

Pedagogia Universitária na pós-graduação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica

University Pedagogy in Stricto Sensu post-graduation and the professional development of elementary education teachers

Ana Paula Rodrigues de Souza
Loriége Pessoa Bitencourt
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Cáceres/MT-Brasil

Resumo

Neste artigo propõe-se compreender quais as percepções dos professores da Educação Básica sobre a Pedagogia Universitária vivenciadas numa pós-graduação *Stricto Sensu* e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual se utilizou questionário de caracterização e entrevistas semiestruturadas para a produção de dados e da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Os dados revelam que as ações formativas vivenciadas pelos professores egressos da pós-graduação, potencializaram sua formação devido à ressignificação de seus saberes após retorno à Educação Básica.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Pedagogia Universitária; Pós-graduação.

Abstract

This article aims to understand what are the perceptions of Elementary Education teachers about the university Pedagogy experienced in a *Stricto Sensu* post-graduation course and their professional development after returning to Elementary Education. This is a qualitative approach research that applied a characterization questionnaire and semi-structured interviews to produce data as well as Bardin's (2016) content analysis technique to interpret them. The data reveal that the educational actions experienced by the graduate teachers have enhanced their training due to the re-signification of their knowledge after returning to Elementary Education.

Keywords: Professional Development; University Pedagogy; Post-graduation.

1. Introdução

Neste artigo, inserem-se os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, defendida em julho de 2022.

O foco dessa pesquisa foi o Desenvolvimento Profissional dos Professores (DPP) da Educação Básica (EB), mestres formados pelo PPGEdu/UNEMAT, a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Universitária (PU). E apresenta-se, como questão problema: Quais as percepções dos professores da Educação Básica, mestres egressos do PPGEdu, sobre a relação entre as ações formativas vivenciadas em sua formação pós-graduada, a Pedagogia Universitária, e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica?

Eslege-se como objetivo principal compreender quais as percepções dos professores da Educação Básica sobre a Pedagogia Universitária vivenciadas numa pós-graduação *Stricto Sensu* e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica.

Para tratamento dos resultados desta pesquisa, organizou-se o referido texto em quatro partes. A primeira traz o Desenvolvimento Profissional, a Pedagogia Universitária e a Formação de professores como foco de reflexão. A segunda apresenta os procedimentos metodológicos. A terceira diz respeito às principais discussões referentes à análise dos dados. E, por fim, são apresentadas as reflexões conclusivas deste trabalho.

2. Desenvolvimento profissional do professor e a Pedagogia Universitária

Partiu-se do referencial teórico do Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP), e, nele, discutiu-se à docência e o trabalho docente. Em seguida, refletiu-se sobre a Pedagogia Universitária (PU) e a formação de professores para a Educação Básica (EB).

Compreende-se, a partir dos estudos realizados por Melo, Silva e Falcão (2021), Day (1999) e Marcelo García (1999), que desenvolvimento é um processo que pode ocorrer de forma institucionalizada ou não, compreendendo as trajetórias pessoais e profissionais que incidem sobre a iniciação à docência e ao restante da carreira profissional, sendo este contínuo e *singular*. Quanto ao conceito de DPP,

[...] corresponde aos momentos em que o professor procura explicitamente melhorar a sua formação na área de especialidade de docência, no domínio educativo, em aspectos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício da sua actividade profissional. Embora de formas diferentes, as dimensões individual

e organizacional do trabalho do professor são importantes em todos estes domínios (Ponte et al., 2000, p. 06).

Logo, o DPP é potencializado quando o professor busca formação continuada na área da docência e incide nas dimensões de formação individual e organizacional, onde este exerce seu trabalho docente.

Quanto à PU a compreendemos a partir de Bitencourt (2022, p.784) como:

[...] como um conjunto de meios utilizados pelo docente universitário no âmbito das interações educativas de sujeitos adultos, estudantes e docentes e está direcionada a espaços diversos, nos quais as ações se desenvolvem entre todos os sujeitos nela envolvidos [...].

Assim, a PU tem como território a Universidade, porém, vai muito além das fronteiras universitárias ao formar profissionais que atuam em outros espaços e os conhecimentos nela apreendidos auxiliam a construir novos no ensino na Educação Básica.

