvimento profissional.

Sob esse aspecto, sete docentes identificaram-se como professores, demonstrando já terem construído sua identidade, e apenas a DAGR2, principiante, advinda e atuante em um curso de bacharelado, inicialmente se identificou como engenheira agrônoma. Outro fator que merece ser evidenciado é que os docentes com anos de atuação imediatamente se identificam como docentes, enquanto os principiantes pensam para depois responder qual sua profissão.

Entendemos que construir uma identidade com a profissão docente é primordial para que os docentes, tanto dos cursos de licenciatura quanto de bacharelado, visualizem as possibilidades de formação contínua, buscando (re)construir suas aprendizagens e saberes para melhorar suas práticas, favorecendo, inclusive, a construção de outras Pedagogias Universitárias.

Buscando alcançar o quarto objetivo específico de identificar qual a concepção de docência e sobre o ser docente de um curso de licenciatura e/ou bacharelado, realizamos a entrevista semiestruturada para complementar os dados obtidos no QC. A partir dos resultados aqui obtidos, os oito participantes da pesquisa relatam que existe diferença em ser docente de um curso de licenciatura e/ou bacharelado, os quais evidenciam que o foco do bacharelado é a formação para serem profissionais liberais, enquanto a licenciatura visa formar professores para a Educação Básica. Constatamos também que os docentes universitários concebem a docência permeada pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, mesmo que alguns deles não estejam desenvolvendo, efetivamente, essas atividades, mas demonstram ter a consciência de qual é seu dever dentro da universidade.

Assim, a partir dos dados coletados concluímos que ser docente universitário é ter responsabilidade e comprometimento com a formação de outros profissionais, sejam nos cursos de licenciaturas ou bacharelados, é estar inserido na graduação e pós-graduação envolvidos com a pesquisa, e desenvolvendo todas as demais atividades inerentes à docência universitária. Constatamos diferenças nas concepções das docentes principiantes e bacharéis, em que a DAGR2 ainda considera que ser docente é muita dificuldade, anunciando que ainda não “caiu a ficha” de que ela é uma docente universitária, enquanto a DENF2 aponta que ser docente é ter aprendizagens constantes, vendo a possibilidade de adquirir novas aprendizagens no decorrer da sua carreira como docente.

Evidenciamos também, a partir das falas do DPED que ser docente universitário é ultrapassar os muros e limites da universidade, sendo que a sua concepção se difere dos demais docentes, justamente por ele estar concomitantemente inserido em todas as atividades da docência, em interações e desenvolvimento de ações com outros grupos sociais mesmo não estando ligados a universidade.

E, por fim, alcançamos o quinto e último objetivo específico de relacionar o que os docentes, com anos de carreira, e os principiantes, falam sobre sua prática docente. Os dados demonstram que o DPED, com anos de atuação, aponta que sua prática engloba todas as atividades inerentes à docência universitária, desenvolvendo assim a Pedagogia Universitária na UNEMAT. Já para a DAGR2, principiante, sua prática docente se assenta no desenvolvimento do ensino.

Assim, ao analisarmos as práticas dos docentes a partir do que eles relataram, consideramos que essas diferem entre o que narram os docentes com anos de atuação e os principiantes, evidenciando que não é o papel que exercem na docência, mas sim, a singularidade, o percurso formativo e profissional, as experiências vividas pelos docentes e significadas por eles que favorecem para que desenvolvam a Pedagogia Universitária no seu espaço de atuação.

Frente ao exposto, a partir dos objetivos alcançados, se faz necessário responder a questão problema, em que, de modo geral, entendemos que as aprendizagens da docência universitária derivam de vários fatores – contextuais, vivências pessoais e profissionais, reflexão, experiências, não havendo um único espaço e tempo para que ocorram, pois são configuradas pelos percursos pessoais e profissionais dos docentes, sendo realimentadas pelos diferentes saberes construídos na significação das experiências e práticas refletidas pelos docentes. Em contrapartida temos os docentes dos cursos de bacharelados que não tiveram formação inicial para serem docentes. No entanto, entendemos que o processo de aprendizagens da docência universitária também derivam do contexto ao qual estão inseridos, e das suas experiências quando refletidas, pois independente da formação na graduação que realizaram, é fundamental que, ao se tornarem docentes universitários, busquem por qualificações profissionais conforme as suas necessidades para aprimorar suas práticas docentes, significando uma busca constante por novas aprendizagens e saberes.

Com base nas análises dos dados referentes às fontes de aprendizagens da docência e saberes mobilizados pelos docentes, concluímos que as docentes principiantes que atuam nos cursos de bacharelado aprendem a docência mediante a observação de outros colegas de

profissão, ou se inspirando em antigos professores, conforme declara o DDIR, com anos de atuação, ao relatar o início da sua carreira.

Destacamos que os docentes dos cursos de licenciatura – DMAT, DGEO e os de bacharelado – DAGR1, DENF1, DDIR, ambos com anos de atuação na docência, relatam que aprendem a docência na prática cotidiana, na interação com os estudantes, no diálogo com colegas, em eventos, cursos, grupos de estudos. E, evidenciamos que o DPED, do curso de licenciatura e também com anos de atuação deixa evidente que aprende a partir da reflexão sobre sua própria prática docente. Enfim, *aprendem em todos os lugares*, como foi evidenciado pelo DPED, revelando que a Pedagogia Universitária é um espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência. Sendo assim, inferimos que as aprendizagens da docência variam a partir de vários fatores já mencionados e são (re)construídas em todos os espaços, onde são proporcionadas as trocas de experiências, diálogos, em que cada docente tem a oportunidade de atribuir significado às suas experiências nos mais variados contextos de vivência e atuação, refletindo sobre suas práticas.

