



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAURO JOSÉ DE SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
NARRATIVAS DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

**CUIABÁ-MT
2023**

MAURO JOSÉ DE SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
NARRATIVAS DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro
Coorientador: Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores

**CUIABÁ-MT
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729f Souza, Mauro José de.

Formação continuada na educação superior: narrativas de processos identitários [recurso eletrônico] / Mauro José de Souza. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 248 f., il. color., pdf). -- 2023.

Orientadora: Filomena Maria de Arruda Monteiro.

Coorientadora: José Ignacio Rivas Flores.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2023.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Formação continuada. 2. Educação Superior. 3. Pesquisa Narrativa. 4. Processos Identitários. 5. Professor Ingressante. I. Monteiro, Filomena Maria de Arruda, *orientador*. II. Flores, José Ignacio Rivas, *coorientador*. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Formação continuada na educação superior: narrativas de processo identitários".

AUTOR: DOUTORANDO Mauro José de Souza.

Tese defendida e aprovada em 07 de novembro de 2023.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro (Presidente da Banca / Orientadora)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutor José Ignacio Rivas Flores (Coorientador)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DE MÁLAGA/ ESPANHA

3. Doutora Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. Doutor Marcel Thiago Damasceno Ribeiro (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

5. Doutora Valeska Maria Fortes de Oliveira (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

6. Doutora Inês Ferreira de Souza Bragança (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

7. Doutora Ozerina Victor de Oliveira (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

8. Doutor Fábio Mariani (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 07/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 10/11/2023, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 10/11/2023, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Ignacio Rivas_Flores**, **Usuário Externo**, em 14/11/2023, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RUTE CRISTINA DOMINGOS DA PALMA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/11/2023, às 12:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Maria Fortes de Oliveira**, **Usuário Externo**, em 14/11/2023, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Inês Ferreira de Souza Bragança**, **Usuário Externo**, em 16/11/2023, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6369285** e o código CRC **C0FFE57F**.

Dedico a todos os professores e professoras ingressantes, que mesmo diante de uma cena pedagógica que aponta para precariedades e desafios muito mais do que para possibilidades e avanços, dão passos firmes na trajetória da docência, talvez por compreenderem com Dewey que a educação não é uma forma de preparar para a vida, mas a própria vida.

Caminhos do coração

Gonzaguinha (1982)

*Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz*

*Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar*

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

*E é tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

O coração

O coração

*“Alice: Você pode me ajudar?
Gato: Sim, pois não.
Alice: Onde vai a estrada?
Gato: Para onde você quer ir?
Alice: Eu não sei, estou perdida.
Gato: Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”.*

Lewis Carrol

"Quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável"

Sêneca

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua onisciente, onipotente e onipresente sabedoria conduz nossas histórias de vida e experiências na direção do que efetivamente precisamos, permitindo-nos a escolha que nos impulsiona às conexões relacionais e singulares.

Ao acolhimento recebido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), traduzido nas atitudes de seus docentes e técnico-administrativos, que não mediram esforços para cuidar com atenção e profissionalismo dos discentes e suas demandas acadêmicas.

Ao Instituto Emergente de Investigação em Formação de Profissionais da Educação e a Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Málaga por me receber para um estágio doutoral “sanduíche”.

A minha orientadora, professora doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro, primeiro por me aceitar como orientando, e na continuidade, por sua disponibilidade e cuidado com os processos acadêmicos e administrativos; pelos importantes momentos de convivência formativa, mesmo que virtuais em sua grande maioria, marcados pelo respeito, profissionalismo e por uma abordagem relacional que considera os interesses do outro, reconhecendo seu lugar. Enfim, orientações que extrapolaram o contexto formal, sendo muito representativas para além deles.

A meu coorientador, professor doutor José Ignacio Rivas Flores, que ao me receber como orientando num contexto sociocultural distinto, fez com que me sentisse completamente acolhido e integrado a esta nova ambiência, estabelecendo uma parceria que me ensinou, para além dos caminhos pedagógicos, que o aprendizado pode ocorrer na simplicidade de um olhar e na escuta atenta, quando me disponho a esta relação.

Aos pais que a Vida me presenteou nesse tempo, nos quais me reconheço e compreendo os caminhos trilhados. A meu Pai Manoel, por ter me ensinado que o silêncio pode dizer mais sobre quem nós somos e por partilhar a honestidade e o reconhecimento do mundo do outro; a minha Mãe Iversina pela perseverança, determinação e confiança na vida, e por nos ensinar os valores da humildade.

A meus filhos Jonathan Diogo e Mauro Otavio, e à minha netinha Manuela, por renovarem em mim as esperanças na continuidade da vida, provocando o aprendizado que acolhe, mesmo na distância. Às minhas noras Drieli e Larissa, por caminhar junto.

A Ricardo Andrade, por estar a meu lado neste percurso acadêmico e de vida e por me ensinar sobre a imprevisibilidade das experiências nas práticas relacionais, evidenciando o valor do presente como uma dádiva.

Aos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, que gentilmente aceitaram o desafio de dialogar, e ao exporem suas vidas e crenças narrando suas histórias, se tornaram coautores desta pesquisa.

A professora Luciene e o professor Luís, da UFMT, e o professor Diego e a professora Analía, da UMA, por nos trazer um panorama sobre suas experiências e os processos formativos desenvolvidos nestas instituições.

Aos companheiros do GEPForDoc, grupo de estudos e pesquisas em formação docente, pelas ricas oportunidades de reflexão e aprendizado, mesmo em formato virtual, que pretendo seguir, quiçá presencialmente, como uma referência de desenvolvimento profissional docente.

A todos os colegas ingressantes na turma de 2020, que tiveram que abrir mão do convívio presencial no ambiente universitário, se fortalecendo enquanto comunidade no ambiente virtual, que figurou como suporte acadêmico e de vida de todos e todas.

A todos os membros da Banca, pela disponibilidade em realizar leituras atentas e amáveis, e pelas fundamentais contribuições que agregaram confiabilidade a esta investigação e motivação a este autor, descortinando horizontes a percorrer.

Aos que não nomeadamente contribuíram, direta e/ou indiretamente, para que os diálogos estabelecidos nesta investigação possam ser levados adiante, como experiências de vida e de docência a iluminar novos cenários formativos.

Gratidão!

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Coordenação de Administração Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDH	Coordenação de Desenvolvimento Humano
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CEG	Coordenação de Ensino de Graduação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFD	Coordenação de Formação Docente
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRUA	Conferencia de Rectores de Universidades Andaluzas
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENADE	Exame nacional de desempenho de estudantes
GEPForDoc	Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente
IE	Instituto de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMLOE	Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación
MEC	Ministério da Educação
PDI	Pessoal Docente Investigador
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
PPID	Plano Próprio Integral de Docência
PROCIE	Grupo de Investigación en Comunicación y Educación
PROEG	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RBPAB	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SFI	Servicio de Formación e Innovación
SGP	Secretaria de Gestão de Pessoas
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAL	Universidad de Almería
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMA	Universidad de Málaga
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

A formação continuada de docentes ingressantes na educação superior e os modos como configuram seus processos identitários por meio das narrativas sobre suas experiências constituem o foco principal de discussão nesta investigação doutoral, realizada no PPGE/UFMT, com vínculo à linha de pesquisa Organização escolar, formação e práticas pedagógicas. A herança histórica da ciência moderna promoveu a objetividade e a universalização do conhecimento científico, favorecendo um certo distanciamento entre investigador e objeto investigado, despersonalizando os sujeitos enquanto pessoas com uma vida pessoal e contribuindo para um modelo formativo linear e pontual. Fruto deste legado, estudos sobre a formação continuada na educação superior (Marcelo, 2009), ainda ocupam posição marginal no cenário acadêmico formal, mesmo ganhando destaque no cenário atual (Imbernón, 2009). A política de formação continuada para este segmento tem sofrido as consequências do empresariamento e gerencialismo que tem marcado o contexto educacional mundial, que parece impactar de maneira cada vez mais intensa o panorama universitário. Absorta nesta ingerência, a institucionalização de programas de formação continuada de docentes universitários é dificultada, o que reverbera na constituição identitária destes docentes (Hall, 2020) e em suas práticas formativas e de ensino. Diante deste quadro questionamos: como tem se configurado a formação continuada de docentes na educação superior e como esta formação vem potencializando o desenvolvimento de processos identitários em seus cenários formativos? Neste panorama, objetivou-se compreender a formação continuada de docentes que atuam na educação superior, analisando seus impactos na constituição identitária destes em seus horizontes formativos. Como desdobramento desta intenção, identificar a política de formação continuada voltada ao docente universitário, conhecendo suas trajetórias pessoais, profissionais e institucionais por meio de relatos sobre suas experiências, aprendizagens e saberes profissionais em seus contextos de formação e atuação. Tendo como sustentáculo teórico-metodológico a pesquisa narrativa na compreensão dos autores Clandinin e Connelly (2015), foram realizadas entrevistas narrativas com sete docentes ingressantes na UFMT e três professores ingressantes na UMA. Dialogamos ainda com quatro docentes comprometidos com ações de formação continuada nestas duas IES. As narrativas provenientes destes diálogos, em suas interlocuções com o marco teórico de referência, nos encaminharam a resultados que se revelaram fundantes e enredados: a formação continuada nas IES ainda apresenta características de práticas protocolares e estanques; ocorrem geralmente a partir de demandas pontuais, onde a experiência docente tem pouca inserção e representatividade, e tende a ser reproduzida em ações individualizadas desconectadas da docência. Afortunadamente, despontam outros exemplos de cenários formativos horizontais, comprometidos com processos longitudinais e colaborativos, onde as narrativas sobre as histórias de vida e de docência tem ganhado protagonismo. Reverberando para além do inicialmente previsto, a pesquisa narrativa aflora potencialmente nesta paisagem como um dispositivo formativo singular a orientar os processos formativos, a docência e os processos investigativos de docentes universitários. Nesta perspectiva, concebemos o diálogo e a reflexão sobre as experiências como ações soberanas para impulsionar o desenvolvimento profissional docente, mediadas pelas distintas possibilidades narrativas e de escuta atenta e ativa sobre o cotidiano docente, refletidas pela investigação narrativa.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação superior. Pesquisa narrativa. Processos identitários. Professor ingressante.

ABSTRACT

This doctoral research centers on the continuing education of professors who have recently joined Public Higher Education and how they construct their professional identities through their experiences. This research is part of the School Organization, Education, and Pedagogical Practices research cluster in the postgraduate program on Education at the Federal University of Mato Grosso – PPGE/UFMT. The historical legacy of Modern science has promoted the notion that scientific knowledge is objective and universally applicable. This approach encourages a detachment between researchers and their subjects, minimizing subjectivity and dissociating them from their life experiences. This, in turn, has led to a specific and linear model of research. Despite the increasing interest in studies on Continuing Teacher Education at the Higher Education level, they still hold a marginal position in formal academic debates, as noted by Marcelo (2009) and Imbernón (2009). Policies for continuing teacher education in this segment have been significantly influenced by entrepreneurialism and managerialism, which have had a substantial impact on educational contexts worldwide over the past decades, especially in higher education. Under such influence, the institutionalization of continuing teacher education programs for university teachers has been restricted. This restriction has had an impact on the identity formation of these professionals (Hall, 2020) as well as on their educational and teaching practices. We start with certain assumptions and questions: How has continuing teacher education been structured in higher education? How does this formative process contribute to the development of professional identities within educational contexts? In this overview, our aim is to understand continuing teacher education in higher education by analyzing its influence on the identity formation of newly appointed professors from their formative perspectives. Additionally, we aimed to explore the continuing education policy for university professors by examining their institutional, professional, and personal journeys through narratives of their lived experiences, learning, and the professional knowledge acquired during their formative paths and practices. Using the narrative inquiry approach developed by Clandinin and Connelly (2015), we collected seven narratives from newly appointed professors at UFMT and three narratives from newly appointed professors at UMA, through interviews. We also interviewed four teacher educators involved in continuing education at the two previously mentioned higher education institutions. The narratives provided by these educators, in conjunction with the theoretical framework applied in this research, revealed significant and interconnected findings: the continuing education programs at these higher education institutions still exhibit characteristics of rigid and protocol-driven practices. Formative actions often occur in situations with specific demands, where the teacher's experience has limited involvement and representation. They tend to be isolated and disconnected, lacking a connection to teaching practice. However, there are emerging models of horizontal formative actions that promote collaboration and long-term processes. These models emphasize life stories and teaching narratives. Narrative inquiry research has the potential to thrive in this context as a unique tool for continuing education and investigative actions involving university professors. From this perspective, we see dialogue and reflection on experiences as powerful actions for boosting professional development. These actions are facilitated by various narrative possibilities and an active and attentive understanding of teachers' daily practices within the framework of narrative inquiry.

Keywords: Continuing education. Higher education. Narrative inquiry. Identity processes. Newly appointed professor.

RESUMEN

La formación continua de profesores que ingresan a la educación superior y las formas en que configuran sus procesos identitarios a través de narrativas sobre sus experiencias constituyen el principal foco de discusión de esta investigación de doctorado, realizada en el PPGE/UFMT, vinculada a la línea de investigación Organización escolar, formación y prácticas pedagógicas. El acervo histórico de la ciencia moderna impulsó la objetividad y universalización del conocimiento científico, favoreciendo una cierta distancia entre el investigador y el objeto investigado, despersonalizando a los sujetos como personas con vida personal y contribuyendo a un modelo de formación lineal y puntual. Como resultado de este legado, los estudios sobre educación continua en la educación superior (Marcelo, 2009) aún ocupan una posición marginal en el escenario académico formal, aunque están ganando protagonismo en el escenario actual (Imbernón, 2009). La política de educación continua para este segmento ha sufrido las consecuencias del emprendimiento y el gerencialismo que han marcado el contexto educativo global, que parece impactar de manera cada vez más intensa el panorama universitario. Absortos en esta injerencia, se dificulta la institucionalización de programas de formación continua para docentes universitarios, lo que repercute en la constitución identitaria de estos docentes (Hall, 2020) y en sus prácticas formativas y docentes. Ante esta situación nos preguntamos: ¿cómo se ha configurado la formación continua de los docentes en la educación superior y cómo esta formación ha ido potenciando el desarrollo de procesos identitarios en sus escenarios formativos? En este panorama, el objetivo fue comprender la formación continua de docentes que trabajan en la educación superior, analizando sus impactos en la constitución de su identidad en sus horizontes formativos. Como resultado de esta intención, identificar la política de formación continua dirigida a docentes universitarios, comprendiendo sus trayectorias personales, profesionales e institucionales a través de relatos sobre sus experiencias, aprendizajes y conocimientos profesionales en sus contextos de formación y desempeño. Utilizando la investigación narrativa como base teórico-metodológica en la comprensión de los autores Clandinin y Connelly (2015), se realizaron entrevistas narrativas a siete nuevos profesores de la UFMT y tres nuevos profesores de la UMA. También conversamos con cuatro docentes comprometidos con acciones de educación continua en estas dos instituciones. Las narrativas que surgieron de estos diálogos, en sus interlocuciones con el marco teórico de referencia, nos llevaron a resultados que resultaron fundamentales y entrelazados: la formación continua en esos sitios aún presenta características de prácticas protocolarias y estancadas; generalmente surgen de demandas específicas, donde la experiencia docente tiene poca inserción y representación, y tiende a reproducirse en acciones individualizadas y desconectadas de la docencia. Afortunadamente, surgen otros ejemplos de escenarios de formación horizontal, comprometidos con procesos longitudinales y colaborativos, donde las narrativas sobre historias de vida y docencia han ganado protagonismo. Con repercusiones más allá de lo inicialmente previsto, la investigación narrativa emerge potencialmente en este panorama como un dispositivo de formación único para guiar los procesos de formación, enseñanza e investigación de los docentes universitarios. Desde esta perspectiva, concebimos el diálogo y la reflexión sobre las experiencias como acciones soberanas para impulsar el desarrollo profesional docente, mediadas por diferentes posibilidades narrativas y la escucha atenta y activa del cotidiano docente, reflejada por la investigación narrativa.

Palabras clave: Formación continua. Educación universitaria. Investigación narrativa. Procesos de identidad. Profesor entrante.

SUMÁRIO

ATO 1 - CENAS DE APRESENTAÇÃO	13
1.1 A história da pesquisa e a história pessoal entrelaçadas – os contextos	13
1.2 O delineamento das narrativas próprias: como cheguei até aqui?	19
1.2.1 Onde tudo começou: a experiência como formador	21
1.2.2 Minha experiência formativa no ensino fundamental	25
1.2.3 A experiência docente com a “5ª série, turma 2”	26
1.2.4 A primeira experiência docente com a educação superior	30
1.2.5 A educação infantil como catarse de vida e docência na educação superior	33
1.2.6 A docência na UFMT: acolhimento e significação formativa	34
1.2.7 As experiências discentes doutorais	37
1.2.8 As experiências com o estágio doutoral ‘sanduíche’ na Espanha	39
ATO 2 – CENAS DO PROCESSO	42
2.1 Experiência como história: itinerários pessoais na tessitura do modo de caminhar da pesquisa	42
2.2 Pesquisa narrativa: trajetória histórica e fundamentos	52
2.3 Experiência como eixo estruturante da investigação narrativa	57
2.4 A formação continuada de professores na educação superior e a pesquisa narrativa: a especificidade do estudo	61
2.5 A produção e organização dos textos de campo e dos textos de pesquisa	69
ATO 3 – CENAS DO LUGAR – POLÍTICA, AMBIÊNCIAS E CONFIGURAÇÕES FORMATIVAS	74
3.1 A formação continuada na educação superior: mapeando cenários, textos e contextos formativos	75
3.2 Política de formação continuada de professores da educação superior no Brasil: cenário formativo e legislação educacional	77
3.2.1 A formação continuada de professores na UFMT	81
3.2.2 Diálogo introdutório 01 - A formação continuada de professores na UFMT pelo olhar da CFD	84
3.3 A política de formação docente continuada na educação superior na Europa	88
3.3.1 Formação continuada de professores da educação superior na Espanha	90
3.3.2 Formação continuada de professores na UMA	92
3.3.3 Diálogo introdutório 2 - A formação continuada de professores na UMA pelo olhar do coordenador do programa	94
3.3.4 Diálogo introdutório 3 - A formação continuada de professores na UMA pelo olhar de uma das mentoras	101

ATO 4 – CENÁRIOS: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO	107
4.1 Trajetórias e experiências docentes: contextos de significação identitária.....	108
4.2 Tecendo os fios e as histórias: apresentando os coautores e as coautoras	110
4.2.1 Banu	110
4.2.2 Bilal	113
4.2.3 Navid	116
4.2.4 Arash	119
4.2.5 Amina.....	121
4.2.6 Sherazade	125
4.2.7 Ehsan	128
4.2.8 Farshad	131
4.2.9 Leo.....	135
4.2.10 Aryan.....	138
ATO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: OS CONTEXTOS	142
5.1 Formação continuada: características, consciência e contexto	142
5.2 A Universidade e o sentido sociopolítico, formativo e identitário presente no desenvolvimento profissional docente	147
5.3 A formação continuada e a constituição de processos identitários.....	155
ATO 6 – NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: TECENDO OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	161
6.1 Fios entrelaçados compondo uma nova tessitura.....	161
6.2 As dimensões formativas e pedagógico-administrativas da UFMT e UMA	164
6.3 Ordenamento dos diálogos: configurações preliminares e eixos de sustentação.....	165
6.3.1 Eixo I - Diálogos sobre a constituição identitária na educação superior.	166
6.3.1.1 Diálogos sobre acolhimento e significação identitária.....	179
6.3.2 Eixo II - Diálogos sobre a formação continuada na educação superior	186
6.3.3 Eixo III - Diálogos entre a formação continuada e a investigação narrativa	209
ATO 7 – SÍNTESES POSSÍVEIS E ANÁLISES PERTINENTES	227
REFERÊNCIAS	235

ATO 1 - CENAS DE APRESENTAÇÃO

Entendemos que, para além de dialogar com as teorias, o encontro e as conversas permitem tecer outras aprendizagens, a partir de outras lógicas e saberes na formação de professores. Não queremos, com isso, afirmar que um elemento substituiria o outro. O que pretendemos é destacar a relevância dos encontros e conversas na produção de saberes para e com a formação de professores, entendendo que a formação se dá em múltiplos contextos e que o encontro com autores e estudos teóricos também são encontros e tem um papel indispensável na formação profissional (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, P. 127).

Nesta seção inaugural, trago em cena os elementos introdutórios desta investigação. Partindo de uma conceituação inicial sobre a pesquisa narrativa, vou percorrendo algumas experiências pessoais e profissionais, geradoras dos sentidos que configuraram o objeto de estudo desta tese doutoral. Ao narrar, revivo e ressignifico algumas experiências que as memórias trouxeram de volta neste exercício narrativo, mescladas no enredo que compõe esta investigação; meus relatos se entrecruzam com os elementos teóricos fundantes num diálogo profícuo e significativo que gradativamente compõe sentidos para o questionamento fundante e os objetivos desta pesquisa, sinalizando os caminhos teóricos e metodológicos priorizados.

1.1 A história da pesquisa e a história pessoal entrelaçadas – os contextos

Na perspectiva narrativa de investigação, mais que os próprios relatos dos participantes, sublinhamos as histórias vividas implícitas nos bastidores, cujas experiências que as caracterizam, vão processualmente compondo sentidos e significados nas relações estabelecidas. Neste encadeamento, o pesquisador não se posiciona alheio à pesquisa, estando sua voz entrelaçada às vozes de seus participantes num diálogo igualitário e horizontal.

Como primeiro ato desta obra, trago a própria voz, que cristaliza neste cenário, a minha história de vida e de docência entrecruzadas, expressas na trajetória deste texto investigativo. Neste entrelaçamento apporto as experiências dos outros docentes que gentilmente integraram este cenário, merecidamente reconhecidos neste ato como coautores desta investigação, afinal, suas experiências partilhadas compuseram a base reflexiva deste roteiro investigativo.

Denominar cada apartado desta obra como ‘ato’ e não ‘capítulo’ foi uma decisão motivada pelo complexo cenário e enredamentos que configuram as narrativas e as histórias que habitam estes relatos; paisagem aqui reconhecida como verdadeiro espaço educativo, artístico e performático, dotada de subjetividade e representatividade, no interior da qual as narrativas são gestadas e pronunciadas. Concebo a arte como política, ou a política como arte, no sentido de que Jacques Rancière nos propõe quando sublinha a emancipação do espectador por meio da arte, evidenciando os estigmas da dominação.

Neste espaço artístico e de representação, a criatividade exerce papel fundamental, pois os relatos constroem a realidade, e dialeticamente são construídos por ela, com tal magnitude que a atribuição de sentidos para cada experiência possa ser considerada um ato imaginativo, original e político, à semelhança de uma interpretação artística. Pode ser considerada uma espécie de representação metafórica de uma composição artística que toma como ponto de partida a realidade sociocultural e histórica dos contextos que cria, sendo paradoxalmente oriunda deste mesmo contexto (Rancière, 2012).

Marinas (2007), apoiando-se na história oral, nos brinda com o termo compreensão cênica. Nos esclarece através desta forma de entendimento, que os relatos não são compreendidos de maneira linear, mas como um repertório de cenas que vão se interconectando, tecendo pontes entre a pluralidade de posições e/ou enunciações, permitindo uma interpretação mais aprofundada. A interpretação das cenas possibilita uma análise sobre os jogos de poder e papéis socioculturais que tangenciam as relações entre narrador e entrevistador, estando presentes nesta relação, não apenas as lógicas pessoais que permitem o diálogo, mas também condições socioculturais que interferem nesta relação, atravessando-a e possibilitando a emergência de cenas reprimidas ou esquecidas (Marinas, 2007). Desta maneira, nestas interlocuções, busco não apenas o que está narrado, mas também o não dito que habita as possíveis demandas reprimidas.

Neste sentido semântico, ‘ato’ é compreendido ainda como uma particularidade que carrega em si a representatividade do ‘todo’, expresso em uma singularidade que permite uma identificação própria e ao mesmo tempo uma compreensão ampliada por meio de seu peculiar ponto de vista, sobre o qual há uma intrínseca relação de complementariedade, interlocução e simbiose; aporta um sentido único ao todo sem perder sua identidade e sentido peculiar (Ferrarotti, 2014).

Este prelúdio cênico me permite reconhecer que, no transcurso desta investigação, pude vivenciar um sentido do conceito de práxis; a condição de discente pesquisador e docente da educação superior com experiência na educação básica me possibilitou uma

espécie de revisão de vida por meio de uma imersão nos contextos investigados. Esta introspecção permitiu que aflorassem experiências relacionadas às questões acadêmicas pertinentes a esta pesquisa, na (res) significação de histórias pessoais e profissionais. Assumindo o que Dewey (1979) denominou *contínuum* experiencial, vi refletida neste movimento dialético, a minha condição singular de discente articulada à de docente da educação básica e superior, mescladas por meio das experiências trazidas pela memória, revividas e ressignificadas neste ato.

Na investigação narrativa, o estudo da experiência tem um caráter de centralidade, devendo ser considerado a partir das subjetividades presentes na esfera relacional, e de uma tridimensionalidade que envolve a temporalidade, a sociabilidade e o lugar (Clandinin e Connelly, 2015). Assim, passado e presente compõe histórias vividas e contadas, provenientes de tempos e espaços distintos de compreensão que devem ser levados em conta na configuração e significação de uma realidade futura (Dewey, 1979).

Dewey faz do termo comum um termo de pesquisa, afirmando que a experiência é ao mesmo tempo pessoal e social, estando estes dois âmbitos presentes no ato experiencial. Vivências que ocorreram e ocorrem em um determinado contexto, que conforma um lugar, para além de um limite físico e concreto onde ocorre a experiência e representa uma espécie de ‘zona fronteira’ onde cultura, valores e ideologias devam ser respeitados e considerados nas relações experienciadas (Lugones, 1987). Desta maneira, a experiência transparece em cada relato, o que permite inferir que há sempre um componente biográfico em cada narrativa, pois nos relatos estão presentes fragmentos de padrões socioculturais e históricos que integram a identidade de cada indivíduo.

Quando me expresso narrativamente, abro possibilidades para o redimensionamento da realidade, pois o ato de reviver, contar e recontar as histórias permite que elas sejam (res) significadas em contexto. Assim, a particular história vivida estará sempre presente em meus relatos, bem como as interlocuções relacionais que ocorrem por meio das experiências estabelecidas, conforme afirma Alves (2010, p. 70): “As ideias, escritas por mim, tem muitos autores, sempre”.

Neste amálgama, pude associar bases teóricas de sustentação com vivências concretas e ponderar, a partir das experiências emergidas, a conjuntura que precedeu o presente refletido, de onde pude vislumbrar um panorama de possibilidades outras para a bagagem existencial em cena. Minhas histórias, originárias de contextos socioculturais próprios, foram gerando sentidos capazes de fomentar dialeticamente a interlocução com outras experiências narradas, mediadas pela interpretação de aspectos socioculturais e

históricos de outros ambientes de ensino e aprendizagem evidenciados nesta investigação, envolvidos com a formação continuada de docentes que atuam na educação superior, configurando o cenário desta investigação.

Esta temática também se reconhece por meio de experiências narradas por docentes iniciantes no contexto universitário, pertencentes ao cenário brasileiro e espanhol, descritos em sequência. Nesse imbricado de experiências suscitadas por diferentes possibilidades de análise, foram emergindo questionamentos diversos, encaminhando a problemática que sustentou esta investigação. Assim nos indagamos: como tem se configurado a formação continuada de docentes na educação superior e como esta formação vem potencializando o desenvolvimento de processos identitários de professores e professoras em seus cenários formativos?

Encorajado por questionamentos desta natureza, fui gradativamente compondo os objetivos para esta pesquisa com a intenção de fomentar possíveis direcionamentos à problemática anunciada. Nesta direção, com esta pesquisa pretendo compreender a formação continuada de docentes que atuam na educação superior, analisando seus impactos na constituição identitária destes professores e professoras em seus horizontes formativos.

Almejo ainda outras ações secundárias capazes de conferir maior especificidade ao movimento que consolida esta investigação, como investigar a política de formação continuada de professores na educação superior no Brasil, no entendimento da legislação educacional específica e no diálogo com o contexto europeu, reconhecendo suas implicações no estabelecimento de programas e/ou projetos de formação docente universitária; identificar as ações desenvolvidas nos últimos cinco anos pela UFMT, no tocante à implantação e implementação de programas e projetos de formação continuada de seus docentes, analisando os impactos destas ações nos processos formativos destes professores e professoras, agregando maior sentido e reflexão aos processos institucionalizados e de acolhimento voltados ao docente ingressante neste contexto.

Neste entendimento, intenciono ainda conhecer e refletir sobre as trajetórias pessoais, profissionais e institucionais de docentes universitários oriundos das realidades brasileira e espanhola, explorando suas experiências docentes, aprendizagens e saberes profissionais em seus cenários de formação e atuação.

Integraram o estudo âncora desta pesquisa, cinco professoras e dois professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que ingressaram entre os anos de 2016 a 2020. Por meio de suas narrativas, pretendi compreender e refletir os sentidos e os

significados¹ das ações formativas disponibilizadas a eles pela universidade, através dos processos iniciais de acolhida. Em virtude da compreensão assumida na entrevista narrativa, os diálogos estabelecidos aqui são concebidos como conversas em forma de metodologia de pesquisa². Dialogamos individualmente com estes docentes por meio de entrevistas narrativas em quatro momentos, sinalizados na metodologia.

Integraram ainda esta investigação os relatos de dois professores da UFMT implicados em programas de formação docente nesta ambiência. Por meio de uma entrevista virtual, relataram as ações formativas em desenvolvimento nesta IES. As experiências oriundas deste diálogo serviram como fenômeno de estudo e pesquisa, no movimento onde a experiência representa a própria história (Clandinin e Connelly, 2015).

No transcurso desta investigação, fui contemplado pela CAPES³ com uma bolsa de estudos do programa de doutorado sanduíche no exterior (PDSE/CAPES)⁴, e isto possibilitou agregar outras experiências a este estudo, relacionadas a meu estágio doutoral na cidade de Málaga, Espanha, onde estive por seis meses. O projeto organizado para este estágio no exterior possuía propositalmente uma relação muito próxima com a investigação que levava a cabo para a tese doutoral em andamento, e em virtude desta vicinalidade, orientado pelos professores mentores que impulsionam esta investigação, optei por integrar as duas pesquisas, entendendo serem complementares.

Ao iniciar o estágio doutoral sanduíche no exterior já contava com a aprovação do projeto inicial no comitê de ética em pesquisa em humanidades da UFMT⁵, e dada à indissociabilidade entre os projetos, acreditei não ser necessário providenciar ajustes, mantendo o projeto original apresentado ao CEP/CONEP.

A partir deste movimento, passaram a integrar esta investigação as narrativas de três outros professores ingressantes da instituição que me acolheu na Espanha, a Universidad de Málaga (UMA), e ainda os relatos de dois outros docentes sugeridos pelo

¹ Para melhor entendimento sobre a atribuição de sentidos e significados é necessário examinar os sistemas de representação e analisar as relações entre cultura e significado, pois para Woodward (2014, p. 17-18): “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Desta maneira, a produção de diferentes significados é oportunizada por diferentes sistemas simbólicos, pois a cultura, ao dar sentido à experiência, de certa maneira molda a identidade dos indivíduos.

² Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) interpretam a entrevista narrativa como uma conversa em forma de metodologia de pesquisa, dado ao caráter de proximidade e naturalidade que estes diálogos narrativos oportunizam nas relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*)

⁴ Programa PDSE/CAPES, edital 10/2022.

⁵ Parecer consubstanciado do CEP-HUMANIDADES n. 4.689.575, de 04 de maio de 2021.

meu coorientador naquele país, imbricados com projetos formativos naquela IES, ampliando o suporte de análises e reflexões para a tese. À semelhança com os docentes brasileiros, os diálogos com estes professores foram realizados individualmente por meio de uma entrevista narrativa, com a ressalva de que com estes novos integrantes as conversas aconteceram presencialmente e em um único momento.

À exceção de um professor, os outros entrevistados pertencem ao Grupo PROCIE⁶, que passei a integrar em Málaga, o que possibilitou muitos outros encontros informais e interlocuções, agregando maior profundidade relacional entre todos. Esclareço que em nenhum momento houve a intenção de sobreposição das realidades, tampouco valorar uma em detrimento da outra, mas um diálogo horizontal entre elas.

Partindo inicialmente de narrativas pessoais, configuro algumas (re) aproximações, sem desconsiderar as limitações de um professor formado em bases conservadoras e objetivistas, no interior das quais a premissa positivista do distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa era considerada fundamental para a não ‘contaminação dos dados’. As memórias pessoais trazidas em cena, portanto, caminharão na direção de um rompimento com esta herança presente na trajetória acadêmica e pessoal, representando uma possibilidade de autoformação.

Reiterando afirmação anterior, utilizarei como elemento fundante a pesquisa narrativa, por entender que ela constitui, a um só tempo, o fenômeno investigado e o método de investigação, com o potencial de aprofundar, por meio das narrativas, questões relacionadas à formação continuada de professores da educação superior.

A possibilidade de narrar e construir histórias não se resume a um modo de investigar, representando uma possibilidade de transformação da realidade, pois os relatos constroem a realidade por meio da experiência, constituindo o próprio conhecimento epistemológico (Rivas-Flores, 2021). Partindo desta compreensão, as narrativas dos participantes, mescladas às minhas narrativas, comporão o eixo central desta análise e reflexão, auxiliando a compreensão destes processos formativos.

Estudos sobre a formação de professores sempre compuseram minha trajetória docente; como desdobramento natural, o fio condutor que desencadeou todo este movimento foi uma das experiências vividas como aluno especial em uma disciplina

⁶ Grupo de investigación Profesorado, Comunicación e investigación educativa – PROCIE/UMA

cursada durante o doutorado⁷, desenvolvida por meio de uma atividade acadêmica intitulada trabalho em desenvolvimento. No movimento oportunizado por esta tarefa, e ao trazer à tona memórias, lembranças e histórias apreciáveis, passado e presente eram problematizados rumo a uma construção dialógica de futuro, constituinte da formação e (re) configuração humana que se processa ao longo da vida, seja no sentido profissional ou pessoal, um exemplo concreto e relevante do processo assumido pela investigação narrativa na compreensão dos autores mencionados.

Nesta perspectiva, vida e ofício investigativo se articulam numa zona fronteira que atravessa a experiência profissional, a formação continuada e a materialidade da pesquisa, engendrando a complexidade deste movimento investigativo. O ato de (re) lembrar, (re) viver, (re) contar experiências por meio desta atividade me propiciou revisitá-las, (re) significá-las e colocá-las em cena nesta investigação, num movimento permanente e contínuo, que contribuiu para a definição do objeto de estudo e a (re) significação de meu processo formativo. Dada a sua grande representação neste cenário, trago estas memórias no encadeamento em que me foram suscitadas pelas lembranças.

1.2 O delineamento das narrativas próprias: como cheguei até aqui?

Ao refletir sobre meu percurso de vida, percebo uma busca contínua pelo entendimento sobre as formas e justificativas humanas para as atitudes cotidianas. Em meus contextos relacionais este processo ocorria de maneira pessoal e intuitiva, sendo natural e espontâneo, não possuindo uma ação metodológica planejada. Entretanto, ao me constituir professor de educação física e depois formador de formadores, este desejo foi amplificado, cristalizando em mim o histórico interesse pela formação de professores.

Investigar a formação de professores se apresenta, portanto, como um desejo permanentemente alimentado; uma possibilidade de entender as necessidades e condutas humanas no contexto educativo. Trazer em cena estas experiências pessoais representa, em certa medida, a consolidação de uma etapa deste desejo em forma de narrativa escrita, consumada nesta investigação que integra meu processo doutoral. Pela impossibilidade de trazer todos os relatos nesta breve introdução, reportarei algumas vivências específicas geradoras desta conjuntura. Embora algumas experiências sejam atribuídas a outros

⁷ Tópicos em Linguística Aplicada: Formação de Professores e Pesquisa Narrativa – Tendências no Brasil e no Canadá, cursada de maneira virtual, como aluno especial no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU)

âmbitos da etapa educativa, como a educação infantil e o ensino fundamental, trazê-las em cena nesta introdução potencializará a compreensão e entendimento de meu percurso formativo na educação superior, especificidade deste estudo.

Na escrita deste recorte, fiz opção por uma digressão temporal para manter-me fiel às minhas memórias, suscitadas à medida em que as narrativas emergiam, reconstruindo a história e ressignificando a percepção sobre as experiências narradas, ao mesmo tempo se reconfigurando no tempo e no espaço relacional destas narrativas. Mantive-me fiel, portanto, ao fluxo de memórias, e não a um encadeamento cronológico. O tempo e lugar que circunscreve as experiências iniciais, desencadeadoras das outras experiências, referem-se a meu ingresso como docente na UFMT, no ano de 2018.

A primeira experiência relatada representou a mola propulsora que suscitou os outros relatos, tecidos e significados à medida em que surgiam na minha memória. Trago esta experiência em virtude de ter sido precisamente a que me conduziu ao objeto de estudo no doutorado, dando origem a esta investigação. Num encadeamento lógico, oportunizou a reflexão sobre meus processos docentes formativos, atribuindo especificidade a esta pesquisa. Desta forma, o objeto de estudo desta investigação tem seu estágio embrionário nas reflexões oriundas de um projeto de formação de professores da educação infantil, onde atuei como um dos formadores. No doutorado, ganha especificidade, corpo e escopo investigativo.

Recordar este episódio formativo provocou uma espécie de avalanche que fez emergir outras histórias de vida e experiências docentes, provocando um movimento em espiral que fomentou uma nova tessitura reflexiva. Todavia, para além dos relatos visibilizados neste texto, muitos outros encontram-se invisibilizados, apesar de integrarem de igual maneira o meu olhar, e por extensão, minha constituição identitária. Exemplifico algumas particularidades alinhadas com este olhar identitário.

Do ensino infantil, trago a espontaneidade e a verdade contida no olhar e na expressão corporal das crianças; do fundamental, carrego a energia que pulsa e impulsiona novos e desafiadores caminhos, na efemeridade de uma postura que, na mesma intensidade, abdica daquilo que não lhe é mais atrativo, por vezes no momento seguinte; do ensino médio recordo a herança da paixão e a vontade de conquistar o mundo e o outro, por vezes de maneira ingênua, inconsequente e alheia à própria sorte; do ensino superior trago a dura realidade de um cenário cooptado pela mercantilização e gestão empresarial que absorve as IES hoje, motivadora de um abandono temporal da docência universitária.

Longe de ser um rompimento definitivo, este afastamento paradoxalmente carregou em si a herança da fênix, representada pela potencialidade de ressurgir, de transformar e ressignificar. Nesta conjuntura, ressignificar a formação, a vida e as relações humanas por meio da educação e dos processos relacionais que estabelece, sendo o elo motivacional que reacendeu em mim o ímpeto e a força para retomar esta carreira, me conduzindo até o momento atual. Absorto neste universo de sentidos e significados conduzo esta investigação doutoral.

1.2.1 Onde tudo começou: a experiência como formador

As narrativas originais que suscitaram a motivação inicial deste estudo referem-se às atividades desenvolvidas no ano de 2019, período em que, em meio a tantos outros afazeres da vida docente universitária, estive envolvido em um projeto de extensão destinado a subsidiar a formação continuada de professores de uma escola de educação infantil em uma zona periférica da cidade onde acabara de fixar residência. A decisão de integrar este projeto foi motivada pelo interesse no aprofundamento da temática e por um convite recebido do coordenador desta ação extensiva.

Na condição de docentes da UFMT⁸, levávamos à escola por meio de um projeto de extensão, uma proposta de formação aos professores da educação infantil como maneira de validar as suas horas do então denominado ‘módulo 2’, de caráter obrigatório a eles. As atividades formativas ocorriam em uma escola pública municipal de educação infantil, no final do horário escolar, e compunha horas complementares aos docentes participantes. A justificativa para esta formação centrava-se na necessidade de (re) elaboração do projeto político e pedagógico da escola, em atendimento à nova formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Era agosto de 2019. Chegamos à escola para mais um dia de reunião de formação continuada com os professores, que pretendia dar continuidade a algumas discussões anteriormente iniciadas. Com 15 minutos de atraso, iniciamos a reunião de formação com o intuito de refletirmos sobre os planejamentos das professoras, tarefa solicitada no encontro anterior. Apesar de já estarem na escola, as professoras se deslocavam com muita lentidão à sala de reuniões. Adentravam vagarosamente à sala, conversando sobre

⁸ Eram integrantes deste projeto como docentes: o coordenador desta ação de extensão e eu, ambos professores do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da UFMT, Campus Araguaia.

outros assuntos, demorando a ocupar seus lugares, e quando o faziam, notava-se posturas corporais desalinhadas. Como professor de educação física que estuda a representação sociocultural e simbólica da comunicação não verbal, não podia me posicionar alheio a esta forma subjetiva de expressão.

A motivação (ou falta desta)⁹, perceptível por meio de suas respectivas linguagens corporais, poderiam ser corroboradas por algumas falas, como: “*Gente, que cansaço, hoje foi um dia daqueles. Queria estar agora na minha casa; estes alunos hoje acabaram comigo*”. Naquele dia eu estava incumbido de iniciar a reunião oportunizando uma reflexão sobre planejamento, que deveria ocorrer após as narrativas das professoras sobre seus planejamentos de ensino, previamente solicitadas. Principiante naquele contexto particular, receava por minha intervenção nesta reunião, fato intensificado após a chegada delas na sala e do diagnóstico apresentado por suas respectivas linguagens corporais.

Dando início aos trabalhos, solicitamos às professoras que apresentassem individualmente seus planejamentos, com vistas a oportunizarmos uma discussão coletiva sobre os mesmos. De aproximadamente doze professoras, apenas uma apresentou seus manuscritos, confidenciando terem sido retirados do planejamento do ano anterior. Fiquei surpreso e assustado, afinal, as discussões do dia seriam baseadas nos planejamentos a serem apresentados. Se já estava fora de minha zona de conforto, este fato intensificou em mim uma sensação de impotência. Com muito esforço, e tentando conter a ansiedade, iniciei minha fala, buscando uma interlocução com as professoras, que permaneciam em silêncio ou conversando com seus pares sobre assuntos alheios. Resultante deste cenário instalado, minha intervenção ocorreu de maneira diretiva, e apesar de ter assegurado a elas a liberdade para manifestar a qualquer momento, minha fala transcorreu com poucas intervenções por parte das ouvintes, situação mantida até o final da reunião.

Ao término, tive uma sensação de completo fracasso e vontade de não retornar a esta escola. Entretanto, este episódio provocou uma avalanche de questionamentos e reflexões sobre como atuar com este grupo, no sentido de inquirir sobre as efetivas necessidades destas professoras, buscando formas de intervenção nesta realidade. Na saída, fomos interpelados por uma das professoras do grupo que ocupava uma posição de

⁹ Em hipótese alguma apresento aqui uma intenção de criticar a conduta destas professoras, mas apenas apresentar seus relatos como possibilidades formativas e reflexivas. Sabemos que a qualidade na educação ainda não constitui prioridade nas políticas públicas governamentais, e temos consciência da situação de precariedade a que nós (me incluo), professores e professoras somos submetidos, nos diferentes âmbitos do ensino. Esta condição instalada pode interferir substancialmente na qualificação do processo formativo de docentes e em suas respectivas práticas de ensino e planejamento pedagógico-didático.

chefia imediata. Esta professora desculpou-se pelo ocorrido, argumentando que o desinteresse das professoras era algo habitual. Informou-nos ainda que cotidianamente algumas reproduzem os planejamentos de anos anteriores como mera formalidade, deixando claro que somente participam das reuniões de formação pela obrigatoriedade do cumprimento das horas destinadas a este intento.

Agradecidos pelo depoimento, passamos a dialogar e refletir sobre o fato, buscando uma maneira de solucionar o impasse e retomar o processo formativo. Uma das questões levantadas foi o possível distanciamento entre a abordagem proposta e as efetivas necessidades destas professoras, o que dificultava uma maior aproximação nos contextos relacionais, nos mantendo em dois mundos distintos sem muita conexão entre eles. Retomando os objetivos inicialmente previstos, fomos levados a reconhecer que habitávamos mundos distintos, professores formadores, professores a serem formados e direção escolar.

Nossa leitura informal da realidade nos dizia que, se por um lado, para a direção da escola o principal objetivo desta formação era o atendimento à uma exigência institucional, relacionada à reformulação do planejamento curricular nos moldes da BNCC, em outro sentido, para as professoras, este momento parecia representar apenas uma forma de cumprimento ordinário de horas. Para nós, formadores, o objetivo era conduzir um processo formativo qualificado, que no cenário instalado, parecia distante.