Ao relacionar desenvolvimento profissional de professores da EB na pós-graduação *Stricto Sensu*, Souza (2022) ancora-se nas discussões teóricas da pedagogia universitária, com foco na formação continuada dos sujeitos que compõem este ambiente acadêmico, estudantes que são professores da EB e docentes universitários.

[...] a Pedagogia Universitária dos docentes formadores credenciados no PPGEduc [...] em inter-relação com a dos professores em formação na pós-graduação *Stricto Sensu* se desenvolve durante as atividades vivenciadas no espaço formativo da Universidade, possibilitando a busca por novos conhecimentos, colaborando para a formação continuada de mestres que poderão ser professores na Educação Básica e/ou Educação Superior e que também podem seguir carreira profissional que divirja da docência (Souza, 2022, p.21).

Assim, na articulação entre as ações formativas da pós-graduação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores da EB, há a resignificação das aprendizagens, ocasionada pela inter-relação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Souza (2022), em sua pesquisa, propõe a articulação entre o Desenvolvimento Profissional dos Professores (DPP) da Educação Básica e a Pedagogia Universitária (PU), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), e ressalta que:

[...] articulando a Pedagogia Universitária, o Desenvolvimento Profissional e a Pedagogia Histórico-Crítica, pretendemos fortalecer a relação entre Universidade e Escola de Educação Básica, valorizando toda a historicidade presente na formação do sujeito nesses dois ambientes, pois sendo o estudante um ser histórico, deve ser valorizado em suas especificidades. A PU e o DPP, potencializam a formação institucionalizada desses sujeitos, juntamente com a PHC, que vê a escola, os

Pedagogia Universitária na pós-graduação Stricto Sensu e o Desenvolvimento profissional dos professores da educação básica

conteúdos formais, como uma forma/meio de emancipação humana (Souza, 2022, p.21).

Compreende-se, então, que a PU se desenvolve no contexto da Educação Superior, mas é passível de se articular com a EB por meio de suas ações formativas que, na pós-graduação, envolvem professores de ambos os níveis educacionais. Essa relação, durante a formação pós-graduada do pesquisador, possibilita que os professores da EB voltem a ser estudantes, e os docentes universitários, ao mesmo tempo em que ensinam, têm a possibilidade de aprender e refletir sobre a realidade vivida na EB, fortalecendo a relação entre a Universidade e a Escola de EB.

A partir dessas reflexões entende-se que o DPP é um processo contínuo, que se inicia com a inserção e realização do trabalho docente, não deixando de lado todas as experiências que esse sujeito teve antes de sua inserção no ambiente do trabalho.

Souza (2022), ao refletir sobre o DPP, com base em García (1999), destaca que esse é um processo que permite a formação continuada do professor da EB, no curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, o que fortalece as experiências na EB e as ressignifica a partir de novos conhecimentos para posterior retorno à EB.

Compreende-se que o DPP é ampliado quando o profissional professor, independente do nível educacional em que atua, tem a oportunidade de refletir criticamente sobre ensino e pesquisa e interage com seus pares, o que lhe permite interpretar os fatos inerentes à realização de seu trabalho docente. Nesse sentido, a formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu*, em mestrado acadêmico, possibilita momentos de reflexão em que os professores da Pós-graduação e da EB têm a possibilidade de interagir de modo a ressignificar seus conhecimentos e experiências advindos de seu *lócus* de trabalho docente (Veiga, 2017).

Respalhada em Gadotti (2011), Souza (2022) diz que o professor deve se tornar um aprendiz permanente para potencializar seu DPP. Ponte *et al.*, (2000, p. 06) revela que o DPP corresponde “aos momentos em que o professor procura explicitamente melhorar a sua formação na área de especialidade de docência, no domínio educativo, em aspectos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício da sua atividade profissional”. Interpreta-se, então, que o professor, ao buscar uma formação que realmente lhe seja significativa se desenvolve pessoal e profissionalmente, pois “[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação de programas, de práticas

coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes deles [...]” (Tardif, 2014, p. 16).

Logo, os saberes dos professores são construídos mediante sua trajetória profissional e pessoal. Esses saberes, ao mesmo tempo em que são produzidos de modo coletivo, não deixam de ser individuais e plurais, e são inerentes à formação profissional, juntamente com saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014).