Ressaltamos que, apesar dos relatos dos docentes em alguns momentos apresentarem pontos em comuns, percebemos que cada um dos docentes pesquisados aprendem de forma distinta, justamente por se tratar de cursos com naturezas diferentes e até mesmo pelo tempo de atuação na docência diversos, assim como, os *lócus* formativos não são iguais, principalmente para a função a qual foram formados.

É importante frisar que, as aprendizagens dos docentes se diferenciam, principalmente, frente as suas práticas docentes, relatadas por eles nesta pesquisa, pois o DPED deixa evidente as suas significações dos seus saberes e experiências, ao qual oportuniza para a reflexão das suas práticas, possibilitando a sua aprendizagem.

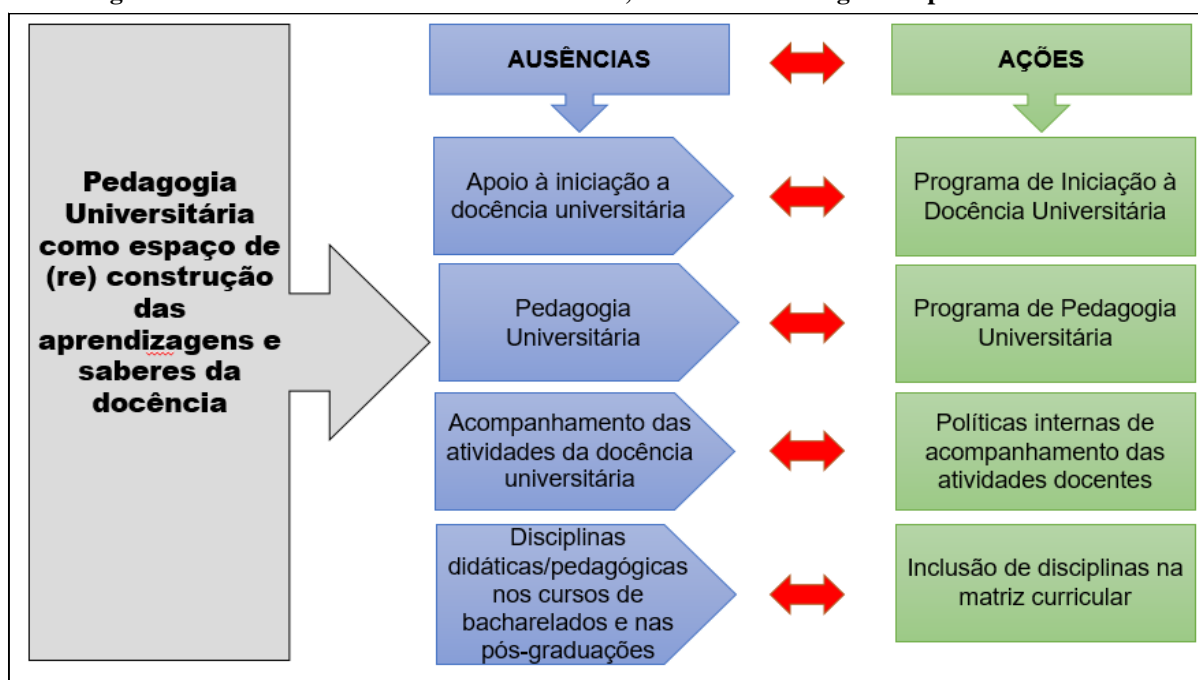
Assim, a partir da análise dos dados, compreendemos que as aprendizagens da docência é um processo de (re)construção profissional constante, em que o docente através da reflexão sobre as suas ações e práticas na universidade, ou em outros espaços de formação e significação das suas experiências, aprendem a docência (re)construindo os saberes docentes, que conseqüentemente, influenciam nesse processo de aprendizagens.

Quanto ao saberes docentes, os docentes não explicitaram que saberes construíram no decorrer da sua carreira, e que saberes mobilizam atualmente, cabendo à pesquisadora identificá-los a partir da teoria estudada nesta investigação. Assim, a partir dos relatos dos docentes universitários inferimos que esses docentes mobilizam os saberes profissionais, disciplinares, pedagógicos e curriculares, saberes que envolvem a relação entre docente e estudantes, todos sendo fundamentados pelos saberes da experiência. Desse modo, percebemos

que cada docente constrói e mobiliza saberes na sua prática, influenciando, assim, a (re)construção das suas aprendizagens da docência.

Enfim, a partir das análises realizadas, identificamos algumas lacunas existentes na UNEMAT, as quais, conseqüentemente, recaem sobre os docentes que nela atuam. Entendemos que essas fragilidades são encontradas tanto nos cursos de licenciaturas quanto nos bacharelados, portanto, propomos possíveis caminhos para saná-las, conforme exposto na Figura 3.