Na semana seguinte, o primeiro momento da reunião desafortunadamente não foi diferente, tendo as professoras apresentado o mesmo padrão de comportamento. Entretanto, um acontecimento neste dia foi crucial para (re) pensarmos aquele itinerário formativo. Todas as reuniões eram organizadas em duas etapas formativas, com um intervalo entre elas, esperado com ansiedade, pois sempre um lanche era oferecido a todos. A comida era preparada por uma das professoras que voluntariamente assumia esta função. Permanecia na cozinha todo o período formativo, preparando a ceia no decorrer do primeiro momento, e cuidando da organização e lavagem de louças e limpeza em geral, durante a segunda etapa, o que inviabilizava sua participação nas reuniões com os pares. O intervalo, inicialmente previsto para quinze minutos, durava mais de meia hora, representando para todas um espaço de total descontração.

Enquanto saboreávamos o lanche, um verdadeiro colóquio acontecia; todas dialogavam livre e espontaneamente, falando sobre os mais diversos assuntos. Aquelas professoras quietas, que apresentavam certa resistência para expressar suas opiniões na sala de formação davam passo a professoras falantes, cujas narrativas se entrecruzavam.

Os assuntos abordados eram os mais diversos, contemplando desde suas histórias de vidas e trajetórias profissionais a episódios ocorridos em classe, ocorrências familiares, etc. Eram conversas bem-humoradas, espontâneas e agradáveis, que ocorriam sem nenhuma preocupação com forma nem conteúdo, entretanto, retratavam a singularidade daquelas professoras em suas respectivas paisagens entrecruzadas.

Naquele ínterim, apesar de interagirmos com o parlamento, implementávamos um exercício de escuta e ponderávamos que aquele momento era real e efetivamente verdadeiro, propício para a percepção de angústias e desilusões que habitavam as narrativas não ditas. De igual maneira, representava um tempo/espaço de reconhecimento das iniciativas de quem afrontava as dificuldades do contexto, expressando suas reais experiências em sua circunstância mais pura, e por vezes silenciadas na sala de formação. Tentávamos, neste ato, uma aproximação com essas professoras através do que Lugones (1987) denomina como ‘viagem para o mundo do outro’.

Rastreávamos, numa atitude dialética e interrelacional, as possibilidades de interação com estas professoras, ao mesmo tempo entender seu lugar de fala. Tudo isso levou a uma inquietação: aquele lugar, que tradicionalmente não era o lugar destinado à formação, poderia alocar a verdadeira formação? Como entender este acontecimento, tendo em vista que aquelas professoras do refeitório em nada se assemelhavam às professoras da sala de estudos da formação, apresentando-se muito mais participativas e autênticas neste ato?

Ao refletir sobre as possibilidades de conversão deste espaço em um lugar¹⁰ de formação, buscava valorar as experiências potenciais que emergiam deste lugar/tempo como uma oportunidade de formação horizontalizada, cujo contexto provocava mais proximidade e afetividade em todos. Um espaço que se aproximava do conceito de investigação narrativa assumidos nesta pesquisa, onde a alternativa de fala estava concedida naturalmente a todas como um direito inalienável e democrático (Clandinin e Connelly, 2015). As narrativas do refeitório passaram a ser consideradas em contexto e a fazer parte da própria formação, assim como este lugar passou também a ser reconhecido por nós como um espaço formativo.

¹⁰ Entendo aqui a expressão lugar a partir da compreensão de Lugones (1987) mencionada anteriormente, para além de uma localização geográfica; como uma espécie de ‘zona fronteiriça’ onde cultura, valores e ideologias devam ser respeitadas e consideradas nas relações experienciadas.

1.2.2 Minha experiência formativa no ensino fundamental

As memórias anteriores, revividas e ressignificadas, me conduziram a um outro tempo e lugar; ocasião de meu ingresso na docência com a educação básica. Fui levado aos processos formativos a mim oferecidos enquanto professor iniciante no ensino fundamental e pude rememorar meus sentimentos em relação a eles. Esta lembrança possibilitou que me posicionasse no lugar das professoras da educação infantil mencionadas, provocando uma reflexão sobre o meu lugar e o lugar do outro, e dos distintos pontos de vista a partir dos quais se pode observar uma realidade.

Na condição de professor que conduzia uma formação continuada, percebia a realidade por um prisma muito próprio; ao me trasladar para a condição de professor a ser formado, percebia a realidade de maneira distinta. Das muitas memórias que esta lembrança suscitou, evoco o episódio de uma formação, exemplificadora deste relato.

Como docente ingressante na rede municipal de educação na minha cidade natal, recebi a convocatória para um momento de formação, integrante do chamado módulo dois, destinada ao planejamento e à formação. Nos três dias destinados a esta formação, a programação constou de palestras, dinâmicas integrativas e algumas atividades em grupo. As palestras ocorriam sempre de maneira expositiva, sobre temas relacionados ao ensino da educação física escolar, de uma maneira verticalizada e alheia a aspectos situacionais e singulares. No lugar de professor a ser formado, meu olhar para o fenômeno não era o mesmo de quando estava na condição de professor formador, pois nosso ponto de vista sobre a realidade depende fundamentalmente do lugar que ocupamos.

Nesta atividade formativa, a teorização expositiva era a base das intervenções, o que a tornava distante da nossa realidade. Naquele momento, não conseguíamos extrapolar o campo da empiria e tentávamos estabelecer alguma proximidade com aquelas falas e correlacioná-las com nossas experiências, muitas vezes sem sucesso. Não nos era favorecido o diálogo, tampouco reconhecíamos momentos dialógicos onde pudéssemos verbalizar nossas impressões. A instrumentalização parecia orientar as ações e discursos dos palestrantes, naquele ato nomeados como legítimos e únicos formadores.

Apesar disso, nos intervalos, enquanto saboreávamos um lanche em um outro espaço/tempo que se intercalava ao tempo de formação, e à semelhança da realidade vivida pelas professoras da narrativa anterior, os reais momentos formativos aconteciam. Entre os pares, de maneira instintiva e natural, ocorriam os diálogos sobre as aulas e as metodologias priorizadas por cada um; sobre erros e acertos de processos reais de ensino,

tomados a partir das experiências de seus protagonistas, socializadas neste ato. Considerando este contexto, indago: afinal, quem forma e quem é formado? Qual o melhor momento, lugar e forma para uma ação e organização formativa? Estas questões provocavam reflexões que extrapolavam o contexto próprio destas narrativas.

Neste momento, minhas memórias transitavam entre a condição de professor formador a professor a ser formado, sem, no entanto, me atentar para o fato de que educar não é transferir conhecimentos, conforme atribuía Freire em *Pedagogia da Autonomia* quando dizia: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 13) ”.

Partindo desta dialógica freireana, minhas memórias suscitavam novas experiências para melhor entender e trazer em cena minha narrativa neste texto. Reflexo disso, fui arremessado a um novo *looping* que gerou novos processos introspectivos. Esta condição/tempo, me conduziu dialeticamente ao momento em que fui aluno do ensino fundamental, e paralelamente ao momento de ingresso na carreira docente.

As memórias fluíam incessantemente e se entrecruzavam num *contínuum* experiencial reflexivo (Clandinin e Connelly, 2015). Este movimento fazia com que as lembranças do meu tempo de aluno fossem mescladas com minhas primeiras experiências docentes no campo da educação física, de tal maneira a materializar sentidos e significados para cada uma delas num processo unificado e indissociável a compor as teias de minha identidade docente, em constante processamento. Passado e presente se conectavam em direção a possibilidades reflexivas que apontavam em direção a um futuro por meio da significação das experiências vividas. Exemplificando uma delas, retorno à condição de docente iniciante.

1.2.3 A experiência docente com a “5ª série, turma 2”

Naquele tempo histórico, por ser início de carreira, ainda não me sentia preparado para a função docente, o que promovia um misto de sentimentos, por vezes expressos por uma baixa estima profissional. Apesar disso, tinha uma boa intenção pedagógica e ansiava, ainda que ingenuamente, em contribuir com a formação humana de meus alunos. Em meu histórico escolar como discente, não fui agraciado com uma formação teórica sólida; tampouco meu perfil correspondia ao estereótipo sociocultural dominante, e por

isso fui muitas vezes discriminado. Não queria que meus alunos tivessem a mesma experiência que tive, e nesse sentido, buscava alternativas.

Nas aulas de educação física, não representava uma índole atlética e não exacerbava o caráter competitivo acima dos valores morais, premissa básica do contexto sociocultural daquele momento. Neste entendimento, por vezes as aulas de educação física na escola representavam momentos entediantes e sectários, sobretudo quando consideradas sob o foco de seu conteúdo hegemônico, o esporte. Em um cenário que reproduzia este arquétipo, o ambiente exalava uma espécie de preconceito velado, que me colocava numa condição inferior por não possuir as habilidades físicas desejadas, segundo os padrões hegemônicos estabelecidos.

Para sublimar esta condição, este fato quase nunca era tomado como conteúdo pedagógico por aquele que deveria cuidar desta condição. O professor, dessa forma, indiretamente incentivava aquela condição. Cunha (2020) atesta que toda prática pedagógica, pela sua própria natureza é social e toda prática social envolve uma condição pedagógica de não neutralidade. Sendo assim, quando, na condição de professor não atuamos em contraposição a determinadas situações presentes no ensino, em realidade estamos reforçando-as, nem que seja por meio da omissão. No exemplo narrado, a omissão do professor de educação física ao estereótipo assinalado apenas o fortalecia.

Sobre esta forma de omissão, Zeichner (2011), ao defender os temas da igualdade e da justiça social na formação docente, atesta: “[...] penso que é um erro tentar separar questões de valores, ética e política do ensino de questões de competência técnica e adiar o desenvolvimento da competência ética e moral até que alguma forma de competência técnica seja atingida (Zeichner, 2011, pág. 66) ”.

Este autor reforça ainda a necessidade de não neutralidade por parte do professor em sua prática docente, afirmando que cada proposta de formação de professores faz opção, mesmo que implicitamente, por uma posição político-pedagógica nas formas institucionais vigentes e no contexto da educação nas escolas (Zeichner, 2011).

Atualmente sou favorável que as mais variadas reflexões sobre justiça social e equidade devam figurar no contexto próprio do planejamento de ensino, sob pena de alijar a condição humana do processo educativo. Entretanto naquele momento, nem imaginava discussões que pudessem problematizar estas questões, as quais podem ser promotoras de processos horizontalizados de ensino e aprendizagem. De maneira quase ingênua, apenas não queria que meus alunos tivessem experiências similares à minha, e motivado por esta premissa, fui buscando aprofundamentos gradativos no universo investigativo e

no campo teórico da formação de professores. Hoje reconheço que a realidade vivida como aluno impactou a decisão de me constituir professor, aproximando-me dos elementos que progressivamente estabeleciam vínculos com uma formação permanente.

Fazer emergir o universo da justiça social neste cenário, provocou o avanço do ciclo de memórias, e fui transportado a uma de minhas primeiras e mais significativas experiências docentes no ensino fundamental. Era o meu primeiro ano no ensino fundamental, e me foi designada, dentre outras turmas, uma sala do quinto ano, a ‘famosa 5ª 2’, até então desconhecida por mim. Era uma turma com alunos fora da faixa etária prevista para esta série, alguns já a tendo cursado mais de uma vez. Aproximando-me da sala de aula pela primeira vez, notei um certo alvoroço. Chegando à porta da sala, constatei que em seu interior bolas de papel amassado voavam em todas as direções. Por um momento fiquei paralisado, atônito, pensando no que fazer.

Notei que muitos alunos eram fisicamente mais altos e provavelmente mais fortes que eu, o que intensificou meu assombro. Apesar de perceberem, desconsideraram a minha presença. Desviando-me das bolinhas que vinham na minha direção, adentrei à sala e cumprimentei todos, sem nenhum retorno. Na tentativa de ocultar meu pânico instalado, tentei dissimular e afirmar a condição de professor. Numa rápida reflexão, pensei nos motivos que os estariam levando a esta atitude e no que fazer, e apesar de imaginar ser um ato de rebeldia ou protesto, nenhuma resposta me ocorria sobre o que fazer. Naquele momento nenhum diálogo era possível, e imerso naquele caos, buscava rapidamente no meu arcabouço teórico alguma possibilidade de ação pedagógica.

Ao observar as bolinhas de papel que voavam em todas as direções, percebi ser este cenário muito próximo a um campo de jogo, próprio dos conteúdos da educação física. Pensei em alguma forma de transformar aquela aparente desordem em uma atividade pedagógica. Tentei estabelecer contato com os alunos por meio de um sinal manual, única comunicação viável naquele momento. Simulei um ‘pedido de tempo’, daqueles que os técnicos desportivos fazem durante uma partida para interrompê-la e dialogar com os jogadores, estabelecendo estratégias para a continuidade do jogo.

Ao ter a atenção deles, me apresentei como o novo professor de educação física, os convidando ao jogo. Surpresos e sem entender ao certo o que ocorria, os alunos indagaram: que jogo, professor? Ao que prontamente respondi: o jogo que estão jogando agora mesmo. E interpelei, buscando naturalizar a situação: como está a distribuição das equipes e o placar? Que regras já estabeleceram para este jogo?

Desconcertados, alguns responderam: Não há nenhum jogo aqui, professor. Estamos apenas jogando bolinhas de papel uns nos outros, coisa que fazemos todos os dias, e não há equipes ou regras e gostamos que seja assim. Prontamente contestei em tom convidativo: mas podemos organizar isso, não? Vamos dividir as equipes, organizar os espaços destinados a cada uma delas e pensarmos em algumas regras e estratégias para que seja uma prática igualitária. Ainda em dúvida sobre o que de fato ocorria, os alunos concordaram e juntos estabelecemos alguns parâmetros para o (re) início do jogo.

Dividimos a turma em duas equipes, cada qual posicionada em uma metade da sala, dividida por carteiras colocadas como forma de barreiras, e assim estabelecemos os limites de campo. Decidimos que, ao sinal, cada equipe teria que lançar, simultaneamente, bolinhas ao campo adversário o mais rápido possível, e simultaneamente retornar as bolas que foram arremessadas a seu campo pela outra equipe. Seria considerada vencedora a equipe que conseguisse ficar sem nenhuma bolinha em seu campo de defesa. Dessa forma, propositalmente, o jogo não teria um breve fim.

Após algum tempo, e sem que a atividade demonstrasse sinais de término, com o mesmo sinal inicial, solicitei uma pausa, desta vez acatada por todos. Ato seguido, encorajei-os a recolher as bolas de papel espalhadas pelo chão, solicitando que as arremessassem ao cesto de lixo. Quando todas as bolas de papel já estavam no cesto, provoquei uma reflexão sobre uma prática horizontalizada, com valores éticos e morais igualitários, enfocando a importância da organização e utilização das regras para que isto ocorra. Falei sobre sua construção, que deve ser uma ação coletiva e de respeito ao pensamento outro, dialogando ainda sobre preservação e consciência ambiental e a importância de manter limpo o ambiente, solicitando suas impressões.

Entendemos com Freire (1996), que o processo educativo deve ser dialógico e considerar a realidade do aluno em sua particularidade. Valorizando a diversidade e os valores do grupo, refletimos coletivamente sobre a importância de expressarmos nossas vontades e opiniões respeitando os interesses dos demais, princípio básico da formação cidadã. No final da aula, os alunos agradeceram, e assim iniciei meu trabalho docente com esta turma, que me ensinou muito sobre os valores da diversidade e da inclusão, propiciando reflexões sobre a importância de reconhecer o lugar do outro e de suas ideias, valorizando o espaço relacional horizontal, coletivo e diverso.

Reviver estas memórias propicia reafirmar o comprometimento com a educação e sobretudo com a formação humana dos indivíduos e com a auto formação, com a sensibilidade peculiar que atravessa a condição relacional da experiência humana. Nesta

direção, repensar a condição humana pelo viés da sensibilidade provocou memórias ligadas à dança, cujas experiências favoreceram a percepção da subjetividade e as idiosincrasias tão peculiares a esta prática, afinal o aspecto sensível, historicamente estigmatizado pode ser um fator de conhecimento (Maffesoli, 2010), sobretudo considerando o viés da investigação narrativa.

Neste trajeto sensível, minhas memórias me remeteram ao início da docência na educação superior, que atribuo à dança, sobretudo às danças de salão, uma de suas inúmeras formas de representação. Neste *looping*, outro relato me vem à memória, para melhor explicar esta relação.

1.2.4 A primeira experiência docente com a educação superior

Sendo uma das mais autênticas formas de comunicação e expressão de valores, história e cultura humanas (Garaudy, 1980), a dança, nas suas mais variadas possibilidades expressivas, é exemplificada neste recorte por meio das danças de salão, que enfatizam nesta forma de linguagem, o caráter relacional da experiência humana. Ao considerarmos esta especificidade, fomentamos uma dialética relacional, com suas particularidades, subjetividades e jogos de poder presentes nos corpos dançantes, pois trata-se de uma modalidade praticada aos pares, onde os processos relacionais potencialmente ocorrem com maior intensidade.

Como professor e proprietário de uma escola especializada no ensino de danças de salão, adquiri certa visibilidade e representação sociocultural, que viabilizou um convite para trabalhar como docente no ensino superior em um centro universitário privado. Inicialmente fui convidado a ministrar a disciplina dança-educação, presente na matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física, e gradativamente outras disciplinas foram sendo a mim atribuídas, sempre relacionadas a aspectos pedagógico-didáticos para o ensino da educação física escolar.

A experiência com a dança foi tão intensa que provocou gradativamente uma alteração na minha identidade social, pois a partir daí deixo de ser reconhecido socialmente como o professor de educação física para ser reconhecido como o professor de dança. Nesse movimento, minhas convicções mais essencialistas foram gradativamente sendo colocadas em xeque por processos identitários que valorizam a subjetividade e o descentramento, contrários à ideia de início-meio-fim (Hall, 2020), o

que, de certa maneira, ia agregando maturidade à minha prática pedagógica na educação superior e nos outros contextos em que atuava.

Como docente no ensino superior, tive a oportunidade de integrar a segunda turma do Mestrado em Educação da IES em que trabalhava. Nos dois anos de atividades do mestrado, me desdobrava entre as atividades deste curso, as aulas no ensino fundamental, superior e na escola de danças, para além de administrá-la. Foi um período intenso, que demandou esforço e dedicação, mas também muito conhecimento e aprendizado. Neste percurso, teçi aproximações entre a universidade e a escola, buscando correlações entre formação de professores, docência e investigação, tendo a dança como pano de fundo.

O fato de ser professor da disciplina dança em um curso de formação de professores de educação física, associado à condição de ser professor de danças de salão, propiciou um espaço profícuo para investigar estes cenários, convertendo-se em meu objeto de pesquisa do mestrado. Corroborando meu permanente interesse pela formação de professores, o tema de minha dissertação foi: “Dança na formação de professores de educação física: legitimação de uma cultura ou quebra de paradigmas?”

O objetivo desta investigação, foi tecer aproximações entre o ensino da dança e a educação física, na tentativa de demonstrar sua importância como contributo sensível à formação do professor nesta área de conhecimento. Questionava neste ato o caráter desta prática, muitas vezes reduzida a legitimar uma cultura estereotipada e me inquietava o fato de muitos professores de educação física escolar não utilizarem a dança como parte de seus planejamentos de ensino. Implicitamente destacava como pano de fundo a questão do gênero, sempre presente em minhas inquietudes e tão transparente quando o assunto é o ensino da dança. Reiterava, desta maneira, o permanente questionamento que emergia de uma realidade vivida, e para o qual sempre busquei significação.

No decorrer do mestrado já acalentava o desejo de ingressar em um programa de doutorado, mas neste transcurso fui percebendo que as condições sócio-políticas e econômicas não eram favoráveis a este desejo. Numa ingerência direta das políticas neoliberais que produziam uma forma de empresariamento no setor educacional, a IES em que trabalhava iniciou um processo de desligamento de professores doutores, por serem mais onerosos à instituição. Fui, desta maneira, desencorajado a dar continuidade a meu processo formativo naquele momento, só podendo materializar este desejo vinte anos depois, em outro cenário representativo, aqui em tela.

Uma vez concluído o mestrado, recebi um convite para assumir a coordenação do curso de Educação Física ao qual estava vinculado como docente. Inicialmente me

sentí muito honrado, e aceitei, assumindo o cargo com uma ingenuidade simbólica, daquelas alimentadas por uma vaidade proveniente de uma condição de poder e *status*, desconhecendo os desafios a enfrentar. Neste cenário, manejava bem as questões acadêmicas e administrativas, pois sempre gostei de manter uma boa organização, e aos poucos os protocolos foram sendo cumpridos e as sistematizações satisfeitas. Com os professores do curso também mantinha uma ótima relação, o que se traduzia também na relação com os superiores, conduzindo o processo com certa tranquilidade.

Entretanto, no decorrer dos seis anos que ocupei este cargo, as premissas neoliberais foram sendo intensificadas, exacerbando o caráter de gerencialismo na educação e estimulando processos de precarização, que já podiam ser observados em várias áreas. Antunes (2018) afirma que vivemos atualmente uma nova ordem educativa, marcada pela associação das políticas às tendências de mercado, num cenário que acirra o conflito entre a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento, sendo este um vetor de precarização da educação e, por extensão, da própria sociedade.

Naquele momento, assumindo o reflexo desta realidade, fui levado a corroborar com atitudes contrárias a meus princípios ético-pedagógicos, diminuindo horas de docência de professores sem razão justificável e otimizando turmas nem sempre homogêneas. Nesta conjuntura, as atividades de ensino foram gradualmente sendo precarizadas e as atividades de pesquisa, quase inexistentes naquela ambiência, foram sucumbidas à lógica capitalista por meio do racionamento de verbas e indicação de conteúdos por demanda. Por outro lado, as atividades extensionistas, quase sempre restritas às instituições públicas, neste cenário ficavam relegadas a um segundo ou terceiro escalão no tripé universitário, a não ser que fossem utilizadas para ‘legitimar’ um caráter de substituição de horas curriculares.

Nesta conjuntura, as poucas atividades destinadas à formação de professores gradativamente foram perdendo a conotação institucional, sendo transferidas ao professor como uma responsabilidade e atributo pessoal. A política institucional, num agravo a esta posição, passou a culpabilizar os professores pelos fracassos decorrentes desta precarização, constatados por meio de avaliações estandardizadas que em nada contribuíam ao processo educativo, estimulando o poder regulatório e uma ingerência externa aos contextos educacionais. Desta forma, impactando a formulação de políticas públicas e políticas destinadas à formação de professores (Morosini e Mentges, 2020).

Vivia neste momento uma dupla pressão, pois se por um lado era cooptado pela pró-reitoria de graduação para a reestruturação do curso com vistas a melhorar sua

lucratividade, por outro, era questionado e confrontado por professores e alunos que reivindicavam melhores condições pedagógico-didáticas. Esta realidade traduzia em mim um dilema ético e lidar rotineiramente com esta tensão demandava muito estresse, semeando um descrédito sobre a prática pedagógica qualificada. Progressivamente foi afetando minha docência neste contexto, acarretando uma espécie de adoecimento que colocou em xeque a utopia de uma prática pedagógica horizontalizada e colaborativa.

Fui contaminado por um sentimento de desprestígio pessoal em relação à profissão e ao próprio contexto educativo; uma quase aversão à docência na educação superior, que culminou com o meu pedido de demissão nesta IES. Neste período, motivado por esta desilusão e pelas previsões do fim do mundo a ocorrer no ano de 2012, comprei uma chácara, acreditando que modificaria radicalmente meu estilo de vida, tendo no campo uma vida mais natural, autêntica e longe da docência.

A verdade é que nem o mundo acabou, nem a vocação para a docência se afastou de mim, tendo apenas adormecido, como uma semente plantada que aguarda seu tempo para florescer. Como ‘homem do campo’, a experiência do cultivo da terra me trouxe um novo entendimento sobre o tempo natural de adubação, maturação e florescimento das coisas. Ao plantar e ter que esperar o tempo para colher, fui percebendo gradativamente o cuidado que esta ação prescinde, reconhecendo ser esta uma metáfora perfeita da vida e da própria docência. Reconheci que o episódio de minha demissão representava apenas o plantio; um período de adubação de minhas reais aspirações à docência na educação superior. Enquanto aguardava a maturação, segui com a docência na educação infantil, que representou uma preparação para outras questões que estava prestes a experimentar.

1.2.5 A educação infantil como catarse de vida e docência na educação superior

Por seis anos fiquei ausente da educação superior. Entretanto e conforme assinalado, não consegui estar ausente da docência, por um lado pela necessidade de sobrevivência financeira, pois a docência era a minha profissão, e em outro sentido, por cultivar esperanças que esta realidade poderia ser modificada. Entre idas e vindas, entre o campo e cidade, as ironias do percurso me conduziram à educação infantil. Atualmente percebo esta aproximação como uma forma de recuperar meu interesse pela docência; uma espécie de ‘toque do destino’ que me levou de volta à educação superior.

Retomando meu trabalho na educação municipal, fui designado a uma das mais conceituadas escolas de educação infantil da rede, e partilhei a docência pela primeira vez

com alunos de dois a cinco anos de idade. Apesar de ser um trabalho intenso, pois demandava atenção e direcionamento constante, fui encantado pela verdade contida em cada olhar, pela autenticidade em cada movimento e sobretudo pela alegria contagiante de viver daquelas crianças. Recuperaram em mim o desejo de aproveitar cada momento como se fosse único, com seus movimentos expressivos livres das couraças que por vezes aprisionam a nós, adultos. Terminava o dia exaurido fisicamente, mas renovado emocionalmente, o que me possibilitava uma espécie de reflexão de vida.

Esta introspecção possibilitou outras motivações de ordem pessoal e identitária. Deixando o ‘homem do campo’ para trás, fui encorajado a finalizar um casamento que já não representava mais meu interesse e significação identitária. A esta altura, meus dois filhos já eram adultos e emancipados, o que facilitou esta decisão e processo. Esta nova condição de vida pessoal, somada à energia contagiante dos alunos da educação infantil reacendeu valores que fui deixando escapar pelas frestas do caminho, inclusive a vontade de viver e me dedicar à docência como uma forma de vida. Paulatinamente foi ressurgindo o interesse em retomar a docência na educação superior, agora tendo como meta uma IES pública, pois imaginava ser este um bom lugar para trabalhar por uma educação efetivamente laica, democrática e que primasse pela ética e justiça social (Zeichner, 2008), abrindo possibilidades para pensar a docência como forma de pesquisa.

1.2.6 A docência na UFMT: acolhimento e significação formativa

O ingresso como docente na UFMT em janeiro de 2018 representou não apenas o ápice deste momento de reviravolta no campo do trabalho, mas também uma metamorfose de vida, pois passo a partir desse momento a viver uma nova significação identitária, até então contida. Deste modo, suscito e retomo um movimento latente, rompendo com as amarras de uma vida reprimida, moldada por valores de uma cultura que já não mais me representava, e que atualmente percebo como discriminatória e totalitária.

Após a aprovação no concurso público e uma batalha quase judicial, consegui assegurar meu lugar como docente nesta instituição. Desta maneira, iniciei uma nova vida no estado de Mato Grosso, e junto a ela, uma nova perspectiva para a docência, me aproximando do doutorado, meu imprescindível e permanente objetivo. Com meu ingresso na UFMT, iniciou-se também o estágio probatório e o processo de acolhimento inicial que configura uma das vertentes investigadas nesta pesquisa. Desse modo, refletir sobre o universo da formação continuada dos docentes que atuam na educação superior

por meio de minha experiência de ingresso e acolhimento na UFMT me possibilitou dar especificidade ao projeto que deu origem a esta tese e aportar algumas singularidades.

Tomei posse na cidade de Cuiabá, local onde se concentra a administração e gestão da UFMT. Assinei toda documentação junto ao setor de gestão de pessoas da instituição, e fui imediatamente designado à coordenação correspondente, situada num campus avançado na cidade de Barra do Garças, a 510 quilômetros de distância. Faltava um mês para o término do semestre letivo, pois em virtude de greves anteriores, o calendário acadêmico estava irregular. Chegando ao novo campus, e após apresentar-me ao trabalho, fui informado que seriam designadas disciplinas a mim somente no semestre seguinte, razão pela qual a coordenação do curso me deixou “à vontade” para explorar o campus e conhecer livremente os processos, solicitando apenas que estivesse à disposição para qualquer chamado, caso necessário.

Institucionalmente não havia sido orientado sobre questões básicas e introdutórias, como a distribuição de encargos, normas administrativas, preenchimento de diários e planejamentos de ensino, ou como utilizar os sistemas destinados aos professores. A experiência que vivenciei neste ato foi de improvisação e busca pessoal por processos e atribuições, num universo até então desconhecido. Pouco a pouco fui conhecendo os professores do curso - muitos quase ao acaso - e por mais que tivessem boa intenção em auxiliar, estavam mergulhados em suas intensas jornadas, sendo quase impossível uma dedicação nesta direção. Em outro aspecto, a arquitetura do campus também não favorecia uma lógica relacional, de tal maneira que havia pouca interação em virtude de espaços físicos fragmentados e distantes uns dos outros.

Neste cenário de ‘salve-se quem puder’, um professor com quem dividia sala demonstrou um verdadeiro exemplo de parceria, disponibilizando seu auxílio, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto as de ordem administrativa. Com extrema generosidade, ele não apenas contribuiu para o meu esclarecimento sobre os processos institucionais, mas também me conduziu a um reconhecimento geográfico da cidade, explicando-me sobre os lugares e as formas de conseguir melhor moradia e qualidade de vida naquele local. Por isso e muito mais, sou e lhe serei eternamente grato, professor Joás, mais uma vítima fatal da Covid-19, como tantos outros em nosso país e no mundo. Fui gradativamente entendendo o meu lugar naquele espaço, e ironicamente pude reconhecer que a primeira ação de acolhimento não foi institucional, mas pessoal.

No início do seguinte semestre letivo a situação parecia mais familiar, e iniciei a docência, assumindo algumas disciplinas, contando com a ajuda do professor Joás, que

se mostrava sempre prestativo e cordial para me auxiliar nos processos. Neste momento já contava também com o auxílio de outros professores do departamento, pois havíamos estabelecido uma maior proximidade, apesar dos espaços fragmentados do campus. Neste entremeio, fui convocado pela UFMT ao curso de docência na educação superior, de caráter obrigatório aos professores iniciantes, para validar o estágio probatório.

O curso em questão foi oferecido de maneira semipresencial; a carga horária presencial deveria ser cumprida na cidade de Cuiabá, com outros professores ingressantes. Presencialmente, tivemos neste curso algumas conferências sobre temas relacionados a planejamentos de ensino e processos pedagógico-didáticos, e ainda algumas orientações sobre a utilização do sistema eletrônico de informações (SEI) e do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), numa curta e pontual oficina oferecida.

Outra temática abordada no curso esteve relacionada a aspectos normativos que regem os professores no âmbito institucional, sobretudo aqueles relacionados à progressão docente. Estes momentos formativos representaram experiências enfadonhas, pois consistiam em processos generalistas, transmitidos quase sempre de maneira vertical e alheios às singularidades oriundas das mais diversas áreas de conhecimento a que pertenciam os quase 50 professores inscritos. Nos intervalos, contudo, nos relacionávamos em diálogos formativos informais, quase sempre por afinidade de área, à semelhança da experiência de formação relatada anteriormente.

Outra atividade do curso de caráter avaliativo era a escrita de um artigo, a ser realizada individualmente. Não haviam orientações mais específicas, tampouco restrições quanto à escrita. Quando finalizado, cada artigo deveria ser incorporado a uma plataforma *on line*, para avaliação. A atividade mais requisitada por todos era o *chat on line* através do qual trocávamos ideias com os outros docentes, tirávamos dúvidas comuns e pontuais, em tempo e espaço de nossa preferência e disponibilidade. Estes momentos foram muito representativos nesta formação, pois materializavam uma relação horizontalizada entre os participantes, sempre com a intervenção pontual do professor responsável pelo curso, que comentava os diálogos estabelecidos, esclarecendo dúvidas pontuais, se necessário.

Poderia afirmar que os diálogos *on line* significaram o ápice desta formação, por trazer aportes significativos num contexto democrático. Independentemente das aproximações e/ou distanciamentos estabelecidos, a proposta foi louvável. Teria mais mérito, todavia, se esta ação fosse contínua, pois no sentido aportado deixou a impressão de uma atividade protocolar para cumprir um formalismo acadêmico e menos uma atividade efetivamente comprometida com a realidade situada de cada participante.

A partir das atividades desenvolvidas como docente na UFMT surgiu a participação no projeto de extensão, destacado na primeira narrativa. Esta experiência representou o embrião de outro projeto de formação continuada que abrigou o projeto apresentado ao programa de pós-graduação em educação (PPGE), como parte dos requisitos para o processo seletivo de ingresso no doutorado em questão. Uma vez aprovado, este projeto ganhou força e especificidade por meio das orientações e supervisões da Professora Dr^a Filomena Maria de Arruda Monteiro, designada neste ato como minha orientadora.

1.2.7 As experiências discentes doutorais

Uma vez integrante do doutorado em educação do PPGE/UFMT, e associando as experiências vivenciadas no grupo de estudos e pesquisas em política e formação docente (GEPForDoc), que gradativamente me esclareciam sobre os fundamentos da investigação narrativa até então desconhecidos, pude vislumbrar a justificativa e relevância que configurou a especificidade deste estudo. O cenário mais adequado para provocar estas reflexões deveria ser a própria UFMT, por meio da coordenação de formação docente (CFD), diretamente ligada à pró-reitoria de ensino de graduação (PROEG) da UFMT, e dos programas institucionalizados destinados aos docentes ingressantes.

Integrar a linha de pesquisa coordenada pela professora Filomena¹¹, desfrutar de suas orientações e conviver com o grupo de estudos e pesquisas sob sua coordenação, o GEPForDoc mesmo que virtualmente, representaram momentos ímpares de introdução e ampliação do conhecimento sobre esta forma de fazer pesquisa. Este grupo foi se constituindo em uma espécie de bússola a orientar os caminhos da escrita narrativa, por meio dos conceitos de experiência preconizados por John Dewey. Lamento apenas o fato de não ter vivido presencialmente toda a dinâmica relacional que pude experimentar virtualmente com o grupo em virtude do isolamento social a que fomos submetidos em função do estado pandêmico, oriundo da covid-19¹². Ainda assim, representou um espaço muito rico de aprendizagem relacional e conhecimento situado que reverberou em toda a esta escrita e investigação.

Este espaço relacional possibilitou ainda outros encontros, com instituições, pesquisadores e ações formativas, contribuindo significativamente para a configuração e

¹¹ Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação e práticas pedagógicas – IE/PPGE/UFMT

¹² Doença infecciosa, causada por corona vírus - SARS-CoV-2.

significação desta investigação. Uma das aberturas sinalizadas foi a interação com outros grupos de pesquisa e ainda possibilidades integrativas em cenários internacionais, que me suscitaram outras experiências e significações formativas.

Trago em sequência uma delas: a experiência que representou o fio condutor, possibilitando reviver outras narrativas postas em cena neste texto. Cursar uma disciplina como aluno especial em outro programa, mesmo de maneira remota, me auxiliou numa compreensão mais concreta sobre o movimento da pesquisa narrativa. Especificamente, retrato a experiência vivida na atividade ‘trabalho em desenvolvimento’, cuja metodologia descrevo a seguir para uma melhor compreensão contextual e maior entendimento procedimental do modo de fazer pesquisa narrativa.

Na disciplina, a atividade em referência era organizada de maneira processual, e neste transcurso éramos incitados a (re) lembrar, (re) viver e (re) contar experiências docentes importantes em forma de narrativas escritas. A primeira tarefa consistia, portanto, no exercício de memória. Para isso, era necessário revisitar as lembranças em busca de momentos significativos, com vistas à sua socialização com os colegas de turma. Após selecionar uma experiência significativa, a tarefa seguinte consistia em escrevê-la e socializá-la por meio de um fórum de discussão existente numa plataforma virtual de livre acesso a todos os alunos matriculados na disciplina/turma.

Nos momentos síncronos, éramos virtualmente subdivididos em pequenos grupos de quatro pessoas, e no interior destes, em forma de rodas de conversa, cada membro do grupo expunha sua história e ouvia as histórias dos outros colegas, em momentos de grande interlocução e descontração. Finalizada esta etapa, éramos reconduzidos virtualmente ao grupo maior para o compartilhamento das histórias entre todos. Este movimento objetivava não apenas o exercício de reviver e relembrar as memórias e experiências significativas de cada discente, mas também sua transposição escrita e exposição como narrativa oral. Simultaneamente exercitávamos a escuta atenta ouvindo as experiências dos outros participantes.

Este movimento dialético conduzia a uma abordagem reflexiva e relacional, através da qual (res) significávamos nossas experiências, ao passo que auxiliávamos o processo de atribuição de sentidos para as experiências dos outros. Todas as narrativas deveriam compor um fórum virtual assíncrono, local onde acessávamos também as narrativas dos pares, podendo aportar contribuições a cada uma delas em clima de muito respeito e amabilidade. Em outro sentido, nos momentos síncronos as rodas de conversa estimulavam a reflexão sobre as experiências relatadas, não apenas sob a ótica de quem

as vivenciou, mas também sob o prisma dos que ouviam este relato e comentavam. Dessa maneira, para além do meu olhar sobre as narrativas próprias, era possibilitado o olhar do outro e suas considerações, o que inevitavelmente provocava reflexões diversas nos mais amplos sentidos, por vezes destoantes.

A disciplina era conduzida simultaneamente por duas professoras, que mostravam grande respeito pelas histórias de cada um, além do tratamento equânime que dispndiam às diferentes histórias postas em cena. Neste movimento, éramos sempre encorajados a lembrar, reviver e ressignificar outras experiências. Conhecer a pesquisa narrativa nesta singularidade simbolizou mais um ponto de ruptura com minhas antigas tradições conservadoras de estudo, pesquisa e perspectiva de vida, me permitindo avançar a um caminho até então desconhecido, mas que instintivamente buscava.

Desta maneira, fui agregando alguns sentidos e representações para algumas inquietações persistentes que frequentavam meu itinerário formativo, que gradativamente me levavam a outros caminhos e novos horizontes. Um deles representado pela experiência formativa internacional que trago em cena a seguir.

1.2.8 As experiências com o estágio doutoral ‘sanduíche’ na Espanha

Não poderia encerrar a narrativa de como cheguei até aqui, sem mencionar que escrevo estas linhas desde uma perspectiva ‘além-mar’, pois conforme anunciado antes, vivo atualmente¹³ uma experiência única em uma estância doutoral sanduíche na cidade de Málaga, Espanha¹⁴, que tem ressignificado minha compreensão de mundo, de cultura e história de vida, a ponto de perceber alteradas minhas concepções de ensino e aprendizagem.

Conhecer a realidade sobre a formação de professores na Universidad de Málaga (UMA) representou uma ocasião ímpar e insubstituível; visitar as instalações do campus Teatinos cotidianamente, tomar café, cerveja ou almoçar na cafeteria, estudar na biblioteca ou na sala 207B destinada aos ‘becarios de investigación’, visitar os ‘despachos’ dos professores, participar de grupos de discussão e do grupo de investigação PROCIE e de encontros festivos para celebrar ‘los cumpleaños’ e conduzir as entrevistas com os participantes configuraram aprendizagens ímpares, sobretudo com relação ao idioma. De igual maneira conhecer a professor Esther Prados e fazer uma imersão na

¹³ Por ocasião deste fragmento da escrita ainda estava vivendo em Málaga, Espanha.

¹⁴ Proporcionada por uma bolsa de estudos pertencente ao programa PDSE/CAPES, edital 10/2022.

formação de professores de educação física na Universidad de Almería (UAL) significou o adicional perfeito a estas experiências. Para além de todo o conhecimento e experiências vividas, fica de maneira muito singular as amizades conquistadas neste espaço relacional.

Conhecer a realidade da formação de professores na Espanha e no contexto europeu me propiciou um universo mais amplo de reflexão sobre a formação de professores, permitido um olhar mais atento a esta realidade no contexto brasileiro e favorecendo um diálogo entre as duas conjunturas. Desta maneira, trazer em cena nesta escrita doutoral estes dois cenários representa uma ampliação dos horizontes de compreensão e significação dos processos de formação continuada de docentes que atuam na educação superior, nas interlocuções estabelecidas.

Inicialmente este estágio no estrangeiro deveria servir para fundamentar a escrita de um artigo científico, apartado da tese. Entretanto, em virtude da proximidade e profundidade de conhecimento aportado nos diálogos, fiz opção por esta integração e acoplamento, trazido em relevo na exposição dos caminhos metodológicos e trilhas percorridas. Os contextos alusivos às realidades brasileira e espanhola serão apresentados mais adiante, o que permitirá um melhor delineamento sobre a formação continuada dos professores universitários nesta abrangência. Detenho provisoriamente minhas narrativas, acreditando na problematização destas experiências no decorrer desta escrita doutoral.

Como uma espiral cíclica, chego ao fim desta narrativa introdutória. Termino no mesmo ponto em que comecei, com minhas experiências iniciais na UFMT. Contudo, não da mesma maneira, pois escrever e revisar este texto tem representado uma forma de reviver essas experiências, e recontá-las nestas páginas tem me permitido atribuir novas representações de sentido e significado, num processo interminável de significação sobre a carreira e a vida, que se revela a cada reviver narrativo.

Dessa forma, entendendo com Bragança (2012), que a dinâmica viva dos saberes docentes emerge do/no cotidiano da escola, em saberes construídos por meio das experiências dos indivíduos, articuladas com suas histórias de vida, que abarcam as dimensões pessoais, culturais, éticas e científicas

Partindo desse amplo contexto de vida e trabalho, a investigação foi se desenhando numa tessitura de múltiplas mediações e se exprime, nomeadamente, pela necessidade de buscar uma perspectiva de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo (Bragança, 2012, p. 28)

Tomando as histórias vividas por meio das narrativas dos professores e das professoras participantes desta investigação, nosso intento se volta a oferecer uma pesquisa capaz de aportar uma experiência adicional à formação permanente de docentes que atuam na educação superior. Mais que isso, pretende mediar um processo de diálogo e reconstrução do conhecimento individual e coletivo que ocorre a partir das elaborações intersubjetivas dos professores envolvidos, mescladas com processos institucionais voltados à formação permanente do docente universitário, num cenário colaborativo, interativo e horizontalizado, onde a perspectiva narrativa se constitua a base deste processo.

Na processualidade deste movimento finalizo esta cena inicial reconhecendo a continuidade e impermanência que a configura. Apresento na sequência, os aportes teórico-metodológicos da investigação narrativa como forma de aprofundamento deste entendimento.

ATO 2 – CENAS DO PROCESSO

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin e Connelly, 2015, p. 48)

Neste momento, trago em foco a tessitura que permite identificar o traçado do caminho percorrido por esta investigação, que fundamentalmente encontra-se ancorado nas bases éticas, ontológicas e epistemológicas da pesquisa narrativa na compreensão dos autores Clandinin e Connelly (2015). Segundo estes autores, o pensamento narrativo, sendo uma das mais genuínas formas de entender a experiência é também um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Trago em cena neste ato o modo como foram organizados os processos metodológicos que respaldaram esta investigação na articulação entre suas bases conceituais, minhas experiências e a dos docentes participantes.

2.1 Experiência como história: itinerários pessoais na tessitura do modo de caminhar da pesquisa

Pesquisa narrativa representa uma forma de compreender a experiência, onde pesquisador e participantes, ao longo de um tempo e em um lugar ou série de lugares, se fundem num processo interrelacional. Dessa maneira, como pesquisador que estuda e adota essa forma de fazer pesquisa, não poderia deixar ausente os relatos próprios que teceram os caminhos percorridos até o encontro com este procedimento de investigação e os motivos que o justificaram. O entendimento base sustenta-se na articulação da vida com o ofício investigativo, na zona fronteira que atravessa, neste caso, uma espécie de tripé compreendido pela experiência profissional, a formação continuada e a materialidade da pesquisa, refletidas nos entrecruzamentos possíveis e mediados.

Nesta perspectiva, abro esta seção contando alguns relatos pessoais sobre experiências docentes representativas que me trouxeram até aqui. Busco alinhar algumas destas experiências ao longo do texto, provocando as interlocuções necessárias para a identificação de laços, significados e intersecções com o contexto investigado.

Em momento anterior, relatei as primeiras aproximações com a pesquisa narrativa, apresentando alguns exemplos de situações motivadoras que de certa maneira tem conduzido esta trajetória de pesquisa e de formação. Relembrando algumas delas, recordo que sempre me inquietou passarmos por processos formativos que, ao fim e a cabo, não conseguiam provocar alterações significativas na materialidade de nossa docência, na organização dos planejamentos de ensino e em última análise, em nossa compreensão de mundo e de educação; sempre foi lugar comum a procura por processos formativos como uma condição protocolar, nem sempre imbuída de uma abertura à mudança.