Ao enfrentar os desafios da realização do trabalho docente, o professor da EB busca formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo este sujeito um ser professor, com toda a experiência no que tange a realização do seu trabalho, em que visa solucionar indagações que permeiam sua vivência na docência da EB. Isso fortalece o DPP por meio da PU vivenciada naquele ambiente da Educação Superior e suas ações formativas.

Nessa lógica, sustentada pelos estudos da Pedagogia Universitária, desenvolveu-se esta pesquisa, da qual se apresentam, a seguir, os pressupostos metodológicos e principais discussões mediante os dados empíricos.

3. Metodologia

Na referida pesquisa, com abordagem qualitativa, relacionada aos pressupostos de Gamboa (1995) e Bogdan e Biklen (1994), assume-se que, nessa parte do ambiente natural, os dados são descritos e, posteriormente, analisados de forma indutiva, com ênfase no processo e contexto em que emergem e com os quais se constituem significados. Desse modo, tem-se o interesse de compreender e analisar fenômenos relacionados ao contexto de investigação, com base na compreensão do objeto em estudo, o Desenvolvimento Profissional do Professor da EB, na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, esta pesquisa é caracterizada como um Estudo de Caso, o que permite estudar os fenômenos como um todo (Yin, 2001), a qual se apropriou dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, apreendidos, a partir de Lima e Mito (2007), como um procedimento que permeia toda a investigação, visando maior aproximação teórica com o objeto a ser pesquisado.

Como fonte exploratória e investigativa para a seleção dos sujeitos da pesquisa utilizou-se um Banco de Dados dos Mestres Egressos do PPGEdU/UNEMAT, alimentado constantemente pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC), atualizado anualmente. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados em um recorte temporal

Pedagogia Universitária na pós-graduação *Stricto Sensu* e o Desenvolvimento profissional dos professores da educação básica

dos egressos de 2012 a 2020, obedecendo às seguintes características: serem professores da EB efetivos na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT); formados em cursos de licenciatura, e terem concluído o curso de mestrado em Educação através do PPGedu/UNEMAT.

Do universo de 54 professores mestres egressos do PPGedu/UNEMAT, selecionou-se o total de 18 professores que aceitaram participar da pesquisa por meio de questionários de caracterização, porém, desses, apenas 15 se disponibilizaram a participar da etapa de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa de campo e a etapa da seleção dos sujeitos teve início após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), conforme o Parecer n. 4.510.083. No entanto, optou-se por analisar a transcrição de entrevistas de dez professores e, com o intuito de resguardar o anonimato desses profissionais, eles foram nomeados de acordo com sua graduação: PM – Professor de Matemática; PP1- Professor de Pedagogia 1; PLP1 – Professor de Língua Portuguesa; PEF – Professor de Educação Física; PH – Professor de História, e para categorização e análise dos dados empíricos utilizou-se a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016).

A entrevista foi organizada a partir dos dados obtidos pelo questionário de caracterização, os roteiros elaborados eram os mesmos para todos os sujeitos, porém, durante a entrevista, muitas vezes, outras questões iam surgindo. Para Ludke e André (2017), a entrevista é uma forma de captação rápida de dados, e permite aprofundar alguns pontos coletados por meio de outras técnicas. Os dados coletados constituíram o corpus de análise, e, conforme Bardin (2016), obedeceram a três pontos: a pré-análise, exploração dos materiais e o tratamento dos resultados. Ao se realizar todo esse processo investigativo foram elencadas quatro categorias de análise e as subcategorias, conforme segue:

Imagem 1. Categorias e subcategorias de análise de dados



Fonte: Souza, 2022, p.44

Foram elaboradas as quatro categorias, e, de cada uma delas, as suas subcategorias, a fim de verificar as ações formativas vivenciadas pelos professores da Educação Básica no mestrado em Educação.

As categorias de análise elencadas durante a entrevista nortearam o processo investigativo, fazendo com que a teoria mapeada por meio do balanço de produção movimentasse a pesquisa.