Figura 3 - Ausências encontradas na UNEMAT, nos cursos investigados e possíveis caminhos



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A Figura 3 apresenta algumas fragilidades encontradas na UNEMAT e nos seus cursos de licenciatura e bacharelado investigados. Dessa forma, para cada uma dessas ausências apresentamos possíveis caminhos que possam propagar melhorias nesta instituição e também para outras IES caso se encontrem na mesma situação.

Os dados mostram que as docentes principiantes não receberam nenhum tipo de acompanhamento ou formação/preparação quando ingressaram na docência universitária, tendo que aprender a docência de forma solitária ou colaborativamente com outros colegas de profissão, e por isso identificamos a ausência de apoio à iniciação à docência que, segundo Marcelo Garcia (1999), podem ser cursos, grupos de estudo, entre outros. E consideramos importante o que diz o mesmo autor, de que não devemos conceber o professor principiante como um sujeito passivo, por isso entendemos que esses docentes podem ser fontes de

renovação de práticas na universidade quando orientados e auxiliados para o exercício da docência.

Sem dúvida, a ação promovida pelo ProPes, envolvendo os docentes da Faculdade de Ciências da Saúde da UNEMAT, que já foi mencionado na subseção 2.1, do qual a pesquisadora dessa investigação juntamente com sua orientadora fazem parte, tendo também a participação da DENF2, se constitui uma iniciativa importante de formação e inserção do docente principiante no contexto universitário. Todavia, ressaltamos que esse é o único espaço de formação ofertado, e em apenas uma das seis Faculdades existentes na UNEMAT. Assim, por considerarmos essa formação fundamental, sugerimos que seja implantado um Programa de apoio à iniciação à docência universitária em todas as Faculdades da UNEMAT e nos seus respectivos cursos de graduação.

Também evidenciamos, nos dados coletados, a ausência de disciplinas didáticas/pedagógicas nos cursos de bacharelado, a partir da análise do PPC de cada curso, sendo ofertada, às vezes, uma única disciplina de didática, e essa ausência se amplia para os programas de pós-graduações *stricto sensu*, que prioriza a prática de pesquisa em detrimento do ensino. Por esse motivo, consideramos necessária a inclusão de disciplinas pedagógicas na matriz curricular dos cursos de graduação, mestrado e doutorado.

Também detectamos a ausência de acompanhamento referente às atividades da docência que deveriam ser desenvolvidas por todos os docentes universitários, considerando-se que os dados apontaram que há docentes com regime de trabalho TIDE que não desenvolvem o tripé: ensino, pesquisa e extensão, e que o docente de TP desenvolve apenas o ensino, quando deveria promover também pesquisa ou extensão. Dessa forma, sugerimos a implantação de Políticas internas na UNEMAT para o devido acompanhamento das atividades docentes obrigatórias.

E, por fim, encontramos a ausência da Pedagogia Universitária, e por mais que tenhamos identificado que ela está sendo desenvolvida em algumas práticas docentes, consideramos que ainda não é o bastante, pois apenas um docente soube explicar o que é Pedagogia Universitária, demonstrando a pouca discussão sobre ela no contexto universitário. Dessa forma, se faz necessária a inserção de um Programa de Pedagogia Universitária para toda a UNEMAT e seus cursos, sendo um espaço formativo colaborativo entre todos os docentes universitários.

Destacamos que outras pesquisas já vêm sinalizando para possíveis caminhos que devem alicerçar a UNEMAT, os quais também foram visualizados por nós nesta pesquisa:

colocar a Pedagogia Universitária como centro da instituição, ou seja, iniciar as discussões internamente na universidade para, quem sabe, futuramente, propagá-la para outras IES.

Salientamos que, ao traçarmos todas as ações para realização dessa pesquisa, foi possível alcançar todos os objetivos propostos, respondendo a questão problema e já visualizando novas possibilidades de estudos, pois todo processo de pesquisa nos permite aprender e ir em busca de outras investigações. Assim, ainda podemos nos questionar sobre: Quais os embates e desafios enfrentados pelos docentes universitários principiantes? Como o processo de desenvolvimento profissional influencia as aprendizagens da docência universitária? De que modo o tripé ensino, pesquisa e extensão contribui para as aprendizagens da docência e construção de outra Pedagogia Universitária?

Ademais, embora tenhamos muitas outras considerações a fazer neste momento, também temos muitas possibilidades de avanço que nos movem e nos motivam para buscar novos caminhos e aprendizados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo*. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- AZZI, S. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOZA, M. A. F.; TEIXEIRA, I. A. de C.; COSTA, M. do P. S. de L. (Orgs.). **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARTH, B. M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BASEI, A. P. **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior**. 138 f. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2009.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**, Porto Alegre/RS, ano xxx, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.
- _____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- _____. Docência universitária: formação ou improvisação? In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set/dez. 2011.
- BERBAUM, J. **Aprendizagem e Formação**. Portugal: Porto Editora, 1993.
- BITENCOURT, L. P. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 268 f. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
- _____; 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.
- _____; DARSIE, M. M. P. O formador de educadores matemáticos e sua aprendizagem para a docência. In: GONÇALVES, T. Valim Oliver; MACÊDO, F. C. da S.; SOUZA, F. L. **Educação em Ciências e Matemáticas: debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores**. Porto Alegre: Penso Editora. Grupo Artmed, 2015.