Extrapolando o contexto próprio, reconheço que muito incomodava perceber professores em formação que passavam à margem de uma efetiva aprendizagem formativa. Entretanto, ao recordar e refletir sobre algumas destas experiências, fui atormentado pela constatação de fazer parte desta história em muitos outros tempos e lugares de minha formação. Este reconhecimento possibilitou um olhar introspectivo que me permitiu enxergar as próprias fragilidades inerentes a este processo. Como professor formador que assumia esta introspecção, buscava elementos que pudessem auxiliar no entendimento sobre os motivos que configuravam este quadro instalado, que pareciam estar cristalizados na cultura docente.

Atuando como docente no âmbito das práticas corporais, me custou perceber que neste decurso, o primeiro obstáculo muitas vezes provinha de meus próprios bloqueios. Para exemplificar, aporto uma experiência significativa ocorrida em uma destas aulas, quando requisitava o movimento expressivo dos alunos, sem perceber que não era um exemplo do que solicitava deles. Em uma das atividades propostas, fui desafiado por um aluno que afirmou não concordar a atividade solicitada a eles; procurando uma justificativa para executar a tarefa, lançou-me um questionamento intimidatório: se é tão simples, porque não a executa conosco da maneira como está pedindo?

Naquele momento, após um estado inicial de entorpecimento e sem saber ao certo como reagir, tentei não me expor, dissimulando para não perder a autoridade. Na verdade, estava completamente impactado pela atitude daquele aluno, e como autodefesa, recorri a métodos autoritários, intimidando os que se recusassem a cumprir a tarefa. Atualmente posso dizer que me envergonho desta postura assumida, mas admito que naquele momento reagi daquela maneira, diante daquela provocação. Refletindo sobre o fato, constato que foi difícil assumir as próprias limitações, pois demandava um giro no olhar na direção de uma nova percepção de mundo e de educação que ainda não estava preparado para implementar.

Em sentido amplo, esta experiência representa outras tantas que vivi na condição de um aluno, que historicamente não se pronunciava em sala de aula pelo receio de ser considerado ingênuo ou equivocados. Alimentava esta retórica na clausura de uma insegurança à exposição pública de emoções e pensamentos, condição que sustentou minha significação identitária de professor por muitos anos. Conhecer a pesquisa narrativa e os estudos sobre a experiência que ocorre narrativamente me permitiu revisitar estas questões e problematizá-las em contexto, provocando um particular giro no olhar que me permitiu vislumbrar outras histórias, onde as experiências são valorizadas em si mesmas, em seus sentidos e significados particulares, constituintes de um amadurecimento pessoal e profissional.

Todavia, trata-se de entendimento em curso, representado por movimentos horizontais e longitudinais nem sempre lineares, progressivamente (res) significados no próprio ato desta investigação. Escrever estas narrativas simboliza a busca por um ponto de inflexão nestas histórias, e revisitar cada uma delas me permite ressignificá-las, num movimento permanente e contínuo, onde um passo precede o outro e o lança rumo a uma compreensão mais profunda da realidade e das experiências vividas, à semelhança da tridimensionalidade mencionada por Clandinin e Connelly (2015) quando explicam o caráter das experiências na pesquisa narrativa.

A narrativa pessoal relatada foi possibilitada pela compreensão do movimento que configura as quatro direções pelas quais trilha a investigação narrativa, segundo estes autores: introspecção, extrospecção, retrospecção e prospecção. Na direção desta compreensão, ressaltam

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado presente e futuro. Escrevemos que experimentar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. (Clandinin e Connelly, 2015, p.86).

Meditando sobre a experiência relatada, revivida neste contexto e (res) significada por meio da compreensão e momento atual, sou levado ao reconhecimento de que a realidade poderia ter sido outra, se outra fosse a compreensão sobre a investigação narrativa naquele momento. Nesse sentido, imagino o quanto poderia ter aportado com uma simples abertura ao diálogo, demonstrando interesse pelas narrativas e histórias de

vida dos alunos, reconhecendo minhas fragilidades. Suscitar suas narrativas por meio da escuta ativa poderia ter sido enriquecedor ao processo de ensino naquele momento, e de igual maneira ouvir minhas próprias narrativas internas que pulsavam silenciosas no mais recôndito de minha introspecção sem o devido reconhecimento de minha parte.

Aceitar as próprias fragilidades pode representar o primeiro passo na direção de uma prática de ensino verdadeiramente democrática e horizontal; compreender a experiência que se processa em um *continuum* interacional teria facilitado, naquele momento, a apreensão das limitações pessoais, no entendimento de que as histórias vividas podem ser representativas, se narradas e refletidas em contexto.

No movimento gestado pela investigação narrativa, as experiências, ao serem narradas e socializadas, se convertem em conteúdo pedagógico direcionado a uma compreensão emancipatória da realidade, podendo provocar alterações nos relatos de mundo e de educação de todos os envolvidos, gerando a própria emancipação. De igual modo, a continuidade desta ação favoreceria relações horizontalizadas nos mais diferentes âmbitos do ensino e da pesquisa, sendo um diferencial qualitativo na formação e investigação educativa, um arcabouço fundamental à emancipação dos envolvidos. Fazendo minhas as palavras de Clandinin e Connelly (2015, p. 48): “[...] a narrativa se desenvolveu entre nós como um caminho para representar o que nós, e nossos participantes de pesquisa, víamos como relacionamento humano saudável e produtivo”.

Sendo fiel a esta peculiar possibilidade de compreensão, considero que, dentre as opções epistêmico-metodológicas presentes na academia, a pesquisa narrativa é a que melhor sustenta o pretendido por esta investigação doutoral, por possuir um olhar próprio e subjetivo para a investigação. Defendendo uma forma de realidade situada, representa uma forma de conhecimento relacional que interpreta a experiência sob uma ótica particular, a da identidade, como aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e os modos como narramos esta vivência para explicar o mundo no qual vivemos.

O impacto inicial com a leitura dos textos destes autores, por sua naturalidade e livre expressão das narrativas, me causou inicialmente uma falsa impressão ser fácil a escrita desse modo. Entretanto, ao colocar em marcha este encargo, percebi que a herança de um pensamento moderno havia traduzido em mim uma compreensão errônea sobre este fato. Certifiquei não ser tão elementar esta tarefa, mas um exercício cognitivo relativamente complexo. Aos poucos fui percebendo que não se tratava apenas de oferecer apontamentos teóricos sobre as temáticas específicas e a estes agregar as narrativas dos participantes como um processo fragmentado.

Fui inteirando-me de que, para além de entrelaçar as narrativas dos participantes com seus respectivos aportes teóricos, deveria trazer narrativas próprias de pesquisador em cena, para que compusessem o fenômeno investigado e explorassem uma interconexão entre os diferentes olhares; compreendi que deveria voltar ao princípio e recomeçar, na tentativa de assimilar melhor o universo das narrativas sobre as histórias de vida e das experiências como relatos de mundo e de sociedade.

Neste recomeço, foi fundamental uma orientação do professor Nacho, sobre a forma de organização e análise das narrativas aportadas pelos professores participantes. Segundo este professor, facilitaria a compreensão se eu redigisse uma espécie de síntese dos relatos de cada um dos professores, tomando como base suas narrativas, elencando as principais ideias, tentando organizar uma linearidade histórica. Por mais esforço, dedicação e tempo que tenha demandado, este exercício ampliou meus horizontes de cognição, auxiliando na organização de uma espécie de biografia dos docentes da UMA e da UFMT, possibilitando uma nova e mais profunda compreensão sobre suas narrativas. Por esta razão, resolvi adicionar estas sínteses a esta escrita doutoral para dar vida às narrativas trazidas em cena, pois não apenas as narrativas são importantes, mas as histórias de vida implícitas em cada narrativa.

Para aprofundar o entendimento dessa realidade, inspirado no artesanato intelectual de Mills (2009), recorro à metáfora do artesanato como uma composição artística artesanal e singular. Na contemplação de um objeto de arte, para além do olhar leigo reducionista, as idiosincrasias são expostas, assim como as particularidades que oferecem sentido específico a cada detalhe. Para melhor compreensão da obra, é fundamental todo o histórico de experiências do artesão para que as tessituras sejam reconhecidas e a arte seja percebida com os requintes que lhe conferem individualidade.

Neste movimento, cada composição idiosincrática vai ganhando sentido e unidade ao ser incorporada ao conjunto, e dialeticamente dando representatividade a este, numa composição identitária onde o olhar atento, a dedicação e a habilidade de escuta ativa são configurados como essenciais. À primeira vista pode parecer um processo simples, mas esta expressão elementar aloja a própria complexidade de uma criação singular, pois no universo de simbologia subjetiva nada é generalizável. Neste reconhecimento e consciência, a escrita narrativa foi se apresentando com mais clareza, à medida em que buscava uma aproximação e entendimento desta como uma espécie de quebra-cabeças, o que Clandinin e Connelly (2015) chamam de *puzzle*, onde cada peça vai compondo gradativamente o todo com sua contribuição peculiar.

Na investigação narrativa, o olhar atento do pesquisador e a ética do cuidado, associados à sua disponibilidade em trazer seus próprios relatos ao diálogo se convertem em fatores essenciais para a produção de uma escrita narrativa como uma obra de arte que, valorizada em suas idiossincrasias, prima pelo universal que a sustenta. O que salta aos olhos desavisados, muitas vezes, é o fato de que a maturidade necessária para este intento não é algo estanque, mas reflexo um processo longitudinal que abrange histórias e vivências alimentadas e refletidas no cotidiano, nas salas de aula e nos espaços e processos educativos; maturidade oriunda de uma formação processual, entendida como pontos que vão alinhavando uma costura que pouco a pouco assume sua forma global, como um produto final sempre inacabado, percebido neste ato como uma consequência inerente ao processo de tessitura.

Como iniciante na investigação narrativa, fui percebendo pouco a pouco que comigo não seria diferente. Uma coisa é ler sobre pesquisa narrativa e sobre suas características. Outra coisa é escrever um texto narrativo. E da mesma forma como um pretenso artesão necessita de tempo e maturidade para completar seu processo de aprendizagem e produzir sua arte, compreendi que também precisaria de muito mais tempo e maturidade para alinhavar um texto narrativo. E assim continuei meu processo de maturação, na ampla teia que vai gradativamente compondo estas linhas.

Historicamente o ideal positivista conferiu um certo distanciamento entre investigador e objeto investigado, defendendo uma forma de despersonalização face à objetividade, excluindo o mundo da vida em nome de uma abstração dos sujeitos enquanto portadores de uma vida pessoal. Herdeiro dessa herança, a objetividade me conferia o lugar de *outsider* ao processo de escrita, e o distanciamento com o objeto de pesquisa já havia se tornado lugar comum na minha escrita investigativa. Contrapondo-se a esta inércia, muitos esforços tiveram que ser empreendidos para tornar consciente este fato e modificar a forma de compor os textos da pesquisa. Com a pesquisa narrativa tenho aprendido, de maneira cada vez mais contundente, o quanto meu olhar atento e próximo pode aportar ao processo investigativo, ressignificando os processos em curso.

Na transição para este novo olhar, sou convidado a mergulhar nas narrativas dos e das participantes, reconhecendo-as em sua singularidade e respeitando-as; de igual maneira, sou incitado a buscar a integração de minhas narrativas em contexto, articulando-as com as narrativas dos e das participantes. Fazer parte da pesquisa, aportando a própria história de vida e interconectando-a aos relatos dos coautores passou

a ser o grande desafio, pela complexidade desta ação, e tendo em vista o quadro de introspecção historicamente instalado em mim.

Entendi que para conhecer os significados construídos, que conferem identidade aos docentes em suas práticas pedagógicas, necessitaria conhecer suas histórias, mas também a própria história como docente e investigador, como práticas em interlocução. Aos poucos fui compreendendo melhor que não se trata de pesquisar sobre outros, mas com os outros, num percurso distinto do habitual. Longe de me deixar intimidar, utilizei este contexto como agente motivador, reconhecendo sua complexidade.

De acordo com os pressupostos estabelecidos por Clandinin e Connelly (2015), na pesquisa narrativa fazemos entrevistas narrativas em profundidade, mas o que significa afirmar isso? Gradativamente fui compreendendo, a partir da metáfora do artesanato, que realizar entrevistas narrativas em profundidade não significa apenas entrevistar os participantes em diferentes momentos, ou com um roteiro previamente delineado, mas provocar oportunidades de fala e ao mesmo tempo oferecer espaços de escuta ativa que possam ser provocadoras de sentidos e significados, entrelaçados por meio do contar e recontar histórias, não apenas dos e das participantes, mas também minhas histórias, fundindo-se numa abordagem relacional e dialógica.

Ao rememorarmos nossas histórias pessoais, vamos nos dando conta de que compartilhamos histórias educativas, reconhecendo as marcas educativas que historicamente foram se instalando em nossa subjetividade e definindo identidades que nos permitem refletir sobre as circunstâncias que nos levaram a seguir o caminho da docência. Partindo deste foco, cada momento, cada contato, cada narrativa é essencial ao processo, pois representa uma possibilidade de maturação das experiências que vão sendo ressignificadas à medida em que são contadas. Sublinho apenas que o trecho foi escrito no plural, pois são várias narrativas, tempos e momentos, necessários para o processo de amadurecimento e (res) significação dos relatos, e não apenas um contato hermético.

Interpretamos que ao propor processos formativos baseado nessa forma de fazer investigação, a pesquisa narrativa busca romper com fronteiras teórico-metodológicas reducionistas e formalistas relacionadas à modernidade, que naturalizam as relações sociais e propõem um olhar universal para o conhecimento científico, atribuindo a este uma forma de superioridade em relação aos demais saberes (Rivas-Flores, 2021). Na direção deste entendimento, esta pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa de investigação. Na opinião de Ferrarotti (2007), as abordagens qualitativas historicamente

têm privilegiado um olhar mais próximo à realidade, favorecendo estudos em comunidade. Na defesa deste pensamento, este autor afirma:

Contrario a las investigaciones cuantitativas, en vez de dejar caer sobre el objeto de estudio categorías, esquemas y cuestionarios preelaborados y usados en formas intercambiables, descuidando con esto el contexto histórico específico, las investigaciones cualitativas tienden a hacer emerger, desde abajo en contacto directo con el objeto de investigación (observaciones participantes y esa que, en mi *Trattato di sociología* [Ferrarotti, 1968], llamo “investigación de fondo”), las “áreas problemáticas” y los eventuales “conceptos operativos” (Ferrarotti, 2007, p. 25).

Considerando estes aspectos da investigação qualitativa, os estudos com as histórias de vida vão se constituindo fundamentais, como uma forma de organização de dados empíricos através da análise qualitativa, requerendo um novo olhar para o fenômeno. Sobre a necessidade deste giro no olhar, Bolívar atesta

Desde la modernidad se ha partido de la necesidad de que todo conocimiento “verdadero” ha de estar fundamentado epistemológicamente. Sin embargo, en estos tiempos de modernidad tardía, la teoría fundamentadora del conocimiento, que se inicia con Descartes, ha perdido credibilidad (Bolívar, 2014, p. 114)

O referido autor, apoiando-se em Richard Rorty, complementa:

[...] en el corazón de la vieja epistemología cartesiana hallamos el proyecto “fundacional”; por lo que superar la epistemología significa abandonar el fundacionalismo, es decir la creencia de que “una supuesta ciencia será válida sólo si sus hallazgos superan este test [credenciales de todas las pretensiones de verdad], de lo contrario se apoyará en arena (Bolívar, 2014, p. 114).

Este autor afirma a direção de sua representação: “[...] ese otro tipo de sensibilidad en que hoy nos movemos: concepción no representacionalista del conocimiento, para reivindicar la dimensión narrativa, emocional o persuasiva” (Bolívar, 2014, p. 114).

Adotando a concepção não representacionalista de conhecimento, a pesquisa narrativa interpela sobre a divisão entre ciência, cultura e política; sobre as questões relativas à objetividade e subjetividade do conhecimento, sobre a relação sujeito e objeto e ainda sobre a natureza do sujeito participante como realizador de conhecimento. Esta forma peculiar de fazer pesquisa percebe o conhecimento essencialmente como uma forma de narração sobre a vida, a sociedade e o mundo.

Neste ato, a forma como os participantes constroem seus relatos torna-se essencial no processo de compreensão da unidade entre o metodológico e o conceitual; a construção coletiva do conhecimento representa um diálogo permanente de caráter sócio histórico

onde o conhecimento nasce da própria experiência, do encontro de duas histórias, a social e coletiva e a pessoal. Assim, valorizar as experiências individuais pode constituir uma aprendizagem através da experiência, pois as histórias pessoais constituem o modo com que cada indivíduo escreve sua participação na história coletiva, no interior da qual vai construindo a sua identidade. Constitui, portanto, uma abordagem que possibilita um maior alcance na compreensão dos processos de formação (Rivas-Flores, 2021).

O ponto de vista narrativo representa uma forma de compreensão dos marcos teóricos e de sua construção, pois a experiência dos sujeitos e o modo como interpretam o seu mundo concretizam um modelo de construção particular sobre a realidade. Partimos do reconhecimento de que a realidade se constrói por meio dos relatos dos indivíduos sobre suas experiências, os quais representam a forma como os indivíduos participam da construção desta realidade; epistemologicamente percebemos que não existe uma realidade a descobrir, mas a ser construída, à medida em que a vivemos e contamos nossas experiências por meio dos relatos.

Neste horizonte, o conhecimento nasce da própria experiência, não sendo predito, mas construído com base nas experiências vividas e refletidas, que ao serem narradas arquitetam a realidade (Rivas-Flores, 2021). Se queremos mudar a realidade, temos que mudar os relatos de vida dos indivíduos, pois estes estampam o seu olhar sobre o mundo.

Sob a égide de uma interação relacional para a atividade humana, a investigação narrativa assume uma base teórica onde os conceitos de epistemologia, ontologia e ética encontram-se indissociados e amparam as narrativas dos indivíduos e sua análise. Traduz uma forma de reordenamento destas questões e formulações, configurando uma outra postura ética para a representação e produção de conhecimento. Para tanto, propõe o foco na experiência e na subjetividade das relações e percepções presentes nas contradições cotidianas inerentes aos espaços de ensino e aprendizagem. Neste movimento, o investigador tem a possibilidade de se posicionar mais perto do objeto de pesquisa, tornando mais profundas as relações de investigação, através da reflexão sobre a experiência que acontece narrativamente (Mariani e Monteiro, 2016).

Partindo desta premissa, a narrativa se converte em uma condição essencial para o ser humano, um processo que permite compreender a experiência do outro ao se posicionar junto dele para dialogar e interagir, em uma relação que outorga a investigador e participante o compartilhamento de espaços privilegiados e democráticos. Através da reflexão sobre a ação, busca pensar em e desde o contexto onde se desenvolve a formação e dentro das experiências que a configuram (Cunha, 2019). Neste movimento, as histórias

personais constituem os modos através dos quais cada sujeito assinala sua participação na história coletiva, em que vai construindo sua identidade.

Como mencionado anteriormente, o projeto inicial que deu origem a esta pesquisa foi gestado num cenário de formação continuada, onde atuava como professor formador de professoras atuantes na educação infantil. Entretanto, o curso de docência na educação superior e as experiências de acolhimento vividas na UFMT fomentaram questionamentos que deram especificidade a esta investigação, consolidada por meio da minha trajetória como discente e pesquisador no programa de doutorado em Educação. Considerando esta circunstância, acreditei que o cenário mais adequado para investigar seria a UFMT, por potencialmente agregar valor ao meu contexto de trabalho, provocando reflexões sobre processos e programas institucionalizados de formação destinados aos docentes ingressantes nesta IES, ampliando sua significação.

Partindo do exposto, a opção teórico-metodológica elegida para esta investigação parte dos postulados da pesquisa narrativa defendidos pelos autores canadenses Clandinin y Connelly (2015), que nos auxiliam na compreensão da experiência como um fenômeno histórico, melhor entendido através das histórias que vivemos e contamos. Numa análise comparativa da pesquisa narrativa com o pensamento acadêmico tradicional dominante, estes autores afirmam que os elementos constituintes da tridimensionalidade constituinte da pesquisa narrativa operam sob uma tensão gerada entre estas duas formas de compreender a investigação e na maneira como as pessoas conduzem suas experiências e compõem suas histórias. Pela especificidade desta investigação, nos reportaremos à investigação narrativa e seus aportes que configuram esta tridimensionalidade.

A primeira tensão estaria relacionada à temporalidade. Segundo os autores, localizar as coisas no tempo é uma forma de pensar sobre elas:

“Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 63).

Ao construir significados sobre uma história, devo considerá-la não apenas como ela ocorre hoje, mas como resultado de histórias vividas a serem projetadas a um futuro.

A segunda tensão está relacionada às pessoas e a sociabilidade, que a aproxima de uma dialética relacional e dos processos de constituição identitária que adotamos para esta investigação. Os autores buscam uma interlocução entre temporalidade e sociabilidade, afirmando que as pessoas estão em processo permanente de mudança

pessoal, sendo importante narrar uma pessoa em termos de processo. Neste movimento, cabe ao pesquisador considerar as condições sociais nas quais as pessoas vivem as experiências; estar atento às condições pessoais dos participantes, prestando atenção aos seus sentimentos, esperanças e desejos, numa atitude de respeito a estes sentimentos.

Neste sentido, a voz dos colaboradores se converte em relevante componente da pesquisa porque articula a informação e a interpretação da informação. Não são atores, mas indivíduos que pensam, reflexionam, sentem e agem a partir de sua compreensão de mundo e da realidade sociocultural a que estão inseridos, articulada com suas respectivas histórias de vida. Desta maneira, seus relatos são representativos do ser humano que está por trás da narrativa, eixo fundamental de compreensão da investigação.

Clandinin e Connelly (2015) afirmam ainda que uma terceira tensão relaciona-se com o lugar e a forma de compreender uma ação. Para estes autores, o lugar representa as fronteiras, as divisas concretas específicas, que podem ser físicas ou topológicas, nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem. Implica refletir sobre as histórias dependendo do local onde elas são contadas, de tal maneira a questionar se as histórias teriam sido diferentes se fossem distintos os lugares e as tensões.

Desta maneira, e considerando esta tridimensionalidade, na investigação narrativa devemos considerar não apenas a importância social do estudo desenvolvido pelo pesquisador, mas também as repercussões deste na sua vida pessoal dos e das participantes da pesquisa, entendidas em contexto, cogitando assim um senso de provisionalidade, de construção instável e de impermanência. No pensamento narrativo há um caminho interpretativo entre a ação e o significado, que deve ser mapeado em termos de histórias narrativas, no movimento onde a ação é vista como um símbolo narrativo que deverá considerar os aspectos da temporalidade, da espacialidade e de outras pessoas, necessários para dar sentido às narrativas.

2.2 Pesquisa narrativa: trajetória histórica e fundamentos

De acordo com Sancho (2013), pesquisa narrativa simboliza um tipo especial de investigação qualitativa com enfoque analítico e interdisciplinar, que compartilha posicionamentos ontológicos e epistemológicos com outras formas qualitativas de entender a indagação e de manifestar-se metodologicamente, girando em torno de aspectos biográficos peculiares, utilizando as narrativas como narram os indivíduos. Desta maneira, embora distintos, percebemos algumas aproximações entre os estudos que

envolvem a pesquisa narrativa com outros estudos, como por exemplo a etnografia e a fenomenologia (Sancho, 2013). Não é incomum que a auto etnografia se confunda com a (auto) biografia, ou a etnografia performática se aproxime da pesquisa narrativa, partilhando em comum suas ideias, onde as narrativas dos indivíduos estão representando os contextos de onde são originárias (Melo, 2005). De qualquer modo, são representações específicas, entidades próprias que partilham elementos em comum por possuírem pontos de convergência entre si.

Na direção deste entendimento e sob outro prisma, encontramos na literatura diferentes nomenclaturas, que expressam, em síntese, os estudos sobre as histórias de vida e as experiências dos indivíduos. Assim encontramos a pesquisa narrativa defendida por Clandinin e Connelly no Canadá, e no Brasil por autores como Monteiro, Melo, Nakayama e Passos; a investigação biográfico-narrativa, nomeadamente descrita na Espanha por autores como Bolívar e Segovia, Monteagudo, Rivas-Flores, Hernández, Sancho y Rivas, e a abordagem (auto) biográfica, desenvolvida no Brasil essencialmente por autores como Souza, Passeggi, Abrahão, Bragança, Araújo, os quais integram a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph).

Os autores e autoras sinalizados (as) são alguns dos expoentes que desenvolvem, na atualidade, eventos, estudos e pesquisas na direção das linhas apresentadas, como por exemplo o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) que ocorre bianualmente, e a Revista Brasileira de pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), reconhecidamente um espaço de divulgação de pesquisas envolvendo histórias de vida, narrativas e formação docente. Contudo, muitos outros autores poderiam integrar esta lista, de merecido reconhecimento e prestígio.

Apesar de contarem com aspectos que lhe são peculiares, estas denominações possuem fortes convergências, pois todas utilizam as narrativas como possibilidades de entendimento da realidade, no movimento onde o estudo sobre as experiências ou histórias de vida viabilizadas pelas narrativas, constituem o grande arcabouço de sustentação, havendo muitos pontos de coincidência quanto a procedimentos e estratégias de investigação (Rivas-Flores, 2022).

Peres (2022), numa aproximação ao campo da educação e apoiando-se em vasta literatura, exemplifica esta análise:

Os estudos clássicos citados exercem forte influência para a apropriação das narrativas no campo da educação, inspiram o método da pesquisa narrativa e sinalizam a pertinência do diálogo com as perspectivas

(auto) biográfico-narrativas, não se caracterizando contradições ontológicas ou epistemológicas (Peres, 2022, p. 101).

Sancho Gil, et al (2020) trilham na mesma direção,

[...] supone una invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material. Una investigación que no define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir del estudio (p. 21).

Para aclarar este entendimento, aportamos algumas significações sobre estas abordagens, buscando contributos na trajetória histórica destas denominações.

Embora o surgimento da pesquisa biográfica e dos estudos com as histórias de vida tenham sido atribuídos ao final do século XIX (Nóvoa e Finger, 1988), na antiguidade clássica os diálogos de Platão ilustram bem a utilização literária da perspectiva biográfica (Bragança, 2012). Este ponto de vista sobre as histórias de vida nos permite olhar sobre este fenômeno a partir de vários caminhos/áreas trilhadas ao longo da história, que de certa maneira seguiram tematizando o ser humano e suas reflexões ao longo do processo histórico.

Assim, na filosofia encontramos narrativas de vida na Grécia antiga, onde a reflexão desloca-se da natureza e focaliza o homem em seu processo de conhecer o mundo e a si mesmo; na história a compreensão das histórias de vida são aportadas por meio da história oral e das contribuições que a história de vida pode dar à compreensão de fatos, momentos ou contextos históricos; na antropologia e na sociologia percebemos uma grande contribuição no tocante ao uso das histórias de vida como metodologia de pesquisa (Bragança, 2012). Partindo dos estudos desenvolvidos na Escola de Chicago, a pesquisa biográfica foi gradativamente se aproximando do contexto educativo, e em sua evolução histórica, desencadeou importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas que contestaram uma prática positivista das ciências sociais. Nesta particularidade:

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisto reside uma das suas principais qualidades que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem (Nóvoa e Finger, 1988, p. 12-13).

Adotando esta forma de compreensão mais ampla, e tecendo uma aproximação ao contexto educacional, Bolívar e Segovia (2018, p. 798), ao se referirem à investigação biográfico-narrativa, apontam que: “Los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la experiencia vivida en la vida social y, como tal, se ha extendido hacia el campo de la educación”. Estes autores afirmam ainda que a investigação biográfico-narrativa adquiriu uma identidade própria dentro das pesquisas qualitativas, se convertendo em um enfoque metodológico com entidade própria.

A investigação narrativa surge a partir da abertura dos estudos sobre histórias de vida, constituindo-se a partir de um componente biográfico, se localizando na intersecção entre as abordagens biográfico-narrativas e (auto) biográficas que nascem por meio das histórias de vida. Para Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa surgiu como uma proposta de pesquisa com abordagem qualitativa que busca, por meio da valorização da subjetividade e da singularidade, uma contraposição à objetividade e universalidade das chamadas ‘ciências duras’ da modernidade, a partir da reflexão sobre a experiência presente na dialética relacional humana, num cenário de profunda transformação, onde a subjetividade buscava seu protagonismo.

De acordo com Brockmeier e Harré (2003, p. 526),

A origem do interesse pela narrativa nas ciências humanas parece ser a “descoberta”, na década de 1980, de que a forma de estória, tanto oral quanto escrita, constitui um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência.

Desta maneira, começa a ser colocada em evidência a dimensão contextual, social e afetiva da aprendizagem. A intenção era possibilitar a compreensão por meio da experiência, de textos e contextos mais amplos e complexos da vida humana, numa interpretação capaz de conferir o entendimento e a criação de sentidos e significados para as histórias contadas por meio das narrativas.

Sancho Gil, et al (2020) afirma que as correntes teóricas que contribuem a este modo de pensar surgiram no final dos anos noventa do século XX, e especialmente na primeira década do século XXI a partir da necessidade de buscar possibilidades de investigação para além dos limites da abordagem positivista, rastreando outros pressupostos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos, propondo eixos de sentido interconectados. Nesta direção,

Las corrientes teóricas que contribuyen a estos modos de pensar han puesto en cuestión la noción de realidad, naturaleza, ser humano, y los

modos hegemónicos de entender y hacer ciencia que orientan la investigación en todos los campos, y también en la educación (Sancho Gil, et al, 2020, p. 08).

A necessidade desta nova abordagem vem no bojo da investigação qualitativa, incorporando a complexidade de uma trama atenta para uma forma de fazer pesquisa com e a partir dos fenômenos investigativos, e que procura distanciar-se de um instrumentalismo que atenda a cultura da auditoria, ao mesmo tempo em que pretende contribuir para a reflexão sobre o sentido social da investigação (Sancho Gil, et al, 2020).

Apoiada neste ideal, a pesquisa narrativa representa o exercício de conhecimento da experiência por meio do pensamento narrativo, pois à medida em que as pessoas narram, compreendem e ressignificam a própria experiência. No campo educativo, e considerando a especificidade deste estudo, este ressignificar abre possibilidades para a atribuição de sentidos e significados às ações de ensino, não apenas dos participantes desta investigação, mas também do próprio investigador e da realidade investigada, permitindo que suas histórias se mesquem num sentido peculiar de uma realidade situada.

Assumindo esta premissa, a pesquisa narrativa é concebida desde um ponto de vista mais amplo, pois em certa medida, cada narrativa contém entrelaçamentos das outras duas acepções, constituindo-se, em última instância, uma forma de biografia que contém em si os códigos culturais, implícitos e incorporados pelas experiências dos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida (Bolívar, 2014).

Desta maneira, entendo com Rivas-Flores (2022) que há sempre um componente biográfico nas narrativas, e ao nos reportarmos a elas, evocamos o sentido da relação que se estabelece entre relato e realidade, pois os relatos constroem a realidade. Isto quer dizer que qualquer relato está construindo a realidade, e desta maneira, as narrativas incidem em relatos de maneira geral. Uma das formas de relato é o biográfico especificamente. Entretanto, todos os relatos são biográficos, porque retratam a experiência e o conhecimento que está sendo adquirido com a experiência. Portanto, há sempre um componente biográfico em cada narrativa.

A experiência possui a cada instante, um vínculo com a trajetória de vida do indivíduo, e desta maneira as narrativas pessoais nunca vão além da própria experiência de quem narra. Dessa forma, por meio das narrativas são incorporados os modos através dos quais são problematizadas e refletidas as próprias concepções de mundo e de sociedade dos indivíduos. Este constitui o princípio que confere o poder de emancipação do indivíduo por meio dos seus relatos de vida e o caráter epistemológico da investigação

narrativa, pois se quisermos modificar nossa compreensão de mundo, devemos mudar nossos relatos sobre a realidade.

Bolívar, Domingo e Fernández (1998) adicionam:

La investigación de «narrativas de vida» comprende la autobiografía, biografía, historia oral, historias de vida, diarios, y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal (Smith, 1994, identifica hasta 10 formas en biografía; y Clandinin y Connelly, 1994, otras 10 en narrativa). Aquí hablamos de «investigación biográfica-narrativa» (lo que los alemanes llaman *pädagogische biographieforschung*, los franceses *L'approche biographique*, los anglosajones *biographical research* o *narrative inquiry*), y no de «método biográfico-narrativo», porque entendemos que actualmente, más que una estrategia metodológica (como, por ejemplo, la entrevista), ha llegado a ser un enfoque propio o perspectiva específica (p. 13).

No campo educativo, a investigação narrativa como proposta metodológica faz uso dos relatos de vida e de episódios relevantes que perpassam a vida das pessoas, materializando relatos da própria voz dos sujeitos que narram. Representa uma forma de utilizar as histórias de vida com a intenção de compreender situações, circunstâncias e realidades nas quais os investigadores cumprem o papel de mediadores dos relatos, estando diretamente envolvidos neste ato.

Desta maneira, a pesquisa narrativa tem se constituído não apenas como instrumento de investigação, mas também como dispositivo de formação, assumindo uma condição de permanente interlocução entre estes dois elementos.

2.3 Experiência como eixo estruturante da investigação narrativa

Se a pesquisa narrativa que defendemos neste ato se nutre das experiências narradas como história tendo centralidade nesta forma de investigação, cabe aqui o esclarecimento sobre o que entendemos como experiência, seus fundamentos e articulações com as narrativas.

Na investigação narrativa preconizada por Clandinin e Connelly (2015), o conceito de experiência é fundante, sendo entendido a partir do enfoque dos estudos de John Dewey (1979, 2010, 2022). Para Dewey, a experiência não é transcendente, mas transacional e ocorre na materialidade da vida através das relações que se estabelecem entre os indivíduos consigo mesmos e com a sociedade, no movimento que considera a sua cultura e sua história de vida. Para estes autores, a experiência tem um caráter tanto de continuidade como de interação, e atestam o caráter de continuidade a partir de Dewey

Dewey entende que um critério da experiência é a continuidade, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse contínuum – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura (Clandinin e Connelly, 2015, p. 30).

A partir da influência dos estudos do pragmatismo, Dewey afirma que, sob condições de resistência e conflito, a experiência ocorre continuamente, porque a interação entre os indivíduos e as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Neste decurso, aspectos e elementos do eu e da palavra estão implicados nesta interação que, de certa maneira, qualifica a experiência com emoções e ideias para que a intenção consciente emergja. Caine, Clandinin e Lessard (2022, p. 15) atestam esta impermanência:

Nesta visão da experiência, há sempre uma sensação de que a vida está no meio, que a experiência está sempre evoluindo e que a experiência se constrói sobre a experiência. A experiência, então, é algo que está sempre em formação, sendo moldada e remodelada ao longo do tempo, à medida que novas situações são encontradas. A experiência não é fixa nem certa (tradução do autor)¹⁵.

Para Dewey (1979), toda experiência muda, de alguma maneira, as condições objetivas nas quais se insere; através do movimento relacional que conecta fatos anteriores com novos fatos, há um avanço a partir da articulação entre eles. Este *contínuum* experiencial proporciona uma sensação de crescimento e continuidade e permite a reconstrução da experiência, preparando o indivíduo para experiências posteriores de uma qualidade mais ampla e profunda. Dewey afirmou que a experiência ocorre continuamente, sendo representada pelos princípios de continuidade e interação:

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para a outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue (Dewey, 1979, p. 37)

¹⁵ In this view of experience there is always a sense that life is in the midst, that experience is Always evolving and that experience builds upon experience. Experience, then, is something Always in the making, being shaped and reshaped over time, as new situations are encountered. Experience is neither fixed nor certain.

Tendo na experiência o elemento central, a investigação narrativa representa o estudo das experiências como história, num cenário em que as narrativas se constituem como fenômeno investigado e simultaneamente o próprio método pelo qual se conduz a investigação:

Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (Clandinin e Connelly, 2015, p. 48)

Corroborando este entendimento, Mello (2005) defende a importância de entender as experiências e seus significados, no movimento onde a história é o objeto, mas também o método de pesquisa

Na pesquisa narrativa é importante entender o como as pessoas experienciam e compõe significados de suas histórias vividas. Mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu, é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas. As histórias não são parte da pesquisa, elas são a pesquisa. Elas não são somente textos a serem analisados, elas são o como a experiência é recontada, revivida e interpretada. Elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado (Melo, 2005, p. 91).

Com relação a esta dupla perspectiva, e considerando o prisma da investigação biográfica e narrativa, Bolívar, Domingo e Fernández (1998, p. 13-14) contextualizam a narrativa em seus contextos e trama:

Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que – mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido. Trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, son constitutivos de la configuración narrativa.

Apoiando-se em Clandinin e Connelly, afirmam um terceiro sentido de compreensão para as narrativas, no cenário da investigação biográfica e narrativa:

[...] la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de reconstruir y analizar); e incluso (c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, como estrategia

de educación moral o instrumento de evaluación moral) (Bolívar, Domingo e Fernández, 1998, p. 14).

Para um melhor entendimento desta definição, partimos da compreensão da experiência que ocorre narrativamente como um fenômeno historiado e a pesquisa narrativa como o estudo de pessoas em relação estudando as experiências de pessoas em relação. Nesse fluxo, a experiência narrativa é compreendida como fenômeno historiado em que as vidas são contadas e recontadas; vividas e revividas em paisagens historiadas, moldadas por narrativas socioculturais (Clandinin, 2010). As identidades, aqui percebidas como fluidas, vão se configurando e sendo ressignificadas no desenvolvimento dos processos identitários dos envolvidos na experiência (Dubar, 2009; Hall, 2020).

É exatamente neste sentido que postulamos a contribuição da pesquisa narrativa para o estudo e formação continuada dos professores que atuam na educação superior: como uma possibilidade de reflexão permanente e mediada sobre a experiência, por meio das narrativas dos indivíduos que partilham suas experiências em contexto. Uma forma de reflexão sobre a ação, onde o conhecimento nasce da própria experiência e retorna a ela numa espiral ascendente, rumo a uma emancipação que ocorre pela mudança nos relatos de vida dos envolvidos, através de um maior entendimento sobre a complexidade inerente às relações humanas e aos contextos nos quais faz parte.

Na investigação narrativa, a hipótese estampa um desdobramento da própria investigação, não sendo inicialmente prevista, mas consolidada no transcurso do estudo, nas experiências que circundam as histórias de vida e de docência. Para caminhar nesta direção, o pesquisador deve se posicionar em um tempo e lugar estabelecido para viver uma determinada experiência, como quem efetivamente interatuará nesta realidade através de diálogos, reflexões e questionamentos com os colaboradores, que serão levados a refletir sobre suas próprias vivências e experiências no movimento de construção das narrativas, preferencialmente suscitadas por meio de um processo horizontal.

Desta maneira e conforme mencionado, a investigação narrativa deve nascer da experiência e retornar a ela, criando um movimento cíclico de viver, contar, recontar e reviver as histórias de vida. Este *continuum* experiencial fomentará a construção e reconstrução de relatos de vida, materializados através das narrativas de cada participante, denominados nesta forma de investigação como textos de campo (Clandinin e Connelly, 2015).

2.4 A formação continuada de professores na educação superior e a pesquisa narrativa: a especificidade do estudo

A proximidade com o objeto de estudo desta investigação me permitiu olhar esta realidade partindo de um prisma muito peculiar. O fato de ter experimentado o acolhimento inicial (ou a falta deste) como docente da UFMT, possibilitou a mim um mergulho nesta realidade para melhor compreendê-la em seus aspectos, funções e sentidos que configuram a identidade e as características desta ação institucional. De igual maneira propiciou condições para buscar na literatura disponível maiores aportes teóricos sobre a formação continuada de docentes que atuam na educação superior, temática que ainda figura sem um protagonismo acadêmico.

Neste caminhar, e concordando com as diretrizes mediadas nos encontros de orientação doutoral, decidimos que a pesquisa seria realizada com docentes ingressantes da UFMT, para entender melhor a singularidade deste contexto. Partindo da experiência pessoal de acolhida na UFMT e das atividades que configuraram meu estágio probatório, interessava aprofundar esta reflexão, tendo em vista que os frutos que colhi por meio desta experiência não foram de todo satisfatórios, pois as atividades formativas oferecidas deixaram a impressão de servir apenas para cumprir um certo formalismo protocolar.

Considerando este cenário, a proposta foi direcionada para a investigação sobre os objetivos e entraves que dificultam uma ação institucional mais incisiva com relação à formação continuada de professores que atuam na educação superior. Num outro sentido, mas perfeitamente integrado e complementar a este, busco também uma maior compreensão sobre a constituição identitária destes docentes no percurso desta formação.

Entendo com Ferrarotti (2014) que podemos conhecer o social por meio da especificidade de uma experiência individual. Segundo este autor, cada material biográfico narrado contém em si uma historicidade que ao tempo em que denota o particular, o específico e único, representa a totalização ativa de todo um contexto social. Desta maneira, a compreensão desta singularidade poderá ancorar contribuições num sentido sociocultural mais amplo e repercutir em outros contextos de formação.

Conforme anteriormente exposto, no pensamento narrativo há uma trajetória interpretativa entre a ação e o significado que deve ser analisada por meio das histórias narrativas. Percebidas como símbolo narrativo, as ações dos indivíduos devem ser apreendidas no contexto de uma tridimensionalidade que permite atribuir sentido às narrativas, cogitando um senso de provisionalidade, de construção instável e de

impermanência. Partindo deste princípio, dou os primeiros passos na organização dos processos metodológicos que compuseram esta investigação.

Após delinear com maior concretude o projeto inicial que configurou esta investigação, iniciei seu processo de submissão ao comitê de ética em pesquisa da UFMT (CEP-HUMANIDADES), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Uma vez submetido o processo à plataforma Brasil, sob o número 43537021.6.0000.5690, obtive a aprovação para iniciar a investigação.¹⁶

Depois desta aprovação e anuência institucional que nos permitiu o acesso aos dados dos professores ingressantes na UFMT, o próximo passo foi delimitar o marco histórico/temporal dos participantes. Segundo a normativa da UFMT¹⁷, todo docente ingressante deve passar necessariamente por um processo denominado estágio probatório docente, com duração de três anos. Durante este procedimento, é oferecido a este professor ou professora um curso de docência no ensino superior, de caráter obrigatório e avaliativo, que é descrito pela coordenação de formação docente da seguinte maneira:

O curso possui caráter obrigatório para os docentes que estão no primeiro ano do estágio probatório na instituição e tem o objetivo de oportunizar instrumentos de formação que permitam ao docente um olhar mais amplo sobre o ensino superior e sobre a realidade da universidade. Esse espaço de formação busca inserir os professores em início de carreira da UFMT nas discussões pertinentes à docência do ensino superior, incluindo os elementos que caracterizam a prática pedagógica, contribuindo para a construção da identidade docente (CFD/PROEG/UFMT).¹⁸

Procurando um entendimento mais amplo sobre o sistema de acolhida e o estágio docente probatório, foi decidido que considerariamos integrantes deste estudo, professores que ingressaram na UFMT nos cinco últimos anos (2016-2020). Desta forma, o passo seguinte seria levantar estas informações junto à secretaria de gestão de pessoas (SGP) e nominar os professores que configurariam este recorte. Depois de um amplo processo burocrático e aprovação da PROEG e SGP, conseguimos por meio do SGP/UFMT a lista nominal com os professores admitidos no período, vinculados a todos os campi que integram esta instituição de educação superior.

Ao analisarmos este documento, constatamos que um total de 61 docentes se enquadraram neste critério temporal. Por se tratar de uma mostra quantitativamente grande para o estudo e método pretendido, decidimos selecionar os docentes que

¹⁶ Parecer substanciado do CEP n. 4.689.575, de 04 de maio de 2021.

¹⁷ Resolução CONSEPE n. 24, de 01 de abril de 2002.

¹⁸ Disponível em: <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/proeg/pagina/curso-de-docencia/683>

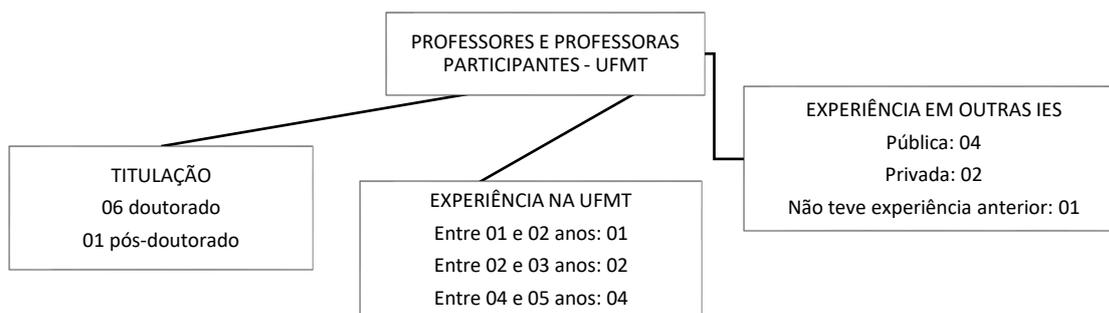
possuísem uma relação direta com as licenciaturas, por serem considerados formadores dos novos formadores, o que ampliaria a relevância sobre o estudo de seus processos formativos continuados. Após esta nova diretriz um total de 25 docentes se enquadraram neste recorte, mas ainda assim este quantitativo era considerado inviável para o estudo, pelas razões e justificativas apresentadas em seguida.