A categoria I, “Perfil dos participantes da pesquisa”, permitiu que se realizasse um mapeamento dos sujeitos participantes da pesquisa e a organização do perfil dos que realmente fariam parte da pesquisa, sua idade, sexo, e onde residiam. Por meio da categoria II, “Expectativas dos professores da EB articulada com a formação profissional no PPGedu/UNEMAT: o antes”, destacou-se a trajetória formativa dos sujeitos, o que os instigou a buscar a pós-graduação em Educação na UNEMAT. Na Categoria III, “Pedagogia Universitária refletida nas ações formativas vivenciadas pelos professores da EB, durante a formação no PPGedu/UNEMAT”, fez-se a aproximação das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos/egressos, o DP vivenciado durante o mestrado e a influência daquele espaço formativo em sua volta à EB. Na categoria IV, “Desenvolvimento Profissional do professor da EB após cursar o Mestrado em Educação PPGedu/UNEMAT”, os sujeitos tiveram a oportunidade de revisitar suas experiências formativas no mestrado, o que nos possibilitou perceber a relação entre a PU vivenciada no espaço da pós-graduação e o seu retorno às atividades da docência na EB, o que potencializou seu desenvolvimento profissional e a percepção de sua formação em um *continuun*.

Atendendo ao propósito deste recorte, no intuito de demonstrar a importância da formação *Stricto Sensu* para a formação continuada de professores da Educação Básica, no próximo item revelam-se algumas das reflexões construídas por meio da análise das categorias e subcategorias que movimentaram essa investigação.

4. Principais discussões

Os dados produzidos tornaram-se elementos significativos para compreender as percepções dos sujeitos sobre suas vivências e a vida profissional em três períodos: antes, durante e depois (Souza, 2022), de modo a mesclar experiências profissionais que perpassaram o período de ingresso, vivência e após a conclusão do mestrado em Educação.

Souza (2022) ressalta que a maioria dos sujeitos participantes fez graduação na UNEMAT em diferentes campus: Cáceres, Alta Floresta e Barra do Bugres. Constatou-se que dentre os dez sujeitos, cinco são pedagogos (PP1, PP2, PP3, PP4 e PP5), um formado em letras (PLP), um em educação física (PEF), um em história (PH) e um formado em matemática (PM). No total, oito são do sexo feminino e dois do sexo masculino, e em geral possuem cerca de 11 anos de experiência docente.

García (1999; 2009) diz que as escolhas pessoais e profissionais demonstram a trajetória do DPP de cada indivíduo e a constituição de sua identidade profissional.

Assim, de acordo com as entrevistas, existiam dois grupos entre de professores: os que assumiam a docência como um sonho, alimentado pelas brincadeiras infantis, e outro grupo que, devido a acontecimentos pessoais, foi levado a seguir a docência como Profissão.

Do primeiro grupo faziam parte os sujeitos PP1, PP4, PLP e PEF que, ao refletir sobre suas experiências e vivências na infância, perceberam que o ambiente em que cresceram lhes possibilitou uma aproximação com o campo da docência incidindo na formação de sua identidade pessoal e profissional.

A ação de constituir uma carreira profissional está relacionada a aspectos do desenvolvimento pessoal do sujeito, destacado por Marcelo Garcia (1999; 2009), representado na fala a seguir:

[...] vem das experiências, ou seja, das minhas vivências na minha infância, muito da minha escrita, muito do que eu sou. Tem essa forte relação com a minha infância, as brincadeiras daquele período e quando passei a ir à escola [...] isso já ia me despertando o gosto por esta profissão (Excerto da entrevista do PP4).

PP4 demonstra, a importância de sua experiência, na infância, para sua decisão profissional. García (1999; 2009) e Day (1999) revelam que tanto as experiências pessoais quanto as profissionais potencializam o DPP. A partir de Cunha (2010), García (1999, 2009), Bitencourt (2017; 2020) e Mizukami (2010), Souza (2022) compreende que as experiências pré-profissionais, articuladas com a constituição pessoal e profissional desses sujeitos, incidiram na constituição de sua identidade docente e escolha profissional.

Outros sujeitos, como PP2, PP5, PP6, PM e PH, deixam claro, na entrevista, que a escolha pela docência ocorreu devido à falta de oportunidade e condições financeiras para

realizarem sua formação em um curso de bacharelado. De certa forma, esses sujeitos se sentiram condicionados a buscar a graduação em cursos de licenciatura ofertados no período noturno, o que lhes permitia conciliar o estudo e o trabalho, conforme se constata nas falas:

[...] os motivos que me levaram a ser professor da educação básica, [...] foi talvez [...] destino, [...] falta de oportunidade, porque não foi um sonho meu de criança [...]. Eu sonhava em fazer psicologia, mas como nós morávamos aqui em Cáceres e eu não tinha condição financeira para estudar em outra cidade [...], licenciatura foi o curso que pude fazer (Excerto da entrevista do PP2).