_____. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos.** Curitiba: CRV, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLSAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. **Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade.** In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26. Jan./abr. 2010.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 42, p. 94-112, Jun. 2011.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07 Out. 2016.

_____. **Banco de Teses.** Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 Jun. 2017.

_____. **História e Missão.** <Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 27 Jun. 2017.

_____. **Parecer CNE/CES 1.302/2001, de 06 de Novembro de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CES 03/2003, de 18 de Fevereiro de 2003.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CES 306/2004, de 07 de Outubro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces306_04.pdf>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CES 1/2006, de 02 de Fevereiro de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CES 0055/2004, de 18 de Fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CES 9/2004, de 29 de Setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de Abril de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CES 14/2002, de 13 de Março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos Geografia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CES 1.133/2001, de 07 de Agosto de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CES 3/2001, de 07 de Novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP 5/2005, de 13 de Dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de Maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 Fev. 2018.

CAPES. **Banco de Teses.** Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 Jun. 2017.

_____. **História e Missão.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 27/06/2017.

_____. **PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024),** Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 01 Ago. 2018.

CEVALLOS, I. **O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional.** 247 f. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____; PASSOS, L. F. Mestrado profissional e a pesquisa como elemento estruturante da ressignificação da profissionalidade docente. In: SOUSA, J. de; CEVALLOS, I. (Orgs). **A Formação, os saberes e os desafios do professor que ensina matemática.** – 1. Ed. Vol. I - Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____ ; GALINDO, C. J. Professor principiante em contexto de atuação: embates e desafios. In: SOUSA, Josimar de; CEVALLOS, I. (Orgs). **A formação, a atuação e os desafios profissionais do professor**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 51-65

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONCEIÇÃO, J. S. da; NUNES, C. M. F. O desenvolvimento profissional docente na universidade: relato do programa institucional “Sala Aberta”. In: BARBOZA, M. A. F.; TEIXEIRA, I. A. de C.; COSTA, M. do P. S. de L. (Orgs). **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017, p. 127-142.

CUNHA, M.; ISAIA, S. M. de A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep; Ries, 2006, p. 349-404.

_____. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 13-29

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio de reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In.: CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES: CNPq, 2010. p. 59-81.

DINIZ, K. M.; SOARES, S. S. A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica. In: MALUSÁ, S.; SARAMAGO, G. (Orgs). **Docência Universitária**: dimensões teóricas e pressupostos da prática. Uberlândia - MG, Monte Carmelo: FUCAMP, 2017.

FARIAS, I. M. S. Mudar a prática de ensino e suas implicações na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: MONTEIRO, F. M. de A. (Org.). **Trabalho docente na educação básica**: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos. Cuiabá: EdUFMT, 2007.p. 45-57

FELDKERCHER, N. **A iniciação à docência de jovens professores na universidade**. 2015. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão –RS, 2015.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Formação docente para o ensino superior**. UNESP, 2005.

FERREIRA, M.M. **Docência no Ensino Superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. 167 p. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino, Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar, São Carlos-SP, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008. p. 109- 127

_____. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2018.

GALVÃO, F. N. dos S.; BITENCOURT, L. P. Reflexões a partir do Balanço de Produção sobre a Aprendizagem e Saberes da Docência e a Pedagogia Universitária. In: **Seminário Educação – SemiEdu**, UFMT – Cuiabá/MT, 2017a.

_____. Pedagogia universitária e formação pedagógica do docente universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na universidade. **Rev. Relva**, v. 4, n. 1, p. 9-23. Juara/MT/Brasil. Jan./jun. 2017b.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. **Rev. de Ciências da Educação**. n.8, 2009, p. 23-36.

GONTIJO, C. H. Reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente no campo da Educação Matemática. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. (ANPAE). Porto-Portugal, 2014. Disponível em: <www.anpae.org.br/IBERO_Americano_IV/eixo4.html>. Acesso: 19 Jan. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: **X Seminário Nacional Universitatis**. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

ISAIA, S. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docentes como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 153-165

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAHE, E. D.; WIELEWICKI, H. G. Formação Docente, Pedagogia Universitária e mudanças de racionalidade: contribuições ao debate sobre políticas educativas. In: **III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas**, 2008, Porto Alegre. Anais do III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Porto Alegre: UFRGS/FACED/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, v. único, p. 133-138, 2008.

LAFFIN, M. A formação continuada do professor do ensino superior e a constituição do tornar-se professor. In: CASSIANI, S.; CARVALHO, D. C. de; SOUZA, M. de; COSTA, A. da. (Orgs.). **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p.11-15

LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. jan./fev./mar./abr. n. 19, p. 20-28, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MANTOVANI, I. C. de A.; CANAN, S. R. **Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto formamos docentes para o ensino superior?** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARIANI, F. Aprendizagens da docência na formação inicial: os sentidos sobre o ser professor a partir da ideia do bom professor. In: MONTEIRO, F. M. de A.; FONTURA, H. A. da (Orgs.). **Pesquisa, Formação e Docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. Los comienzos em la docência: um professorado com Buenos principio. Professorado. **Revista de Currículum e Formación del Profesorado**, n. 1, v. 13, 2009b, p. 01-25.