Em virtude da especificidade da investigação narrativa e dos processos desencadeados por ela, buscávamos a melhor organização dos caminhos metodológicos e da seleção dos participantes. Um dos caminhos possíveis dentro da pesquisa narrativa que melhor atendia aos nossos propósitos de investigação, seria a entrevista narrativa em profundidade, pois poderia ancorar contribuições substanciais ao universo a ser refletido.

Por tratar de um procedimento mais aprofundado e com certa complexidade, que conjuga não apenas uma entrevista formal no sentido literal do termo, mas conversas em forma de metodologia de pesquisa (Ribeiro, Souza & Sampaio, 2018), fizemos a opção por dialogar com um número mais reduzido de colaboradores, no sentido de agregar mais qualidade e profundidade nas reflexões, podendo esquadrihar a materialidade das narrativas e entender com maior agudeza a complexidade de seus contextos temporais e relacionais.

Isto posto, partimos de um horizonte que integrava 11 docentes. Enviamos convite a cada um deles, com o objetivo de sensibilizá-los à participação na pesquisa. Sete docentes sinalizaram positivamente, passando a ser considerados, a partir deste momento, colaboradores, ou coautores desta pesquisa. Estes docentes representam duas áreas específicas: dois professores de educação física, minha área de origem e cinco pedagogas, todos e todas em exercício em estágio inicial na UFMT.

A concordância à participação na pesquisa foi realizada por meio do preenchimento a um formulário virtualmente confeccionado do tipo “*google forms*”, enviado a cada um e através do qual firmaram o aceite em um termo de consentimento livre e esclarecido contido no próprio formulário. Neste mesmo documento, constava um questionário inicial a ser preenchido pelos docentes, por meio do qual obtivemos informações básicas sobre eles, como titulação, tempo de docência na educação superior e de ingresso na UFMT. Partindo destas informações, as características dos participantes puderam ser descritas no organograma a seguir:



Fonte: o autor

Acreditamos se tratar de um conjunto significativo e diverso, que por sua natureza e especificidade tem a potência de aportar muitas reflexões por meio das singularidades de suas narrativas. Deste formulário inicial, a única questão aberta solicitava aos docentes um relato pessoal a título de “autorretrato”, considerado o relato inicial.

Tomando como base as informações narradas pelos participantes nos autorretratos, poderíamos estabelecer o ‘coda’, que representa uma espécie de registro sintético das experiências significativas narradas pelo participante e que lhe conferem identidade. Este registro prévio é estabelecido por meio de um cruzamento das narrativas dos professores com os objetivos da pesquisa, buscando aproximações. O ‘coda’ é utilizado como mola propulsora para desencadear a entrevista narrativa em profundidade, o que, de fato, ocorreu neste contexto investigativo.

Após a concordância com a participação e contato inicial por meio dos autorretratos, iniciou-se o processo, que numa perspectiva tradicional chamaríamos de ‘coleta de dados’. Na perspectiva da investigação narrativa denominamos como a produção dos textos de campo. Para a continuidade deste procedimento, foi solicitada a participação dos professores selecionados em quatro momentos distintos e complementares. O primeiro foi a narrativa do autorretrato, anteriormente descrita; o segundo e terceiro momento foi representado por meio de duas entrevistas narrativas em profundidade, cuja materialidade é descrita em sequência. O quarto momento constou da escrita de uma carta para si mesmo, onde os professores deveriam se reportar ao momento de ingresso na UFMT.

Neste ato, e partindo de sua experiência atual, os participantes deveriam refletir sobre o que teriam a dizer para si mesmos, considerando o momento de seu ingresso na UFMT. As cartas deveriam ser enviadas por correio eletrônico, como resposta à solicitação enviada por mim a cada participante individualmente.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e de maneira virtual através da plataforma *google meet*, pois estávamos em meio à pandemia da covid-19, e vivíamos naquele período um isolamento social sugerido pelas autoridades sanitárias competentes. Pela especificidade metodológica do estudo, poderia afirmar que teria sido mais desafiador o encontro presencial para as entrevistas, pois demandaria um certo aprofundamento nas relações interpessoais entre os envolvidos, nas distintas etapas que configurariam os diálogos com os professores e professoras.

Entretanto, posso afirmar que, em última instância, o formato virtual não representou empecilho no tocante às aproximações e relações configuradas entre investigador e participantes. Em alguns casos representou agente facilitador, sobretudo para docentes mais tímidos, cuja virtualidade favoreceu uma maior abertura ao diálogo.

Tomando como referência os quatro momentos metodológicos sinalizados, e considerando que o primeiro já estava concretizado por meio das narrativas provenientes dos autorretratos, seguimos rumo ao agendamento da primeira entrevista narrativa em profundidade. As primeiras entrevistas foram realizadas entre julho a dezembro de 2021, tomando como eixo estruturante o ‘coda’ estabelecido a partir dos autorretratos.

Neste tipo de entrevista, o pesquisador busca fomentar a narrativa dos participantes, oferecendo um espaço para a escuta ativa e permitindo a livre expressão de suas narrativas, com a menor intervenção possível, buscando aproximações com os objetivos da pesquisa. Ao final da entrevista, inicia-se o processo de transcrição e devolutiva aos participantes para apreciação, aprovação e liberação para sua utilização na pesquisa como textos de campo.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de uma hora. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, com o objetivo de subsidiar os processos metodológicos da investigação. As transcrições foram enviadas aos entrevistados para apreciação e consequente aprovação. A cada um dos colaboradores foi concedida a liberdade para agregar, eliminar ou modificar qualquer trecho que julgasse adequado, sem necessidade de justificativa para esta ação. Após aprovação, as transcrições deveriam retornar para as adequações solicitadas e sua utilização como narrativa oficial da investigação.

Após receber todas as transcrições revisadas por seus narradores, comecei o processo de análise sobre as experiências significativas, tendo em vista suas aproximações e/ou distanciamentos com os objetivos da investigação previamente elaborados. Nesse sentido e por meio das narrativas que compuseram a primeira entrevista, procurei o entendimento sobre as trajetórias, lugares e modos de formação,

trazidos pelas experiências relatadas. Ao examinar as narrativas destes professores, fui gradativamente descobrindo pontos de convergência e divergência com os processos que vivenciei quando passei pela experiência do estágio probatório na mesma instituição, o que gerou reflexões diversas em mim. Este processo subsidiou a organização da segunda entrevista com os mesmos colaboradores por meio do estabelecimento de alguns eixos de sustentação, destinados a configurar sentidos e significações para os relatos anteriores.

Iniciei a partir deste momento a convocatória para a segunda entrevista, que aconteceu entre os meses de fevereiro a junho de 2022, igualmente de maneira remota. Rastreamos os eixos de sustentação estabelecidos, dou início a este procedimento, incitando os participantes a refletirem sobre o processo de apreciação e composição de sentidos para a primeira entrevista. Como primeira ação, indaguei a cada um deles sobre suas impressões aos relatos da primeira entrevista e como isso havia repercutido neles. Após deixar espaço para suas narrativas, retomo o caminho rumo ao aprofundamento das narrativas anteriores, através dos eixos de estruturação anteriormente estabelecidos.

Aspirava, neste ato, que as narrativas oportunizadas por este diálogo pudessem agregar à compreensão das relações dialógicas e dialéticas do contexto investigado, abrindo espaço para uma ressignificação na identidade pessoal e profissional dos professores e professoras participantes, ao mesmo tempo promovendo um repensar de seus processos de ensino e formação, em uma ação em que se modifica investigador e investigado (Melo, Murphy e Clandinin, 2016).

Neste encadeamento, as narrativas eram consideradas a base para a reflexão sobre as experiências vividas, facilitando a compreensão das características dos contextos postos em cena, por meio de uma compreensão de realidade situada. Este procedimento me permitia valorizar as experiências individuais em contextos próprios, se constituindo em uma forma de aprendizagem através da experiência, que envolve o local e o global, pois a experiência dos indivíduos e o modo como interpretam o mundo concretizam uma forma particular de entendimento sobre a realidade (Rivas-Flores, 2021). Com este pensamento em linha, conduzi a segunda entrevista narrativa em profundidade, conseguindo a adesão de todos nesta interlocução e utilizando os mesmos procedimentos metodológicos priorizados na primeira entrevista.

Como quarto procedimento utilizado, a carta para si mesmo representou uma forma de escrita epistolar, onde os participantes foram encorajados a redigir uma carta para si mesmos, através da qual deveriam reportar-se às suas experiências vividas na UFMT, sobretudo aquelas relacionadas ao seu processo de acolhimento e formação

continuada no contexto institucional. Em outras palavras seria como questionar: o que o meu 'eu' de hoje teria a dizer para o meu 'eu' de quando ingressei na UFMT?

A decisão de utilização deste procedimento foi em parte oriunda de minhas orientações com a professora Filomena, e por outro lado, pela influência das discussões estabelecidas naquele momento nos encontros virtuais do GEPForDoc, que versavam sobre a escrita epistolar. Este procedimento representava uma tentativa de conseguir maior aprofundamento nos relatos, entendimento e análises sobre as narrativas em tela.

Concordamos com Nacarato (2015), quando, apoiando-se em Schutze (2010), afirma que podemos obter a compreensão sobre a reconstrução histórica de vida e de trajetórias em muitas biografias por meio da existência de alguns indícios de como o indivíduo interpreta sua própria narrativa e dá sentido à sua história de vida. Nesta direção, agregar a escrita epistolar aos procedimentos desta investigação poderiam ampliar o horizonte de compreensão do fenômeno narrativo.

Dos sete docentes participantes, apenas quatro concluíram esta tarefa, nos enviando suas respectivas cartas, que imediatamente passaram a integrar a pesquisa. Interpreto que a articulação de pensamentos com vistas a esta forma de narrativa pode representar um desafio a ser cumprido, sobretudo quando consideramos a condição de sobrecarga de trabalho e estresse a que nós, professores da educação superior somos submetidos cotidianamente. Desta forma, presumo que a pouca adesão dos participantes à escrita epistolar possa ter uma relação direta com esta condição.

Conforme sinalizado anteriormente, no intercurso desta investigação fui contemplado com uma bolsa de estudos para um estágio doutoral no exterior, agregando uma nova realidade ao processo em curso. Este fato possibilitou acrescentar novas perspectivas de análise ao objeto de estudo, pois a nova experiência me permitiu agregar ao procedimento investigativo um novo ponto de vista, o contexto europeu. O projeto que havia submetido para concorrer à bolsa, propositalmente possuía uma relação muito próxima com a investigação que conduzia para a tese doutoral em andamento, e dessa maneira, pude fazer opção pela interlocução entre as duas realidades, buscando maior ampliação, compreensão e profundidade para o universo pesquisado.

Nessa nova configuração, além dos colaboradores já descritos, passaram a integrar esta investigação, as narrativas de três professores ingressantes da UMA e ainda dois outros professores cujas funções descrevo a seguir. O primeiro deles é assessor pedagógico do SFI/UMA, e a outra, uma professora catedrática desta instituição, que atua como mentora em um dos programas de formação destinado aos docentes ingressantes,

denominado “Programa de formación de profesorado novel”, ou simplesmente Noveles/22, coordenado pelo SFI/UMA.

Estes novos integrantes foram propostos pelo meu orientador naquele país, professor Dr. José Ignacio Rivas Flores, diretor do Instituto Emergente de Investigação em Formação de Profissionais da Educação (IFE) e professor do departamento de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Málaga. Estes novos integrantes concordaram em participar deste estudo por meio da assinatura em um termo de consentimento livre e esclarecido enviado a eles através de um formulário do tipo *google forms*, legitimando sua participação na pesquisa. Foram elencados por possuírem íntima relação com o contexto investigado, podendo suas experiências agregar contribuições significativas a esta investigação, fomentando análises e aproximações com o contexto brasileiro.

À semelhança do ocorrido com os docentes brasileiros, os professores espanhóis concederam individualmente entrevistas narrativas em profundidade, tendo sido gravadas e transcritas, cabendo a ressalva que neste caso, as entrevistas foram realizadas presencialmente e no idioma espanhol. Após a transcrição original no idioma espanhol, os textos originais foram enviados na íntegra por e-mail a cada um deles para apreciação e aprovação. Após a aprovação, as transcrições foram retornadas ao pesquisador para integrar os textos de campo. Todos os participantes foram esclarecidos sobre a liberdade para agregar, eliminar ou modificar qualquer trecho da entrevista que julgasse necessário ou adequado, sem necessidade de justificativa prévia.

Com a decisão de unificação das duas investigações, estas entrevistas foram traduzidas para o idioma português para facilitar a integração das ideias reflexivas na elaboração do texto doutoral. Entretanto, esclareço que, quando de sua utilização no texto principal da tese como citação, serão mantidos os depoimentos originais obtidos no idioma espanhol, para assegurar uma maior fidelidade ao depoimento dos professores entrevistados, além do respeito à originalidade de suas ideias.

Finalizada a exposição dos procedimentos adotados para a realização das entrevistas, apresento a seguir algumas questões práticas que facilitaram o entendimento dos textos de campo, elaborados por meio das narrativas oriundas das entrevistas narrativas em profundidade. De acordo com sinalização anterior, na investigação narrativa não costumamos denominar os participantes da pesquisa como sujeitos, mas como participantes, colaboradores ou até mesmo coautores da investigação, pois suas narrativas, além de comporem a materialidade do próprio texto, são elementos fundantes

na análise sobre a realidade pesquisada. Desta forma, suas individualidades e identidades são significativas e devem ser representadas.

Todavia, apesar dos participantes terem autorizado a utilização de seus respectivos nomes na escrita da pesquisa, à exceção de uma, por uma questão ética faço a opção por trata-los por pseudônimos. A justificativa para esta opção encontra abrigo no fato de que a investigação diz respeito às instituições onde os participantes atuam como docentes; a exposição de seus nomes reais poderia causar alguma forma de constrangimento entre os pares em virtude da proximidade com o objeto de investigação. Sendo assim, a intenção foi preservar a identidade e a possibilidade de manter a potência do ato de ensinar livre de pressões institucionais e/ou dissabores pela exposição de suas ideias em seu próprio contexto de ação pedagógico-didático.

De todos os colaboradores e colaboradoras, apenas uma professora solicitou que a denominasse como Sherazade, razão pela qual respeitei sua intenção, tendo este fato colaborado com a decisão de utilizar os pseudônimos. Inspirado em Sherazade que me remeteu à cultura persa, denominei os outros participantes da pesquisa com pseudônimos relacionados a esta tradição cultural. Esclareço que os docentes entrevistados, envolvidos diretamente com os processos formativos nas IES investigadas, foram tratados pelos seus respectivos nomes, pois além de contar com suas respectivas autorizações para este fim, suas narrativas reportaram-se predominantemente aos contextos formativos existentes nestas duas instituições.

2.5 A produção e organização dos textos de campo e dos textos de pesquisa

As narrativas dos participantes, provenientes dos diálogos narrativos ocorridos por meio das entrevistas, autorretrato e escrita epistolar constituem o que denominamos na pesquisa narrativa como textos de campo. Acredito que uma forma texto de campo pode suscitar o entendimento da outra, sobretudo quando entrelaçadas às narrativas do pesquisador. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), a relação do pesquisador com a história em andamento do participante é fundamental e configura a natureza dos textos de campo. Neste sentido devem ser interconectadas e fluir livremente no entendimento da realidade presente nas diferentes narrativas, complementando-as.

Numa pesquisa tradicional, o que denominamos textos de campo costumeiramente são chamados de dados da pesquisa, por alimentar uma representação mais objetiva da realidade. Entretanto, na investigação narrativa a forma peculiar de

identificarmos estes dados é como textos de campo, conforme explica Clandinin e Connelly (2015, p. 133): “Assim os denominamos porque são criados, não são encontrados e nem descobertos, pelos participantes e pesquisadores, com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo”.

Os textos de campo configuram a parte inicial da pesquisa, e são representados pelas diferentes narrativas dos participantes, neste caso as narrativas provenientes dos autorretratos, das duas entrevistas narrativas em profundidade e das escritas epistolares, consideradas na íntegra. Todos os trabalhos de organização e construção destes relatos deverão ser pensados e dispostos, considerando o conceito de trabalho tridimensional no espaço interior da pesquisa narrativa, pois conforme esclarecido, não se trata apenas de ‘coletar dados’, mas de encontrar formas de busca, entendimento e condução dos textos de campo que efetivamente sejam representativos de tempos e lugares distintos na vida dos participantes, e ainda considerados na dialética relacional que perpassa os implicados.

Desta maneira, ao mencionar os textos de campo, Reisdoefer e Lima (2021, p. 810) esclarece: “Essas pequenas histórias entrelaçam-se e se articulam, posicionadas em um espaço de tempo (continuidade), lugar (situação) e demonstrando experiências pessoais e sociais (interação) dos envolvidos”. Esta compreensão facilitará o movimento de transição para transformar os textos de campo em textos de pesquisa, tarefa difícil e complexa que abrange vários aspectos e dimensões, descrita em sequência.

Após produzidos os textos de campo, inicia-se o processo de organização da escrita dos textos de pesquisa. Neste movimento de transição, é necessário promover a contextualização do estudo tanto socialmente quanto teoricamente, pois os textos de pesquisa devem ser resultantes da interpretação e análise dos textos de campo; neles estarão amalgamadas a experiência do pesquisador e os aspectos teóricos que fundamentam a investigação.

Segundo Clandinin e Connelly (2015), quando os pesquisadores chegam à transição dos textos de campo para textos de pesquisa, necessitam retomar algumas questões que foram pensadas no início da pesquisa, fazendo-as emergir novamente. Desta maneira, deverão trazer de volta alguns tópicos, dentre os quais destacamos: justificativa, métodos de interpretação e análise, objetivos, base teórica e tipo de texto desejado como base de pesquisa. Sobre estes aspectos, estes autores atestam,

Afim de abordar essas questões para nos auxiliar e ajudar aqueles com quem trabalhamos, trazemos esses pontos que precisam ser considerados e mencionados no desenvolvimento dos textos de pesquisa. Esses aspectos entram e saem de foco de acordo com o

andamento de nossas pesquisas. Cada um tem seu espaço na medida em que mudamos dos textos de campo para os textos de pesquisa e cada um deles, embora talvez sejam deixados de lado durante o trabalho de campo, voltam à tona fortemente quando imaginamos nossos textos de pesquisa tomando o seu lugar no mundo. (Clandinin e Connelly, 2015, p. 164)

Na escrita dos textos de pesquisa, nos perguntamos novamente sobre o significado, a relevância e o propósito da investigação. Desta maneira, e considerando a especificidade desta pesquisa, o pesquisador se engaja em uma discussão que permeia a relação entre a formação continuada de professores que atuam na educação superior, os objetivos anteriormente preconizados e as narrativas dos participantes e próprias, entrelaçadas com suas lembranças e o arcabouço teórico-metodológico que lhe confere sustentação.

Para este exercício, é necessário o retorno à leitura e releitura dos textos e campo, análises e interpretações, para as quais a experiência do pesquisador será imprescindível, assim como seu envolvimento com a investigação. Para tanto, a atuação do professor/pesquisador deve transitar entre pesquisador-observador a pesquisador-participante, movendo-se entre os níveis de intimidade na composição dos textos de pesquisa (Barcelos, 2020).

Cabe, dessa maneira, considerar a importância da relação entre a palavra dada e sua repercussão, as observações e interconexões estabelecidas pelo pesquisador. Na compreensão das histórias contadas, é essencial o entendimento de que nestes relatos estão presentes constituintes internos em contínua tensão, que agregam informações implícitas às narrativas. O pesquisador, no exercício da transposição dos textos de campo aos textos de pesquisa deve ter a capacidade de chegar ao não dito. Assim, ter a habilidade de acessar as informações que ficaram implícitas nas narrativas e trazê-las à análise e interpretação (Marinas, 2007).

O momento seguinte diz respeito à organização e apresentação dos textos de pesquisa. Sobre este direcionamento e a relação do pesquisador com o contexto pesquisado, Reisdoefer e Lima (2021, p. 812-813) atestam:

A nossa relação de falar e escutar dá sentido a este tipo de escrita de texto de pesquisa. Esse é um momento importante da realização de interpretação e análise, que permite a organização do modelo pelo qual emerge a ideal organização e apresentação dos textos de pesquisa. Aqui o pesquisador relaciona o falar e o escutar e, assim, os traduz para uma escrita com a sua voz, que aparece com protagonismo.

Neste protagonismo, é necessário um olhar na direção das quatro dimensões da tridimensionalidade anunciada por Clandinin e Connelly (2015), que prescinde a investigação narrativa: retrospectiva, prospectiva, introspectiva e extrospectiva. Considerar estas dimensões significa organizar a elaboração de textos de pesquisa considerando suas múltiplas implicações com a valorização das narrativas dos participantes em sua singularidade, sem perder de vista suas contribuições à investigação em curso e seus entrelaçamentos com os aspectos teóricos, objetivos e justificativa.

As análises não deverão se limitar ao uso seletivo dos relatos dos participantes, mas interpretá-los como acontecimentos, agregando o que o pesquisador pensa e/ou sente sobre estes. Não há participação direta dos participantes, mas um movimento paradoxal de aproximação e de afastamento do pesquisador na leitura das narrativas, do campo da pesquisa e dos indivíduos que participaram, no sentido de oportunizar uma forma de autenticidade e autoria na escrita dos textos de pesquisa, que ganham destaque.

Esta forma de interpretação subjaz um modelo metodológico que oferece um equilíbrio entre generalização e fragmentação, que em última instância objetiva a superação das fronteiras formalistas e reducionistas, evitando o excesso de fragmentação comum às pesquisas formalistas ou a generalização em demasia, comum às pesquisas reducionistas (Clandinin e Connelly, 2015; Reisdoefer e Lima, 2021).

De acordo com Botía (2002, p. 13-14),

La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo.

Considerando as premissas elencadas, os textos de pesquisa compõem uma etapa da pesquisa que, numa perspectiva tradicional se denominaria apresentação e análise dos dados. No nosso entendimento, se mostra como uma forma de organização, elaboração e análise dos textos de campo, ou simplesmente textos de pesquisa, escritos como uma forma de texto muito particular, com características do pesquisador, levando em conta toda a complexidade sinalizada anteriormente. Almejando uma identidade na escrita, deve apresentar

[...] um texto construído a partir de múltiplas vozes: do pesquisador, dos sujeitos, da teoria e, ainda, da preocupação com a futura interpretação de cada leitor. Assim, a escrita desses textos terá um movimento de ir e vir aos textos de campo, relacionando-os e buscando aproximações,

tendo como tarefa e desafio juntar esses textos de campo em um texto de pesquisa que seja global e, ao mesmo tempo, único e autoral (Reisdoefer e Lima, 2021, p. 817-818).

Neste entendimento, a forma de um texto de pesquisa vai sendo ajustada pelas diferentes maneiras de pensar daqueles que o leem e participam do processo, representando um movimento em espiral. Cada etapa da escrita não é encerrada em si mesma, mas busca um sentido do todo por meio das partes que lhe dão sustentação, assim como por meio do movimento de ir e vir peculiar a cada nova leitura e análise das ideias apresentadas, à semelhança de um mosaico, ou uma obra artesanal (Clandinin e Connelly, 2015; Ferrarotti, 2014; Mills, 2009).

Tendo este pensamento como base fundante, estabelecemos o diálogo com os participantes por meio de suas narrativas, entretanto, antes de trazê-las em cena, consideramos necessário agregar seus respectivos contextos de fundamentação, ou seja, as histórias de vida dos participantes, geradoras destas narrativas. O conhecimento destes contextos possibilitará um olhar para alguns aspectos da narrativa que, mesmo não ditos, encontram-se implícitos na trama das histórias, contribuindo para a significação das experiências relatadas. Por outro lado, e não menos importante, a necessidade de conhecimento e entendimento das histórias e dos contextos de vida de cada participante propiciará, para além de seus próprios relatos, seu reconhecimento como indivíduo singular e histórico, cujos contextos de vida são significativos para uma melhor reflexão sobre suas narrativas.

Em outro sentido, compreender os cenários e conjunturas intersubjetivas dos professores e professoras que ofereceram suas narrativas a esta investigação implica identificar não apenas os marcos institucionais onde estão inseridos, mas também os aspectos históricos, culturais e sociais que lhe conferem sustentação. Desta maneira, apresento a seguir os cenários de formação em seus respectivos contextos sociopolíticos e culturais, bem como seus marcos institucionais nas duas universidades, ambiência onde cada um dos coautores deste estudo materializa seus planejamentos, suas práticas de ensino e suas ações pedagógicas, cenários originários de suas respectivas narrativas.

ATO 3 – CENAS DO LUGAR – POLÍTICA, AMBIÊNCIAS E CONFIGURAÇÕES FORMATIVAS

[...] precisamos de outro teatro, um teatro sem espectadores: não um teatro diante de assentos vazios, mas um teatro no qual a relação óptica passiva implicada pela própria palavra seja submetida a outra relação, a relação implicada em outra palavra, a palavra que designa o que é produzido em cena, o drama. [...] em que os assistentes aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem *voyeurs* passivos (Rancière, 2012, p. 09).

Neste ato, trago em cena o panorama que configura os cenários formativos investigados que compõem a formação continuada na educação superior, buscando aproximações e interlocuções possíveis e necessárias entre eles. Por meio das relações estabelecidas são evidenciados aspectos relacionados às políticas de formação e legislação educacional, em seus respectivos cenários de abrangência.

Entendo com Zabalza-Beraza (2001) que, apesar de não se tratar de um tema novo, a formação continuada de professores universitários necessita um novo olhar e novas leituras. Novas perspectivas formativas que, nas últimas décadas, gradativamente vem possibilitando reflexões outras sobre este cenário formativo. Uma delas relaciona-se com os históricos e obsoletos preconceitos de que professores e professoras da educação superior não necessitam de formação ou se necessitam, deverão buscar por conta própria e de maneira individual.

Esta investigação pactua com novas perspectivas formativas que possam valorizar questões relativas à subjetividade, no interior das quais cada professor ou professora possa imergir, não de maneira fragmentada, estanque ou desarticulada, ou mesmo como expectadores passivos. Desta maneira, e na mesma linha de raciocínio de Rancière (2012), busco dialogar com um processo formativo permanente e emancipatório, que possa incorporar as histórias e experiências docentes e ser incorporado por elas, corporificadas por meio das narrativas sobre as experiências em curso, de vida e de docência, refletidas como movimento uníssono e ativo que configura a formação em processo.

Para tanto, mergulho nos contextos formativos, de políticas e legislação educacional que configuram este cenário para tecer um mapeamento mais aprofundado dos sentidos, significados e premissas que se entrelaçam nesta ação docente formativa.

3.1 A formação continuada na educação superior: mapeando cenários, textos e contextos formativos

Historicamente, a universidade tem sofrido mudanças substanciais que repercutem no modo como organizam seus recursos e conduzem as propostas formativas destinadas à formação continuada de seus docentes, com destaque para o protagonismo docente nesta ação. As políticas de formação docente para a educação superior têm ganhado cada vez maior importância e qualificação no cenário educativo. Entretanto, as modificações oriundas deste movimento não ocorrem de maneira linear, representando avanços, mas também retrocessos que geram questionamentos sobre esta condição. Dúvidas pairam sobre o que efetivamente configura esta especificidade, seus cenários formativos, a permanência e continuidade desta ação.

Uma das maneiras de consolidar processos formativos nesta ambiência é por meio de programas institucionalizados de formação; entretanto, eles ainda podem ser reconhecidos por meio de ações instituintes, levadas a cabo pelos próprios docentes, as quais de certo modo tem representado ótimas iniciativas, tendo em vista a omissão das políticas públicas voltadas para esta especificidade. Há que reconhecer que no interior destas ações podemos vislumbrar as influências e condicionamentos presentes nos determinantes socioculturais, econômicos e políticos implícitos nestas atividades, os quais nos auxiliam no aprofundamento da compreensão deste movimento.

Na direção de provocar reflexões sobre esta materialidade, Zabalza-Beraza (2001), ao refletir sobre o sentido e a relevância da formação de professores universitários para o exercício da docência, apresenta alguns questionamentos que tomo como pontos de partida para uma análise sobre a formação continuada neste cenário. Segundo este autor, ao considerarmos o processo formativo, devemos nos indagar sobre o sentido atribuído a esta ação, partindo de perguntas pontuais como: Formação por quê? Formação sobre o quê? Formação para quem? Quem deve oferecer a formação? Que formatos e metodologias se apresentam como mais eficazes?

Para Zabalza-Beraza (2001), justificar o sentido e o valor da formação não é uma tarefa simples, necessitando ser entendida em sua complexidade. Refletir sobre a formação continuada de docentes que atuam na educação superior implica, portanto, considerar uma multiplicidade de segmentos, adendos e representações, cuja tangibilidade interfere significativamente na qualidade e significação desta reflexão, implícita ou explicitamente.

Como elementos presentes nesta complexidade, os saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência (Mizukami, 2006) e a condição intelectual do professor ou professora devem ser percebidos como heterogêneos e construídos a partir de diferentes origens que configuram uma base de formação (Shulman, 2014), pois impactam a autonomia docente e a profissionalização desta carreira (Cunha, 2010a).

Considerando esta base de formação, o desenvolvimento profissional do professor universitário sob o ponto de vista de suas ações pessoais não pode se limitar a ser uma formação aligeirada ou por demanda, devendo ser o resultado de um processo de permanente reconstrução pessoal e maturidade profissional. Uma ação intransferível que cada professor faz sobre a prática educativa que desenvolve, sob a influência de um sistema organizativo e institucional, que deve oferecer condições para que esta ação ocorra com um mínimo de qualidade e condições, gerando possibilidades formativas institucionalizadas e apoiando iniciativas individuais de qualificação docente.

Nesta condição, considerar que a formação docente, em qualquer instância, é atravessada pelo movimento relacional que fundamenta a construção dos processos de identidade docente e a organização do trabalho pedagógico, atrelada a dispositivos que lhe conferem certos alinhamentos políticos, sociais e culturais segundo seus interesses e sobre os quais os sistemas educativos são organizados (Roldão, 2017). Em função disso, os docentes não devem ser considerados como indivíduos isolados, mas concebidos no interior de uma comunidade que trabalha num marco institucional comum, e, por conseguinte, no desenvolvimento de sua própria profissionalização (Arcas, 1998).

Refletir sobre esta complexidade implica abrir-se a instâncias mais amplas de compreensão relacionadas ao exercício do poder, das pautas políticas, sociais e culturais que incidem individual ou coletivamente, direta ou indiretamente na função docente e na constituição identitária dos envolvidos (Almeida, 2013).

Com este ponto de vista colocado à mesa, interpretamos que uma compreensão sobre o universo que circunscreve a política de formação continuada na UFMT e UMA seria facilitada por meio da identificação dos contextos sociopolíticos que a tangenciam. Para tanto, busco trazer em cena, relacionar e entender os marcos atuais que configuram esta realidade, assim como os processos institucionais presentes nestes âmbitos. Por se tratar de conjunturas muito distintas, busco numa perspectiva horizontal, apresentar o panorama social e histórico destes domínios, partindo da premissa que este delineamento favorecerá um melhor entendimento contextual. Em sequência, apresento as circunstâncias formativas de cada universidade, especificamente focando os processos e

intenções formativas institucionalizadas direcionadas a seus docentes, com o objetivo de dialogar com eles, mobilizando uma interlocução entre as partes.

Para corporificar as ações postas em cena, provocar análises e ampliar a compreensão sobre estes cenários formativos, trago em sequência as narrativas de quatro docentes imbricados em atividades formativas institucionais nas duas IES investigadas, denominadas diálogos introdutórios, compreendidos como conhecimento sócio histórico e cultural situado.

3.2 Política de formação continuada de professores da educação superior no Brasil: cenário formativo e legislação educacional

A preocupação com a formação docente no Brasil tem, essencialmente, seus primórdios associados às análises e críticas de Rui Barbosa sobre a educação imperial, em 1882, onde fazia referência ao ensino superior brasileiro e a necessidade de uma reforma dos métodos e dos mestres (Borges, Aquino e Puentes, 2011). A formação de professores em cursos específicos foi efetivamente instaurada no final do século XIX com as Escolas Normais, tendo como premissa a organização curricular, a preparação dos conteúdos científicos e ainda com os conhecimentos didáticos e pedagógicos, tendo prevalecido a dedicação aos conhecimentos a serem transmitidos (Gatti e Barreto, 2009).

O modelo histórico original que tem conduzido a educação superior no Brasil sempre esteve baseado na formação profissional. A democratização e ampliação de seu acesso, iniciada a partir da década de 1980 e intensificada no início deste século, contribuiu para um cenário marcado por contradições, pressões, regulações e controles, no qual se encontram nossas IES na atualidade (Cunha, 2000). Historicamente tem se buscado uma tendência a enfoques mais tradicionalistas, no interior dos quais privilegiam-se a objetividade e a universalidade, num cenário onde a cultura é concebida como adjacente (Saramago, Lopes e Carvalho, 2016).

Tradicionalmente a universidade pouco se preocupou com a preparação pedagógico-didática de seus professores (Saviani, 2009), ação que estimula um modelo de formação e de docência como atividade científica, cuja fundamentação fomenta uma visão dicotômica que acaba por segregar docência e investigação, conferindo protagonismo a esta última (Almeida, 2013; Cunha, 2000; Pimenta e Anastasiou, 2014). Esta segregação impacta significativamente a formação e ação docente e o conhecimento pedagógico que sustenta (ou deveria sustentar) as práticas de ensino destes professores e

professoras, alimentando o preconceito assinalado anteriormente, segundo o qual para ser docente na educação superior basta o domínio do conhecimento específico das matérias de ensino. Sobre esta questão, Cunha (2010a) assinala:

[...] a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *Ciência Moderna*, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuíam a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores (Cunha, 2010a, p. 27).

Oriundas desta condição e realidade, as universidades têm enfrentado dificuldades para investir na formação pedagógica de seus professores, bem como consolidar programas voltados à institucionalização da formação permanente destinadas à qualificação destes (Beraldo, Silva e Veloso, 2007; Casagrande, 2020).

Neste cenário contraditório, embora existam discursos que reafirmem rupturas e transformações com a realidade atual e busquem alternativas à qualificação das ações formativas, grande parte destas ações ainda tem sido caracterizadas como abordagens isoladas e descontextualizadas, pautadas em uma lógica instrumental e utilitarista de formação (Pensin, 2014). Assumindo uma perspectiva estrutural, e apoiando-se na legislação educacional, este modelo tem orientado uma formação de professores para a educação superior numa linha que considera a pesquisa como base e os programas de pós-graduação *stricto sensu* como lócus privilegiado de desenvolvimento.

Considerando o cenário nacional brasileiro, a institucionalização dos programas de formação continuada para os docentes que atuam na educação superior necessita ser pensada, ampliada e qualificada, pois ainda se encontra fora do alcance da própria legislação educativa, que permanece praticamente omissa no tocante a esta especificidade, dificultando a sustentação e implementação de novos projetos e a consolidação dos já existentes (Martins, *et al*, 2018; Lindoso e Santos, 2019).

Nesta forma de omissão, estes processos formativos apresentam-se historicamente ‘invisíveis’, ocultados ou silenciados pela própria legislação educacional, sendo organizados e decididos de maneira autônoma por cada instituição, segundo seus interesses, valores e premissas e considerando suas interpretações singulares. Exemplos nesta direção, com algumas exceções, quase sempre estão associados a um “[...] paradigma técnico-instrumental que concebe a formação como um processo de adaptação e não necessariamente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Silva, 2017, p. 115) ”.

Numa investigação conduzida junto a seu grupo de pesquisa, Cunha (2009) atenta sobre a necessidade de construir a profissionalidade do docente universitário, estabelecendo as relações entre as experiências desenvolvidas por estes professores e as políticas institucionais que as produzem. Advoga na direção de um mapeamento das bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências docentes e suas relações com a pesquisa. Neste sentido, tem investigado o lugar da formação para a docência do professor no contexto da educação superior e as políticas que vem institucionalizando esta prática. Sobre os movimentos pessoais e institucionais relacionados a esta formação, afirma:

Em geral são movimentos ligados à concepção de educação continuada, onde são sugeridos cursos e projetos para os docentes se engajarem, enquanto exercem suas atividades cotidianas. Entretanto, ainda que possam ter validade e devam ser incentivados, são processos, em geral, de episódica duração, nem sempre acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor. Também são poucos que preveem um acompanhamento dos docentes com alguma permanência, para ajudá-los a consolidar aprendizagens (Cunha, 2009, p. 112).

No tocante à legislação que sustenta esta formação continuada, o principal amparo legal que a orienta encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)¹⁹. Considerando a especificidade da formação de professores no horizonte da educação superior, na LDB o cenário se mostra obscuro e com poucas caracterizações, pois não estabelece de maneira clara as orientações, deixando implícito o caráter desta formação.

Numa atitude que pode ser entendida como uma maneira de terceirizar esta responsabilidade, a legislação aponta na direção de que esta formação deva ser conduzida prioritariamente por meio de iniciativas a serem postas em marcha pelos programas de pós-graduação existentes nas instituições de ensino superior, preferencialmente ao *stricto sensu*, conferindo representatividade preferencial para os programas de doutoramento existentes, conforme se observa no texto da lei:

[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 1996, art. 66).

Ao estabelecer esta vinculação, confere a estes programas a decisão sobre as condições que regularão sua viabilização, ficando atrelada à sensibilidade dos

¹⁹ Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>

organizadores das propostas curriculares, independentemente do formato pretendido para esta ação. Resultante desta condição, conferem chancela à histórica preferência pelo foco na pesquisa, em detrimento de uma abordagem capaz de privilegiar a docência e o ensino, perpetuando o movimento onde a inclusão de disciplinas pedagógicas fica condicionada à sensibilidade dos organizadores das propostas curriculares. Neste movimento, o conteúdo pedagógico-didático muitas vezes não é priorizado em função da ênfase na produção científica e na pesquisa, que via de regra condiciona os interesses e a avaliação dos programas. Cunha (2010a, p. 34) sinaliza nesta direção:

Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nesta direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino.

Neste direcionamento, os programas, pela natureza e necessidade, perpetuam uma certa omissão quanto a formação pedagógico-didática do professor universitário, apoiando-se na lacuna deixada pela legislação que orienta suas configurações curriculares e na indústria da produtividade científico-acadêmica.

Para além da LDB, outros exemplos deste cenário de incertezas podem ser identificados nas resoluções do Conselho Nacional de Educação 02/2015²⁰, que trata da formação de professores, modificada pela resolução 02/2019²¹. Estas resoluções, vinculadas e à semelhança da LDB, mantêm um horizonte de incertezas e obscuridade sobre as questões relativas à formação continuada de professores que atuam na educação superior e as políticas adjacentes; a formação docente é tratada apenas de maneira superficial, reiterando o protagonismo dos programas de pós-graduação nesta tarefa, por meio de ações formativas a serem implantadas nos contextos dos cursos de mestrados e doutorados, com vistas à qualificação deste profissional (Brasil, 2015; Brasil, 2019).

O Plano Nacional de Educação²², que estabelece para a educação brasileira diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2015), aponta um adicional a este horizonte. Oferece nas metas 12, 13 e 14 alguns aspectos relativos à

²⁰ Resolução CNE/CEB n.2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

²¹ Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

²² Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (PNE – Lei n. 13.005/2014). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

educação superior, propondo alguns avanços na qualificação da prática docente neste âmbito e no aumento de professores qualificados nas instituições de ensino superior. Entretanto, apresentam aspectos muito generalistas e não tocam diretamente no tema relativo à formação continuada do professor universitário, preservando a situação de omissão e marginalidade anteriormente denunciada (Casagrande, 2020).

A falta de clareza na legislação acaba por converter-se na incerteza, ambiguidade e heterogeneidade que tem configurado a formação continuada do professor universitário no Brasil, principalmente se considerarmos neste cenário, sua preparação pedagógico-didática para o ensino e suas interlocuções com a pesquisa acadêmica e com a própria extensão, ainda reconhecidamente percebidos como eixos desarticulados e protocolares.

3.2.1 A formação continuada de professores na UFMT

Diante do horizonte delineado, é quase natural esperar que a formação continuada no contexto específico das IES não se mostre destoante. A considerar o cenário nacional, a formação continuada do docente universitário apresenta processos formativos heterogêneos, e fragmentados, não obstante existam ações pontuais e dignas de crédito que merecem ser valoradas. Sinalizo, portanto, o trajeto percorrido que me permitiu chegar até as experiências formativas na UFMT.

Para exemplificar e contextualizar, extrapolo o uso protocolar de uma linha cronológica do tempo e de contexto, antecipando uma situação recorrente apontada nos diálogos com os docentes da UFMT: a burocratização de processos. Estes diálogos apontam, dentre outros motivos, para a burocracia como um agravante na organização da formação continuada nesta IES, o que corrobora o cenário nacional. Trago esta contingência para aportar o testemunho próprio como docente desta universidade, que reitera o anunciado por estes relatos.

Na linha deste diálogo, trago nesta seção uma síntese das navegações pessoais no endereço eletrônico da UFMT²³ e da PROEG/CFD²⁴, que atualmente²⁵ apresenta algumas abas em manutenção, o que dificulta a obtenção de informações em profundidade sobre os processos em curso. Um dos documentos encontrados foi o Planejamento estratégico

²³ <https://www.ufmt.br/>

²⁴ <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/proeg>

²⁵ Havia realizado uma busca inicial em dezembro de 2022, entretanto, após o processo de qualificação, ocorrido em maio de 2023, por sugestão de uma das avaliadoras, refiz a busca, permanecendo inalterados os resultados.

PROEG 2022²⁶, cujo conteúdo é trazido em discussão. Na sequência, apresento o diálogo introdutório realizado com dois professores da UFMT imbricados diretamente com o desenvolvimento de ações formativas destinadas aos docentes desta IES.

Apresentarei, portanto, as informações provenientes do *site* UFMT e documento sinalizado, e na sequência trago uma compilação do diálogo com os professores anunciados, intencionando uma interlocução e entrecruzamentos possíveis com meu depoimento pessoal, oriundo das experiências vividas no processo de acolhimento inicial nesta IES a exatos cinco anos, portanto dentro do marco temporal que configura as narrativas trazidas em cena nesta investigação.

De acordo com os documentos anunciados, a PROEG é uma das instâncias administrativas da UFMT, sendo responsável pela gestão acadêmica dos cursos de graduação e pelas políticas de ensino de graduação. Suas atividades são organizadas em três eixos de sustentação: A coordenação de ensino de graduação (CEG), a coordenação de formação docente (CFD) e a coordenação de administração escolar (CAE). Uma análise do Planejamento estratégico PROEG 2022, bem como as atribuições e diretrizes desta pró-reitoria nos permite constatar que seus objetivos estão diretamente atrelados à melhoria do ensino da graduação e pós-graduação.

Pela especificidade que lhe confere outorga, caberia à CFD o cuidado com os processos formativos dos docentes da UFMT, e nesse sentido busquei este amparo no *site* PROEG/CFD para o reconhecimento destas atribuições. Com a página em manutenção, não me foi possível conseguir informações aprofundadas a esse respeito, mesmo com tentativas espaçadas de busca. Em outras abas foram encontradas informações sobre as ações desenvolvidas no âmbito da CFD, apresentadas em algumas frentes: cursos de formação, programas, eventos e periódicos e sobre as quais nos debruçamos a seguir.

Com relação aos programas, estão descritas ações de monitorias, tutorias, programas de educação tutorial (PET), programa de residência pedagógica (PRP), além do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID). Estes programas têm em vista a qualificação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, que no caso das licenciaturas, podem ser entendidos como futuros professores e professoras. Com relação a eventos, são mencionados nesta aba os fóruns de graduação, semana acadêmica e fórum de coordenadores, ações coordenadas e desenvolvidas pela CFD.