Olha, foi a falta de oportunidade ou a falta de alternativa. [...] não tinha outra alternativa naquele momento. Eu entrei, gostei, fiquei e estou até hoje [...] (Excerto da entrevista do PP5).

Fatores de natureza financeira imperaram na escolha de PP2, impedindo-o de realizar uma graduação em um curso de bacharelado de sua escolha, pois seria necessário mudar de cidade e arcar financeiramente com despesas, o que não era possível naquele momento. PP5 também revela que a falta de oportunidade o levou a cursar licenciatura. Na percepção de Cunha (2008), a situação financeira acaba, realmente, influenciando a busca pela formação continuada.

Passada essa fase inicial de escolha pela docência, os sujeitos sentiram necessidade de buscar formação continuada em cursos de mestrado e diversos foram os motivos que os levaram a essa busca.

O mestrado sempre foi outro sonho, com o tempo de serviço, [...] eu senti [...] falta em minha formação inicial, de discutir um pouco melhor os teóricos até porque meu curso é educação física. Essa parte de sociologia e filosofia, foi bem superficial [...] (Excerto da entrevista do PEF)

[...] a visão de que o professor de matemática só sabe fazer conta, e que eu só sei fazer conta, só sei ensinar a fazer cálculo, eu acredito que todo professor tem capacidade de ir além das especificidades da sua formação [...] – isso tudo me incomodava e me fez buscar o mestrado em Educação (Excerto da entrevista do PM).

[...] eu falo que a gente pobre, da classe menos privilegiada da sociedade - a nossa maneira de resistência é estudar - vejo que a educação é uma maneira de resistência, de você se manter na sociedade, um dia eu escutei um professor conversando com outro colega, ele disse assim: 'eu vejo que estudar, o qualificar te eleva na sociedade, abre portas' - Exatamente isso, não vejo hoje um outro caminho para nós - sem ser a educação. Então educação abre portas [...] a gente acaba sendo motivo para os estudantes se qualificarem e não parar [...] tanto minha busca pelo conhecimento, quanto aprimorar a minha prática pelos meus

Pedagogia Universitária na pós-graduação Stricto Sensu e o Desenvolvimento profissional dos professores da educação básica

alunos [...] me levaram a buscar a formação no mestrado [...] (Excerto da entrevista do PH).

Os três excertos de entrevista evidenciam os motivos que levaram esses docentes à pós-graduação *Stricto Sensu*. PEF fala sobre o tempo de serviço, a incompletude de sua formação inicial; PM fala sobre o preconceito com sua formação, de que professor de matemática serve somente para fazer cálculo, e PH faz uma análise mais crítica da sociedade, revelando que as condições históricas fazem com que o sujeito perceba sua condição de oprimido e busque se emancipar por meio da educação. Sendo assim, compreende-se a importância da formação continuada na pós-graduação, mestrado para o professor da EB, seja devido a fatores pessoais ou profissionais que lhe permita ingressar na pós-graduação (Freire, 2005; Imbernón, 2009; Saviani, 2008; Souza, 2022).

Souza (2022), baseada em Libâneo (2007), ressalta que o professor, ao conceber sua profissão como um trabalho docente, pode refletir sobre sua prática de forma crítica, o que lhe permite enxergar como um ser em formação contínua que precisa sempre buscar novos conhecimentos. PP1, PP3, PP5 e PP6 relataram que elementos do seu trabalho docente os instigaram ao questionamento que trazem em seu projeto de pesquisa, o que demonstra a responsabilidade desses sujeitos, professores da EB, em relação à Educação, à formação do estudante, ao seu ambiente de trabalho e à busca por DP.

[...] a inquietação move o professor, o provoca a sair desse campo de conforto, nos faz buscar coisas novas, por esse motivo eu busquei a graduação, a pós-graduação e agora estou buscando o doutorado, porque eu vejo que em mim, como professora, como profissional que a formação continuada é muito importante [...] (Excerto da entrevista do PP3).