MIZUKAMI, M. da G. N.; *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do centro da educação**. Edição 2004 - vol.29, nº 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em 08 Jun. 2017.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 01 Fev. 2018.

MILHOMEM, A. L. B.; GENTIL, H. S.; AYRES, S. R. B. Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica. In: **Anais do Seminário Educação - SemiEdu**, UFMT – Cuiabá/MT, 2010.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. 2ª ed. – Porto: Porto Editora, 1992, p. 111-132.

MONTEIRO, F. M. de A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos-SP, 2003.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª ed. Brasília: Plano, 2001.

NEZ, E. de. Indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão na Universidade Contemporânea. In: **Revista Educação, Cultura e Sociedade – ECS**, Sinop, v.3, n. 1, p. 46-60, Jan./Jun. 2013.

_____; BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D.; FRANCO, M. E. D. P. Pedagogia Universitária e Redes de Pesquisa: laços em busca da consolidação de uma universidade pública em Mato Grosso/Brasil. In: **Revista Científica Vozes dos Vales. UFVJM**. Brasil - MG, n. 07, Ano IV, 05/2015.

NUNES, A. L. de P. F. **A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor**. 2013. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade de Uberaba, Uberaba- MG, 2013a.

_____. Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: processos de construção e mudanças. In: **Rev. Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 10-24, 2013b.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, 74, Campinas: Cedes, 2001.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. 2ª ed. – Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PASSOS; C. L. B.; NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D.; MISKULIN, R. G. S.; GRANDO, R. C.; GAMA, R. P.; ANDRADE, M. A. B.; FREITAS, M. T. M.; MELO, M. V. de. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. In: **Quadrante**, vol. XV, nº 1 e 2, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2014.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 95-114.

PEREZ, G. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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.

_____. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Universidade de Lisboa. 1998. Disponível em <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte.Profmat.rtf>. Acesso em: 05 Jul. 2018.

RIBEIRO, T. R. **A Pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: Ênfase na formação e atividades na docência**. 169 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

_____; 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.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. Percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, D.; GRANDO,

R. C.; MISKULIN, R. G. S. **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, nº 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, D. S. A formação continuada de professores universitários: da necessidade ao uso de canais intermediários de informação. In: MORAES, M. V.; MARTINS FILHA, F. (org). **20 anos de história**: coletânea de estudos e trabalhos de informação. 1ª Ed. Vitória: EDUFES, 1999.

ROVEDA, P.; MIOLO, S. B. Formação Docente para o ensino superior e as estratégias de ensino-aprendizagem de professores licenciados e bacharéis. In. BRANCHE, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). **Formação de Professores em tempos de incertezas**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, Paco Editorial: 2017. p.71 – 91.

SCHÖN, D. A. The new scholarship requires a new epistemology. In: **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 27, n.6, p. 7-34, 1995.

SANTOS, E. G. dos. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade**. Projeto de Tese. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

_____; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. In: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012.

SANTOS, J. N. dos. Saberes docentes: (re)significando a docência na contemporaneidade. In: BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de (Orgs). **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

SARAMAGO, G.; LOPES, É. M. C.; CARVALHO, V. A. Saberes profissionais do docente universitário. In: MALUSÁ, S.; SARAMAGO, G. (orgs). **Docência Universitária**: dimensões teóricas e pressupostos da prática. Uberlândia - MG, Monte Carmelo: FUCAMP, 2017.

SEVERINO, A. J. Ensino e aprendizagem na universidade: a pesquisa como princípio pedagógico da formação geral. In: PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Universidade e currículo**: perspectivas de educação geral. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 75)

SILVA, A. M. de P. B. da; MONTEIRO, F. M. de A. Formação continuada e aprendizagem docente: relatos de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA. In: MONTEIRO, F. M. de A. (Org.). **Trabalho docente na educação básica**: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos. Cuiabá: EdUFMT, 2007. p. 59-72

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. Saber Acadêmico – **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, São Paulo, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: **Harvard Educational Review**, Harvard: vol. 57, nº 1, febr 1987, p. 1-22.

STIVANIN, N. F. **Tornando-se Professor Universitário: os primeiros passos na docência**. 2013. 215p. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão-RS, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, L. B. **A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008)**. 204 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis-SC, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr./2000, n. 13, p. 5-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEMAT, **Histórico da UNEMAT**. Disponível em:
<<http://portal.UNEMAT.br/?pg=universidade&conteudo=1>>. Acesso em: 26 Fev. 2018.

_____, **Lei Complementar nº 320 de 30 de junho de 2008**. Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em:
<http://www.UNEMAT.br/reitoria/assoc/docs/legislacao/lei_complementar_320_2008.pdf>. Acesso em: 06 Mai. 2018.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**, 2012.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia**, 2013a.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, 2013b.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2014a.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**, 2014b.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem**, 2017a.

_____. **Anuário Estatístico - ano base 2016. 2017.** Disponível em:
<<http://portal.UNEMAT.br/?pg=site&i=transparencia-publica&m=institucional&c=anuario-estatistico>> Acesso em: 02 Abr. 2018.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D' AVILA, C. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

ZABALZA, M. A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In. ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WACHOWICZ, L. A. O Ensino Superior e suas relações com a cultura. In: BARBOZA, M. A. F.; TEIXEIRA, I. A. de C.; COSTA, M. do P. S. de L. (Orgs). **Territórios da docência no ensino superior.** Curitiba: CRV, 2017, p. 27-40.