²⁶ Disponível em: https://www.ufmt.br/pro-reitoria/proeg/pagina/apresentacao/8682#top_page

Na aba alusiva aos periódicos, encontramos informações que podem ser entendidas como ações docentes formativas, no contexto da formação continuada dos docentes desta IES, entretanto as informações disponibilizadas carecem de continuidade e unidade. Aparecem como conteúdo desta seção, os boletins das licenciaturas e bacharelados, as fichas pedagógicas e outra aba intitulada-se 'revista', estando a página em manutenção. Segundo informações disponíveis, as fichas pedagógicas foram criadas para servirem como subsídios formativos relacionados aos saberes pedagógicos, podendo ser aplicadas na ação didática dos professores, independentemente da área ou campo de conhecimento; deveriam ter periodicidade mensal e contribuir para a qualificação docente, mas a última ficha disponível para consulta foi publicada no mês de setembro de 2020, não havendo publicações posteriores.

O terceiro item refere-se ao boletim das licenciaturas e bacharelados. Sua finalidade está anunciada no sentido de oferecer um espaço para apresentação de informações acadêmicas dos cursos de graduação da instituição, sugerindo a participação de professores no envio de relatos de práticas pedagógicas exitosas vivenciadas nas mais diversas áreas. Uma iniciativa digna de elogios, exemplificada por vários boletins publicados que apresentam ótimas histórias de vida e de docência a ser aproveitadas como relatos formativos sobre a experiência.

Considerando a perspectiva investigativa que defendemos neste ato, as experiências trazidas em cena por meio destes relatos podem se constituir ricas oportunidades formativas aos docentes. Todavia, assim como as fichas pedagógicas, as publicações destes boletins apresentam-se descontínuas, tendo a última publicação em novembro de 2020.

Por último, foram encontradas informações sobre os cursos de formação, que no meu ponto de vista, representa o conjunto de ações da CFD que mais se aproxima da temática desta pesquisa. Nesta compreensão, o cuidado com a formação docente continuada na UFMT seria atribuição prioritária na CFD, e como exemplo disso, um passeio por esta aba nos permite reconhecer em evidência o curso de docência no ensino superior, cursos de curta duração, oficina docente e formação interna.

Nesta seção, o curso de docência aparece como destaque, sendo definido pela CFD como um espaço de formação a oferecer a professores e professoras em início de carreira discussões pertinentes à docência no ensino superior, oportunizando instrumentos de formação capazes de permitir um olhar mais amplo sobre o ensino superior e sobre a realidade da universidade. De acordo com as informações disponibilizadas, é oferecido

uma vez ao ano, tem a duração de 100 horas e possui caráter obrigatório ao docente ingressante, se constituindo requisito indispensável para sua aprovação no estágio probatório.

Na aba relativa às *lives*, foram encontrados alguns exemplos de ações pontuais disponibilizadas, sobretudo no período pandêmico, enfocando temas de interesse para coordenadores e comunidade acadêmica. Quanto às oficinas, a atualização das ações descritas neste local alude ao ano de 2022, sendo o destaque dado a temas como avaliação e planejamento pedagógico. Embora exista uma aba contendo informação sobre formação interna, esta apresenta apenas uma atividade voltada ao conhecimento sobre os motivos da evasão dos alunos nos cursos.

Nas informações encontradas na plataforma virtual da PROEG e CFD, não fica transparente ações de acompanhamento longitudinal do docente universitário, embora presumimos que existam. São evidenciadas ações pontuais e direcionadas quase sempre necessidades mais imediatas; cursos a serem oferecidos, muitos deles de maneira virtual ou híbrida, de curta duração e de maneira descontínua. A revisão bibliográfica sobre a temática nos permite corroborar este fato.

Por outro lado, na condição de docente desta instituição, sou testemunha de outras ações desenvolvidas pela PROEG, não retratadas em seu *site*, o que nos dá indícios de que existem outras ações em desenvolvimento, não anunciadas neste canal de informações. Desta forma e após consultar as informações disponibilizadas, inferimos que o conteúdo disponível na página *web* da PROEG e CFD/UFMT ainda é parcial e limitado, necessitando de uma atualização.

Presumo que um panorama mais ampliado sobre este contexto poderá ser reconhecido na síntese das narrativas com os docentes da UFMT implicados com estas ações formativas, aportada em continuidade, pois os relatos têm maior potencial de atribuição de sentidos para a experiência narrada.

3.2.2 Diálogo introdutório 01 - A formação continuada de professores na UFMT pelo olhar da CFD

Apresento em sequência uma síntese dos relatos da Dra. Luciene de Paula²⁷ e do Dr. Luís Philippe de Arruda Lima²⁸, por meio de uma entrevista narrativa em profundidade ocorrida no dia 19 de setembro de 2023 de maneira virtual²⁹, com aproximadamente 55 minutos de duração. Apesar de o grande volume de tarefas inerentes aos cargos ocupados, os professores se dispuseram, com muita gentileza, à entrevista, e por esse motivo sou imensamente agradecido.

Após uma breve apresentação dos interlocutores³⁰, a conversa transcorreu em um clima de descontração e amabilidade, a qual foi gravada após a autorização dos entrevistados. Seguindo os passos da investigação narrativa, após a entrevista, fiz a transcrição na íntegra dos relatos, enviando, posteriormente, aos professores, o documento para aprovação. Após ciência na transcrição, foi elaborada uma síntese desses relatos, igualmente enviada aos entrevistados para apreciação. Revisando a síntese, os entrevistados sugeriram algumas alterações. Este relato representa o texto final após o atendimento às solicitações apontadas, e conta com ciência e autorização dos dois entrevistados.

Luciene inicia a conversa a partir do reconhecimento de que a formação docente é algo fundamental para o processo em tela. Entende este processo como uma grande engrenagem que necessita da contribuição de todos para o êxito de suas ações, caracterizando a formação continuada como abrangente, ou seja, além da formação acerca dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, também se faz necessário ir além estudando assuntos de natureza comum a todos os educadores, independentes se são da licenciatura ou do bacharelado, como por exemplo: saúde mental, evasão escolar, avaliação da e na educação superior, acessibilidade e inclusão, entre outros.

Entretanto, reconhece haver certa resistência por parte de alguns docentes e considera esse fato como um desafio. Nessa direção, reconhece a formação docente como uma ação longitudinal e integrada ao trabalho acadêmico, envolvendo não apenas os professores em formação, mas também os formadores. As palavras do professor Luís corroboram com esse pensamento: "trabalhar com a oferta de formação continuada aos docentes serve também, por sua vez, como formação continuada aos próprios organizadores/desenvolvedores dessas ações, o que é muito gratificante".

²⁷ Coordenadora de formação docente – CFD/PROEG/UFMT

²⁸ Gerente de apoio pedagógico – CFD/PROEG/UFMT

²⁹ A entrevista ocorreu na Plataforma meet, através do link: <https://meet.google.com/gqh-wntx-zzp>

³⁰ Para agregar maior veracidade às informações e contextos investigados, os entrevistados concordaram com a exposição de seus nomes reais nesta escrita investigativa.

Luciene esclarece que a PROEG é composta por três coordenações: a Coordenação de Formação Docente (CFD), a Coordenação de Ensino de Graduação (CEG) e a Coordenação de Administração Escolar (CAE). Ressalta que, em especial, a CFD trata especificamente da formação docente, entretanto, anuncia que essas coordenações visam um trabalho integrado em várias frentes, constituindo o fundamento das ações desenvolvidas na PROEG. Adiciona que, para conseguir êxito nessas ações, buscam parceria com outros setores da universidade, como a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), a Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN), com os gerentes de graduação e extensão dos *campi*, dentre outros.

Os trabalhos desenvolvidos pela PROEG, e em especial pela CFD, dependem da demanda da comunidade acadêmica, sempre seguindo as resoluções vigentes internas e externas. As metas e objetivos de todas as coordenações que fazem parte da Proeg seguem também o que preconiza o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Planejamento Estratégico Anual, e pode ser acompanhado na página da Proeg.

Segundo Luciene e Luís, as ações de formação continuada da CFD são organizadas em duas frentes: formação continuada em docência no ensino superior e formação continuada em gestão acadêmica. No que se refere à formação continuada em docência no ensino superior, a ação que assume relevo é o curso de docência no ensino superior, destinado a professores e professoras ingressantes, e parte do estágio probatório, possuindo, portanto, caráter obrigatório aos docentes que se encontram nessa situação.

Segundo eles, esse curso integra assuntos relativos às práticas pedagógicas, a aspectos funcionais e institucionais, desde os indicadores da UFMT, passando por questões pertinentes ao estágio probatório e à progressão funcional, até o estudo de metodologias de ensino-aprendizagem e a elaboração de artigo científico, sendo essa a atividade final do curso. Ainda nesta vertente, a Luciene e o Luís citam ainda, como ações de formação continuada em docência no ensino superior, os Fóruns da Graduação, as oficinas de práticas pedagógicas e os cursos de curta duração, realizados através do ambiente virtual de aprendizagem.

No que se refere à formação continuada em gestão acadêmica, transparece alguns elementos que associam a formação docente a uma visão mais gerencialista e empresarial, aproximando o processo de uma relação mais verticalizada, por exemplo, o Encontro de Coordenadores de Ensino de Graduação. Esse evento, realizado anualmente, é um espaço destinado ao diálogo com os coordenadores de curso, que são levados à reflexão e ao

compartilhamento de experiências, momentos privilegiados em que se pretendem levantar os problemas, necessidades e possibilidades do curso.

Em especial, no ano de 2023, as ações relacionadas a esse escopo estão centradas no planejamento estratégico “Fortalecimento da gestão acadêmica dos cursos de graduação”, que se trata de uma ação transversal, em parceria com a PROPLAN, e visa fortalecer a gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFMT para que os indicadores de desempenho e de qualidade do ensino e da aprendizagem sejam otimizados, tornando os cursos mais atrativos e, conseqüentemente, incentivando a procura e a permanência.

Por exemplo, são trabalhadas algumas ações formativas visando contribuir com as Coordenações de Ensino de Graduação frente ao resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e com a melhoria geral de todo o desenvolvimento do curso. Essa proposta de melhoria ocorre por meio da elaboração de um documento a ser seguido pelo próprio curso e acompanhado pela PROPLAN, que recebe o nome de Plano de Desenvolvimento do Curso (PDC).

São citados ainda os cinco programas de apoio pedagógico: Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica (PRP), Programa de Monitoria e Programa de Tutoria. Referentes aos aspectos de organização, à seleção dos participantes, à implementação e finalização dos Programas, a formação docente é percebida como um desdobramento natural do processo, uma ação a ocorrer sob a iniciativa e responsabilidade de cada docente participante.

Por meio destes relatos apresentados, fica nítida a percepção de como suas atitudes são imbuídas de uma motivação que sustenta suas ações; é transparente o desejo de contribuir para práticas formativas mais qualificadas, transitando na mesma direção desta investigação no que se refere à compreensão e defesa da formação docente continuada como um desenvolvimento que se processa ao longo da vida e da carreira por meio de práticas colaborativas, dialógicas e em redes de cooperação.

A fala de Luciene caminha nesta direção: “[...] a gente entende este processo todo como uma grande engrenagem, em que cada um tem que fazer a sua parte para que o processo final funcione bem”. Na mesma direção, esclarece: “[...] trabalhando por meio dos programas os professores trazem demandas, e às vezes são demandas diferentes, porque quando a gente senta para discutir... [...] gera um debate que também é enriquecedor (Luciene) ”.

3.3 A política de formação docente continuada na educação superior na Europa

No contexto europeu, a formação continuada do professor que atua na educação superior, apesar das particularidades que distinguem cada região ou país, parece apresentar algumas características similares ao do contexto brasileiro, derivadas do fenômeno globalização e do capitalismo neoliberal. Influenciados por mudanças de ingerência interna e externa ao contexto educacional, estes sistemas de educação superior têm sofrido nas últimas décadas importantes transformações. O rápido aumento do número de estudantes matriculados, a relativa redução dos fundos públicos e a escassez de fundos privados numa economia global baseada no conhecimento e na competência e a crescente valorização da investigação e inovação, tem levado a uma grande revisão nas estruturas administrativas das IES (Eurydice, 2008; Silva, 2017, Zabala, 2005).

Todos estes fatores provocam ajustes nas políticas públicas destinadas ao setor, traduzidos na diminuição dos investimentos públicos. Como reflexo, as ações de institucionalização da formação continuada de docentes universitários são limitadas em suas condições e ofertas. Um destes ajustes mais representativos ocorridos na união europeia, cujos desdobramentos são perceptíveis na realidade espanhola, ocorreu em decorrência do processo de Bolonha³¹ ocorrido em 1999, o qual deflagrou a declaração de Bolonha. Este processo pretendeu facilitar o intercâmbio de graduados, adaptando o conteúdo dos estudos universitários às demandas sociais e políticas com vistas à qualificação e competitividade do ensino superior na Europa, além de configurar uma maior transparência ao sistema educativo universitário.

Este tratado representou um marco de referência para as reformas educativas de muitos países no início do século XXI, tendo conduzido à criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), cujas bases estavam relacionadas com o mútuo reconhecimento de graus e qualificações do ensino superior entre os países participantes, com vistas à cooperação europeia na garantia da qualidade do ensino e da formação profissional neste contexto (Barceló, 2011, Zabala, 2005))

O EEES foi originariamente pensado para ser um espaço aberto que facilitaria a mobilidade de estudantes e por extensão, também de profissionais, como consequência

³¹ O processo foi um tratado conjunto assinado por ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, e estabeleceu o Espaço Europeu do Ensino Superior com o objetivo de facilitar a mobilidade de estudantes, almejando um ensino superior mais inclusivo, acessível, atrativo e competitivo a nível mundial. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

da equivalência em termos de creditações no interior da união europeia, além de promover, pelo menos em tese, um acesso equitativo a um ensino superior de alta qualidade (Eurydice, 2008; Silva, 2017. Para a organização desta intenção, foi criado o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS)³², para facilitar o reconhecimento dos períodos de estudos realizados no exterior, pelos estudantes de mobilidade, por meio da transferência de créditos. Legalmente representou um sistema de acumulação de créditos que se converteu em um dos pilares fundamentais do EEES, atualmente integrado por 47 países signatários da Convenção Cultural Europeia, que cooperam com certa flexibilidade.

Durante o processo de discussão e aprofundamento teórico dos encontros que materializariam esta declaração, foram produzidos vários documentos nas distintas cidades sede onde foram organizados estes encontros. Se percebeu nestes documentos uma ênfase no estabelecimento de acordos globais com dois focos de análise: a internacionalização da educação superior e o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento organizada em redes, com vistas a criação de um alinhamento global a nível mundial (Nez e Lima, 2015). Em seus desdobramentos, duas vertentes foram percebidas, como depreendemos em outros autores:

Uma de visão mais social – reivindicando o maior acesso de alunos menos favorecidos, o financiamento e responsabilidade pública perante a universidade – e outra, mais afinada com o neoliberalismo – relacionada com a diversidade de financiamento, com a inovação tecnológica, o empreendedorismo, o estabelecimento de boas práticas e a preparação para o “grande” mercado de trabalho (Pereira e Passos, 2018, p. 190, 191).

Em outro sentido, esta pretensa harmonização de sistemas entre os países pode ser percebida como uma maneira de

Fortalecer a integração interna em função da competitividade internacional, em meio a uma concepção utilitarista de formação superior, cuja finalidade é preparar competências – mediante a articulação entre os conhecimentos teórico e prático – para atender as demandas dos emergentes postos de trabalho no atual contexto socioeconômico (Silva, 2017, p. 80).

Instaura-se, desse modo, um processo de reestruturação na universidade europeia, na direção de uma sociedade tecnológica e da informação cuja base passa a ser a economia, subjungando uma cultura humanista que a respaldou nos últimos séculos. Por

³² European Credit Transfers Sistem (ECTS)

este prisma, a universidade fica passível de uma exploração econômica e de um projeto de formação profissional que valoriza o conhecimento centrado nas habilidades demandadas pelo mercado de trabalho (Silva, 2017). Atualmente são percebidos movimentos e influências deste modelo com setores regionais e educativos do Mercosul, indicando um certo alinhamento nesta direção (Pereira e Passos, 2018; Nez e Lima, 2015).

3.3.1 Formação continuada de professores da educação superior na Espanha

O contexto espanhol, oriundo da realidade europeia, não se furta às influências deste cenário. Em outra vertente, sua diretriz específica para a formação continuada dos professores universitários segue, essencialmente, na mesma direção da realidade brasileira. O cenário é obscuro e a legislação se mostra praticamente omissa quanto a esta especificidade. A principal normativa que regula o contexto educacional neste país é a Ley Orgánica de Educación³³, modificada parcialmente em 2013 pela LOMCE³⁴ e recentemente pela LOMLOE³⁵, a qual encontra-se em vigência e regula o funcionamento da educação espanhola. Sua diretriz não é explícita quanto a formação continuada de docentes da educação superior, apenas tangencia estes aspectos, assim como outros aspectos da docência e da investigação neste âmbito de ensino.

Cabe destacar que a Espanha é dividida em 17 comunidades autônomas, e segundo a normativa nacional, cada região tem autonomia para organizar o sistema educativo dentro de seu âmbito geográfico, elaborando suas próprias políticas educacionais regionais, o que traduz um cenário de muita heterogeneidade. No tocante à organização e institucionalização da formação continuada de seus professores, cada universidade possui autonomia para desenvolver programas e projetos destinados a este fim, segundo suas demandas e prerrogativas.

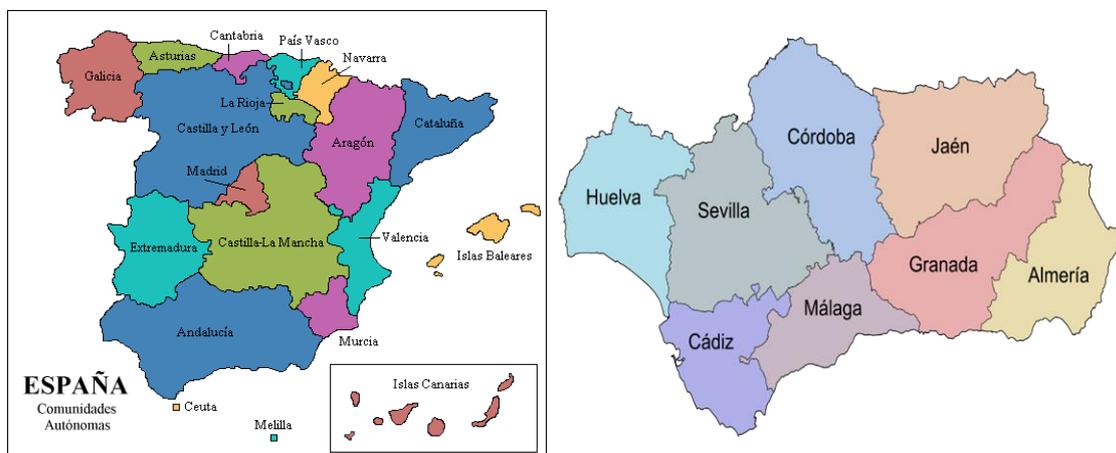
Na Espanha, a Andaluzia é a comunidade autônoma mais populosa e detém o segundo lugar em extensão territorial, estando situada na região sul e fazendo divisa com Portugal a oeste. Conta com 08 províncias, sendo Málaga uma delas. Sua capital é a cidade de Málaga, que fica na denominada ‘Costa do sol’, uma das principais zonas

³³ Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, regula las enseñanzas educativas no universitarias en los diferentes tramos de edad (LOE-02/2006). Disponível em: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/sistema-educativo/leyes-educacion-estatales/ley-organica-educacion-loe-2006/>

³⁴ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, aprovada em 03 de maio de 2013.

³⁵ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de dezembro, que modifica a Ley Orgánica 2/2006.

turísticas do país, banhada pelo mar mediterrâneo. A divisão territorial das comunidades autônomas espanholas e suas respectivas províncias pode ser melhor visualizada nas figuras apresentadas na sequência:



Comunidades Autónomas – España

Provincias – Andalusia

Fonte: Wikimedia Commons³⁶

Considerando o panorama da formação continuada de docentes na educação superior na comunidade de Andalusia, tive acesso a um documento-base que retrata um processo de formação ali desenvolvido³⁷. Este documento, cuja primeira versão foi publicada no ano de 2003, é fruto de discussões e de um trabalho coletivo longitudinal e reflexivo, elaborado para servir como referência qualitativa da docência universitária nesta comunidade autônoma (Martínez Rodríguez, Medina e Moral Santaella, 2003).

O referido documento apresenta o Plano Andaluz de Formação de Professores Universitários, resultado das experiências de um projeto experimental que contou com a participação de todas as universidades das oito províncias andaluzas e afirma responder às necessidades formativas sinalizadas pelos participantes deste movimento³⁸. O documento afirma ser a primeira experiência desenvolvida em uma comunidade autônoma da Espanha com estas características, exibindo rico material de consulta e orientação, sendo reconhecido como um primeiro passo em direção a um longo caminho a ser percorrido. Trata a formação continuada do docente universitário como um

³⁶ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki>

³⁷ Trata-se do “Proyecto andaluz de formación del profesorado universitario”, financiado pela Unidat para la Calidad de las Universidades Andaluzas y Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado.

³⁸ Na Andalusia, funciona a “Conferencia de Rectores de universidades andaluzas (CRUA)”, que é o órgão que coordena as universidades desta comunidade autônoma, e de onde surge a iniciativa deste plano, juntamente com o conselho que se encarregou das universidades naquela época.

permanente desenvolvimento pessoal e social a ocorrer de modo contextual e multidirecional, considerado no contínuo movimento de transformação e melhora da universidade como instituição social.

Apresenta ênfase na melhora coletiva, sem descuidar do componente individual e da subjetividade contida no sistema pessoal de crenças de cada docente. Dessa forma, cada docente deve considerar o processo formativo como um eixo fundamental de referência para iniciar uma análise do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em classe, ou seja, uma reflexão sobre a ação (Martínez Rodríguez, Medina e Moral Santaella, 2003). Agrega elementos conjunturais da produção do conhecimento docente, exhibe o desenvolvimento de itinerários formativos e procedimentos capazes de auxiliar o trabalho de grupos de formação, tais como itinerários por módulos, por atividades e baseado em experiências docentes.

Apresenta toda uma organização metodológica e sistemática na direção de conduzir o formador do formador em sua tarefa, pretendendo se constituir em uma diretriz institucional de apoio para o estabelecimento de políticas de formação docente universitária e instrumento de qualificação para o desenvolvimento profissional do docente andaluz que atua na educação superior. Apesar de todos os esforços coletivos para a organização deste plano de formação e do rico material produzido, ele teve a duração de apenas quatro anos, não sendo continuado após este período.

Na Espanha, de acordo com o regimento atual, para iniciar a docência na educação superior é necessário ter uma formação universitária em alguma área de conhecimento e possuir formação a nível de doutorado, porém não é obrigatório nenhum requisito de formação pedagógica. Cabe à escola de doutorado em educação, organizar um conjunto de créditos que favoreça a investigação nesta direção, oportunizando uma preparação para a docência nos diferentes níveis de ensino. Este cenário muito se aproxima da realidade brasileira, onde a chancela da formação docente universitária é transferida aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, assim como o protagonismo da pesquisa sobre o ensino.

3.3.2 Formação continuada de professores na UMA

Conforme sinalizado, cada instituição de ensino superior tem autonomia para organizar e conduzir a institucionalização de processos formativos destinados a seus docentes. Considerando esta premissa, nos foi possível aceder ao programa de formação continuada destinado aos professores da UMA. As informações preliminares foram

conseguidas através de uma busca no site da universidade³⁹, na aba ‘servicios’ que nos permitiu acessar o campo ‘servicio de formación e innovación’ e a ‘carta de servicios’, documento explicativo que detalha as ações desenvolvidas pela universidade. Com meu coorientador naquele país, obtive ainda os documentos: ‘Programa de formación Noveles/22’ e a ‘Convocatoria del plan próprio integral de docência de la UMA’.

No aprofundamento das informações sobre os programas de formação, e trazendo um exemplo real dos processos formativos desenvolvidos por esta universidade, apporto em sequência duas entrevistas narrativas como contribuições particulares e significativas, denominadas diálogos introdutórios. A primeira delas foi realizada com o professor responsável pelo desenvolvimento das ações formativas descritas nos documentos institucionais apresentados e a segunda com uma das professoras que atua como mentora em um dos programas de formação continuada existentes nesta IES. Acredito que as narrativas destes docentes agregam rica contribuição à compreensão da formação continuada na UMA, razão pela qual utilizarei suas narrativas nesta interlocução.

A análise dos documentos, consubstanciada nas narrativas dos professores Diego e Analía⁴⁰ nos permite identificar que atualmente na UMA existem três linhas fundamentais de formação destinadas a seus docentes, representando um tripé formativo, que possui como eixo central a discussão sobre o que é ser docente nesta universidade e quais as necessidades formativas futuras deste professorado, pensando uma realidade a longo prazo. Estas linhas podem ser traduzidas em três ações formativas, sendo a primeira um programa específico para cada ano destinado aos professores; projetos de inovação educativa configuram a segunda linha formativa e o programa Noveles/22 constitui o terceiro eixo de formação. Estas três ações são descritas com maior aprofundamento na entrevista com o professor Diego, apresentada em sequência.

Em síntese, são estas três ações formativas que atualmente direcionam os processos formativos destinados aos docentes que atuam na UMA. Entretanto, outras iniciativas formativas instituintes, organizadas e conduzidas por docentes foram presenciadas durante minha permanência nesta universidade, como por exemplo a formação narrada por Leo, um de nossos entrevistados:

[...] yo les dice que podemos sentarnos y hacer algún proceso, empezar un proceso de indagación colectiva, en la que pusiéramos en común el significativo, los lenguajes, [...] En eso, y por el lenguaje en juego, y las trayectorias, y ver nuestras tesis, empezar a dialogar y ver que saldría,

³⁹ www.uma.es

⁴⁰ Conforme anteriormente assinalado, o professor Diego Trujillo e a professora Analía Leite concordaram com a exposição de seus nomes reais no texto da pesquisa, dando maior veracidade às narrativas aportadas.

ver como construimos pronto, si, por ejemplo, hemos tenido encuentro los tres [...] ha sido muy fundamental, hablar con otra persona, entonces como que, en ese dialogo vamos como encontrando puntos comunes y puntos de desencuentros también, que nos ayudan a seguir pensándonos, también como entendemos a la diversidad, y eso también lo abrimos, entonces veníamos a nuestras clase (Leo).

3.3.3 Diálogo introdutório 2 - A formação continuada de professores na UMA pelo olhar do coordenador do programa

Como um exemplo de exercício de autonomia universitária, apresento a seguir o programa de formação e inovação da Universidade de Málaga, por meio das narrativas do professor Dr. Diego Aguilar Trujillo⁴¹,

Apesar de grande parte de suas atribuições acadêmicas se concentrarem em outro campus, o professor Diego gentilmente me concedeu uma entrevista narrativa, previamente agendada, no dia 07 de outubro de 2022 na cafeteria do instituto de educação, situada no campus Teatinos, momento e espaço que reforçou os laços solidários e acadêmicos entre ambos. Diego se deslocou ao campus Teatinos exclusivamente para nossa entrevista, tendo mostrado muita solicitude e uma atitude de interesse e respeito pela pesquisa, se disponibilizando a auxiliar, dentro da abrangência de sua função.

A entrevista transcorreu num clima de muita descontração e amabilidade, como se já nos conhecêssemos a algum tempo; foi gravada e transcrita na íntegra, sendo enviada ao professor Diego para aprovação. Após dialogarmos por aproximadamente cinco minutos, percebi que a conversa não estava sendo gravada. O interrompi, relatando o fato e me desculpando pelo ocorrido. Ele se prontificou em iniciar novamente o relato, fazendo um resumo que já havia dito, numa atitude singular de amabilidade e disponibilidade. Recomeçamos e dialogamos por mais de uma hora, sem que Diego perdesse seu bom humor e o interesse em auxiliar com suas experiências, inclusive se predispondo a outros encontros, caso fosse necessário. O que apresento, é uma síntese desta conversa.

O entrevistado esclarece, inicialmente, que o serviço de formação que tem a UMA, organizacionalmente depende de dois órgãos dentro da universidade: a administração e gestão de pessoal e de serviço e o vice-reitorado, responsável pelo corpo docente de pesquisa, denominado pessoal docente investigador (PDI). Nestes termos, os

⁴¹ Asesor Pedagógico del SFI, e Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, vinculado al Instituto de Ciencias de la Educación de la UMA.

programas desenvolvidos destinam-se à formação tanto de PDI como de pessoal administrativo e de serviço, envolvendo dois planos, ou duas instâncias, com diferentes atividades ou formas de entendimento. A nossa intenção se voltou aos planos que fazem parte da formação do PDI, pois nos interessam os processos de formação dos docentes que atuam na UMA, e dessa forma demos foco a esta vertente.

Diego comenta que o programa de formação da UMA remonta a quase vinte anos, que a algum tempo vem pensando no Plano Próprio de Ensino Integrado, ou Plano Próprio Integral de Docência (PPID). Segundo ele, este plano possui uma abordagem institucional ampla, com um olhar para as necessidades futuras da instituição, priorizando objetivos de longo prazo, nos quais estão presentes a formação de seus professores. Esclarece ser um projeto de linhas de trabalho de futuro sobre o que é ser professor na universidade, que se debruça sobre as necessidades futuras dos professores que trabalham na UMA, com vista a avançar para modelos mais atuais e significativos. Segundo Diego, este programa atualmente possui três eixos fundamentais que orientam os processos formativos destinados aos professores universitários, descritos a seguir.

Como primeira linha, o programa de formação específico para cada ano refere-se a uma formação específica realizada por demanda, voltada para as necessidades imediatas dos docentes que historicamente solicitam e/ou oferecem cursos voltados para o atendimento específico a estas demandas. Nesse sentido, há procura de cursos/seminários/conferências pontuais sobre determinados temas; alguns professores ofertam esta formação, se apresentando voluntariamente e planejando atividades organizadas para este fim. As ações são viabilizadas pela universidade, que operacionaliza o processo, abrindo vagas aos interessados, que buscam voluntariamente esta participação.

Analisando este processo para além desta oferta, nosso entrevistado afirma que a universidade tem uma preocupação em não limitar o processo formativo a uma formação por demanda e pensar em um plano para além do imediato, esclarecendo ser esta uma ideia inicial, em andamento, que objetiva este propósito, e que, de certa maneira, fundamenta os outros eixos de formação.

O segundo eixo formativo é composto por projetos de inovação educacional. Estes projetos, apresentam um histórico de aproximadamente vinte anos de existência. Nele, os professores se reúnem voluntariamente por coletivos, por ideias e afinidades, desenham projetos onde o eixo central seja a inovação na docência e apresentam à universidade. Após aprovados, estes projetos contam com a duração de dois anos para sua execução, e

apresentam o compromisso de resultarem em produtos que possam inovar e melhorar a docência, como por exemplo a descoberta de estratégias que possam ser imediatamente aplicáveis ao ensino, com vistas à sua inovação e qualificação. Os professores participantes, são divididos em dois grupos, um inicial e outro permanente, sendo este último com maior demanda para projetos e publicações.

Segundo o professor Diego, a ideia de inovação educacional está um pouco esgotada, e é preciso dar um impulso novo ao significado de inovação na universidade, e sobre isso afirma refletir. Entretanto, deixa claro que é um processo lento, pois implica mudanças na estrutura da universidade. Em suas palavras:

Para transitar de un modelo un poco agotado donde incluso el concepto de innovación educativa está bastante difuso y confuso. E ir buscando un poco un nivel superior de mejora en cuanto a qué es realmente una innovación, que ten una proyección más de publicación (Diego).

Na direção destas reflexões, tem consciência que o desenvolvimento deste processo na UMA está apenas começando, e muito ainda há o que se fazer nesta direção, no sentido de desvincular a formação de uma concepção onde a finalidade primeira seja a necessidade de publicação.

Como terceira linha, o programa de formação de docentes ingressantes é destinado aos que acabam de se incorporar à docência universitária; tem como propósito uma análise consistente sobre os elementos fundamentais para se exercer a docência neste âmbito. Considera-se o pressuposto de que, para exercer a docência universitária na Espanha, não é exigido nenhum conhecimento pedagógico e metodológico, bastando o domínio de seu conteúdo específico. Na direção de suprir uma possível carência, o programa Noveles/22 oferece atualização com novas metodologias, conhecimentos pedagógico-didáticos e com os processos avaliativos, aportando clareza sobre o que é ser docente neste contexto, provocando reflexões sobre o papel do professor e sua prática de ensino, sendo este um dos eixos de sustentação do programa.

Trata-se de uma formação em vias de institucionalização, com dois anos de duração, onde o professor formador, assim como o professor a ser formado, devem propor ações formativas; uma espécie de casos de ensino, colocá-los em prática e refletir sobre o ocorrido, de tal maneira que possa retirar desta reflexão os elementos formativos necessários. Neste movimento, a docência compartilhada é incentivada, pois acredita-se que tem o potencial de favorecer a reflexão coletiva, o trabalho colaborativo e o aprendizado mútuo.

Trata-se de um programa voluntário para os professores, que veem nele, além de uma possibilidade de formação, uma perspectiva de permanência na instituição, tendo em vista que os ingressantes não possuem estabilidade no cargo e necessitam de pontuação na carreira para uma melhor avaliação nos processos seletivos, seja de ingresso e/ou permanência na instituição. Desta forma, não obstante seja uma ação voluntária, subjetivamente é entendida como uma ação necessária; cenário que apresenta similitudes com o contexto brasileiro em que a produção acadêmica é sublimada.

Diego nos apresenta um panorama histórico deste plano de formação para iniciantes, afirmando que historicamente nasceu no Instituto de Ciências da Educação da UMA, tendo sido alimentado por profissionais da educação, o que lhe conferia autenticidade e compromisso pedagógico-didático. Reconhece que, ao longo dos quase vinte anos de existência nem sempre ininterrupta, esse plano de formação foi convertido em um programa, tendo seu foco alterado. Nesta nova configuração, passou a ser oferecido aos professores em forma de Seminários de Formação que não abordavam diretamente o tema necessário do que é ser professor hoje, promovendo cursos muito instrumentais, por vezes desviando de seu sentido e significado original.

Exemplifica afirmando que, nestes casos, o foco foi colocado mais na materialidade da ferramenta (que), e não no seu sentido e finalidade (para quê). Neste movimento, reconhece que seu senso pedagógico foi gradativamente se diluindo, assim como alterando o perfil dos professores. Reflexo desta conjuntura, a formação dos recém-chegados acabou limitada, passando a ser considerada no PDI um curso a mais, e não como um programa à parte, situação que pretendem reverter com o trabalho atual.

Nesta direção, Diego explana sobre a etapa do treinamento de iniciantes que está sendo implementada agora, se referindo especificamente ao programa Noveles/22. Afirma que este novo projeto vem retomar o sentido original da formação destinada aos ingressantes, como foi proposto há quase vinte anos. Seu objetivo é propor uma determinada ação, colocá-la em prática e voltar a refletir sobre ela, de maneira a compor uma certa integração entre os docentes participantes, numa ambiência em que cada docente é incentivado a coparticipar com outro colega, se abrindo ao diálogo e dividindo espaços de aula. Considera esta uma possibilidade reflexiva sem igual, onde as experiências docentes cotidianas assumem protagonismo.

Segundo Diego, o eixo central deste programa é a tutoria ou mentoria, onde se procura um caminho de reflexão sobre a prática docente. A proposta é que os mentores façam uso das estratégias que colocam em prática em suas aulas, pois são especialistas

nisso. Estratégias como pesquisa-ação, *lesson studie*, diários pessoais e portfólios pessoais de reflexão pedagógica. As chaves deste programa são, entender como se aprende e como esse aprendizado é avaliado, vinculando a pesquisa a esse processo.

Quanto à formação e preparação dos mentores, nosso entrevistado afirma que este programa acaba de ser implementado, e que as mentoras que agora assumem esta função são professoras com larga experiência, e com um elevado nível de formação. Mesmo assim, ao colocá-lo em operação, está sendo criada uma inércia de estratégias de troca entre elas, porque cada uma é um pouco especialista em alguma coisa, e estão discutindo sobre como agregar valor ao que fazem, compartilhando suas experiências e práticas formativas. Deixa claro que, à medida que o programa for se desenvolvendo e necessite aumentar o número de mentores ou mentoras, a coordenação de formação prevê a possibilidade de discutir a formação destes formadores.

Diego nos esclarece que os docentes que se candidatam à mentoria, se inscrevem voluntariamente no programa a partir de uma chamada aberta da coordenação do SFI, esclarecendo que esta ação possui um interesse puramente profissional, e não administrativo ou de obter ganhos com esta ação. Ao se voluntariarem a esta tarefa, planejam contribuir com o que lhes for possível, e isso evidencia positivamente que há um certo altruísmo e um notável compromisso com o ensino nas atitudes desses professores e professoras, pois atualmente não recebem nenhum benefício institucional em forma de salário, apenas sendo certificados por suas ações.

De acordo com Diego, há perspectivas de benefícios futuros, como redução da carga horária e até a elevação do programa para a categoria de máster, com manutenção própria, crédito, mas afirma que até o presente, a mentoria ainda se configura como uma ação voluntária. Na direção desta afirmativa, e tomando como referência o trabalho que está sendo executado, Diego afirma estar convicto de esta ação trará um impacto positivo para que administrativamente haja um maior reconhecimento desta ação formativa por parte da instituição, tendo em conta a atitude das mentoras que se inscreveram no programa, para além do espírito que existe.

Todavia, ao situar todo o processo formativo coordenado pelo SFI, ele reconhece que não é fácil mudar as estruturas, pois são muitos os interesses políticos e econômicos envolvidos no processo, e nem sempre caminham na mesma direção. Nesse sentido, fala de divergências de opiniões e interesses entre professores, grupos sindicais e representantes institucionais que precisam ser superadas para que os projetos e programas de formação de professores sejam mantidos.

Sobre seu papel, professor Diego aclara que cabe à coordenação do programa provocar reflexões e análises sobre seu funcionamento, elucidando as necessidades existentes na profissão docente, especificamente considerando o contexto do ensino superior. Para tanto, facilita o treinamento e a provisão das necessidades da mentoria, pois, segundo ele, é preciso sempre estar aberto às necessidades que surgem. Atesta que, nesse sentido, há uma certa iniciativa por parte do SFI, para arejar e flexibilizar estes processos, suprimindo as demandas formativas de futuros mentores e mentoras.

Afirma ter bem claro que é um programa estrela⁴², porque aquele mentor que entrou hoje será um professor melhor amanhã, e assim será um melhor formador de outros. Desta forma, quem entra bem formado já tem um caminho percorrido, esse é o futuro desta universidade, e nesse sentido esta formação constitui um pilar fundamental. Exemplifica, desta forma, seu olhar a longo prazo para os processos docentes formativos.

Diego reflete sobre o equilíbrio entre formação, pesquisa e ensino, afirmando a necessidade quase urgente de partir do que você pensa hoje, sobre o que aconteceu na sua aula hoje. Para ele, esta reflexão constitui um eixo fundamental, pois não dá para ficar um ano refletindo, se nesse momento é preciso agir em alguma coisa que está acontecendo agora na sala de aula. Por isso afirma que é preciso foco, sendo necessário olhar para esta realidade; se existe uma situação a ser resolvida entre o corpo docente, ela deve ser analisada para ver como pode ser melhorada, e é aí que entra a mentoria para orientar a necessidade de ir até aquele fundamento que faz sentido, dar uma explicação do que está acontecendo e definir a ação necessária para resolver a questão.

Esclarece que a pesquisa e o conhecimento devem ter impacto na aprendizagem dos alunos, mas afirma que os docentes devem ter clareza sobre como fazer para que isso ocorra, havendo necessidade de investigar as didáticas especiais e refletir sobre elas, assim como a investigação educacional, a formação e o ensino, mas também a investigação do conhecimento. É necessário relacioná-la com isso, porque a marca da universidade é formar futuros profissionais, e o futuro profissional é pessoal, metodológico e de novos conhecimentos. Acredita que a pesquisa educacional e o ensino devam ser valorizados igualmente, pois este equilíbrio construiria pontes entre a pesquisa acadêmica e os conhecimentos de ensino.

⁴² Interpreto, baseado em nossa conversa, que ele menciona ‘programa estrela’ como aquele com caráter de ineditismo e tem o potencial de iluminar seu entorno, projetando outras ações e o caráter de continuidade desta ação, agregando elementos para reflexão e valorização de uma formação processual e dialógica que parta das experiências docentes e das necessidades percebidas no cotidiano próximo.

Quanto ao espírito da mentoria, afirma que um dos objetivos básicos é a promoção da interação entre os novos docentes. Por isso, para cada mentora são designados quatro professores iniciantes, preferencialmente de áreas distintas, para somar possíveis divergências. A metodologia a ser implementada deverá levar em conta a interação entre as individualidades; cada mentora tem autonomia para escolher a estratégia metodológica adequada com base no seu princípio pedagógico. Diego considera fundamental que os docentes partilhem preocupações e se concentrem nas demandas possíveis, para além das impossíveis. Nesta direção, espera que as mentoras criem possibilidades para que os docentes iniciantes partilhem campos acadêmicos e dialoguem com maior nível de profundidade. Em outras (e suas) palavras: “*buscar la cooperación en la construcción*”.

Nestes grupos, o mentor ou mentora promoverá o desenho de ações concretas em sala de aula, coparticipadas e compartilhadas. Essa inércia cooperativa vai ser buscada no ensino, onde se faz uma espécie de triangulação em que um vai para a aula o outro. Segundo Diego, é assim que se aprende do e com o outro, partilhando essa necessidade de melhoria. Confidencia que no ano passado, por opção dos mentores e mentoras, havia uma tendência de reunir apenas professores da mesma área, mas esclarece que era outro perfil de mentoria. Exemplificando sua fala, reconhece que este mentor ou mentora focava mais na necessidade de cobrir um cronograma, ou mesmo na ferramenta, mas não no como, não na metodologia. Neste modelo, os diálogos não eram priorizados, tampouco incentivados, diferentemente do momento atual.

Entende que nesse novo formato há uma reviravolta, porque neste momento está mais em jogo a necessidade de nos perguntarmos se estão aprendendo ou não. Esta é a questão básica e central do novo programa de treinamento. Afinal, o que é aprender? Segundo Diego, esse debate deve ser provocado, pois o aprendizado está em quem aprende, e não em quem explica, ou quem expõe. Desta maneira, o programa pretende atender aos questionamentos dos professores iniciantes, suas dúvidas e anseios, oferecendo um caminho a seguir, que possa provocar uma reflexão sobre o fato de estar aprendendo ou não e o que está sendo aprendido. Reconhece que, profissionalmente, isso afeta a prática profissional em casos reais, em modelos situados, como no caso das metodologias de aprendizagem baseadas em projetos.

Conclui que para a continuidade do programa e seu sucesso, além das questões políticas e de poder, é preciso romper com uma longa história de isolamento dos professores e professoras; de pessoas isoladas em seu terreno individual ao qual ninguém tem acesso, a porta fechada das turmas e suas torres de conhecimento acadêmico. É

preciso reconhecer que se aprende do e com o outro, compartilhando a necessidade de aperfeiçoamento e refletindo conjuntamente sobre as experiências docentes em curso.

Apesar de ter todo este direcionamento, posiciona o programa aberto às narrativas dos professores iniciantes, considerados em suas necessidades, opiniões e experiências docentes, se mostrando pessoalmente aberto ao novo e aos novos cenários formativos que diuturnamente se apresentam.

3.3.4 Diálogo introdutório 3 - A formação continuada de professores na UMA pelo olhar de uma das mentoras

O que motivou esta entrevista foi o desejo de proporcionar um outro olhar sobre o programa de formação de professores na UMA, aportando narrativas pela ótica de quem conduz uma das ações formativas, neste caso representada pela ação de mentoria no programa Noveles/22. Dessa forma, acredito que esta entrevista tem o potencial de agregar ao relato anterior, fomentando sentidos para as práticas formativas em tela.

A entrevista me foi generosamente concedida pela professora Dra. Analía Elizabeth Leite Mendez⁴³, e realizada em sua sala, no sétimo andar do Instituto de Ciências da Educação da UMA, campus Teatinos, no dia 01 de dezembro de 2022. Com muita descontração, conversamos inicialmente sobre o grande volume de tarefas acadêmicas e sobre o grupo de investigação PROCIE, o qual Analía é coordenadora. Não era nosso primeiro encontro, pois já havíamos conversado em muitas outras ocasiões, como nas reuniões do PROCIE, nas minhas orientações com o professor Nacho, pois dividem a mesma sala, e até em momentos festivos com o grupo, como por exemplo no momento de celebração coletiva de seu aniversário. A entrevista ocorreu, literalmente, como uma conversa em forma de metodologia de pesquisa.

Analía se mostrou muito interessada na temática da investigação, e teve uma postura de muita dedicação e atenção à entrevista, fazendo questão de explicar os caminhos trilhados por ela e pelo grupo de mentoras, nas tarefas relativas ao programa Noveles/22. A entrevista foi gravada, transcrita na íntegra e aprovada pela entrevistada.