PP3 demonstra que as indagações que traz em sua formação e seu trabalho potencializam a formação na pós-graduação, seja no mestrado ou doutorado. Libâneo (2018), em seus estudos, evidencia a necessidade de que os professores voltem às universidades para continuar seus estudos, atualizar seus conhecimentos e adquirir um maior conhecimento teórico.

Nas entrevistas, os sujeitos revelaram a importância das ações formativas vivenciadas no mestrado para ressignificar seus conhecimentos. Nesse sentido, consideram as disciplinas ofertadas pelo mestrado, como fatores importantes nesse processo:

[...] eu participei de muita coisa, eu fiz 12 disciplinas, escrevi artigos coisas assim, participei de vários eventos [...] aproveitei ao máximo [...] sou muito grata pela formação que obtive no mestrado (Excerto da entrevista do PP1).

Eu fiz 10 disciplinas durante o mestrado, abrangendo as duas linhas de pesquisa, fiz as disciplinas designadas pelo orientador e algumas que eu me interessei no que tangia a formação de professores. [...] (Excerto da entrevista do PH).

PP1 e PH mencionam as disciplinas que cursaram no mestrado e que aproveitaram todas as oportunidades para buscar maior conhecimento teórico. Para tanto, cursaram disciplinas das duas linhas de pesquisa do programa: *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e Educação e Diversidade*. Logo, Souza (2022), apoiado em Galvão e Bitencourt (2017), entende que PP1 e PH, no campo da Pedagogia Universitária, pesquisando e refletindo sobre suas práticas, puderam refletir sobre suas pesquisas, além da docência no espaço da EB, o que os motivou a cursar o maior número possível de disciplinas ofertadas pelo mestrado.

[...] Eu não perdi as oportunidades que tive, participei do JORNEDUC [...] do ENDIPE [...] da ANPED, [...] participei desses eventos e conheci, me encontrei com vários pesquisadores [...] Ubiratan D'Ambrósio [...] Celso Antunes [...] Selma Garrido Pimenta [...]. Tive a oportunidade de conhecer vários autores que eu sentia muita vontade [...] de estar junto [...] participei de muitos eventos, que foram significativos para minha formação [...] precisamos desse contato com esses pesquisadores, com esses estudiosos[...] (Excerto da entrevista do PP3).

PP3 relata que as atividades externas das quais participou e os autores que teve a oportunidade de conhecer ao cursar o mestrado, foram importantes para sua formação. Nesse aspecto, García (1999) afirma que o aperfeiçoamento profissional e o DPP podem ocorrer em vários ambientes, inclusive em eventos e cursos pontuais.

Os entrevistados expõem a importância que dão à Universidade, ao corpo docente da pós-graduação, como instituição de formação inicial e continuada.

[...] a sala de aula [...] percebo que mesmo em uma universidade pequena que tem dificuldade de estrutura, [...] tínhamos professores muito dedicados e que realmente demonstravam compromisso com a educação [...]. Foi uma experiência positiva, [...], eu não tinha passado por uma formação tão crítica [...] que fosse levar a gente a entender várias coisas [...] conceitos [...] atualidades da conjuntura política, questões que são importantes para nossa vida como um todo (Excerto da entrevista do PP1).

Pedagogia Universitária na pós-graduação Stricto Sensu e o Desenvolvimento profissional dos professores da educação básica

PP1 expõe o compromisso dos professores do PPGEduc e também a formação que lá recebeu: crítica e reflexiva.

Após a experiência no PPGEduc, os professores percebem que muitos elementos que sustentam sua prática docente na EB foram, paulatinamente, ressignificados:

[...] não tenho mais aquela visão fechada, aquela visão técnica sobre a Educação - eu consigo problematizá-la de uma maneira que é mais agradável para os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa para eles [...] (Excerto da entrevista do PM).

[...] deixo de ser aquela pessoa que só ensina e eu passo a ser aquela pessoa que aprende, eu aprendo muito mais do que eu ensino, você começa a entender que trabalhava apenas as questões do conteúdo, e após a pós-graduação essa questão conteudista não tem tanta importância, quanto se trabalhar as questões sociais, a questão da afetividade[...] (Excerto da entrevista do PP4).