WEBER, V. **Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis.** 2014. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2014.

_____; GARBOSA, L. W. F. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 89-104, jul.dez 2015.

WIEBUSCH, A. **Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante.** 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Título da Pesquisa: Aprendizagem e saberes para a docência universitária

Prezado (a) docente:

Informamos que este questionário visa conhecer o perfil profissional de cada docente, sendo de suma importância para o desenvolvimento da minha pesquisa, cujo objetivo é analisar como os docentes dos cursos de licenciatura e/ou bacharelado aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuarem na Educação Superior. Solicito, que respondam voluntariamente as questões constantes no mesmo com a maior sinceridade possível. Afirmando que as informações serão resguardadas e trabalhadas de forma a não identificar os respondentes. Desde já agradecemos a disponibilidade em colaborar conosco, e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente

Fabricia Nates dos Santos Galvão – Mestranda
Prof. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt – Orientadora

1 – Dados gerais de identificação

1.1 Nome Completo:*

1.2 Faculdade em que é lotado:*

() Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET)

() Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA)

() Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL)

() Faculdade de Ciências Humanas (FACH)

() Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas (FACAB)

() Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS)

1.3 Gênero: * () Feminino () Masculino

1.4 Idade (em anos):*

1.5 Naturalidade:*

2 Formação acadêmica – Graduação e Pós-Graduação

2.1 Graduação*

() Licenciatura

() Bacharelado

() Licenciatura e Bacharelado

() Outros

2.1.1 Qual (is) foi (foram) a (s) graduação (ões) que cursou?*

2.1.2 Qual o ano de ingresso na (s) graduação (ões)?*

2.1.3 Qual o ano de conclusão na (s) graduação (ões)?*

2.1.4 Em qual (is) instituição (ões) realizou a (s) graduação (ões)?*

2.2 Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização

2.2.1 Realizou alguma especialização?*

() sim () não

2.2.2. Se a resposta for sim, informe os dados abaixo:

2.2.2.1 Qual a especialização que cursou?

2.2.2.2 Qual o ano de ingresso na especialização?

2.2.2.3 Qual o ano de conclusão na especialização?

2.2.2.4 Em qual instituição realizou a especialização?

2.2.3 Se realizou mais de uma especialização, preencha os dados abaixo. Se não, vá para o item 2.3

2.2.3.1. Segunda especialização em:

2.2.3.2 Ano de ingresso:

2.2.3.3 Ano de conclusão:

2.2.3.4 Instituição:

2.2.4 Terceira especialização em:

2.2.4.1 Ano de ingresso:

2.2.4.2 Ano de conclusão:

2.2.4.3 Instituição:

2.3 Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado

2.3.1 Qual foi o mestrado que realizou?*

2.3.2 Ano de ingresso no mestrado:*

2.3.3 Ano de conclusão do mestrado:*

2.3.4 Em qual instituição realizou o mestrado?*

2.3.1.1 Se realizou mais de um mestrado, continue preenchendo os dados abaixo. Se não vá para o item 2.4

2.3.1.1.1 Segundo Mestrado em:

2.3.1.1.2 Ano de ingresso no mestrado:

2.3.1.1.3 Ano de conclusão do mestrado:

2.3.1.1.4 Em qual instituição realizou o mestrado?

2.4 Pós-Graduação Stricto Sensu - Doutorado

2.4.1 Qual foi o doutorado que realizou?*

2.4.2 Ano de ingresso no doutorado:*

2.4.3 Ano de conclusão do doutorado:*

2.4.4 Em qual instituição realizou o doutorado?*

2.4.1.1 Se realizou mais de um doutorado, continue preenchendo os dados abaixo. Se não vá para o item 2.5

2.4.1.1.1 Segundo Doutorado em:

2.4.1.1.2 Ano de ingresso no doutorado:

2.4.1.1.3 Ano de conclusão do doutorado:

2.4.1.1.4 Em qual instituição realizou o doutorado?

2.5 Pós-Graduação Stricto Sensu - Pós-Doutorado

2.5.1 Realizou algum pós-doutorado?*

() Sim () Não

2.5.1.1 Se a resposta for sim, preencha abaixo os dados. Se não, vá para o item 3

2.5.1.1.1 Qual (is) foi (foram) o (s) pós-doutorado (s) que realizou?

2.5.1.1.2 Ano de ingresso no (s) pós-doutorado (s):

2.5.1.1.3 Ano de conclusão do (s) pós-doutorado (s):

2.5.1.1.4 Em qual (is) instituição (ões) realizou o (s) pós-doutorado (s)?

3 Desempenha outra atividade profissional além da docência universitária?*

() Sim

() Não

3.1 Se a resposta for sim, descreva os dados abaixo:

3.1.1 Qual (is)?

4 Trabalha em outra instituição de ensino?*

Sim

Não

4.1 Se a resposta for sim, descreva os dados abaixo:

4.1.1 Qual (is)?

5 Regime de trabalho na UNEMAT (considere o semestre letivo 2018/1):*

20 horas