Analía é uma professora com larga experiência na docência e na coordenação de projetos de formação, possuindo vasto conhecimento sobre a formação de professores na universidade. Iniciou a docência e sua trajetória acadêmica na Argentina, seu país natal,

⁴³ Professora titular da UMA, do departamento de Didáctica y Organización Escolar, vinculado al Instituto de Ciencias de la Educación.

onde foi professora na Universidad Nacional de Nordeste, tendo participado de um programa de docência nesta universidade, trabalhando ainda com a formação de professores de distintas áreas. Atualmente, residindo na Espanha, é docente no departamento de Didáctica y Organización Escolar da UMA, dividindo suas atribuições entre docência, investigação e coordenação de um grupo de pesquisa, além de ser uma das mentoras do programa Noveles/22, organizado pelo SFI desta universidade. Neste ato, narra especificamente suas experiências e atividades na mentoria deste programa.

Segundo Analía, este programa destina-se a professores recém-chegados à universidade, de distintas áreas de conhecimento e atuação, que se encontram em diferentes etapas de sua carreira docente, esclarecendo que esta materialidade tem duas formas de compreensão. Por um lado, esta diversidade é interessante, pois traz panoramas distintos de compreensão da realidade, além de agregar experiências díspares trazidas pelos docentes. Por outro, traduz o grande desafio de compatibilizar em um só contexto diferentes realidades, interesses e necessidades docentes. Apesar disso, considera o fato de trabalhar com esta multiplicidade de áreas uma possibilidade de diálogo.

Sobre esta diversidade, afirma que muitos docentes chegam à universidade sem experiências anteriores de docência, muitas vezes sendo designados às respectivas salas de aula sem a devida orientação e/ou preparação, sobretudo no tocante à formação pedagógico-didática. O projeto representa, dessa forma, uma possibilidade de aprofundamento em algo que ainda não possuem, o que dificulta o processo.

Apesar disso, particularmente objetiva uma aproximação com os docentes, reconhecendo a condição de professores que já são, buscando valorizar suas experiências, considerar suas trajetórias e respeitar seus saberes. Afirma que sua atenção é direcionada sempre pela forma como compartilham seus saberes no processo de ensino, resumindo o compromisso comum do programa Noveles/22.

Suas vertentes são: acompanhar os professores em seu itinerário formativo, estimulando a autorreflexão; agregar elementos metodológicos e pedagógicos para esta ação; facilitar o desenho ou redesenho de pelo menos uma das disciplinas ministradas por cada professor, propondo modificações a partir dos aportes oferecidos e das reflexões estabelecidas nas reuniões de orientação. No direcionamento desta ação, Analía reitera que, para modificar alguma realidade, é necessário antes conhecer melhor este contexto, e desta maneira procura indicar bibliografias e reflexões que possam agregar neste sentido, respeitando a individualidade de cada professor e incentivando cada um a aportar seu próprio conteúdo e necessidades formativas.

Analía afirma que toda mudança metodológica implica uma mudança epistemológica a ser levada em conta. Neste processo, há que se considerar os marcos institucionais, pois qualquer mudança metodológica se insere no contexto de uma organização institucional, que por sua vez contém uma certa tradição. Acentua que diferentes cursos produzem necessidades distintas, entretanto necessitam respeitar os marcos tradicionais, históricos, políticos, epistemológicos e éticos que atravessam a formação em uma área. Assim, procura compatibilizar interesses diversos com foco no respeito às necessidades e possibilidades individuais de docentes e as institucionais.

No tocante à operacionalização desta formação, Analía informa, corroborando a fala de Diego, que cada mentora se responsabiliza por quatro docentes iniciantes. Reitera que o programa tem a duração de dois anos, e que as atividades formativas iniciadas neste ano contam com seis mentoras de distintas áreas de formação e atuação, além de três coordenadores ligados ao SFI/UMA, que também exercem a função de mentores.

Quanto às reuniões, afirma que tem uma reunião por mês com os participantes do seu grupo e uma reunião mensal com as outras mentoras, juntamente com a coordenação do programa, para reflexão, socialização das ações realizadas e estabelecimento de novos direcionamentos, podendo ocorrer reuniões extraordinárias, caso haja demanda de qualquer uma das partes envolvidas.

Trazendo para seu contexto imediato, explica que neste período, o programa designou a ela quatro docentes iniciantes para serem acompanhados em seus respectivos itinerários formativos, sendo dois professores da área da saúde e dois da área jurídica. Especificamente, uma professora da área de enfermagem, um professor de podologia e dois professores da área do direito, sendo que os dois da área da saúde estão envolvidos com a docência enfocada nas práticas de ensino.

Em seu trabalho pedagógico-didático cotidiano, afirma utilizar a perspectiva biográfico-narrativa, e nesse sentido esclarece que no primeiro contato que teve com os professores sob sua responsabilidade, solicitou a eles um relato escrito sobre suas histórias e percursos de vida e de docência, pois gostaria de conhecer melhor suas trajetórias, perspectivas e aspirações.

Metodologicamente, cada professor deveria socializar seu relato na plataforma de livre acesso ao grupo, para consulta, reflexão e discussão coletiva. Com a intenção de provocar reflexões, como segunda ação lançou a eles os seguintes questionamentos: O que um professor do século XXI tem que fazer ou tem que saber? Que estratégias ou

ferramentas deve utilizar para sua docência? Estas questões e as narrativas dos professores constituíram o fundamento para a reflexão inicial.

A professora Analía destaca que ao final de cada reunião com seus professores redige uma espécie de diário ou resumo do que foi discutido, elencando as principais ideias debatidas e posicionamentos individuais aportados. Este resumo é socializado com os alunos-docentes numa plataforma virtual, onde são encorajados/as a complementá-lo com suas percepções próprias e sentidos individuais atribuídos. Apesar de deixar claro não se tratar de uma atividade classificatória ou avaliativa nos moldes tradicionais, os participantes contribuem substancialmente, agregando seus pontos de vista.

Considerando sua vasta experiência em formação de professores, Analía atesta que, no sentido tradicional, não tem nada a ensinar a estes docentes, mas que deseja plantear um processo cooperativo, colaborativo e de diálogo, gerando espaços compartilhados provocativos. Nesta direção, se posiciona atenta aos diálogos estabelecidos, para, a partir deles, aportar sentido e significado às discussões, além de oferecer referencial teórico adjacente às reflexões oportunizadas, com vistas ao aprofundamento das discussões iniciadas naquele momento formativo.

Nos brinda com um exemplo de simplicidade e humildade, dizendo que pode aportar alguma contribuição a eles por meio das investigações e discussões atuais sobre como se aprende e sobre os aspectos relacionais presentes no cotidiano dos professores, mas que também aprende muito com as diferentes contribuições advindas destes, pois são pontos de vista relativos às suas áreas específicas e neste sentido, trazem contribuições singulares a serem comungadas por todos.

No tocante ao programa, nossa entrevistada esclarece que, apesar de tecer objetivos e princípios comuns a todas as mentoras, a coordenação do programa deixa ao critério de cada mentora o modo como conduzirá os processos com cada um de seus participantes. Sendo assim, a condução desta formação nos diferentes grupos de mentoras acaba por ser distinta, o que agrega elementos multiculturais a uma reflexão mais ampla, por ocasião da socialização das experiências entre as mentoras, em seus momentos coletivos formativos junto à coordenação do programa. Nestes encontros, cada mentora relata o modo como está conduzindo o seu processo no interior de seu grupo particular, expondo sua metodologia e as experiências vivenciadas, se abrindo ao diálogo e às contribuições dos pares.

Ocorre, dessa forma, uma aprendizagem coletiva, oriunda da socialização das diferentes experiências postas em cena, pois no tempo em que aprendem com as

experiências relatadas pelas outras mentoras, contribuem com seus pontos de vista e a partir de seus lugares de fala, amparadas por suas experiências. Analía aponta com o cuidado que uma ética relacional e profissional prescinde, que nestes momentos formativos, não se trata de avaliar uma proposta metodológica como melhor ou pior, mas de entender que a diversidade metodológica pode auxiliar, agregando a todos em seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, considera este um valioso espaço horizontal de troca de experiências e compartilhamento de saberes.

Segundo Analía, o SFI oferece aos docentes em formação, paralelamente ao programa Noveles/22, outras atividades nas quais são motivados a participar. São oficinas, conferências, e outras atividades, sugeridas pelos próprios professores iniciantes, mentoras, ou coordenação, tendo em vista as demandas e necessidades percebidas em contexto. Atesta que, quando ocorrem estas atividades, os docentes de seu grupo são motivados, não apenas a participar, mas também a socializar as contribuições provenientes desta participação, convertendo este momento em uma atividade de ensino.

Aqueles que participam de outros momentos formativos, como eventos, são estimulados a socializar o que foi abordado naquele evento com seus colegas do grupo por meio de uma infografia, um resumo ou um relato pessoal. Estas atividades pedagógicas, realizadas na própria reunião de formação, são convertidas em conteúdo de ensino pela professora Analía, que estimula a criação de grupos e trabalho para a promoção de ações coletivas, uma das lacunas formativas destes docentes.

No sentido do trabalho coletivo, afetivo e colaborativo, a professora Analía aporta um exemplo relacionado a seu departamento. Trata-se de como recebem um novo integrante. A este respeito, nos informa que quando chega um novo membro, um dos componentes do grupo se encarrega do processo de acolhida, dando a ele o suporte necessário para este momento, sendo esta uma atividade naturalizada pelo grupo; uma ação instituinte realizada como um desdobramento natural por eles. Esta forma colaborativa e cooperativa de agir Analía objetiva a seu grupo de docentes, na atividade de mentoria. Particularmente sou testemunha deste fato, pois fui muito bem acolhido no PROCIE não apenas por um, mas por todos os integrantes.

Nesta direção, Analía se mostra favorável à valorização do trabalho em grupo como uma ação para produzir coletivamente, gerando novos valores por meio do reconhecimento de um espaço de compartilhamento onde se sintam livres para questionar, expor suas opiniões e desenvolver seus itinerários formativos. Enaltece esta ação como

uma atividade autônoma de cada professor, mas acredita no papel que a mentoria tem de criar inquietudes que o impulesem nesta direção.

Finaliza, trazendo em cena a perspectiva biográfico-narrativa, afirmando que ela atravessa sua docência e pesquisa, e que na organização das ações pedagógicas, procura não perder de vista as vozes de seus alunos, pois entende que representam sua própria história, constituindo em si o fundamento da ação formativa. Numa alusão ao currículo, conclui que a partir de relatos individuais se constrói e reconstrói os relatos coletivos.

Respeitando as especificidades contidas em cada narrativa, pude reconhecer que houve um certo alinhamento no pensamento e na ação de ensino e de formação entre os dois entrevistados. Considero este fato algo extremamente positivo, pois através deste engajamento os caminhos da formação representam maior potencial de avanço, facilitando o trabalho colaborativo. A conduta dos entrevistados parece primar pela unidade, o que favorece a implementação dos programas formativos postos em marcha, aprimorando a orientação e a organização de melhores itinerários formativos pelos docentes ingressantes, qualificando esta formação.

Pelo prisma de um cenário mais abrangente, é possível inferir que as informações trazidas pelos diálogos entre as práticas formativas de Brasil e Espanha, considerando os cenários apresentados, não destoam dos informes publicados na literatura correspondente, corroborando em muitos aspectos esta condição.

ATO 4 – CENÁRIOS: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

[...] los relatos biográficos están hechos de elementos internos en continua tensión, en continuo desplazamiento. En primer lugar, motivado por la tarea primordial que pone a prueba lo que llamamos los poderes del relato, es decir, la capacidad de llegar a lo no dicho, y, en el otro polo, y su permanencia en una situación, como dice Lacan, de medio-decir (Marinas, 2007, p. 836).

Trazer em cena as histórias de vida dos participantes da pesquisa representou um hercúleo exercício de interpretação e entendimento sobre a singularidade contida em cada olhar e em cada experiência relatada por eles, significadas e ressignificadas pelo meu olhar de pesquisador. Para além disso, consolidou uma forma de introspecção, pois exigiu um direcionamento para a minha própria história, possibilitando a identificação de aproximações e distanciamentos nas duas ambiências. Ao mesmo tempo, um exercício de entrelaçamento dos campos teóricos e práticos, fundidos numa práxis relacional.

A cada aproximação e reflexão sobre as narrativas e as histórias de vida dos participantes, ocorria o movimento de interconexão com a minha história, produzindo uma nova realidade onde as experiências se mesclavam e iam gradativamente ganhando forma, sentido e representação. Entendo que trazer em cena as histórias de vida destes coautores neste trabalho possibilita um entendimento mais amplo sobre o contexto geral problematizado, ao mesmo tempo em que aporta singularidades específicas, representativas deste cenário.

Por um lado, carrega a potencial possibilidade de viabilizar a compreensão de que cada história se reveste de duas realidades distintas, porém complementarias e indissociáveis, representadas pela história pessoal de cada um e pela história que atravessa o contexto sociocultural de cada indivíduo. Dar protagonismo a estas histórias de vida permitirá ainda entender com maior profundidade a maneira como cada um ressignifica sua trajetória profissional e de vida, compondo seus sentidos identitários e os modos como vão conduzindo as experiências e pautas de vida nos cenários que se apresentam.

Por outro lado, o destaque se faz pela diversidade contida em cada história, que aporta sentido único e indissociável à compreensão do universo em questão. Singularidades que aportam sentido único aos cenários e narrativas apresentadas.

Neste ato, trago em cena o protagonismo das histórias de vida dos professores e professoras que participaram desta investigação; nossos coautores da pesquisa,

vivificando suas histórias e valorizando suas narrativas como conhecimento compartilhado, situado e refletido nesta trajetória formativa.

4.1 Trajetórias e experiências docentes: contextos de significação identitária

Cada história tem um ponto de vista único e peculiar, distinto pela própria natureza das experiências que, gradativamente, vão esculpindo seu desenho. Simultaneamente, traduz semelhanças comportamentais e de significação, pois as experiências que vivemos, de certo modo, configuram e são configuradas em espaços coletivos que provocam a interpretação da realidade, moldando o nosso olhar para o fenômeno.

Na vida do ser humano, cada local, cada grupo familiar e cada relação estabelecida contribui para a conformação de um perfil identitário, que em última análise será o núcleo representativo da originalidade presente em cada um, e, portanto, influirá significativamente na tomada de decisões, na atribuição de sentidos e valores sobre o real.

É possível depreender ainda por meio das histórias de vida aqui evidenciadas, a representação potencial da figura do professor, identificando o grau de responsabilidade que aporta nesta relação e o modo como impacta sua constituição identitária e a de seus alunos; dos professores que são, dos que tiveram e dos que virão a ser. Quando adentramos neste domínio de análise, não é difícil reconhecer o quanto os docentes têm potencialmente o poder influenciar a vida de seus alunos em todos os sentidos, mas principalmente na forma como irão conduzir suas práticas de ensino, no caso de futuros professores.

Contudo, pessoalmente considerei ser esta investigação um gatilho para a escrita de minha história, traduzindo a maneira como as experiências vividas (res) significaram o meu sentido de trabalho e coletividade, além claro, de minha constituição como docente da educação superior, afinal a compreensão do que sou é um reflexo de tudo o que vivi e como signifiquei estas experiências. Confesso que adiava esta reflexão sempre que a vida me suscitava a esta introspecção, encontrando uma maneira de postergar esta ação, até que não pude mais. E todo este processo teve início com uma decisão de dar um novo sentido à minha vida, em 2018, quando altero a significação dos padrões socialmente amalgamados em mim e ouço a voz da consciência que ansiava por esta mudança.

Interessante sinalizar como uma decisão de introspecção vai gerando reverberações que vão se espalhando, à semelhança das ondas que vão se propagando na

água, após atirmos uma pedra. Não poderia mais recuar, acabava de destruir a ponte que me sustentava na configuração anterior. Esta destruição produziu inicialmente um ruído intimidatório que tentava me conduzir aos antigos padrões. Entretanto, entendia que o sentido agora era único, para frente e para dentro.

E um movimento desencadeou outros, à semelhança das quatro dimensões preconizadas por Clandinin e Connelly (2015) na investigação narrativa: retrospectiva e prospectiva; extrospectiva, introspectiva. Trata-se do movimento que gradativamente foi configurando a nova tessitura da minha vida, significada e ressignificada no ato de compor esta tese, cuja história se mescla com as histórias dos participantes a seguir retratadas numa relação dialógica.

Numa prática relacional, conhecer estas histórias de vida e posicionar-me aberto a elas, me permitiu um mergulho na minha história, questionando, mas sobretudo reconhecendo as aproximações e os distanciamentos. Me permitiu avançar, após o rompimento com aquilo que me mantinha preso aos valores mais tradicionais e conservadores de uma herança moderna que trazia desde a infância, e que inevitavelmente repercutiam na minha ação docente.

Ao tempo em que ia rompendo estas limitações, me colocava no processo rumo a outras rupturas, pois a vida é permanente movimento, à semelhança da perspectiva de formação continuada que defendo neste ato. Nada é desconectado de nada; tudo flui como um unísono na melodia do universo, e vai ganhando representatividade à medida em que incorporamos cada significação às nossas experiências, dando significado a elas.

Vivenciar esta experiência me permitiu apenas isso: ser outra pessoa, sendo eu mesmo. É paradoxal? Talvez! Prefiro dizer que são novas representações que compõem outras formas de subjetividade, consolidadas nesta nova identidade em permanente transição, tecida nesta nova conjuntura. Tão inéditas que desafiam os contextos formais de escrita e entendimento, pois estas palavras são construídas na materialidade de uma madrugada fria de inverno na cidade de Málaga, Espanha, numa noite em que, igual a tantas outras, não pude dormir pensando justamente nos desafios desta escrita e nos sentidos a aportar a cada uma das experiências que estas narrativas suscitavam.

Neste contexto, minha experiência da madrugada me inspirava no idioma espanhol o sentido singular atribuído a este momento, como um poema: *la soledad presente en la habitación parecía aún más intensa y larga como la noche, y no pude evitarla. La ansiedad me hace empezar a pensar, y mientras pienso, me vienen a la mente*

estas palavras. De hecho, estoy feliz a pesar de no dormir, porque logré oír a mi conciencia, que te traigo como regalo, así como a las demás conciencias.

4.2 Tecendo os fios e as histórias: apresentando os coautores e as coautoras

Foi preciso revisar a própria vida e valores para imergir na representação contida na vida e valores dos outros professores e professoras que gentilmente dialogaram comigo nesta investigação, por meio de suas narrativas, expondo suas histórias. Desta maneira, trago em cena nesta seção por meio de suas narrativas, os cenários e histórias de vida dos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, neste ato compreendidos como coautores desta investigação. Trazer em cena esta particularidade possibilita o conhecimento do universo particular destes indivíduos e suas interlocuções com a temática geradora, facilitando a contextualização de suas narrativas.

Seguindo o anteriormente anunciado, apesar de terem consentido com a utilização de seus nomes reais, todos os participantes serão tratados por pseudônimos, pois representa uma maneira de preservar suas identidades, tendo em vista que os assuntos abordados possuem uma relação direta, não apenas com sua prática pedagógica cotidiana, mas também com seus locais de trabalho. Desta maneira, evito quaisquer possibilidades de constrangimento que possam vir a ocorrer oriundas da exposição de seus relatos e posicionamentos assumidos em suas narrativas.

Esclareço que a ordem de apresentação dos professores e professoras estabelecida neste ato, seguiu estritamente o cronograma das entrevistas, não representando nenhum posicionamento hierárquico. As sete primeiras histórias relatadas representam as sínteses das narrativas de docentes vinculados à UFMT, e as três histórias relatadas ao final representam a síntese dos relatos dos professores da UMA.

4.2.1 Banu

O desejo de ser professora sempre esteve presente no imaginário da professora Banu. Desde a infância acalentava este desejo, que ganhou significação no ensino médio, quando teve que optar pelo curso de pedagogia. Na graduação em pedagogia um professor lhe despertou a paixão pelo ensino da matemática. Já no primeiro ano do curso, com 18 anos de idade, iniciou a docência com a educação especial, e à exceção da UFMT, sua trajetória docente ocorreu praticamente toda no estado de São Paulo.

Após casar-se e ter um filho, teve um primeiro momento de crise sobre a profissão, que a fez optar por interromper temporariamente a docência, questionando esta vocação. Naquele momento havia decidido que não queria mais se dedicar à docência e então trabalhou por dois anos com os pais, com venda de artigos de perfumaria. Entretanto, no final deste período, após refletir em profundidade, decidiu retomar a docência com o ensino fundamental em uma escola da rede privada. Neste local, teve a colaboração de uma assessora que lhe auxiliou na retomada da paixão pela matemática e pela docência, e dado ao vínculo estabelecido, se tornaram amigas.

O seu dia-a-dia como docente é constituído historicamente em escolas privadas, e traz em cena um de seus trabalhos em uma escola que denomina de ponta. Trabalhou por oito anos nesta escola elitizada, compartilhando espaço e experiências com seu filho neste estabelecimento de ensino. Ao finalizar seu mestrado em educação matemática, atuou por dez anos em uma universidade privada, com o ensino dos fundamentos e metodologias do ensino da matemática. Sobre a estrutura neste contexto, ressalta ter sido um ambiente de cobranças e disputas, razão que a levou a considerar a possibilidade de trabalho em uma universidade pública.

Enquanto transitava pelos espaços da vida, foi aprofundando este desejo, justificando que a universidade pública seria um espaço mais amplo para o desenvolvimento de sua docência, além de ser um contexto provocador de novas imersões, projetos e contatos somente viabilizados nesta conjuntura.

Recordar sua instituição de formação inicial lhe possibilitava reavivar o desejo de integrar como docente uma instituição de ensino superior pública. Exemplificando esta afirmativa, lembra com muito carinho a contribuição da Universidade de São Paulo (USP), onde se graduou e teve ótimas experiências que lhe possibilitaram refletir para além da perspectiva de ser professora de sala e pensar os processos de ensino e aprendizagem da matemática sob ponto de vista do formador de professores. Isto fez com que se apaixonasse ainda mais pela área. Nesta aproximação, afirma nunca ter abandonado o interesse pela pesquisa, preservando seus vínculos originários e sua participação no grupo de pesquisa desta instituição até os dias atuais, tendo em seu orientador de doutorado uma referência.

Numa nova ambiência, apesar da dificuldade inicial com a adaptação ao clima de Cuiabá, sente que seu lugar é na UFMT. Nos relata que sua chegada a esta instituição foi tranquila, situação atribuída à sua larga experiência anterior com a docência na educação superior. Neste acolhimento inicial, formou uma rede de apoio com outros professores

também ingressantes, os quais conformaram uma espécie de pacto de ajuda mútua para a superação dos desafios iniciais, sobretudo quanto ao estágio probatório.

Aponta a contribuição dos colegas do Instituto de Educação (IE) da UFMT e da CFD, deixando transparecer que esta contribuição tenha ocorrido mais a nível pessoal do que institucional. Nesta direção, destaca que considera a figura do tutor muito importante no acolhimento inicial de novos professores, exemplificando com seu depoimento pessoal de acolhida e o modo como foi orientada pelo coordenador da formação docente naquele momento.

Banu não acredita numa formação docente continuada de maneira verticalizada, demonstrando preferência por uma formação cuja base encontra-se na sala de aula, e que possa dialogar com os saberes da universidade, tendo como norte as necessidades reais dos professores, no movimento que valoriza o outro a partir do que ele sabe. Considera ser importante neste processo a escuta atenta ao outro, numa relação que propicie condições para que o professor possa falar, expressar seus sucessos e fracassos, seus medos e anseios. Para conhecer esta demanda, afirma que é necessária uma condução dialógica do processo formativo, pois segundo ela, não se ensina por imposição e sim por meio do compartilhamento de saberes.

Em sua pequena trajetória temporal como docente na UFMT até o momento, atesta que sempre houve um cuidado por parte da coordenação de cursos em lhe apresentar professores que lhe oferecessem suporte pedagógico inicial e acolhida. Assumiu a coordenação da formação docente junto à PROEG após um convite pessoal feito pelo pró-reitor de graduação. Em sua rápida passagem por este setor, desenvolveu ações pontuais e qualificadas de formação, pois afirma ter contado com uma equipe maravilhosa que colaborou para este êxito.

Entretanto, afirma que a sobrecarga de trabalho e a acúmulo de funções a fizeram desistir do cargo, retomando sua ação docente no âmbito do ensino da matemática. Justifica em parte esta opção pessoal pela preferência em executar suas atividades com profundidade, responsabilidade e atenção, esclarecendo que o acúmulo de atribuições na CFD/PROEG dificultava a ela uma ação pedagógica nesta direção.

Banu acredita na importância da troca de saberes e das parcerias, e critica encontros formativos aligeirados. Finaliza agradecendo pelo momento formativo representado pela entrevista, reiterando que escrever o autorretrato e conceder esta entrevista representaram também momentos de introspecção e reflexão sobre a carreira e sobre a vida, afirmando que a pesquisa narrativa também deixa marcas no entrevistado.

4.2.2 Bilal

A Professora Bilal vem de uma longa e precoce trajetória com a educação, que foi gradativamente modulando sua identidade docente. Seu processo formativo não foi simples, mas uma tarefa intensa de duplas jornadas de trabalho, onde teve que se desdobrar entre a condição de aluna da graduação (ou graduações, pois cursou Letras e Pedagogia simultaneamente) e professora da educação básica, tendo iniciado a docência enquanto cursava sua formação inicial.

Possui experiência com a docência nos três níveis de ensino, porém afirma que se reconhece na educação superior, e que este reconhecimento não se deu de maneira abrupta, mas longitudinalmente, por meio de intensas reflexões sobre as experiências que foi colecionando com a docência ao longo de sua trajetória de trabalho na educação. Numa análise precisa, atribui a sedução para a docência universitária ao período de realização do mestrado, onde atuou como docente no campo dos estágios.

Dois fatos marcantes contribuíram para a decisão de ser professora na educação superior. O primeiro deles foi a aprendizagem que ocorreu durante sua graduação, por meio de uma ‘experiência negativa’, com uma professora de literatura brasileira, cujo principal legado foi ter lhe propiciado um exemplo de como não agir em uma situação real de ensino e aprendizagem. Em suas palavras, “*esta professora já estava acabada*”, utilizando este termo para definir uma pessoa que acredita ser autossuficiente.

O segundo fator ocorreu no decurso de seu doutorado, que para ela a conduziu à docência na educação superior. De maneira muito particular, considera que a decisão de abandonar um concurso público na educação básica para participar de um estágio doutoral no exterior foi decisiva para sua aproximação com o ensino superior. De personalidade firme e decisiva, contrária às opiniões de colegas de trabalho e amigos, sentia intuitivamente que deveria fazê-lo, e desta forma, em plena lua de mel, partiu sozinha para vivenciar as experiências de um doutorado sanduíche na Universidade Alcalá de Henares, na Espanha. Segundo ela, estas experiências foram fundamentais para a decisão e o início de suas atividades como docente no ensino universitário.

Perfeitamente reconhecida neste cenário, a professora Bilal demonstra muita responsabilidade com uma formação pedagógica e um ensino fundamentados na prática social. Para ela, existe um compromisso muito grande da universidade com a sociedade, e como docente procura honrar isso, objetivando em seus processos de ensino o

desenvolvimento de uma maior consciência política nos futuros professores. Nesse sentido deixa claro que seu fio de sustentáculo é o desenvolvimento social, reiterando que o papel da docência, considerando este princípio, é prazeroso, porém desafiador.

Sua preferência pelo ensino na educação superior é justificada na linguagem e no processo de autonomia que pode estabelecer neste nível de ensino, e por ter neste âmbito a liberdade de promover as discussões necessárias para construir a sociedade que almeja. Nesta direção, uma de suas características identitárias é possuir uma positividade quase utópica, e considera isso uma virtude que a leva a preferir focar nas possibilidades de realização, e não nas dificuldades que o contexto apresenta. Confidencia, entretanto, que por vezes a opção por esta forma de agir ocasiona certos constrangimentos, dificultando algumas abordagens relacionais com outros professores, sobretudo com aqueles que não pensam e/ou atuam da mesma maneira.

Bilal traduz a formação continuada do docente que atua na educação superior como um processo essencial e uma necessidade permanente. Por ser professora de didática, associa este procedimento à responsabilidade docente, afirmando que o compromisso da didática é maior que o das outras disciplinas, sobretudo considerando o contexto das licenciaturas e pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes, compreendidos como futuros professores.

Bilal entende esta ação formativa como algo gradual a ser construído na materialidade do cotidiano, sendo um processo inconcluso. Para ela, quando se objetiva uma docência com excelência, é necessária uma abertura permanente para o contínuo aprendizado, dada a condição de provisoriedade deste processo. Entretanto, reforça que isso é uma escolha que fazemos todos os dias, pois sempre temos que ter clareza disso.

Reconhece um esforço por parte da PROEG e da Coordenação de Desenvolvimento Humano (CDH) em cuidar da formação contínua dos professores da UFMT. Refletindo sobre a institucionalização de algumas práticas formativas, reconhece que este esforço é dedicado essencialmente ao oferecimento de cursos pontuais, muitos deles disponibilizados em plataformas virtuais.

Assumindo o lugar de uma professora anteriormente convidada por esta coordenação para conduzir algumas práticas de formação com seus pares, confidencia que o desejo institucional de ofertar uma formação permanente esbarra em alguns entraves políticos e administrativos. Apresenta como exemplo destes obstáculos a jornada de trabalho excessiva dos professores e a burocracia do processo, e pontua que as dificuldades oriundas deste cenário dificultam a operacionalização de ações na direção da

institucionalização desta formação. Pela vivência experienciada neste processo, entende que há uma demanda reprimida, com respeito ao interesse e necessidade de formação continuada, muitas vezes ocultada por parte de alguns professores.

Ainda na direção destes entraves, Bilal considera o preenchimento do PIA um grande engodo, o que induz a uma falsa realidade. Citando seu próprio exemplo, mas não se limitando a ele, afirma que, de maneira geral os professores trabalham muito mais do que podem sinalizar neste documento, considerando o grande volume de atribuições a que são demandados cotidianamente.

Em sua percepção, a formação permanente do professor universitário deve ser uma atribuição da universidade, responsável pelo subsídio legal a esta ação. À universidade caberá a organização de ações formativas e seleção de pessoas que tenham a contribuir para a formação dos formadores, oferecer cursos e discutir a jornada laboral dos professores. De igual maneira, institucionalmente deverão ser concedidos incentivos para a participação em eventos e congressos, com vistas a esta formação. Entretanto reconhece ser necessário promover reflexões em profundidade sobre este assunto no ambiente universitário, sobretudo nos órgãos com poder de decisão sobre estas questões.

Considera que a UFMT tem condições de organizar e institucionalizar um programa formativo a contento, reconhecendo que esta instituição dispõe de profissionais e professores altamente capacitados para conduzir esta atribuição. Todavia esclarece que, mesmo que hajam profissionais competentes, ainda faltam outros elementos para que a universidade tenha uma política adequada de formação permanente voltada a seus professores, deixando implícitos os elementos sinalizados anteriormente, como jornada excessiva de trabalho e burocracia nos processos.

Bilal não costuma desvencilhar a professora da pesquisadora, porém contesta a forma habitual de fazer pesquisa, onde a realidade escolar é concebida como algo distante do contexto da investigação. Para ela, pesquisa deve possibilitar o olhar de dentro, agregando valor e responsabilidade ao contexto formativo. Afirma isto a partir de sua responsabilidade em olhar para os estudantes em formação como futuros professores e o compromisso pessoal e social com o projeto político e pedagógico e os marcos institucionais a que estão inseridos.

Bilal afirma valorizar o trabalho coletivo, mas reconhece que nem todos os professores estão igualmente motivados a participarem e/ou desenvolverem ações formativas de maneira conjunta. Num momento de descontração, encerra a entrevista com

um poema que nos reporta à necessidade do desenvolvimento da autonomia e a sensibilidade com as práticas de ensino e ações formativas.

4.2.3 Navid

Com histórico familiar que reporta ao magistério, o professor Navid é filho de professor e de professora, além de sobrinho de duas outras docentes. Nesta condição, desde criança foi estimulado a ler e fazer produções textuais, o que, em certa medida, aguçou seu sentido de curiosidade e senso investigativo. Neste cenário, destaca a contribuição particular de sua mãe que sempre esteve por perto e o orientava; como docente, sempre apresentava muita responsabilidade e compromisso social com as atividades pedagógico-didáticas e de ensino.

Reconhecendo o seu ambiente próximo como privilegiado, considera isso um determinante em sua constituição identitária e qualificação para esta profissão. Em sentido complementar, a condição de irmão mais velho de uma pessoa com síndrome de down, direcionou seu olhar para os marcadores sociais mais amplos da diferença, no reconhecimento de como atuam na produção das desigualdades sociais.

Professor de educação física e reconhecidamente homossexual, sempre se interessou pelas questões socioculturais do corpo, gênero e do movimento humano, e entende que sua constituição identitária impacta sua ação pedagógica. Desta maneira, como professor se sente comprometido com a constituição de espaços de identificação, análise e intervenção nas relações de poder que atravessam as experiências de seus discentes, na direção da construção de uma sociedade mais justa e equânime capaz de desnaturalizar as relações interpessoais, socioculturais e de ensino.

Exemplificando sua condição de privilégio, considera as condições de estudo e acesso a bens materiais e culturais que teve na sua trajetória escolar uma condição fundamental para ter se dedicado integralmente aos estudos e projetos escolares. Destaca que isso é um diferencial em sua trajetória, e lamenta o fato de que nem sempre essa é uma condição acessível a todos. Sempre acompanhando sua mãe nas tarefas de organização e planejamento de ensino, foi desde criança desenvolvendo naturalmente o gosto para a docência, que reconhece como sua identidade profissional.

Ingressou na graduação na transição do milênio, com tendência ao bacharelado. Entretanto, no primeiro ano decidiu pelo campo da licenciatura, inspirado por alguns professores e também por alguns colegas de turma, os quais muito admirava. Assente que

o trabalho desenvolvido por estes professores em aula foi fundamental para sua formação pedagógico-didática, auxiliando gradativamente no desenvolvimento de uma reflexão crítica da sociedade e o inspirando a seguir nesta direção.

Apesar disso, agrega uma crítica pontual à ação formativa de professores no contexto da licenciatura em Educação Física, trazendo o exemplo do estágio supervisionado. Em sua opinião, esta disciplina possui uma especificidade interessante e uma carga horária extensa, nem sempre exploradas a contento pelos professores e/ou alunos. Tomando como referência suas experiências, identifica que esta etapa formativa muitas vezes acaba ficando por conta do interesse e subjetividade de cada estagiário, que nem sempre tira proveito da riqueza em potencial a ser explorada neste contexto.

Mesmo cursando educação física, Navid não se considerava dos esportes, um dos conteúdos hegemônicos deste campo de conhecimento. Entretanto, para além de sua afinidade, o engajamento social de alguns professores que teve na graduação possibilitou seu reconhecimento neste campo, marcando sua identidade profissional como uma possibilidade de transformar a vida de outras pessoas. Na graduação, atuou como monitor da disciplina Dança, no 2º e 3º anos do curso, reiterando um compromisso afetivo com esta área. Dessa maneira, aproximou-se deste campo e das professoras desta área, reforçando sua vocação inicial e abrindo portas para seu ingresso no grupo de pesquisa coordenado por uma dessas professoras.

Neste grupo, teve oportunidade de auxiliar a organização de eventos e introduzir-se no mundo da pesquisa, ampliando sua rede de contatos com pessoas de distintos programas de pós-graduação. Segundo ele, estas experiências foram fundamentais para a construção de suas expectativas como docente e pesquisador neste campo. Como reação direta, integrar este grupo o motivou à pós-graduação, e dessa maneira, no semestre seguinte ao término da graduação, já iniciava o mestrado na mesma instituição, tendo como orientadora sua professora da graduação e coordenadora do grupo de pesquisa que fazia parte. Esta proximidade lhe conferia maior autenticidade e continuidade do trabalho iniciado anteriormente.

Tendo sido agraciado com uma bolsa de estudos no mestrado, aponta com gratidão que sua orientadora neste nível de ensino sempre teve uma grande preocupação em conduzi-lo em seu processo formativo, aportando muitas contribuições para a sua formação docente. Considera isto um diferencial, pois não é incomum encontrarmos programas de pós-graduação que otimizem o foco na pesquisa, deixando de lado questões pedagógicas importantes.

Ao término de seu mestrado, com 23 anos de idade, foi aprovado em um concurso público estadual para a educação básica, assumindo turmas de educação física no ensino fundamental e médio. Par e passo, começou a lecionar em uma universidade pública. O fato de trabalhar concomitantemente em dois lugares tão distintos representou um desafio, em virtude de sua pouca experiência e maturidade com a docência.

No ensino superior, ministrava disciplinas de áreas distintas, exigindo-lhe maior esforço, apesar de se sentir seguro para esta ação. Logo após acumular uma nova função em outra faculdade particular, obteve sua aprovação como professor temporário em sua universidade de origem, e pode realizar um trabalho mais focado em sua área específica e dedicar-se a isso, abdicando dos outros trabalhos que acumulava. Neste novo cenário, reconheceu seu lugar na educação superior, buscando o amadurecimento de sua prática pedagógica.

Sempre muito dedicado e comprometido com a docência, no doutorado conseguiu estabelecer relações mais profundas com a docência e com os marcadores sociais que sempre lhe acompanharam ideologicamente. Neste movimento, a identidade do professor e a pessoal estavam sempre presentes de maneira integrada e demandavam maior significação, estando em processo de permanente transformação.

Obstinado a seguir em frente nesta carreira, obtém a aprovação em um concurso para docente na UFMT em 2017, no primeiro ano de seu doutoramento, iniciando uma nova fase de vida e de carreira. Na UFMT se sentia muito confortável, pois agora atuava em uma única instituição com dedicação exclusiva e com disciplinas de sua formação específica, o que possibilitou uma análise tranquila e uma boa adaptação a este novo ambiente. Ressalta esta contribuição como um processo formativo lento e gradual, que permite um novo olhar na direção da reconstrução deste espaço, algo distinto do movimento aligeirado que vivia antes. Confidencia que neste espaço, sua identidade se ressignifica e seus processos formativos começaram a florescer, fato intensificado à medida em que ia avançando nos estudos do doutorado.

Contudo, Navid sinaliza que seu processo formativo na UFMT se desenrolou muito mais por iniciativa própria do que por ações institucionalizadas que apontassem nesta direção. Considera que o curso de docência foi uma das poucas experiências institucionalizadas que teve de formação continuada no interior da UFMT, e sinaliza que este curso, apesar de interessante, deveria ocorrer por meio de abordagens distintas, ou por áreas, o que estimularia um maior diálogo entre os participantes. Por ser oriundo das licenciaturas, acredita que o curso não agregou muito no tocante à formação pedagógico-

didática, mas concorda que para os professores que chegavam de áreas mais duras como o direito ou as engenharias, talvez fosse um momento mais representativo.

Avalia a UFMT como uma instituição que tem uma política que permite a formação docente e oferece liberdade para a organização do plano de trabalho na direção de uma interação entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto assente que a universidade poderia oferecer mais propostas formativas a seus docentes, embora entenda que esta ação dependa muito do indivíduo. Em sua opinião, identifica a formação continuada de docentes para a educação superior como algo intrinsecamente relacionado ao campo teórico, que por sua vez, direciona as ações no campo da prática, despertando um senso político e pedagógico que atravessa a educação a todo momento.

Com este olhar, defende a criação de espaços mais diluídos e integrados dentro da universidade, onde a formação deva ser percebida como formação humana atravessada pela cultura, num cenário onde a universidade deva atuar como um espaço de fruição cultural com protagonismo comunitário. Reconhece no interior da universidade a existência de vários espaços onde, de uma forma ou de outra, a formação ocorre, porém se mostra a favor de uma instituição mais viva e intensa, capaz de oportunizar espaços formativos mais contínuos e representativos.

Para exemplificar este pensamento, agrega o exemplo de uma universidade nos Estados Unidos onde cursou seu doutorado sanduíche, afirmando ter sido um espaço cultural vivo e intenso, que possibilitou um engajamento sociocultural mais amplo e dinâmico, despertando o desejo pela formação e pelo movimento que esta ação contempla. Sempre otimista e idealista, finaliza com a consideração de que a UFMT poderia pensar propostas formativas menos técnicas e mais sociais, na direção de processos educativos mais democráticos, justos e horizontalizados, pautados em ações culturais capazes de configurar maior protagonismo ao coletivo.

4.2.4 Arash

Apaixonado pela profissão e pelo ensino superior, professor Arash sempre gostou de praticar esportes e atividades físicas, nunca colocando em dúvida seu interesse em se tornar professor de educação física. Sistemático e de poucas palavras, afirma que ingressou em uma instituição privada com o auxílio financeiro de seu pai, ao tempo em que realizava um estágio na área de musculação para complementar o orçamento, se desdobrando semestre após semestre.

Sempre questionador, buscou meios de conseguir uma bolsa de iniciação científica, e após ser contemplado, se reconheceu no campo da pesquisa. Em princípio, não cogitava a possibilidade de lecionar na educação superior, mas suas experiências com a iniciação científica o levaram a identificar esta vocação. Acreditava que esta ação poderia contribuir para sua formação pessoal e a qualificação de novos profissionais, pois reconhecia haver muitos profissionais atuantes que necessitavam de uma melhor qualificação.

Obstinado, não perdeu o foco da formação para a docência superior, e desta maneira, trabalhou em vários locais fora da universidade para conseguir este intento. No final de sua graduação, havia conseguido uma iniciação científica voluntária em uma universidade pública, entendendo ser um caminho de aproximação ao ensino universitário e um elemento de criticidade para a formação docente. Iniciou um curso de especialização na mesma instituição como forma indireta de acesso ao mestrado, em virtude da alta demanda por vaga neste curso.

Observando o movimento de seus professores da graduação na instituição privada, percebeu que praticamente todos, após concluírem seus respectivos doutoramentos, migravam para instituições públicas. Se reconheceu neste movimento e tomou isto como uma meta profissional. Ao término de seu mestrado, iniciou a docência como professor substituto em uma instituição privada em outra cidade, pensando na transição a ser posta em marcha, nos moldes de seus antigos professores. Trabalhou nesta instituição por quatro anos, onde acumulou também a função de coordenador de curso, que agregou a ele vivências de gestão educacional, além de um olhar administrativo e gerencialista.

Inicia seu doutoramento em sua cidade natal, tendo que se deslocar semanalmente para o cumprimento dos créditos e realizar as atividades presenciais. Prestes a concluir seu doutoramento, foi demitido da instituição privada sob a justificativa de que seu vínculo de trabalho nesta nova fase seria mais oneroso, um exemplo real do caráter de empresariamento da educação vivido nos tempos atuais. Após esta experiência, atuou como docente em mais duas outras instituições privadas de ensino superior, até surgir a oportunidade de concurso na UFMT. Com muito esforço e dedicação, conseguiu realizar seu sonho de integrar, como docente, uma instituição de educação superior pública, ingressando na UFMT em pleno período pandêmico.

Arash percebe a formação continuada do docente na educação superior de uma maneira muito peculiar; como algo necessário, mas protocolar e de responsabilidade de cada docente. Neste ato, a universidade seria a responsável por oferecer as condições

necessárias para que a ação formativa pudesse ocorrer. Entendida como uma forma de atualização de conhecimentos e estabelecimento de parcerias, cita exemplos de como conduzia sua própria formação enquanto cursava o doutorado, afirmando que, não fossem as exigências deste curso, talvez não estaria envolvido com estas atividades.

Se mostra favorável às ações individuais e coletivas a serem assumidas nos processos formativos, contudo realça os movimentos individuais como forma de aprofundamentos de conteúdos de interesse pessoal, considerando os momentos coletivos como aprendizagem de caráter geral. Na linha deste raciocínio, coloca em relevo a falta de compromisso e de iniciativa de muitos docentes com esta ação formativa. Numa percepção utilitarista, percebe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como possibilidades de ações complementares, porém pragmáticas, onde a ação de extensão é percebida como uma forma de extração de dados para futuras pesquisas.

Seu acolhimento na UFMT não foi de todo satisfatório, mas comparando com o contexto privado, admite neste espaço uma tranquilidade para desenvolver uma prática pedagógica que considera adequada, considerando o incentivo à pesquisa como eixo fundamental para esta ação. Numa análise comparativa, alega que sua experiência na instituição privada lhe proporcionou um direcionamento de ações formativas mais assertivo, o que considerou positivo, enquanto na UFMT o processo foi mais autônomo, tendo que empreender uma busca ativa e individual aos protocolos e processos necessários à sua adaptação nesta realidade.