Souza (2022) assevera que, após o mestrado, os sujeitos mudaram sua forma de compreender os fenômenos educacionais, a maneira como enxergavam os estudantes e a forma de ensinar. Nesse sentido, PM e PP4 falam sobre as mudanças percebidas após o mestrado. PM deixou de ter uma visão técnica sobre educação, e os conteúdos que ensinava passaram a ser problematizado com o estudante. PP4 começou a trabalhar mais as questões afetivas com os estudantes. Por meio dos estudos de Libâneo (2014) entende-se que a mudança ocorrida em PP4 evidencia a importância de que o docente conheça alguns aspectos sobre a vida do estudante, suas condições socioculturais, as relações sociais e todos os fatores que incidem naquele sujeito para que o conhecimento escolar possa ser significativo para este.

A importância da pesquisa desde as séries iniciais também foi mencionada pelos sujeitos:

[...] a pós-graduação modifica [...] a visão teórica, a visão científica, que a gente tem da pesquisa. A gente estuda as teorias, as metodologias de modo aprofundado e com mais atenção, começa a refletir sobre a postura que a gente tinha e tem como Professora, [...] a gente começa a experimentar, praticar alguns conceitos diferentes daqueles que [...] ficavam só naquele espaço da sala de aula [...]. Nos construímos como professora [...] lutando [...] superando desafios que a gente consegue nos construir como profissional. A graduação e a pós-graduação vão trazer esse campo[...] da sólida pesquisa e da ampliação da teoria para nós, [...] (Excerto da entrevista do PP3).

[...] na coordenação, [...] incentivo meus colegas a buscarem a qualificação profissional, a buscar um mestrado, a buscar um outro curso de especialização, o doutorado [...] quanto mais a gente se qualifica mais a gente consegue entender todo esse processo que a gente está vivenciando [...] a gente passa a lutar com uma base mais teórica, de mais resistência, de mais movimento eu acho que isso falta ainda para alguns profissionais essa qualificação, [...] quando a gente estuda a gente aprende mais e aprendendo mais, dividimos esse conhecimento [...] (Excerto da entrevista do PH).

É possível, diz Pazinato (2015), compreender que a PU faz com que o professor se torne um pesquisador, participe de grupos de estudos, tenha uma visão interdisciplinar, o que lhe permite ver o processo de ensino e aprendizagem como uma construção de conhecimentos e não de transmissão, o que fica evidenciado nas falas de PP3 e PH,

[...] a PU vivenciada pelos professores da EB, sujeitos da pesquisa, passa a ser ressignificada pelos professores, de forma diferente: uns deixam explícito em suas falas tais mudanças; outros deixam transparecer, de forma implícita, que o mestrado foi realmente significativo e potencializador de mudança. Enfim, o DPP da EB em cursos de mestrado fortalece a adesão de novas práticas docentes e a mudança em relação ao posicionamento pessoal e profissional desse educador (Souza, 2022, p.165).

Logo, a pós-graduação *Stricto Sensu* potencializa a formação do professor da EB, o qual tem papel fundamental na formação crítica/reflexiva do estudante da EB. Ele conduz o estudante pelos caminhos que lhe possibilitam problematizar a educação e a sociedade em que vive.

5. Reflexões finais

Compreendeu-se, por meio da pesquisa, que o professor da EB, ao buscar a pós-graduação como formação continuada, o faz devido a inquietações vivenciadas em seu campo de atuação na EB, oriundas do seu trabalho docente, as quais o impulsionam a buscar o PPGedu/UNEMAT. Os sujeitos entrevistados demonstram compromisso e responsabilidade perante sua formação, ou seja, compromisso com a educação pública do estado do MT.

As reflexões tecidas neste estudo deixam evidente a importância da implementação de políticas públicas de valorização e formação do profissional da Educação e que essas políticas sejam protagonizadas pelos profissionais da educação, de acordo com as necessidades vivenciadas no cotidiano escolar. Isto porque os professores, ao perceberem a incompletude de sua formação inicial, voltam para a universidade visando à formação *Stricto Sensu*, e nesse novo espaço formativo suas inquietações são problematizadas e teorizadas por meio de pesquisa, ensino e extensão. Nesse processo, ocorre a troca de

conhecimento/experiências entre os sujeitos envolvidos no processo, egresso, professor universitário e estudantes da pós-graduação, estreitando a relação entre Universidade e EB.