30 horas

40 horas - TIDE

6 Tempo de atuação docente na UNEMAT (em anos) considerando os anos de interinidade:*

até 1 ano 1 a 5 anos 5 a 10 anos

10 a 15 anos Mais de 15 anos outros

6.1 Trabalhou na UNEMAT como interino?* Sim Não

6.2 Se a resposta for sim, mencione abaixo:

6.2.1 Desde e até quando?

7 Tempo de atuação docente na Educação Superior (em anos) em outras IES:*

até 1 ano 1 a 5 anos 5 a 10 anos

10 a 15 anos Mais de 15 anos outros

nunca trabalhei em outras IES

8 Modalidades dos cursos que está ministrando aulas em 2018/1 (graduação):*

Licenciatura Bacharelado Licenciatura e Bacharelado

8.1 Cite quais cursos:*

9 Quantidade de cursos de graduação em que está ministrando aulas em 2018/1 (graduação):*

Um Dois

Três Quatro ou +

10 Quantidade de disciplinas em que está ministrando aulas em 2018/1 (graduação):*

Uma Dois

Três Quatro ou +

10.1 Cite quais as disciplinas que estão sendo ministradas em 2018/1:*

11 Quais disciplinas já ministrou durante o seu tempo de carreira na UNEMAT?*

12 Desenvolve ou participa de Projeto de Pesquisa?*

Sim,

Não

12.1 Se a resposta for sim, descreva os dados abaixo:

12.1.1 Qual (is)?

12.1.2 Responda qual é a função que ocupa nele?

Proponente e Coordenador (a)

membro da equipe

colaborador (a)

13 Desenvolve ou participa de Projeto de Extensão?*

Sim

Não

13.1 Se a resposta for sim, descreva os dados abaixo:

13.1.1 Qual (is) ?

13.1.2 Responda qual é a função que ocupa nele?

Proponente e Coordenador (a)

membro da equipe

colaborador (a)

14 Orienta trabalhos de conclusão de curso (TCC) de alunos?* Sim Não

15 O que o motivou para escolha da UNEMAT como local de trabalho:*

Estabilidade

Planos de Cargos e Carreira

Proximidade familiar

Salário atrativo

15.1 Se houver outros Motivos, cite-os:

16 Atualmente, o quanto você se considera preparado pedagogicamente para realizar suas atividades como docente na graduação, nos cursos de licenciaturas e/ou bacharelados?*

Nada

Pouco

Suficiente

Muito

16.1 Justifique a sua resposta anterior:*

17 Realizou alguma formação complementar para se tornar docente universitário?

Sim

Não

17.1 Se a resposta for sim, descreva abaixo:

17.1.1 Qual (is)?

18 O que é para você ser docente na Educação Superior?*

19 Na sua opinião o que um docente precisa saber para atuar num Curso de Licenciatura e/ou Bacharelado? Por que?*

20 Como descreve sua prática docente na Educação Superior - UNEMAT?*

21 Que relações você estabelece entre a sua formação profissional e sua atuação como docente?*

22 O que sua formação inicial e pós-graduação contribuiu para sua prática docente na Educação Superior?*

23 Comente sobre o seu processo de desenvolvimento profissional.*

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

CATEGORIA 1 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- 1 – Qual a sua profissão?
- 2 Como que você significa a sua profissão?
- 3 Comente sobre como se tornou o(a) docente universitário que és. Como, quando e porquê?
 - 3.1 – Sua **graduação foi** em _____ Por que escolheu realizar esta graduação?
 - 3.2 Após concluir a graduação, atuou em **outra atividade ou espaço profissional** antes da Universidade? Se sim, comente sua experiência.
 - 3.3 Comente sobre a sua **pós-graduação lato sensu**. Preparou-lhe para exercer a docência universitária? Como?
 - 3.4 Comente sobre a sua pós-graduação *stricto sensu*. Preparou/formou/qualificou para exercer a docência? Como e no que?
 - 3.5 Houve alguma disciplina nas pós-graduações que realizou que lhe preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior?
 - 3.6 Qual a relação entre a sua formação profissional e a sua atuação como docente universitário?
- 4 Quais são os aspectos que você destaca que realmente contribuem para o seu desenvolvimento profissional como docente universitário.

CATEGORIA 2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

- 5 - O que é ser docente universitário para você?
- 6 Como se caracteriza a docência universitária para você?
- 7 Além do Ensino, desenvolve algum projeto de pesquisa e/ou extensão? Quais?

CATEGORIA 3 – APRENDIZAGENS E SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

- 8 – Quais são as suas fontes de aprendizagens da docência universitária? Como aprende a docência universitária?
- 9 – O que acredita contribuir para a sua aprendizagem da docência?
- 10 – O que considera que um docente precisa saber para atuar na Educação Superior?
- 11 – Que saberes acredita mobilizar para atuar na Educação Superior?
- 12 – Tem algum conhecimento sobre o que é a Pedagogia Universitária? Se sim, como ela contribui na sua aprendizagem da docência universitária?