Nesta direção e sem saber ao certo os caminhos a trilhar nesta nova ambiência, por esforço próprio buscou auxílio onde entendia existir esta possibilidade, afirmando ter contado com uma chefia imediata que muito o auxiliou, além de outros professores contatados por ele, que se dispuseram a ajudar. Não obstante, atribui protagonismo próprio a este movimento reconhecendo este esforço mais pessoal que institucional. Afirma que os trâmites burocráticos conferiram a este movimento certa dificuldade, o mesmo ocorrendo com a comunicação entre setores e o acesso à informação, o que lhe causou uma espécie de sofrimento. Conclui advogando em favor de uma orientação institucional mais diretiva e protocolar. Com um olhar muito particular, sinaliza que o curso de docência deveria ter ocorrido na primeira semana de seu ingresso, pois teria facilitado o trâmite das informações.

4.2.5 Amina

Amina é uma professora metódica e sistemática, que se identifica com as pessoas e com as experiências que elas trazem. Portadora de hiper foco, nem sempre é compreendida pelos pares em sua singularidade. Sua trajetória acadêmica esteve sempre marcada pelo sonho de integrar o corpo docente da UFMT, alimentando este desejo como um projeto de futuro que balizou sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Sua primeira graduação foi em Letras, entretanto inicialmente alimentava a ilusão de que sua primeira opção seria a Psicologia. Coursou também pedagogia, pois entendia ser um caminho que a aproximaria de seu sonho de ser professora da UFMT.

Enquanto cursava a primeira graduação, iniciou a docência na educação básica como professora substituta na escola em que estudou. Sempre dedicada e concentrada, trabalhava aos fins de semana como cabeleireira para conseguir se dedicar, durante a semana, aos estudos universitários. Após conseguir uma bolsa de iniciação científica, começou a realizar pesquisas na escola onde atuava, reconhecendo ser esta sua paixão. Se enveredar no mundo da pesquisa por meio da iniciação científica representou para ela a consolidação do desejo de ser professora, abrindo-lhe um universo de possibilidades, reforçando seu sonho inicial.

No ano em que terminou a graduação, se inscreveu para o mestrado e ainda se matriculou em um curso de especialização. Este acúmulo de atribuições não foi produtivo, o que a levou a fazer algumas concessões para seguir adiante. Após deixar o emprego na escola, conseguiu dedicar-se integralmente ao mestrado e ao grupo de pesquisa, o que, segundo ela, fez emergir a professora que existia nela. Contudo, seu objetivo não era outro: ingressar na UFMT como docente, e nesta direção, via no mestrado e no doutorado essa possibilidade de conquista.

Quando terminou o mestrado, iniciou a docência na educação superior em uma instituição privada que a abrigou por 12 anos, arrefecendo um pouco seu desejo pela instituição pública. Neste cenário, atuou basicamente no curso de psicologia, admitindo neste contexto sua constituição identitária como docente da educação superior, o que possibilitou a ela um outro olhar sobre a docência. Nesse ínterim, se concursou no Estado, e dividia seu tempo entre a docência na educação superior e na educação básica. Obstinação em conseguir o que planejou no tempo em que determinou, nunca perdeu de vista este desejo, e após um certo desgaste na educação básica, decidiu que retomaria este sonho. Para essa aproximação, foi em busca de um curso de doutorado.

Por ser muito organizada e metódica, sabia de antemão os processos que deveria conduzir para seguir nesta direção, se colocando neste movimento. Conseguiu o

afastamento necessário para se dedicar a esta nova etapa e organizou seu doutorado em três anos, tempo que aguentaria custear este processo, pois viajava semanalmente de Cuiabá ao Rio de Janeiro para as atividades doutorais.

Ao término do doutorado, retomando a docência no ensino superior privado, aceita um convite para atuar concomitantemente na secretaria de educação, coordenando as atividades formativas de professores da educação básica em todo o estado de Mato Grosso. Se num primeiro momento as atividades eram compatibilizadas sem maiores problemas, a coordenação de formação no estado a longo prazo, provocou um grande desconforto, pois as demandas deste trabalho lhe solicitavam algumas concessões, levando-a a compactuar com uma política que não lhe deixava muito à vontade. Motivada por este incômodo, reativa seu desejo histórico de pertencer ao quadro docente da UFMT, se apontando para um concurso nesta universidade. Foi aprovada e iniciou seu grande sonho. Neste movimento, abdica de suas outras atribuições e passa a se dedicar integralmente à UFMT.

Segundo Amina, o trabalho sempre teve centralidade em sua vida, e nessa direção, encara a formação continuada como um processo autônomo de estudo, afirmando se movimentar individualmente na direção de construir sua trajetória formativa com muita responsabilidade. Percebe o processo formativo como algo longitudinal e integrado à própria vida, sendo consolidado gradativamente. Para ela a vida é formação, e a formação é a própria vida. Considera o fato de estar na condição de docente em uma universidade pública como algo que lhe permite dedicar-se à sua formação profissional e pessoal, reconhecendo nisso algo excepcional. Conceitua sua formação como uma ação solitária, e afirma necessitar deste espaço para seu processo formativo, sem desprezar o coletivo. Identifica as reuniões de colegiado como espaços coletivos de troca e problematização de ideias e conceitos, mas reconhece que nem sempre estes momentos são reconhecidos ou potencializados como possibilidades formativas.

Amina não acredita numa proposta de formação permanente exógena, mas concorda que o grande volume de encargos dificulta uma maior dedicação do professor a seu processo formativo individual. Entende que esta deve ser uma ação a ser compartilhada entre professor e instituição, partindo inicialmente do professor por meio de suas demandas, necessidades e principalmente do sentimento de incompletude. Entretanto, sinaliza que a universidade pode auxiliar nessa ação com uma política institucionalizada capaz de tensionar o professor para se movimentar e investir em sua formação, oferecendo a ele condições e possibilidades formativas.

Nesta direção, considera interessante a ideia de contar com uma política de acompanhamento ao docente iniciante, buscando atendê-los em seus interesses, demandas e necessidades, pois o desejo para uma formação nasce da própria necessidade formativa. Entende que a UFMT dispõe de docentes capazes de conduzir ações formativas eficientes e eficazes, não sendo necessário recorrer a professores externos. Oferecendo um exemplo disso, afirma que uma boa formação passa por uma relação autêntica e horizontal, reforçando a necessidade de uma escuta ativa. Num movimento surpreendente, admite que nas relações que estabelece no contexto educativo, o professor deve deixar visíveis suas fragilidades, pois elas devem ser convertidas em elemento pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem.

Declara que seu acolhimento inicial na UFMT foi mais pessoal do que institucional. Caracteriza ter sido bem acolhida pelos colegas do departamento, embora coloque em destaque sua iniciativa pessoal de buscar esta ajuda, assumindo o protagonismo desta ação. Considera que no âmbito institucional, em geral, tudo é muito protocolar e não há relação de troca mais profunda, confidenciando que, mesmo tendo sido bem acolhida, inicialmente foi tratada como uma professora iniciante, o que lhe causou incômodo, pois segundo ela, este pensamento desconsiderava toda sua bagagem de experiências anteriores. De qualquer maneira, afirma que a melhor acolhida ocorreu no grupo menor, destacando as contribuições da secretária do departamento, que lhe ofereceu atenção diferencial.

Em seu ponto de vista, a universidade poderia ter uma política de acompanhamento ao professor iniciante, promovendo um trato mais institucional e longitudinal, como exemplo a tutoria oferecida por seu departamento, como forma de acompanhamento inicial. Entretanto, esclarece ser esta uma ação pontual e voluntária do departamento e por não ser uma ação institucionalizada, não é concedida a todos os professores ingressantes.

Sobre ações institucionalizadas, constata que o curso de docência, oferecido pela UFMT por ocasião de seu ingresso, não atendeu de maneira satisfatória suas necessidades, pois foi estanque. Reconhece ter sido interessante para conhecer fluxos e processos e interagir com os colegas que estavam entrando, mas passou a sensação de que ocorreu para cumprir uma formalidade, um protocolo institucional relacionado ao estágio probatório do docente ingressante.

Amina percebe o professor universitário como um intelectual, que em muitas ocasiões se identifica com um trabalho individual e solitário, e justifica esta afirmativa na

especificidade do objeto de estudo. Entretanto, reconhece que as articulações são necessárias, assim como o trabalho coletivo, e que esta construção coletiva agrega muito ao processo formativo, apesar de reconhecer sua dificuldade pessoal de interação. Vivenciou um momento de questionamento sobre o sonho alcançado, mas afirma ter conseguido reelaborar este propósito e entender que é necessário trazê-lo à realidade, equilibrando sonho e realidade. Apesar disso, distingue ser este o seu lugar, reiterando seu compromisso social e engajamento com a docência neste cenário.

Numa atitude de maturidade, esclarece que, para seguir bem com o compromisso social da docência é necessário distinguir o que é trabalho e o que é vida pessoal, para não cair num processo de adoecimento, oriundo da confusão por não ter claro o papel e as atribuições destes dois espaços, que embora integrados, são distintos. Sobre a prática relacional com os pares, considera que é necessário aprender a se aproximar, mas também a se afastar quando esta atitude seja imprescindível. Defende que este movimento é uma maneira de preservar as relações para que estas não adoeçam, pois são longitudinais. Finaliza reiterando a necessidade de preservação da sanidade mental como forma de continuar na carreira por mais tempo.

4.2.6 Sherazade

Sherazade sempre soube que queria ser professora, e na adolescência decidiu que faria Pedagogia. Se existe uma palavra para descrevê-la, essa palavra é movimento, e suas histórias de vida sustentam esta afirmação. Sua graduação em pedagogia ocorreu em duas instituições diferentes, pois ainda adolescente e com filho recém-nascido, teve que mudar de cidade. Alternando-se entre as tarefas de mãe e aluna, cursou pedagogia, tendo no currículo o diferencial da política e da gestão, o que favoreceu uma identificação com esta abordagem.

Após a graduação, cursou concomitantemente uma especialização, que a levou à organização do trabalho pedagógico, e também de um mestrado em educação. Apesar de ter sido aprovada em um concurso público na rede estadual, nunca assumiu este cargo, optando pela docência universitária como professora substituta na universidade em que se graduou, sendo este seu primeiro trabalho. Identifica neste momento a influência e o incentivo de uma professora que teve na graduação, que reconheceu nela esta vocação. Apesar de contar com algumas experiências na educação básica além de outros setores

externos à educação formal, sua constituição identitária como docente ocorreu no ensino superior, lugar para onde a vida foi naturalmente a conduzindo.

Seu mestrado foi aligeirado, e ao final deste se deslocou aos Estados Unidos com a intenção de cursar um doutorado em avaliação institucional, após ter sido contemplada com uma bolsa de pesquisa, algo inédito para ela. Naquele país, percebeu que a abordagem prevista seria dificultada, e que teria que fazer certas concessões ideológicas para colocar em marcha sua investigação. Sem estar disposta a esta outorga, recusou a bolsa e iniciou um doutorado em Letras. Esta experiência lhe possibilitou uma completa ressignificação, provocando uma mudança em sua visão de docência.

Naquele país, assumiu a docência com alunos da graduação, e novos desafios surgiram. Após três anos e meio compatibilizando ações de docência da literatura brasileira na graduação, com o transcurso de seu doutorado naquele contexto, retorna ao Brasil, tendo que fazer outro movimento de ressignificação. Em suas palavras: *“eu já não era nem da área da pedagogia, nem da literatura, nem de área nenhuma, e ao mesmo tempo de tudo.”*

De volta ao Brasil, trabalhou um período como pedagoga no mercado livre de energia elétrica, definindo esta ação como outra possibilidade de representação da pedagogia. Entretanto, após a aprovação de seu marido em um concurso público para docente na UFMT, o acompanha na mudança para Cuiabá, deixando este emprego. No movimento de aproximação com a UFMT, inicia uma graduação em Psicologia, e na sequência o curso de Letras, os quais teve que abandonar. Após sua aprovação como professora substituta na UFMT, iniciou um novo doutorado em educação nesta instituição. Este novo curso implementava aproximações com as áreas da Psicologia, Filosofia da Educação e Literatura.

Hoje, docente efetiva na UFMT, afirma transitar entre diferentes áreas, que vão da música à pedagogia, passando pela literatura, em aproximações com a gestão, com a docência, a pesquisa e o desenvolvimento de projetos. Desta maneira, reitera sua configuração identitária de permanente movimento. Sherazade afirma não saber até que ponto esse movimento constitui sua própria história ou foi moldado por sua trajetória de vida. Entretanto, ressalta a presença da música em sua vida como uma possibilidade outra de interpretar o mundo, atribuindo esta mudança à chegada do marido em sua vida.

Em sua docência, organiza o plano de ensino de forma espiralada, de maneira que o conteúdo sempre regressa ao seu caráter inicial com uma perspectiva ampliada. Considera que esta tarefa nem sempre é de fácil compreensão pelos alunos, mas entende

o processo formativo nesse movimento que, metaforicamente, é comparado a uma costura ou um bordado. Nesta perspectiva, representa uma espécie de tessitura do real que entrelaça as histórias e as experiências de vida dos envolvidos.

Para configurar este movimento, afirma ser necessário tocar nas feridas e movimentar experiências, justificando esta ação no fato de sermos herdeiros de práticas autoritárias que temos predisposição a repetir, mesmo inconscientemente. Ressalta que tocar nas feridas tem o poder de provocar uma nova representação das vivências, uma espécie de exorcismo pedagógico que se responsabiliza pelos nós que pretende desatar.

Num outro sentido, representa uma possibilidade de reconhecimento dos limites e fragilidades de ações pedagógicas a serem problematizadas. Percebe a educação como uma prática social comprometida com formação para a cidadania, onde estão presentes intencionalidades em cada ação pedagógica. Segundo ela, formação e currículo são aspectos particulares de uma determinada opção por uma política de ensino.

Por ocasião das entrevistas, dedicava-se prioritariamente à graduação e à extensão, reconhecendo neste movimento uma maneira de acompanhar longitudinalmente o crescimento dos alunos. No ambiente acadêmico, algumas vezes é questionada pelo seu modo de ser e confessa que já tentou ser diferente. Contudo, em determinadas ocasiões é lugar comum se considerar uma fraude, condição que ainda a fragiliza, embora tente superar. Afirma sofrer da síndrome do impostor, e evita ler aquilo que escreve; para ela, é uma ação incômoda que a estimula a desconsiderar o que já havia escrito antes.

Reflexo desta condição, reconhece não conseguir repetir o mesmo plano de aula duas vezes, pois a sensação de estar se repetindo muito a atormenta. Entretanto, num movimento de superação desta condição, indica que atualmente consegue lidar melhor com esta situação, retomando a ideia da escrita com um grupo investigativo na universidade e uma nova representação para seus planos de aula.

Como possui duas formas de ingresso distintas na UFMT, distingue o processo de acolhida na mesma direção. Ressalta ter sido melhor recebida como professora substituta, onde recebeu o apoio dos pares na organização dos processos de ensino. Quando ingressou na condição de professora efetiva, se por um lado a experiência anterior havia possibilitado uma maior autonomia nos processos administrativos e de ensino, por outro, a conduta intimidatória de uma pessoa que não fazia distinção entre a vida privada e a profissional dificultou uma maior aproximação e prejudicou sua relação com o grupo mais próximo. Fazendo um paralelismo, Sherazade retoma sua primeira experiência como professora substituta na instituição em que se graduou, e recorda ter tido neste espaço

uma recepção mais humanizada, além de ter suas necessidades respeitadas e valorizadas em momentos de incentivo ao diálogo como possibilidade formativa e coletiva.

O curso de docência oferecido ao professor ingressante na UFMT como etapa obrigatória para validar o estágio probatório pouco aportou em termos de formação pedagógica, pois em sua opinião teve um caráter instrumental e formalista. Como pedagoga, e em razão da especificidade do curso, afirma ter sentido falta de seus pares na organização e condução, se sentido solitária neste momento; esclarece que faltou diálogo e liberdade para expressar suas opiniões, percebendo pouca abertura para a interação, o que lamenta, pois percebe nesta forma de relação uma ótima possibilidade formativa, podendo ser uma construção coletiva, dialógica e horizontalizada.

Nesta direção, percebe a formação continuada como uma construção permanente que se processa por meio de momentos que extrapolam a sala de aula, como exemplo a extensão e a pesquisa. Se mostra favorável à organização e/ou manutenção de espaços institucionalizados que possam manter esta interlocução, se colocando numa postura humilde de aprender com o outro e valorizar a escuta ativa. Acredita que a formação continuada do docente universitário seja uma atribuição da universidade, e advoga em favor de uma política de formação institucional com responsabilidades compartilhadas, capaz de construir metas a curto, médio e longo prazo, partindo do reconhecimento do perfil profissional almejado.

Demonstrando um claro sentido de autenticidade, avalia sua ação docente no sistema remoto, reconhecendo não ter sido possível neste formato um agir pedagógico na direção do que efetivamente acredita, situação que lhe causou angústias e questionamentos sobre sua competência, a ponto de quase abandonar a docência. Nesta direção, autentica que o processo formativo deveria atender a todos os professores, e não apenas aos ingressantes, devendo ser uma ação longitudinal e coletiva.

Acredita que uma ação pedagógica compartilhada entre docentes de um mesmo departamento ou curso possa promover uma maior interlocução, de tal maneira que um consiga entender melhor o que faz o outro, e critica docentes que, coabitando espaços próximos não socializam suas práticas de ensino. Conclui que sente falta de momentos formativos institucionais que efetivamente possam considerar as experiências docentes e suscitar novas possibilidades de trato pedagógico que tencionem a realidade.

4.2.7 Ehsan

Ehsan é uma professora de matemática que organiza seus pensamentos com certa objetividade. Na educação já atuou em várias frentes, menos na educação infantil. Percebe sua vida como ciclos que se alternam a cada dois anos, sendo as mudanças mais perceptíveis no contexto profissional, que reconhece entrelaçado ao pessoal. No campo pessoal não costuma fazer planos para o futuro e deixa a vida fluir naturalmente, recorrendo a um episódio muito particular e representativo para justificar esta conduta.

Confidencia que sua admissão na UFMT em 2018 foi a consequência natural de um trabalho em um centro de formação continuada de professores da educação básica, que a motivou a ingressar no mestrado e no doutorado. Afirmar ser esta sua primeira experiência com a educação superior e estar gostando muito, sobretudo por cultivar o gosto pela aprendizagem. Não obstante, ressalta o contexto conturbado e desafiador que tem vivido por estar em uma nova ambiência e pelas adaptações que teve que conduzir em virtude do contexto pandêmico e as aulas virtuais.

Recém-chegada na educação superior, afirma ainda estar se constituindo como professora nesta nova realidade. Afirmar estar vivendo um momento de deslumbramento com esta nova ambiência, exemplificando por meio das discussões acaloradas e substanciais a que tem presenciado nas reuniões. Entretanto, ainda se considera imatura, o que a deixa insegura e ansiosa, embora tente não deixar transparecer isso nas socializações que estabelece. Apesar disso, no diálogo aberto, crítico e horizontal que tem estabelecido com os alunos da graduação tem recuperado a confiança e o reconhecimento de seu lugar. Na direção deste amadurecimento, se reconhece na educação superior, e justifica este sentimento numa abordagem pedagógica com foco nas aprendizagens, para além dos conteúdos.

Ehsan nos conta que não teve problemas com o processo de acolhida na UFMT, atribuindo isso ao fato de conhecer muita gente neste espaço. Afirmar ter sido muito bem acolhida, sobretudo por colegas com os quais já existia uma relação de proximidade anterior, mas ressalta sua iniciativa pessoal de procurar por este auxílio. Segundo ela, esta receptividade fundamentalmente ocorreu por meio de conversas informais que lhe possibilitaram conhecer um pouco melhor o ambiente universitário, sendo uma ação mais pessoal que institucional, tendo sido uma aprendizagem mais intuitiva do que programada. Nesta ambiência, sente falta de um senso de coletividade e de auxílio mútuo; entretanto, acredita que exista uma intenção de ajudar, nem sempre alinhada às necessidades reais dos docentes ingressantes, sendo muitas vezes inacessível a ele.

Tece uma dura crítica ao que ela denomina narcisismo intelectual, no interior do qual docentes, apesar de sinalizarem uma intenção de auxílio, apenas ouvem a si próprios, desconsiderando os interesses alheios e uma dialógica relacional. Se mostra consciente da tarefa que tem por diante de conquistar seu espaço, admitindo que para isso não basta ter valor, mas deixar esta competência explícita. Afirma não ter o perfil de protagonista, mas de coadjuvante, reconhecendo que está aprendendo a lidar com a necessidade de protagonismo de alguns. Neste movimento, procura se aproximar de pessoas receptivas e se afastar de pessoas que, em suas palavras, “*necessitam sentar no trono a toda hora*”.

Colocando foco nas relações, confia que a formação para atuar no ambiente universitário, para além da aprendizagem de conteúdos de ensino, deva ser concebida como uma aprendizagem relacional. Entretanto, nem sempre reconhece esta prática como uma ação focada no trabalho coletivo, por vezes priorizando a construção de territorialidades em diferentes guetos, o que estimula um aprendizado sobre como não fazer ou agir, pois sempre aprendemos com as pessoas. Ehsan tem muito apreço pela formação continuada do professor, e afirma que todo professor tem que se dedicar especialmente à sua formação continuada.

Reconhece, que devido à sobrecarga de trabalho e ao período conturbado vivido na pandemia, no primeiro ano de UFMT não lhe foi possível se dedicar a esta formação. Sinaliza para o volume de atividades administrativas que demandam mais tempo de trabalho do que as atividades pedagógicas. Entretanto, com o início de suas atividades docentes em programas de pós-graduação acredita na modificação desta realidade.

Com uma visão mais formalista, relaciona os processos de formação continuada com cursos, congressos, conferências e eventos acadêmicos. Para além deste ponto de vista, cita a importância de ouvir professores mais experientes sobre a carreira, dialogando sobre os processos, dificuldades e desafios enfrentados, mencionando isto como uma possibilidade formativa. Como exemplo, apresenta a possibilidade de professores com vasta experiência se relacionarem com professores principiantes, narrando suas experiências acumuladas, e dialogando com as necessidades e perspectivas dos professores iniciantes. Nesta direção, afirma sentir falta na UFMT de projetos e ações que conduzam na direção da reflexão sobre a trajetória formativa e a constituição da personalidade do docente universitário.

No tocante ao curso de docência na educação superior, afirma ter recebido um comunicado por e-mail informando sobre os processos, mas atribui a esta forma de comunicação um caráter frio e impessoal. Nos conta que este curso não contribuiu para

ampliar a dimensão pedagógica e enfocou mais no aspecto operacional de como lidar com os processos na universidade. Para ela, este momento formativo poderia ter sido mais pessoal e dialógico, onde a universidade disponibilizasse um espaço para o diálogo ou roda de conversa em que os professores ingressantes pudessem expressar suas dúvidas, necessidades e demandas, denominando este recurso de terapia didática. Como não houve essa possibilidade em seu ingresso, para satisfazer suas necessidades pedagógicas, recorreu aos colegas mais próximos, que lhe ofereceram o suporte necessário, conforme sinalizado em momento anterior.

Com uma precisão matemática, afirma que a responsabilidade pela ação formativa é 80% do professor e 20% da instituição, reforçando que para o professor é um investimento pessoal em direção a um empoderamento necessário, e para a universidade, uma possibilidade de contar com professores mais capacitados e satisfeitos. Pondera ainda que a organização de eventos pedagógicos e científicos ainda é uma prática formativa regular na universidade, mas critica o pouco protagonismo da universidade na organização de eventos que possibilitem espaços de diálogo e reflexão, especialmente aqueles voltados aos docentes. Considera a necessidade da criação de espaços institucionais que fomentem o diálogo e a troca de experiências relacionadas às práticas de ensino e que valorizem uma atmosfera de coletividade partilhada.

Concluindo, expõe a dura realidade do sistema administrativo e da distribuição de encargos na UFMT, esclarecendo que o sistema existente necessita de muito tempo de dedicação, dificultando uma melhor organização pedagógico-didática e formativa. Dessa forma e como agravante a esta realidade, o trabalho coletivo acaba por ser dificultado, em virtude de poucos docentes se voluntariarem a habitar espaços coletivos que facilitem tarefas coletivas, limitando-se a cultivar seus guetos e suas questões de ordem pessoal. Apesar disso, se reconhece neste lugar e, aos poucos, vai se adaptando a esta ambiência.

4.2.8 Farshad

Farshad trabalhava em uma loja de roupas do setor de luxo e não imaginava ser professor. Apesar de ter um bom salário naquele espaço, sabia que necessitaria uma carreira para melhorar em seu trabalho. Assim, as aproximações com a docência começaram a surgir. Escolheu o curso de pedagogia por pensar ser o magistério uma carreira fácil, contudo, nas primeiras aproximações já foi conquistado por ela, se convertendo em uma vocação.

Este sentimento foi motivado por um professor que trabalhava com a perspectiva biográfico-narrativa, que possibilitou a ele retomar sua história como aluno, tendo este resgate aprofundado o vínculo. De igual modo, no primeiro ano de graduação foi influenciado pela conduta de uma professora, que afirmou que percebia nele as características necessárias para ser um bom professor. Dois professores, cuja representação foi decisiva para sua escolha profissional.

Uma vez tomada a decisão, deixou o trabalho na loja de roupas e passou a dedicar-se à educação, motivado pelo sentimento de ajudar a sociedade. Com este direcionamento, enquanto cursava pedagogia, buscou por iniciativa própria participar de um voluntariado. As experiências que teve neste segmento foram fundamentais para seu processo formativo, pois ofereciam a ele a oportunidade de relacionar as experiências vividas com as disciplinas que cursava, suscitando reflexões.

Uma das coisas que mais valorizou na graduação, desde o princípio, foi o fato de seus professores lhe conferirem autonomia para desenvolver a formação à sua maneira e ao seu ritmo, trazendo como exemplo um trabalho em forma de ensaio, que lhe foi solicitado por duas disciplinas. Por iniciativa própria, solicitou permissão destes professores para desenvolver o trabalho de maneira integrada, relacionando os contextos comuns das disciplinas de primeiro ano da carreira. Este ensaio promovia interlocuções com todas as disciplinas de primeiro ano, e converteu-se em uma espécie de oficina-guia que passou a ser oferecida aos alunos ingressantes desta carreira.

Farshad trouxe em contexto outros exemplos de oficinas que foi criando ao longo de sua trajetória acadêmica, originadas em discussões nas distintas disciplinas que cursava. Afirma que estes trabalhos eram viabilizados graças à confiança depositada nele por seus professores, que representavam para ele o maior incentivo à sua criatividade. Deste modo e por meio de suas experiências no voluntariado e as oficinas-guia, dava seus primeiros passos rumo à docência no segundo ano do curso de pedagogia.

Farshad reitera, com muita distinção, clareza e satisfação, a liberdade e a confiança depositada por dois de seus professores mais próximos, atestando o quanto isto colaborou para a sua configuração identitária como docente. Coloca em relevo a valorização da autonomia, de suas ideias pessoais e o respeito por sua forma de conduzir os estudos, trabalhos e pesquisas, fatores imprescindíveis para sua motivação ao estudo, agentes que iam gradativamente agregando valor adicional ao desenvolvimento de sua maturidade profissional. Em suas palavras:

Me dio la libertad, pero una libertad con compromiso, no una libertad para yo trabajar menos, una libertad para aprender a mi manera. Y eso a mí como que me dio ala, me motivó [...] A mí me permitían soñar, ilusionarme y hacerlo. En el instituto no podría hacer eso, y en la escuela tampoco. Es todo muy cuadriculado, muy estructurado y si tu tiene algún interés, y si coincide con el del profesor si, sino no, no. Pero aquí no, aquí era todo lo contrario. Cualquier interés que yo tuviera, si relaciona con la asignatura, vale (Farshad).

Apresenta ainda a sua experiência com o grupo de estudos coordenado por estes professores, afirmando ser uma etapa formativa sem igual. Reconhece que inicialmente se sentia envergonhado e intimidado, pois sendo apenas um estudante de graduação dividia espaço e discussões com muitos professores doutores. Entretanto, o fato de ter sido tratado com equanimidade desde o princípio, e ser valorizado por seus projetos, ideias e por sua própria singularidade, lhe deu confiança, fazendo com que se sentisse abraçado pelo grupo. Este movimento muito contribuiu para o desenvolvimento de seu itinerário formativo.

Para além da formação para a docência, Farshad traz uma narrativa sobre a importância do grupo de investigação em sua formação. Confidencia que no final da carreira, apresentou um trabalho em um congresso de investigação em educação, o mais importante da Europa e o segundo do mundo, atribuindo esta conquista ao grupo de pertencimento. Reconhece que muitos professores somente abrem essa possibilidade para estudantes quando estes já estão no doutorado, e que seu grupo o permitiu vivenciar esta experiência na graduação porque valoriza relações horizontais entre os participantes.

O fato de ter ganhado o prêmio extraordinário de fim de carreira⁴⁴, e ter realizado ao final desta um Master⁴⁵ e ainda conseguido uma ajuda⁴⁶ para a formação de professores universitários lhe abriu as portas para o seu ingresso na docência universitária, tendo sido fator decisivo para esta conquista⁴⁷. Farshad acrescenta: “*É como uma cadeia, onde uma*

⁴⁴ Prêmio concedido ao estudante de graduação, pelo reconhecimento, originalidade e qualificação de um trabalho apresentado na conclusão do curso.

⁴⁵ Na Espanha, um Master tem como finalidade oferecer uma formação mais avançada ao estudante universitário, orientada à especialização acadêmica ou profissional. O Master em formação de professores é um dos requisitos obrigatórios para pleitear a docência no ensino secundário, em virtude da formação pedagógica oferecida.

⁴⁶ Antes uma bolsa de estudos, hoje reconhecidamente um contrato laboral de quatro anos, que permite um auxílio financeiro mensal ao doutorando para a dedicação integral à suas atividades doutorais. Esta bolsa implica ainda a docência compartilhada com seu orientador/a, além do acompanhamento da docência com outros professores mais experientes. Para além da graduação, simboliza uma etapa formativa introdutória na formação do docente que pretende atuar na educação superior.

⁴⁷ Este contrato laboral representa, em certo sentido, uma abertura representativa para o ingresso do docente na educação superior, pois além da pontuação em exames de seleção para ingresso, constitui uma excelente etapa formativa no sentido pedagógico-didático inicial do docente, conforme mencionado na nota anterior.

conquista leva à outra”. Assevera que esta trajetória não foi aleatória, reconhecendo ser fruto de um acompanhamento constante dos professores que lhe iam indicando os caminhos a seguir e os processos a executar. Neste movimento, os conselhos, orientações e o acompanhamento dos professores desde o início da carreira foram determinantes. Afirma que o professor é uma espécie de ‘modelo’, que exerce uma influência direta na trajetória formativa de seu aluno, e sobre isso exemplifica, embasado em estudos (não explicitados) que, quando não sabemos o que fazer, geralmente agimos como os professores que tivemos.

Ao narrar sobre seu processo formativo, já aproximando do que seria uma formação continuada para os professores que atuam na educação superior, Farshad considera que esta formação é fundamental para repensar e seguir formando-se, porque sempre surgem novas ideias e teorias, novos pensamentos e novas publicações que são indispensáveis. Numa analogia à medicina, afirma que em nossas mãos está a vida e o futuro de nossos alunos, e que a busca pelos processos de formação depende mais dos interesses e inquietudes de cada um do que das universidades. Apesar de ter o conhecimento de que muitos buscam cursos e atividades formativas apenas para somar pontos e/ou horas, afirma que esta não deve ser a motivação principal. Para ele, quando buscamos um processo formativo, não devemos fazê-lo como um trâmite, mas como uma necessidade de seguir aprendendo e formando-se.

Numa referência explícita aos processos formativos disponibilizados pela UMA a seus docentes, declara que por vezes são oferecidos como trâmite e não necessariamente como uma necessidade formativa, sendo conduzidos e realizados apenas como uma forma de obtenção de certificados que valem como mérito e auxiliam na contagem de pontos. Nessa perspectiva, o professor escolhe livremente o curso a fazer, partindo de suas afinidades e interesses, numa relação onde frequentemente o aprendizado e a formação assumem papel secundário. Deixa claro que seria interessante se houvesse um departamento de formação dos professores a orientar sobre os processos formativos e as distintas necessidades de formação, tanto para o ensino quanto para a pesquisa.

Farshad esclarece que, nos processos formativos experienciados, a investigação narrativa ainda ocupa posição marginal, praticamente não fazendo parte dos modelos formativos, sendo abordada apenas por ocasião de uma oficina ou conferência. Se mostra a favor de utilizar a investigação biográfico-narrativa não apenas para investigar, mas também para ensinar. Partindo das narrativas iniciais dos alunos, aclara que vai relacionando e reconstruindo estes relatos com os contextos das disciplinas, suscitando

propostas de investigação a partir das reflexões estabelecidas. Segundo ele, ensino e pesquisa devem estar conectados, pois quando estamos investigando sobre as histórias de vida, ao mesmo tempo estamos nos formando.

Para encerrar, Farshad nos brinda com uma experiência formativa relacionada a uma das disciplinas que está ministrando. Trata-se das narrativas sobre os diários de classe. De acordo com ele, muito do que se fala em classe se perde, e as narrativas nos diários de classe oferecem um espaço extensivo para reflexão. Explica que, no final de cada aula, relata suas impressões sobre aquela aula em forma de narrativa escrita, explicitando o que foi realizado e o que, embora previsto, não tenha ocorrido.

Trazendo em cena os objetivos da aula, propõe uma reflexão sobre eles, abrindo espaço para a participação do aluno, estimulando-os à escrita de relatos sobre suas impressões ocorridas naquela aula. Estes relatos são socializados por meio de uma plataforma *on line* específica da disciplina, de livre acesso aos alunos matriculados. Farshad afirma que esta estratégia biográfico-narrativa serve muito para seu aprendizado, pois oferece, tanto a si mesmo quanto aos seus alunos, espaço para refletir sobre o que foi realizado a cada aula, ao mesmo tempo servindo como ferramenta para compreender o que ocorreu neste espaço formativo. Conclui dizendo que, quando compartilha estes relatos com os alunos e as alunas, eles e elas interagem livremente com o professor e compreendem melhor o processo, representando uma abertura ao diálogo horizontal.

4.2.9 Leo

Professor Leo teve uma infância difícil em um bairro periférico, mas apesar de todos os problemas e dificuldades se dava bem na escola. Teve uma adolescência rebelde, e em decorrência de alguns problemas familiares, no ensino secundário foi discriminado e sutilmente convidado a se dedicar ao trabalho, abandonando temporariamente o ambiente escolar. Em meio a estes desencontros, reconhece que a vida colocou em seu caminho uma companheira de vida que o auxiliou, motivando-o a reatar os laços com a educação. Desta forma, conseguiu concluir a educação de adultos no noturno, e a falta de emprego, somada ao estímulo de sua companheira, uma professora universitária, o levou a ingressar na universidade. Nesta nova ambiência, decidiu cursar pedagogia, se encantando por este novo cenário.

Afirma que no primeiro ano do curso de pedagogia estudou com aqueles que considerou seus melhores professores, tendo esta realidade contribuído para a

configuração gradual de sua identidade docente. Na carreira universitária, o que mais gostava era a dimensão política das aulas, pois enquanto adolescente, e tendo em vista sua própria história de vida, sempre apresentou uma tendência de comportamento que define como anárquico coletivista, ou anárquico sindicalista.

Inquieto questionador, ouviu de um dos professores do primeiro ano que apresentava as características para ser um bom professor. Naquele momento, Leo imaginava-se professor, porém de ensino secundário, e reconhecia sua forte ligação com a política. Entretanto, seu interesse não era pela política enquanto partido político, mas política educacional. Delineando este desejo, foi gradativamente sendo encorajado por alguns professores para a docência universitária.

Finalizada a graduação em pedagogia, candidatou-se à bolsa de estudos para a formação de professores universitários, porém, apesar de apresentar um bom projeto não obteve êxito. Entendeu ali que a realização de objetivos nem sempre dependia somente de seu esforço pessoal. Incansável, conseguiu esta bolsa no ano seguinte, selando sua entrada no doutorado, etapa introdutória para sua aproximação com o contexto da docência universitária.

Professor Leo fala com orgulho de seus professores da graduação, que para ele, constituíram uma grande referência. Contudo, ressalta seu esforço pessoal e iniciativa de sempre procurar acercamentos com os docentes, refletindo sobre suas ações e processos investigativos no ensino superior. Graças a uma destas aproximações, descobriu a educação inclusiva, se identificando prontamente com esta área pela proximidade com a classe trabalhadora, pois considera que as incapacidades, assim como a classe trabalhadora são vetores de opressão.

Como docente universitário, a palavra que utiliza para descrever a formação continuada oferecida pela UMA é “desastre”. Segundo ele, os processos são de difícil acesso e muito burocráticos, sendo procurados às vezes não como possibilidade de melhoria do conhecimento e ação pedagógica, mas apenas por acreditação. Cita alguns cursos de ciências experimentais, cujos professores não possuem formação pedagógica, e nem por isso são contemplados com capacitação adequada para auxiliar nestas questões.

Acredita que uma formação continuada realmente interessante é aquela que ocorre no trabalho coletivo permanente de grupos, estimulado pelo diálogo horizontal entre os pares. Eterno rebelde, não acredita numa formação institucionalizada; segundo ele, nestes casos entram em valor outras lógicas, como por exemplo a lógica instrumental em conseguir um diploma ou o processo de mercantilização dos cursos ofertados.

Exemplifica com uma formação que tem conduzido com mais dois companheiros de universidade que trabalham em áreas similares à sua, porém com paradigmas teóricos muito distintos. Neste ato, manifesta que a diversidade de pensamentos produz discussões ricas e frutíferas nos diálogos que estabelecem, e que a publicação é percebida neste cenário formativo como uma consequência do processo, e não objetivo primeiro. Considera estes encontros fundamentais para ampliar a compreensão dos horizontes da área e melhorar a docência, e reconhece que os assuntos discutidos nestas reuniões repercutem em suas respectivas salas de aula.

Certifica mais valor a esta ação voluntária do que em uma formação cujo objetivo seja apenas a acreditação. Mantendo-se fiel a este pensamento, critica a necessidade de publicar por publicar, afirmando ser esta uma lógica perversa de si mesma. Para ele, a publicação deve ser o ápice de um processo de diálogo, de escuta e de conhecimento coletivo construído longitudinalmente, devendo representar uma investigação educativa a conduzir maior compreensão de mundo e de ser humano.

Reconhece a grande contribuição do grupo de estudos e pesquisas como construção coletiva de conhecimento, enfatizando que nos diálogos estabelecidos no interior deste grupo aprendeu o valor do dissenso, que carrega como um diferencial em sua formação. Coloca em relevo a liberdade de se posicionar no grupo, independentemente do teor de suas ideias, pois aprendeu que o consenso não respeita a diferença. Esclarece que tem aprendido no grupo que o respeito ao pensamento do outro é fundamental, e mesmo que ocorram enfrentamentos de ideias, estas são respeitadas e valorizadas em contexto. Para subsidiar esta fala personaliza Paulo Freire, afirmando ser este autor uma referência de vida.

Leo não é adepto de conteúdos fechados por programa acadêmico, e afirma que em suas classes gosta de provocar. Tem muito presente em seu trabalho a indagação narrativa, e relembra seus professores de referência, fazendo uma alusão especial ao professor que coordena seu grupo de estudos de pertencimento. Entretanto, ressalta que tem sua própria forma de docência, gostando de pensar que não há currículo, ou conteúdo da disciplina; de espírito rebelde, costuma dizer que o conteúdo se constrói no processo de ensino a partir de uma abordagem dialógica. Nela, os assuntos que emergem por meio dos diálogos com os alunos são reconhecidos como sustentáculos de aproximação ao conteúdo e objetos de reflexão e ensino.

Crítico nato, reflexiona sobre a pretensa postura democrática do ambiente universitário. Segundo ele, falamos muito em democracia, porém muitas vezes ela não se

faz presente em nossas ações. Nesta direção conclui, fundamentando outra crítica ao processo de formação continuada do professor universitário. Em sua análise, a formação permanente oferecida pela UMA deveria ser outra; deveria ocorrer em forma de investigação participativa, pois a formação atual não consegue romper com o instituído. Por não conseguir este rompimento, não tem poder de alterar substancialmente a condução dos processos formativos e de ensino. Assim define a formação:

[...] es un abrirse a la carne [...] y eso no se me ocurre como si puede romper, sino con el proceso de indagación participativa [...] Ya no le digo que es sin emoción y sin sufrimiento [...] O sea, el proceso tiene que partir de la experiencia y de la emoción y se puede hacer dolor (Leo).

De acordo com Leo, não há como romper com o instituído sem passar por um processo de dor, que carinhosamente intitula como dor formativa. Segundo ele, somente a dor formativa tem o poder de transformar atitudes.

4.2.10 Aryan

Muito sensato e objetivo, o professor Aryan inicia sua fala com um questionamento particular sobre em que medida se encontra na transição entre uma formação inicial e uma formação continuada, pois considera viver atualmente numa zona fronteira que abarca as duas especificidades formativas. Traz em cena a questão de ser ou estar professor, porém decididamente afirma que a docência é mais uma questão de ser do que de estar docente. Numa alusão a seu contexto atual, e aproveitando os momentos finais da bolsa-formação que o permitiu dedicar quatro anos ao seu doutoramento, almeja estar na etapa inicial da docência universitária.

Para Aryan, a docência representa uma das coisas importantes da vida; daquelas que acontecem sem planejamento prévio, que surpreende e se instala em sua vida. Para exemplificar isso, recorre à metáfora do amor, dizendo que ninguém planeja se apaixonar; o amor surpreende a cada um de tal maneira que quando se dá conta já está seduzido. Traduz deste modo sua opção pela docência universitária.

Estudante disruptivo, sempre oferecendo resistência ao ensino mais tradicional, não pensava em ser docente, tampouco estudar na faculdade. Seu interesse foi gradativamente sendo construído pelos caminhos de sua escolarização. Como primeira experiência, e por um interesse puramente laboral, acaba ingressando no curso de economia, mas decorridos três anos desta formação, percebeu não ser essa sua paixão.

Neste percurso, foi construindo uma ideologia política que o permitiu analisar e decidir por abandonar esta formação. Sem saber ao certo o que fazer, foi orientado por um colega de seus pais a estudar pedagogia por possuir traços que indicavam esta orientação vocacional. Naquele momento não conhecia a pedagogia, mas resolveu aceitar a indicação e ingressou nesta carreira, tendo se surpreendido positivamente: o curso de pedagogia o havia seduzido e fascinado.

Bom aluno no curso de pedagogia, no final do quarto ano se apresenta à convocatória de formação de professores universitários, uma espécie de bolsa de estudos oferecida aos doutorandos⁴⁸. Segundo ele, são convocatórias anuais que se apresentam um grande número de professores, selecionados com base no seu mérito acadêmico e um projeto de tese doutoral. Esta bolsa, que mais se parece atualmente com um contrato laboral de quatro anos, promove uma interconexão entre a docência universitária e a tese doutoral, supervisionada por um professor experiente.

Tendo sido contemplado com a bolsa em sua primeira intenção, assevera que desde este momento sua vida começou a ter uma nova direção, pois concomitante a este processo acompanhou o nascimento de seu filho, e ao contar sobre isso, se coloca sentimental, recordando a metáfora do amor. Sublinha fatos inesperados que surpreendem positivamente nossa vida, referindo-se aos últimos cinco anos de sua vida como uma etapa muito intensa. Se mostra muito agradecido à bolsa de estudos, pois ela o permitiu dedicar-se à docência universitária, lhe concedendo um salário que supriu suas necessidades mais básicas naquele período. Segundo ele, esta ajuda lhe possibilitou a tranquilidade para dedicar-se plenamente à tese doutoral e à docência compartilhada.

Atribui importância fundamental a este auxílio e, numa atitude que simboliza este reconhecimento, afirma que sem esta ajuda financeira seu doutoramento não teria sido possível e talvez seu vínculo com a universidade tivesse sido rompido. Relaciona este auxílio financeiro aos processos formativos, afirmando não poder desvincular uma coisa da outra. Nesta direção, reconhece que a bolsa de estudos lhe permitiu, além de dedicar-se integralmente aos estudos, realizar estágios em outras universidades e países, aprofundando seu processo formativo.

Em outro sentido, afirma que este tipo de contrato também confere muito mérito ao professor que pleiteia uma vaga na universidade, pois é muito valorizado no processo seletivo para a docência neste âmbito, sendo um diferencial de qualificação. Trata-se de

⁴⁸ Nos mesmos moldes da narrativa aportada pelos professores Farshad e Leo.

um contrato focado na formação do professor universitário, agregando muito na formação pedagógica do professor iniciante. Todavia, não descarta o atual cenário de capitalismo acadêmico que interfere negativamente neste processo.