É importante frisar a relevância de que haja o estreitamento de relações entre Universidade e EB, por meio da oferta de cursos de pós-graduação e de projetos que incentivem o professor da EB a perceber a Universidade como uma instituição com potencial para produção de conhecimento científico. Logo, a produção do conhecimento pode ser vivenciada em diversos espaços através de um movimento contínuo das ações de ensino, pesquisa e extensão que constitui a PU, sendo este constitutivo do conhecimento e potencializador do DPP nas dimensões pessoal e coletiva.

A pós-graduação, a nível de mestrado, possibilitou a realização do trabalho docente, com criticidade, voltado à formação de estudantes capazes de mudar sua realidade e buscar melhorias para sua vida, a partir do conhecimento sistematizado e problematizado com seus colegas e professores.

Enfim, as ações formativas vivenciadas pelos sujeitos, no PPGEduc, permitiram que eles ressignificassem conhecimentos e experiências adquiridos na Educação Básica, mediante o estudo de teorias e da pesquisa, ambas ações problematizadas com os docentes universitários e outros estudantes da pós-graduação, de forma colaborativa e dialógica.

A PU vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa potencializa a formação na pós-graduação, no mestrado acadêmico em Educação, influenciando, de maneira direta, a docência na EB e, conseqüentemente, o seu DPP, (re)significando-os, mesmo que não seja nos conteúdos em si da área de graduação ou de concurso público. No entanto, a PU permite que o professor reveja suas concepções sobre Educação, no que tange as suas formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o significativo para ele, na condição de professor, e para o estudante.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição 70. Lisboa, 2016.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. A UNEMAT e a Pedagogia Decolonial: possibilidade de aproximações por meio de reflexões sobre a sua história de expansão no estado de Mato Grosso. In. **REP's -Revista Eventos Pedagógicos**. Número Regular: Estudos Decoloniais. Sinop, v. 13, n. 3. ed. 34, p. 778-802, ago./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Aprendizagem da Docência do professor formador de**

educadores matemáticos. Curitiba: CRV, 2017.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Os professores Formadores de uma licenciatura e suas Pedagogias Universitárias: a significação da formação. In. TAVARES, F. de C.; ANJOS, J. J.T. dos, (Org.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**, volume 4/ - Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2020.

BOGDAN, Roberto Casini; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. 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.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILLO, Cecília Luiza (Orgs.). **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DAY, Chistian. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** Os desafios da aprendizagem permanente. Trad. Maria Assunção Flores. Ed. Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2 Ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, Fabrícia Nates dos Santos.; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. 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, 2017.

GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências e Educação*. N. 8, jan-abr, 2009, p. 7-22.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências;** tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000400003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10 ed, São Paulo, Cortez, 2007.

Pedagogia Universitária na pós-graduação Stricto Sensu e o Desenvolvimento profissional dos professores da educação básica

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** Edições Loyola, 28ª ed., São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl., - São Paulo: Heccus Editora. 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia. Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis.** v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvana Pimental; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar.** V.15. N. 32. Ano 2021. p.1-21.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação,** São Carlos: EduFSCAR, 2010.

PAZINATO, Aldiciane. **O processo de formação continuada no projeto da Pedagogia Universitária.** 106f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Minas Gerais, 2015.

PONTE, João Pedro da et al. **Por uma formação inicial de professores de qualidade.** 18 f. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Lisboa, abr. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara,** 11ª Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Ana Paula Rodrigues de. **Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Básica e a Pedagogia Universitária na Pós-Graduação stricto sensu.** 190f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. Docência na Educação Superior e as suas articulações com a metodologia da Aprendizagem por Resolução de Problemas. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência.** Curitiba: CRV, 2017.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Sobre as autoras

Ana Paula Rodrigues de Souza

Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UNEMAT. Professora da área de Língua Portuguesa na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência e Formação (GFORDOC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5246-3961>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7641232469647919>. E-mail: anarodriso@hotmail.com

Loriége Pessoa Bitencourt

Graduada em Licenciatura em Matemática pela FIC/Santa Maria, mestre em Educação pela UFMT e doutora em Educação pela UFRGS. Professora da área de Educação Matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), lotada na Faculdade de Ciência Exatas e Tecnológica (FACET) em Cáceres-MT. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu e na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-2091>.

E-mail: loriege.pessoa@unemat.br

Recebido em: 23/05/2023

Aceito para publicação em: 22/01/2024