CATEGORIA 4 - EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 13 – O que é ser docente de um curso de licenciatura e/ou bacharelado? Existe diferença?
- 14 – Como se vê enquanto profissional? Como avalia sua prática docente?
- 15 – Qual sua área de concurso? Atua na sua área? As disciplinas que ministra estão ligadas a esta área?
- 16 – Você considera que a sua experiência contribui para a sua aprendizagem da docência. De que forma?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA DOCENTES

Convidamos V. S^a. para participar, como voluntário, da pesquisa em desenvolvimento pela mestrandia **Fabricia Nates dos Santos Galvão**, no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres/MT. Após a leitura deste documento e ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma delas ficará com o(a) Senhor(a) e a outra para o pesquisador responsável. Em caso de recusa, não haverá penalidades de forma alguma. As dúvidas poderão ser dirimidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Aprendizagem e saberes para a docência universitária

Responsável pela pesquisa: Fabricia Nates dos Santos Galvão

Endereço e telefone para contato: Rua das Hortências, nº 617, Bairro: Vista Alegre, Cáceres/MT.

Equipe de pesquisa: Fabricia Nates dos Santos Galvão
Prof.^a Dr.^a. Loriége Pessoa Bitencourt (orientadora)

Descrição da pesquisa:

A intenção desta pesquisa é focar na aprendizagem e saberes da docência dos docentes universitários. Desse modo, propomos uma investigação a fim de conhecer a realidade dos docentes, as fontes de aprendizagem da docência e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior, nos cursos de graduação, Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Geografia, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Enfermagem, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no *Campus* de Cáceres/MT.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como os docentes dos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da UNEMAT, do *Campus* de Cáceres/MT, aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuarem na Educação Superior.

Detalhamento dos procedimentos

Nesta pesquisa utilizaremos a abordagem qualitativa, de natureza explicativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, serão realizados através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a aplicação dos seguintes instrumentos de coleta dados: como questionário de caracterização docente e entrevista semi-estruturada. E por fim, os dados coletados serão analisados com a criação de categorias, tendo como base interpretativa a análise de conteúdo.

Com a realização desta pesquisa espera-se ampliar o conhecimento e concepção sobre a docência universitária exercida pelos docentes, sobre suas fontes de aprendizagem da docência e os saberes necessários para atuarem nos cursos de graduação, tanto de licenciaturas quanto de bacharelados.

Sujeito da Pesquisa

A escolha dos sujeitos que possivelmente participarão desta pesquisa será feita de modo intencional, visto que os escolhidos terão que atender critérios específicos pré-estabelecidos, como pertencer ao quadro docente dos cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Geografia, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Enfermagem, da Universidade do Estado de Mato Grosso, do *Campus* de Cáceres/MT, na situação funcional “Efetivo”, que ministraram disciplinas, no período de 2018/1. O contato com os participantes dar-se-á através de convites feitos com antecedência, através de visitas na própria instituição, com o intuito de explicar os objetivos da pesquisa.

Serão excluídos da pesquisa os docentes que no momento da coleta de dados (entrevista semiestruturada) não pertencerem ao quadro docente, no período letivo de 2018/1, ou em casos de desistência relatados pelo próprio entrevistado, ou em caso de ocorrências pessoais (acidentes, imagens, ou outras eventualidades) que possam atrapalhar os sujeitos no momento da investigação.

Desse modo, obtemos uma amostra de 08 (oito) docentes.

Esclarecimentos

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação dos participantes não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados ao pesquisador responsável.

É importante reforçar que a pesquisa será feita na própria Universidade, no seu horário de trabalho, se preferir, durante o período de hora atividade ou no horário que os senhores indicarem como sendo o melhor, reduzindo assim, prejuízos ao desenvolvimento de suas atividades.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Sendo a pesquisa desenvolvida de caráter científico, esta trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no assunto, e mais especificamente, fornecerá embasamento a instituição, docentes e Gestores que poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da aprendizagem e saberes da docência universitária, dos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da UNEMAT – *Campus* de Cáceres/MT.

Riscos da Pesquisa

Considerando que toda investigação em que envolva seres humanos, têm-se riscos, serão adotadas medidas devidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. Assim, elencamos abaixo alguns riscos que podem ocorrer com os docentes participantes da pesquisa:

- Podem se sentir constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora, desta maneira para amenizar o desconforto agiremos de forma discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo do melhor modo possível;
- Os sujeitos poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados, ou que não tenham conhecimento, ou ainda que não saibam responder. Desse modo, a pesquisadora apresentará novas possibilidades de responderem em outro momento, quando estes, se sentirem preparados e confortáveis.
- Pode ocorrer que a participação dos sujeitos na pesquisa, ocasione prejuízo pelo tempo que a mesma solicita a atenção dos sujeitos pesquisados, por isso dialogaremos com os sujeitos de modo a escolher o melhor local, data e horário em que possam estar disponíveis para sua efetiva participação.
- Os participantes poderão sentir-se avaliados por se tratar de assuntos relacionados à experiência e prática da docência. No entanto, deixaremos claro que esta pesquisa não tem caráter avaliativo, em que os dados estarão disponíveis a todo o momento, resguardando a identidade dos sujeitos e que será mantida em sigilo a identidade dos mesmos em todas as etapas da pesquisa.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de maio a junho de 2018 para a coleta de dados.

Estando assim de acordo, as partes envolvidas assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cáceres/MT, 09 de Maio de 2018.

Nome _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

E-mail _____

Telefone _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

**Fabricia Nates dos Santos Galvão
Mestranda em Educação**