Reconhece um vínculo indissociável entre a formação inicial e a formação permanente, sobretudo quando a formação inicial é em pedagogia, pois o objeto de conhecimento coincide com a função exercida pelo professor, algo distinto em outras carreiras. Alegra-se com uma formação pedagógica longitudinal, autenticando que esta formação qualifica a prática docente. Para ele, compartilhar disciplinas, preparar aulas juntos, estar em classe junto com outros professores experientes possibilita uma formação sem precedentes. Neste processo, destaca ainda a relação com os aportes teóricos, pois todas estas atividades ocorrem paralelas à escrita da tese doutoral, e que o movimento de ir da prática à teoria, e da teoria à prática é fundamental para a aprendizagem na docência.

Aportando um exemplo, traz em cena aulas que compartilhou com seu diretor de tese (orientador) que, segundo ele, ocorriam em forma de assembleia, suscitando o diálogo por meio de situações de interesse e convocando os alunos ao desejo de aprender. Evidencia que, embora a tenha aprendido teoricamente, essa metodologia somente se converteu em aprendizagem significativa graças às vivências práticas ocorridas na docência compartilhada. Acentua que esta experiência deixou marcas que foram incorporadas à sua prática docente, configurando sua identidade profissional.

Neste exemplo, destaca a atitude de seu professor que, apesar de contar com aproximadamente 70 alunos em uma turma, se interessa pela história de vida de cada um, dedicando-se a chamar cada um deles por seus respectivos nomes. Aryan acredita que esta atitude estimula uma relação de proximidade, confiança e comprometimento dos alunos com a disciplina, os predispondo a outras relações de aprendizagem.

Traz em cena a experiência de formação que divide voluntariamente com dois outros professores na universidade. Assinala que mesmo sem dividir classe, as reflexões travadas sobre docência e o compartilhamento das experiências por meio de diálogos informais que estabelecem enriquecem muito o processo formativo de todos, adicionando matizes e vivências muito significativas às significações identitárias dos envolvidos. Numa alusão ao processo como um todo, afirma que estas experiências contribuem para a iniciação à docência, aportando continuidade e coerência, capazes de orientar o docente universitário pelo menos nesta etapa inicial, evitando improvisações muito comuns a professores inexperientes.

Tem conhecimento sobre algumas ações de formação continuada na UMA, mas afirma não ter participado de nenhuma. Em outro sentido, ressalta que a universidade lhe oferece uma sala, com toda a estrutura necessária para organizar e operacionalizar suas atividades de ensino e pesquisa durante o doutoramento, considerando este um aporte significativo ao processo formativo como docente. Entretanto, não menciona nenhuma outra contribuição da UMA para além da disponibilização desta estrutura administrativa.

Destaca a ação da escola de doutorado, que oferece seminários de formação em diversas temáticas, convida professores de prestígio de outras instituições para dar conferências e estimula uma formação vinculada à escrita da tese doutoral. Contudo, e relembrando o termo capitalismo acadêmico, questiona os diversos cursos promovidos, indagando se são oferecidos por uma necessidade formativa ou apenas para satisfazer as necessidades burocráticas e administrativas da própria academia.

Atribui seu processo formativo fundamentalmente às pessoas e cita a contribuição de professores, colegas docentes, grupo de pesquisa e dos próprios alunos. Apesar de ter experienciado a investigação narrativa, afirma não ser esta sua principal linha de investigação. Apesar disso, considera o estudo com as narrativas valioso, justificando que os seres humanos são feitos de palavras e histórias e uma história pessoal pode servir de constructo para o entendimento de uma realidade mais ampla e compreensão do mundo por meio dos relatos dos indivíduos e de suas histórias, para além de uma estatística.

Conclui na direção de uma continuidade ao processo formativo, ressaltando a oportunidade de crescimento e formação que a entrevista proporcionou. Numa alusão às narrativas, afirma que um indivíduo é sua história, lançando um questionamento que deixa em aberto: em que medida a história de cada um condiciona o que somos como docentes, para além da formação? Numa intenção de evocar novos enfrentamentos, afirma que o trabalho com as narrativas tem muito a aportar neste entendimento.

ATO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: OS CONTEXTOS

Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura (Contreras Domingo, 2016, p. 14)

Faço minhas as palavras do professor Contreras para estabelecer um ponto de partida para a reflexão sobre a formação continuada de professores que atuam na educação superior, indicando a perspectiva tangenciada, a qual possui centralidade na subjetividade e nas experiências dos docentes por meio de suas narrativas. Entendemos os relatos como intrinsecamente representativos de contextos socioculturais mais amplos de entendimento, e para nos mantermos fiéis a este vínculo, antes de conduzir esta estruturação é pertinente explorar o contexto de inserção desta ação pedagógica.

Neste prisma, este ato se dedica a apresentar elementos desta estruturação, buscando, a partir da caracterização deste cenário, promover uma aproximação com vistas ao estabelecimento de uma interlocução entre formação continuada na educação superior, desenvolvimento profissional docente e a reflexão sobre as experiências por meio das narrativas. Neste movimento, compreender o impacto desta ação na constituição identitária dos docentes, refletindo sobre a dialética presente nas relações estabelecidas.

5.1 Formação continuada: características, consciência e contexto

Vivemos atualmente rápidas e profundas transformações que impactam direta e/ou indiretamente nas compreensões de mundo e de valores. A todo tempo, somos surpreendidos por práticas sociais e modos de vida que se alteram em uma crescente velocidade e intensidade, ocasionando desestabilidades nos mais diversos âmbitos. De acordo com Veiga Neto (2020), consciente ou inconscientemente, estamos mergulhados na emergência de novos e perturbadores panoramas sociais, políticos e culturais que necessitam ser entendidos em sua materialidade:

Ele [o mergulho] deve ser entendido como o resultado de variadas circunstâncias históricas que acabaram por engendrar, em âmbito planetário, os cenários sociais, econômicos e culturais contemporâneos. E é justamente por isso que, se quisermos mitigar ou contornar os indesejáveis efeitos do mergulho, antes de tudo é preciso conhecer, tanto quanto possível, aquelas circunstâncias históricas que fizeram do mundo o que ele é na atualidade (Veiga Neto, 2020, p. 13).

Reconheço com este autor que, para uma melhor compreensão deste argumento, bem como aprofundar o conhecimento sobre esta conjuntura, torna-se imprescindível um mergulho que possibilite ampliar a consciência sobre o contexto sociocultural, histórico e político a que estamos engendrados e da qual o processo formativo investigado é oriundo. Esta imersão deve ter como premissa a indissociável condição que atravessa a educação e a prática social, num processo em que suas imbricações se configurem como interfaces em permanente composição de sentidos e significados; conexões estabelecidas em um contínuo processo de ressignificação que atravessa a organização do trabalho pedagógico, a formação docente e a constituição de seus processos identitários.

Para Cunha, a prática pedagógica é social, e pela sua própria natureza envolve uma condição pedagógica de não neutralidade. Nesta direção, assegura que “as práticas sociais não se dão em um vazio, mas constituem-se no contexto dos aparatos organizacionais que as protagonizam e instituem-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes (Cunha, 2020, p. 148) ”.

Considerando o cenário educacional, estas ações complexas, contínuas e progressivas devem ser reconhecidas em suas estruturas e relações mais amplas, delineadas por diretrizes políticas, sociais e culturais, sob as quais os sistemas de educação são ordenados. Neste movimento, não podemos desprezar a atual conjuntura da formação de professores, sobretudo dos docentes que atuam na educação superior, onde várias ações e diretrizes instituídas, alinhadas aos processos de globalização e mundialização, vêm impactando significativamente, modificando currículos e as propostas para os cursos de licenciatura e conseqüentemente o perfil dos egressos.

Esta ingerência direta na organização do sistema educacional, e por consequência dos processos formativos impactam a forma de avaliação dos cursos já existentes e dos novos a serem criados, alterando, em sentido macro, a dinâmica da própria formação. No que tange à formação dos formadores a situação é agravada, pois os processos em tela tendem a precarizar as formas e os meios através dos quais esta ação ocorre. Deste modo, ao evidenciar processos institucionalizados de formação destinados aos docentes que

atuam na educação superior, reconhecemos que historicamente tem assumido iniciativas mais pontuais restritas ao âmbito institucional de cada universidade, quase sempre vinculadas a seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Imbernón, 2016).

Estes programas, a julgar pela condição que o precede e pelo sistema avaliativo a que é submetido, em linhas gerais não têm conseguido desenvolver currículos comprometidos com a formação do formador, que possam dialogar e/ou provocar reflexões substanciais relacionadas ao que este docente deve saber, fazer e como fazer, sobretudo considerando os aspectos pedagógico-didáticos de ensino nos diferentes contextos socioculturais e políticos que se apresentam a ele (Mizukami, 2006).

Em outro sentido, temos que considerar que a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes nesta ambiência não foi acompanhado linearmente por uma melhoria qualitativa de suas respectivas práticas de ensino, principalmente se considerarmos as regiões mais distantes dos grandes centros urbanos do país. Neste cenário, frequentemente a preocupação com a qualidade dos resultados ficou restrita a um bom desempenho para a pesquisa e no domínio de conteúdo específico referente às matérias de ensino, minimizando a importância de uma preparação no campo pedagógico (Sguissardi, 2006; Silva Jr, Oliveira e Mancebo, 2006; Pimenta e Anastasiou, 2014; Unesco, 2003).

A nova demanda advinda desta expansão acaba por induzir a novas reflexões sobre a formação profissional do professor universitário, assim como provocar novas significações para a constituição de sua profissionalidade. Na direção deste pensamento, a contratação de professores qualificados para atender esta demanda emergente nem sempre conseguiu ir além da seleção pela competência técnica, produção científica e envolvimento com a pesquisa, ficando a habilidade para o ensino relegada a segundo escalão. Esta situação produz impactos na formação universitária, assim como na formação continuada destes professores.

Num sentido distinto, apresentamos ainda outro complicador que amplifica esta reflexão. Sabe-se que um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o local de atuação do professor (Morosini, 2000). Temos no Brasil uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior, assim como diferentes organizações acadêmicas que atribuem à docência diferentes valores e funções⁴⁹.

⁴⁹ Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica em: Universidades e Não-Universidades. Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. E ainda, dependendo da mantenedora, se governamental ou privada, com administração federal, estadual ou

A cultura institucional e dela decorrente a política que desenvolve produz reflexos diretos na docência universitária. A depender da missão da instituição e das consequentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente, assim como a construção de sentidos para sua prática docente. Resultante deste cenário, a prática docente no Brasil acaba por ser exercida por professores com identidades múltiplas e complexas, assim como o próprio sistema de educação superior brasileiro (Cunha, 2020)

Referindo-se a docentes ingressantes neste processo de expansão quantitativa das universidades, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 38) afirmam que, “em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica”. Este quadro intensifica a importância da formação continuada neste segmento de ensino, exigindo reflexões que possam conduzir à superação da condição denunciada por estas autoras.

Se o cenário descortinado possui esta complexidade, dele decorre, conforme mencionado anteriormente, uma base para a política de formação de professores na educação superior com formato indireto, onde o governo determina os parâmetros de qualidade institucional, ficando a cargo das Instituições de Ensino Superior selecionar e desenvolver políticas de formação locais orientadas por estes preceitos (Morosini, 2000).

Numa relação Estado/Universidade em que o governo não estabelece normas diretas de capacitação didática do docente, ao tempo em que transfere a formação continuada do docente universitário aos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, a atividade prioritária da formação acaba por se aproximar mais da pesquisa, ficando o ensino e a formação de professores sem a importância devida. Neste prisma, não figuram como prioritários, considerando a ambiência que configura este cenário e o processo avaliativo que regula e define a ‘qualidade’ destes mesmos programas.

Absorvendo uma forte influência do contexto sociopolítico e econômico, e aproveitando as brechas deixadas por este aspecto legal, o cenário configurado na atualidade concebe a formação continuada mais compromissada com resultados do que com processos, colocando ênfase nos índices de formação e não nas reais condições de aprendizagem, onde os programas de formação continuada, muitas vezes terceirizados à iniciativa privada, acabam sendo idealizados por terceiros, numa lógica utilitarista. Refém desta lógica, muitos programas de pós-graduação *stricto sensu* são levados a absorver

municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes e com condicionantes diversos (MOROSINI, 2000)

esta perspectiva, quando não pactuam sua própria omissão a este assunto, dificultando a articulação coletiva de ações que contestem esta conjuntura.

Neste prisma, ao docente da educação superior é transferida a responsabilidade de sua própria formação, numa conjuntura que acaba por valorizar a meritocracia e a objetividade, reforçando as circunstâncias já instaladas de práticas individualistas e de ascendência moderna, associadas a uma objetividade e permanente produtivismo acadêmico. Esta lógica acaba por conduzir a uma cultura de aproximação ao conceito de que basta o domínio do conhecimento específico e/ou instrumental para que o ensino seja qualificado. Em muitas realidades, esta premissa tem se configurando como a própria cultura profissional (Cunha, 2000, 2010b).

Talvez seja prudente refletir sobre a possibilidade de superação deste perfil instalado, no qual a pesquisa assume o protagonismo, e refletir sobre a importância dos dois outros elementos do tripé acadêmico: o ensino e a extensão, historicamente subalternizados, assim como considerar possibilidades de ações conjugadas entre eles (Cunha, 2010b). Uma alternativa seria pensar o ensino como pesquisa, onde estes dois elementos atuassem como mediadores de um programa formativo destinado ao professor universitário, compreendendo a docência num plano mais amplificado com fundamentação na prática social, o que absorveria elementos da extensão universitária.

De igual maneira, reconhecer a docência como espaço favorável à configuração identitária dos docentes, num movimento onde a subjetividade e a diferença assumam o foco, ao mesmo tempo considerando um lugar/tempo em que as experiências ocupem a dianteira das ações reflexivas e as narrativas em profundidade se constituam mecanismos de emancipação, erudição e apreensão da realidade. Assumir, portanto, processos formativos reconhecidos como ações extensivas e melindrosas, que envolvem uma multiplicidade de variáveis e encadeamentos, que na acepção de Mizukami (2006) deverão ser concebidos em suas dimensões mais amplas

Concebe-se aqui a formação do formador como um processo continuado de auto formação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (Mizukami, 2006, p. 3).

Paradoxalmente, a formação continuada do docente que atua na educação superior necessitaria ser um processo de maturação da prática profissional, na direção de potencializar uma tomada de consciência política, técnica e humana dos professores envolvidos. E de igual maneira ser um espaço de promoção, desenvolvimento e

aprofundamento de sua ação pedagógica mediante processos de ensino, considerando neste movimento e para as licenciaturas, a formação de novos professores. Nesta direção, não deveriam ser desprezadas as dimensões éticas, os saberes e aprendizagens do cotidiano e os interesses socioculturais, para além dos aspectos já sinalizados.

Nesta direção, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação docente, num processo que viria da prática e voltaria a ela, articulando novos saberes, compreendidos e mediados pelo enfoque da teoria, dialogando com os envolvidos (Imbernón, 2010). Defendemos uma perspectiva de formação continuada, que na acepção de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 02):

[...] contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

Para estas autoras, esta ação formativa, para além das tradicionais perspectivas de atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, representariam uma prática onde o alicerce seria a teoria e a reflexão sobre esta, com vistas à transformação da realidade. Este processo reflexivo permite uma aproximação entre os processos de mudança que se deseja impulsionar com a análise intencional sobre as consequências destas.

Temos consciência de que qualquer mudança no professorado não constitui uma tarefa simples, representando um processo complexo que, por vezes, demandaria uma mudança na cultura profissional dos docentes envolvidos (Imbernón, 2016).

5.2 A Universidade e o sentido sociopolítico, formativo e identitário presente no desenvolvimento profissional docente

Historicamente, dentre as inúmeras mudanças que tem ocorrido na universidade e em seu sentido social, concepção e papel social atribuído a ela, uma das mais significativas foi em sua relação com a sociedade. Zabalza (2004) afirma que a universidade passou de uma realidade marginal na dinâmica social, aquela cujo grau de autonomia e autogestão permitia que não tivesse que prestar contas a ninguém, para uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições, inaugurando uma nova cultura universitária.

Neste transcurso, gradativamente o impacto nas exigências aos professores e ampliação de suas funções foi intensificado, na exigência de processos mais burocráticos e maiores esforços na elaboração de propostas docentes, planos didáticos e planejamentos (Zabalza, 2004), que por vezes tendem a ‘engessar’ determinadas práticas de ensino.

No discurso que fundamenta esta nova cultura organizacional, um dos pontos de maior repercussão está na perspectiva de entendimento da universidade como uma organização que aprende, no sentido de que esta ideia de aprendizagem solicita seu permanente aprimoramento e gestão de recursos para se adequar às demandas emergentes que surgem e das relações que mantém em constante processo de transformação.

Considero positiva a ideia de permanente ressignificação de ações, processos e cultura docente; entretanto, por vezes o que alimenta esta cultura performativa é o desejo de uma prática gerencialista e técnica a subsidiar um padrão de controle sobre as condições e ações docentes, no sentido de uma aproximação a uma ideologia que extrapola o contexto educativo. Esta mesma lógica se faz presente no desenvolvimento de políticas para a formação continuada dos docentes que atuam neste contexto, estimulando ações formativas desarticuladas e pontuais, descontínuas e generalistas, incapazes de provocar alterações substanciais no cenário instalado (Imbernón, 2016).

Base fundamental de uma estrutura educativa que deveria formar o formador promovendo uma interlocução deste com a sociedade, o professor universitário figura, ou deveria figurar, como protagonista nesta organização, devendo ser entendido na complexidade de seus dilemas profissionais e identitários. Contudo, e considerando o quadro atual, nem sempre isto ocorre (Cunha, 2010b).

Para promover uma maior aproximação com a realidade contida nestas reflexões, torna-se fundamental trazer em cena aspectos relacionados aos dilemas que taciturnamente vivem os docentes nesta esfera, muitos deles relacionados a pares dicotômicos estabelecidos entre individualismo e trabalho coletivo, investigação e docência, além do impasse de sua própria formação pedagógica que envolve as contradições inerentes ao estabelecimento de conteúdos de formação generalista e especialização dos conteúdos de formação, além da constante discussão entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico-didático (Carvalho, 2007).

Neste movimento, analisar a formação deste profissional somente considerando os aspectos de sua dimensão profissional poderia ser considerado uma forma de reducionismo. Para uma análise mais ampla, há que extrapolar este contexto, entendendo

o professor em sua dimensão pessoal, num cenário em que relações de poder e ingerência interferem em uma outra dimensão, a administrativa (Zabalza, 2004).

Exatamente nesta direção fiz opção pela pesquisa narrativa como método investigativo, ao tempo em que as experiências, narradas pelos protagonistas desta pesquisa, sejam consideradas como fenômeno a ser refletido. Elemento fundante da pesquisa narrativa, a experiência, entendida por meio dos princípios de continuidade e interação (Dewey, 1979), tem uma fundamental participação na análise das subjetividades peculiares ao cotidiano escolar, cooptadas pelas narrativas postas em cena.

Segundo Zabalza (2004), os professores ensinam não apenas pelo que sabem, mas pelo que são e a melhoria da autossatisfação com seu desempenho ocorrerá quando sua realidade permita a melhoria de suas relações com seu trabalho, independente do estágio que se encontre na carreira docente. Este avanço possui uma relação muito próxima com o entendimento do que se faz e como se faz, e ainda com a eficácia com que se faz, processos intrinsecamente envolvidos não apenas com os conhecimentos e experiências com a área, mas também com sentimentos e vida pessoal, acessíveis através da prática de contar, recontar; viver e reviver as experiências vivenciadas (Clandinin e Connelly, 2015).

Na direção deste entendimento, Zabalza-Beraza (2019) destaca três dimensões a serem consideradas, ao nos aproximarmos da figura do docente: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão laboral. No sentido de uma transformação desta realidade, e para além das outras duas dimensões, afirma, tendo como pano de fundo a educação superior, que a dimensão pessoal, historicamente negligenciada nos processos formativos, ainda se apresenta como um desafio a ser superado

Desde sempre se sabe que o fator pessoal é um elemento chave na atuação dos docentes e que suas características de personalidade, empatia, experiências pessoais ou situação de vida acabam exercendo uma influência incontrolável na relação com os alunos e com os colegas. Entretanto, desde o ponto de vista da formação, tem-se levado pouco em conta essa circunstância, talvez porque as universidades e os centros de formação não saibam muito bem como entrar nesse território pessoal sem romper os limites da privacidade e o direito à intimidade (Zabalza-Beraza, 2019, p. 10).

Considerando estas dimensões, sobretudo a pessoal, objetivamos neste estudo uma aproximação com a investigação narrativa, por entender que ela traz em sua própria natureza a valorização da subjetividade e do conhecimento situado, buscando referência nas histórias de vida e nas experiências dos indivíduos ao partilharem suas narrativas e

percepções sobre o cotidiano vivido e refletido. Entendemos que a escuta atenta às narrativas dos docentes que atuam na educação superior sobre seus conhecimentos, capacidades, dificuldades e experiências pode representar uma possibilidade de aproximação entre os contextos institucionais e pessoais, provocando a reflexão por meio das experiências, compreendidas neste ato como pontos de partida e de chegada para os avanços advindos da reflexão sobre a ação que acontece no cotidiano.

Considerar estas características e a necessidade de fomentar espaços e estratégias coletivas que estimulem processos continuados de reflexão e formação por meio da socialização das narrativas dos professores e professoras envolvidos, poderia aportar significativa contribuição ao processo formativo destes, singularmente relacionada à formação continuada do docente universitário, interpretada neste horizonte de sentidos.

Numa alusão ao ensino, Shulman afirma que, quando analisamos os processos de ensino e de formação de professores, uma das frustrações continua sendo a amnésia individual e coletiva. Este autor refere-se, neste ato, a ações docentes herméticas e descontínuas onde a história ainda carece da própria prática, ou da reflexão sobre esta (Shulman, 2014).

Buscando aproximações com o cenário historicamente delineado na educação superior, não é difícil reconhecer as similaridades, muitas vezes exemplificadas por práticas de ensino individualistas e pautadas prioritariamente nos conhecimentos específicos das matérias de ensino, no movimento em que os conhecimentos pedagógicos de ensino têm pouca inserção e/ou representatividade. Somando a isso, docentes que relatam certa dificuldade em metodizar sua prática por meio de uma estrutura de notação e memória em forma de estudos sistemáticos que poderiam lhe configurar um reconhecimento profissional e continuidade, evitando que as boas práticas se perdessem no tempo. A realidade evidencia a clara dificuldade de teorizar a prática, saber próprio e fundamental da docência universitária (Cunha, 2010a).

Por este e outros motivos, esta investigação advoga em favor de uma formação continuada que possa conseqüentemente ser convertida em ação pedagógica comprometida com a singularidade da experiência presente numa realidade situada e a sabedoria da prática. Seja por meio da elaboração e/ou evocação de casos de ensino (Mizukami, 2006; Shulman, 2014), ou por meio de relatos narrativos que compõem a investigação narrativa (Clandinin e Connelly, 2015), problematizando sua complexidade como elemento formativo. Neste movimento, favorecer uma docência efetivamente comprometida com a reflexão e a investigação sobre os problemas oriundos da própria

prática de ensino, estimulando uma produção de conhecimento que contemple novos horizontes e cenários formativos para os contextos vividos.

Ao que parece, ainda caminhamos a passos lentos nesta direção, dada a condição atual em que se encontra esta prática formativa. A formação continuada de docentes universitários ainda não possui uma formação sólida no tocante à produção científica, não figurando como protagonista no debate e produção acadêmica, resultante de uma forma de omissão histórica no interior das políticas públicas que a regula, necessitando ser desvelada (Carvalho, 2007; Mantovani e Canan, 2015; Pensin, 2014; Silva, 2017).

Entretanto, iniciativas de resistência a este quadro podem ser evidenciadas, merecendo destaque algumas articulações, em grande parte instituintes, que fomentam o trabalho colaborativo e coletivo em redes e parcerias desenvolvidas no cenário acadêmico e que tem configurado um novo e possível horizonte para o campo da formação continuada de docentes universitários, que pretendo discutir em sequência.

Diante do quadro delineado, apoiando-me em Zabalza (2004), apresento algumas possibilidades de reflexão sobre a formação continuada do professor que atua na educação superior, que por ora deixo suspensas. Desta maneira, questionamos: considerando este cenário, se como docentes universitários nos fosse dada a opção de eleger como poderia ser operacionalizada uma formação contínua institucionalizada, o que diríamos? Como nos posicionaríamos diante de um compromisso formativo, que pode ser ao mesmo tempo pessoal e institucional? De que maneira estas responsabilidades se configurariam?

Deixar suspensas estas indagações é uma intenção que encontra abrigo na ideia de provocar reflexões prévias, geradoras de sentido e significado sobre o que fazemos e estimular uma forma de introspecção que nos possibilite olhar para dentro de nossas histórias de vida e de docência, buscando provocações que nos conduzam a reflexões sobre elas, e como fruto destas, quiçá emerjam novos horizontes de formação e ressignificação da condição de formação docente.

Em outro sentido, num panorama de extrospecção, podemos entender que a sociedade do conhecimento prima por profissionais qualificados nas diferentes profissões e problemáticas da sociedade. Considerando o contexto universitário, esta realidade não apenas se acentua, mas remete a um permanente debate sobre a preparação dos professores que atuam neste universo e sobre a institucionalização da formação docente nesta conjuntura. Para melhor esclarecimento desta complexidade, busco no mesmo autor aportes para algumas considerações:

(1). Na atualidade, as instituições de Educação Superior estão claramente comprometidas com a melhora da qualidade da docência que oferecem. (2). Essa qualidade, mais que a componentes externos (infraestruturas, recursos financeiros, etc.) está vinculada à qualidade docente do professorado. (3). A qualidade docente do professorado somente se obtém através da formação para a docência (Zabalza-Beraza, 2019, p. 06).

No contexto específico das licenciaturas e da própria pedagogia, onde docentes universitários atuam como formadores dos que serão os futuros formadores e formadoras, a justificativa desta reflexão amplia sua significação, afinal trata-se de uma tarefa complexa e com especificidade pedagógica que requer conhecimentos apropriados e organização metodológica adequada para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira eficaz, pois trata-se do exercício pedagógico profissional do docente no âmbito de sua prática de ensino.

A formação continuada compõe um amplo leque formativo denominado por Marcelo Garcia (1999) como desenvolvimento profissional docente, e é compreendida aqui como uma das etapas desta ampla atividade formativa que se processa ao longo da vida e da carreira docente; uma espécie de escala do amplo, contínuo, sistemático e autorreflexivo movimento que se processa no entrelaçamento do desenvolvimento profissional e uma formação orientada para a mudança e a transformação do ambiente onde se insere (Marcelo Garcia, 1999; Isaia, 2006; Almeida, 2021).

Fazendo alusão a uma perspectiva mais contemporânea para o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, Marcelo (2009), baseado em Villegas-Reimers (2003) atualizou os conceitos para o termo partindo de sete categorias, as quais se adaptam melhor à concepção de professor como um profissional do ensino, assumindo a polissemia e a complexidade multidimensional do termo que supera a justaposição entre formação inicial e permanente (Marcelo, 2009).

Na direção do entendimento assumido por este autor, concordamos que o desenvolvimento profissional docente deva ser compreendido como uma ação permanente que se processa em um *contínuum*, e não como um exercício descontínuo ou degraus de formação. Suscita, portanto, um permanente e complexo movimento de transformação da prática profissional individual e coletiva, comprometido com a transformação do contexto no qual é fomentada (Arenhaldt, et al, 2022).

Em sentido amplo, um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, com representação nas comunidades de aprendizagem, onde os implicados assumam

concomitantemente a condição de professores e alunos em permanente processo de significação. Sendo assim, “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício de seu trabalho (Marcelo, 2009, p. 12)”. Deste modo, nos alinhamos a uma perspectiva de formação continuada que coloque em relevo as dimensões fundantes do desenvolvimento profissional docente na acepção apresentada, adicionando a perspectiva de Arenhaldt et al (2022), apresentada em sequência.

Numa revisão narrativa que objetivou mapear as condições e o entrelaçamento entre as abordagens biográficas em educação e o desenvolvimento profissional docente universitário, Arenhaldt et al (2022, p. 5-6), num diálogo com os autores-referência, delinea quatro dimensões fundantes do desenvolvimento profissional docente⁵⁰, que pretendem uma relação entre a transformação da docência e a mudança na prática pedagógica. Segundo estes autores, “[...] se o professor que participa de processos formativos não tiver como horizonte a transformação da sua docência e a mudança da prática pedagógica, não está em desenvolvimento profissional docente”.

Nesta direção, compreendo que as políticas públicas educacionais, sobretudo as especificamente vinculadas ao estabelecimento de diretrizes voltadas à configuração das características e papéis de formador de formadores, deveriam considerar fundamentalmente como horizonte formativo uma base de conhecimentos, no sentido das contribuições de Mizukami (2006, p. 1):

- a) A importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientelas e contextos;
- b) A necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais;
- c) A importância de construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente

⁵⁰ Dimensão processual e contínua, que apresenta a própria ideia de continuidade, e demanda tempo e reflexão; dimensão experiencial e concreta, relacionada à necessidade de interlocução da ação e do trabalho ao cotidiano pedagógico; dimensão compartilhada, colaborativa e convivial, marcada por um enfoque reflexivo sobre os alcances sociais da ação pedagógica onde o docente, sujeito ativo deste processo, evidencia um processo de ação, reflexão e ação sobre os contextos que habita; dimensão da transformação, implicada com a mudança, não apenas das práticas individuais e coletivas, mas também institucionais (ARENHALDT et al, 2022).

d) A consideração da ‘atitude investigativa’ como eixo da formação do formador: formação do formador conceptualizada (COCHRAN-SMITH, 2003) como um processo contínuo e sistemático de investigação, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento local e público apropriado para contextos em mudança.

Pelo exposto, depreende-se haver uma indissociável interlocução entre formação continuada, trabalho docente e prática investigativa. Nesta acepção, os processos formativos direcionados aos professores não podem ser concebidos de maneira desconectada das condições adequadas para a realização do trabalho docente, como por exemplo a concessão de salários dignos e uma maior autonomia profissional aos docentes, e ainda maior tempo à dedicação aos estudos individuais e coletivos e reflexão sobre a prática docente (Diniz-Pereira, 2019). Embora correlacionado, entendemos ser este um assunto que extrapola a especificidade deste estudo, demandando outra investigação.

Em outro sentido, e por se tratar de uma dinâmica em permanente processo de transformação, considerar que esta prática formativa é transversalizada por processos de identificação intermináveis, exigindo uma ação contínua e permanente capaz de se (re) configurar no próprio processo, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes e da reflexão sobre estas (Imbernón, 2009).

Neste movimento dialético, a identidade profissional possui uma interlocução imprescindível com o desenvolvimento profissional, pois trata-se da maneira como os professores definem a si mesmos e aos outros no processo de construção do ‘eu profissional’ em permanente transição. Trata-se do entendimento que nos permite compreender, através da nossa identidade, como nos vemos e queremos que nos vejam (Marcelo, 2009). Entretanto, apesar de serem concomitantes, os processos de construção das identidades profissionais docentes e o próprio desenvolvimento profissional docente devem ser percebidos como distintos, embora complementares, pois possuem especificidades próprias (Diniz-Pereira, 2019).

Pela sua profundidade, as bases que ancoram esta perspectiva de formação se constituem como um permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente, que articula a um só tempo a teoria e a prática, ensino e pesquisa, absorvendo não apenas o conteúdo específico, mas o conteúdo pedagógico, de modo a ressignificar constantemente a prática de ensino e os processos identitários dos docentes envolvidos (Beraldo, Silva e Veloso, 2007; Imbernón, 2009).

Desta forma e pelo exposto, concebemos a formação continuada inserida nos conceitos de desenvolvimento profissional docente apresentados, considerando o princípio de indissociabilidade entre formação e o trabalho docente, articuladas diretamente com os processos identitários dos professores, em permanente transformação. Processos de identificação apreendidos no contexto de uma multiplicidade de sentidos e significados que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir e (res) significar o ensino e o mundo no incessante alcance das significações e configurações identitárias docentes, que por sua vez, estão em permanente construção e atribuição de sentidos, e serão destacados na próxima seção desta escrita.

Assumindo este enquadramento, percebemos como inegável e urgente nos debruçarmos sobre a temática da formação de professores como uma forma de desenvolvimento processual que se configura permanentemente por meio da própria ação educativa e da condição existencial do professor.

Para além de sua construção pessoal identitária, a construção social do papel do professor encontra-se intimamente relacionada à natureza e ao sentido social outorgado à escola em cada período histórico, seja qual for o nível educativo. Neste melindroso cenário, as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais pessoais e coletivos.

É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser 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 (Marcelo, 2009, p. 11).

Partindo da premissa de identidade como uma construção relacional, serão retratados a seguir aspectos histórico-culturais que atravessam a formação continuada de professores e suas interfaces com a educação superior e interlocuções com os processos identitários. De igual maneira, trago a especificidade da conceituação sobre o que entendo como processos de identificação, e ainda um panorama sobre sua legitimação no cenário nacional, buscando aproximações com o *lócus* de ação e institucionalização.

5.3 A formação continuada e a constituição de processos identitários

Existem inúmeras formas de entender os mecanismos que orientam o pensamento humano, seus caminhos e descaminhos, e de igual maneira, as predisposições balizadoras para conceber as tomadas de decisões em qualquer instância da vida privada ou social. A cultura, em suas diferentes formas de representação da/na realidade, influencia determinados padrões de conduta, afetando a maneira como cada indivíduo percebe o mundo e se situa nele. Reflexo desta ingerência, cada ser humano vai configurando seus processos identitários nas distintas relações que estabelece.

Neste universo que mescla a perspectiva particular com a universal, temos o potencial de nos reportar àquilo que define nossa marca própria no cenário onde vivemos, a qual, simultânea e paradoxalmente também constitui e é constituída no arcabouço de um panorama mais amplo e exclusivo, numa alusão particular à cultura. Historicamente relegada à marginalidade, esta ‘marca própria’ tem recebido incremento de valor e importância, num cenário onde a objetividade gradativamente cede espaço à subjetividade, num universo de perspectivas idiossincráticas inter relacionantes.

Peculiaridades que vão mesclando-se em um permanente processo de metamorfose, uma condição de batalha entre o que somos e o que necessitamos ser; uma espécie de luta entre moral e ética, como assinala Maffesoli (2010, p. 21):

Cada época tem suas ideias obsedantes que, é claro, não são nada além de pessoais. Essas são encontradas de diversos modos em todas as expressões sociais como a literatura, os modos de vida, as múltiplas formas culturais, sem esquecer as ideologias, sejam elas políticas, jornalísticas ou eruditas. Uma dessas ideias obsedantes, que de uma maneira transversal percorre todas as civilizações, está no sentido simples do termo vida moral. Em outras palavras, o que é que fundamenta ou permite o estar-junto (Zusammen-sein)? De minha parte, formularia essa obsessão da seguinte maneira: às vezes, ela exprime-se enquanto *morale stricto sensu*, isto é, assume a forma de uma categoria dominante, universal, rígida, e privilegia, com isso, o projeto, a produtividade e o puritanismo, numa palavra, a lógica do dever-ser. Às vezes, ao contrário, vai valorizar o sensível, a comunicação, a emoção coletiva, e será então mais relativa, completamente dependente dos grupos (ou tribos) que estrutura enquanto tais, será então uma *ethica*, um *ethos* que vem de baixo. Moral versus ética.

Este mesmo autor assinala que, com o fim de uma moral universal em decorrência do declínio da dominação do pensamento moderno, ocorre uma espécie de eclosão de modos de vida alternativos. Neste processo, e sem desconsiderar que hajam códigos específicos, prolifera-se uma espécie de relativismo moral que se observa de um modo empírico, de tal maneira que, um único fato central, marginalizado antes, difrata-se em uma multidão de marginalidades centrais.

De fato, não é mais possível reduzir a arte apenas às grandes obras qualificadas geralmente de culturais. É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte. Por causa da massificação da cultura, com certeza, mas também porque todas as situações e práticas minúsculas constituem o terreno sobre o qual se elevam cultura e civilização. Sem que seja possível se estender aqui, pode-se dizer que o fato culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as deambulações diárias, os lazeres, etc. não podem mais ser considerados como elementos sem importância ou frívolos da vida social. Enquanto exprimem as emoções coletivas, eles constituem uma verdadeira “centralidade subterrânea”, um irreprímível querer viver, que convém analisar. Há autonomia nas “formas” banais da existência que, numa perspectiva utilitária ou racionalista, não tem finalidade, mas que não deixam de ser plenas de sentido, mesmo se esse se esgota *in actu* (Maffesoli, 2010, p. 22-23).

Neste entendimento, esta forma de “centralidade subterrânea” progressivamente vai compondo sentidos para nossas condutas, valores e ações cotidianas, sejam elas de ordem privada ou profissionais, e interferem significativamente no processo de qualificação das atitudes, quando de processos auto avaliativos, ou seja, em nossas significações identitárias.

Como um rio que flui silencioso e incessante no subterrâneo de nossa existência, nossa identidade vai seguindo seu curso, nos trajetos, trajetórias e percursos que a vida vai traçando ao longo da história, nos valores presentes na cultura desta própria correnteza. De forma tal, e, lembrando o pensamento de Heráclito, a única certeza existente é que não há certeza, pois, cada circunstância é única e singular, constituindo-se fundamentalmente um olhar próprio para a realidade, que se altera no momento seguinte à sua significação.

Neste trânsito, tudo está em permanente movimento, em contínua (res) significação, mesmo se considerarmos que este processo ocorra, por vezes, inconscientemente para os indivíduos que partilham relações interpessoais, históricas e culturais neste infinito amálgama. É na direção deste pensamento que concebemos o conceito de identidade assumido nesta investigação, pois entendemos que cada indivíduo é particular, embora sofra os reflexos de seu tempo, de suas relações e de suas escolhas.

Neste universo idiossincrático, cada ser humano vai engendrando sentidos num mosaico, onde os fragmentos, ao tempo em que contém sua singularidade, compõe o todo e guarda em si, tanto características pessoais e próprias quanto coletivas dos grupos sociais de pertencimento, que vão integrando seus processos identitários e podem ser significados de diferentes perspectivas.

Compreendemos, desse modo, que o conceito de identidade não é algo comum e constitui temática complexa, alvo de constantes debates no campo das ciências humanas e sociais e assume diferentes características e definições dependendo da perspectiva adotada. Trazemos em cena para o entendimento desta problemática os pontos de vista de dois autores que discutem o assunto, com aspectos nem sempre convergentes em sua raiz conceitual. Se por um lado, Dubar (2009) afirma ser a identidade resultante dos cruzamentos relacionais oriundos do processo de socialização, Hall (2020) assenta este conceito no pertencimento cultural, considerando o uso da linguagem como operador de uma estrutura de poder, instituições, política e economia, onde as pessoas são percebidas como produtores e consumidores de cultura ao mesmo tempo.

A constituição da identidade para Dubar (2009) é marcada por uma tensão permanente entre os atos de atribuição e os atos de pertença, processo possível somente no âmbito da socialização. Para este autor, a identidade de um indivíduo é aquilo que ele tem de mais particular, sendo construída pelos processos de socialização primária e secundária, inicialmente pela família e, posteriormente, por grupos sociais. Desta maneira, a constituição das formas identitárias é assinalada por movimentos relacionais e biográficos, que vão processualmente configurando a identidade social dos indivíduos.

A visão de sujeito assumida por Hall assume contornos históricos e não biológicos. Assentada na concepção de sujeito pós-moderno, a identidade para este autor é sempre aberta, caracterizada pela mudança, pela diferença e pela imprevisibilidade resultante de um deslocamento constante, desafiando as identidades estáveis, sobretudo considerando o cenário que se seguiu à segunda guerra mundial.

Segundo Hall (2020), existem três diferentes concepções de identidade que historicamente se relacionam: a identidade do sujeito do iluminismo, em que expressa uma visão individualista do sujeito e prevalece a razão e a consciência; a identidade do sujeito sociológico, que reconhece que o indivíduo se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo entre os mundos interno e externo mediado pela cultura; a identidade do sujeito pós-moderno, que não tem identidade fixa, essencial ou permanente, mas continuamente formada e transformada pelos diferentes sistemas culturais. Para Hall, em cada indivíduo habitam inúmeras identidades contraditórias, que por sua natureza, o impulsionam em diferentes direções e deslocamentos, criando um movimento permanente que provoca a reelaboração constante das identificações na sociedade.

Pelo exposto, aportamos contribuições dos conceitos de identidade destes dois autores para o contexto investigado, reconhecendo serem subsídios adequados e necessários a especificidade deste estudo. Todavia, por se tratar de uma investigação narrativa, não poderíamos deixar de mencionar o termo apresentado por Connelly e Clandinin (1999) para definir a identidade narrativamente. Para estes autores, as identidades representam as próprias histórias que nos constituem, ou no original “*stories to live by*”, estando intimamente ligadas ao trabalho profissional e à paisagem delineada pelos contextos. Nesta compreensão, a identidade de um indivíduo pode ser caracterizada como um fenômeno relacional e mutável, tecida na interseção entre identidade, conhecimento e contexto (Connelly e Clandinin, 1999).

Esta mobilidade de deslocamento das identidades marcada pelo movimento permanente e pela fluidez que lembra o pensamento de Heráclito, estabelece o que concebemos neste estudo como “processos identitários”, resultado de identificações contingentes, variáveis e fluídas, semelhante ao postulado de Bauman (2005). Nesta perspectiva, uma vez que os processos identitários são movimentos permanentes de significação e ressignificação que envolve todas as camadas sociais, para atender à demanda educativa atual, bem como ao desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, se faz necessário reconsiderar o modelo formativo centrado na concepção moderna e tradicional, segundo o qual as identidades são essencialistas.

Nesses termos, corroboramos com os autores consultados ao concebermos uma prática educativa para além dos valores da escola moderna e da neutralidade e objetividade, bem como uma valorização da subjetividade e do descentramento nas perspectivas identitárias atribuídas aos indivíduos. Assim, comungamos com Dubar (2009) acerca da identidade nominalista que percebe a existência como contingência, ao mesmo tempo com a perspectiva de identidade descentrada de Hall (2020), ambas pactuadas na fluidez de Bauman (2005), materializadas no entremeio das histórias que nos constituem (Connelly e Clandinin, 1999).

Para sermos coerentes com a perspectiva assumida, inequivocamente nos aproximamos, por meio das teorias que fundamentam a investigação narrativa, de uma abordagem relacional, cujos processos de ensino e pesquisa sejam inter-relacionados e interconectados, assim como as relações entre os envolvidos.

Esta dialética relacional, por sua vez, nos associa à subjetividade e à valorização das experiências vividas como substanciais, que devem ser externadas e refletidas por meio das narrativas tridimensionais tão necessárias para alcançar as histórias de vida dos

implicados e possibilitar a (res) significação permanente destas mesmas experiências, gerando sentidos e significados para os processos identitários que se alteram continuamente neste movimento.

Experiências que, refletidas e (res) significadas, se configuram como a própria base epistemológica segundo a qual a pesquisa narrativa se alicerça, pois nesta acepção, a experiência constitui o próprio conhecimento. Nas palavras de Maffesoli (2010, p. 24):

A criação, em suas diversas formas, jorrará de uma dinâmica sempre renovada, e sempre plural. As diversas situações sociais, os modos de vida, as experiências poderão ser consideradas múltiplas expressões de um vitalismo poderoso. Outra maneira de exprimir o politeísmo dos valores.

ATO 6 – NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: TECENDO OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

[...] el conocimiento que emerge desde realidades sociales diversas también es ciencia, no solo aquel que se produce desde procedimientos reglamentados por la oficialidad positivista (Rivas-Flores, 2021).

[...] nossa existência é permanentemente dependente de um frágil equilíbrio de nossas relações com a natureza material, com os nossos parceiros nesse destino e com os elementos culturais que sustentam nossa experiência subjetiva. Vale dizer que a vida humana se desdobra num tríplice processo: sobrevivência, convivência e consciência. Está em pauta assegurar, da melhor maneira possível, o máximo de equilíbrio e harmonia em nossas relações com a natureza, com a sociedade e com a cultura (Severino, 2017, p. 42-43).

Neste momento, intencionando o equilíbrio relacional que configura a vida, a natureza e as relações entre os indivíduos e respeitando a diversidade e o dissenso presente em cada relato, busco impulsionar uma interlocução com as narrativas dos colaboradores no sentido de dar visibilidade em contexto a seus relatos e experiências, articulando-os com os aportes teóricos e com os objetivos desta pesquisa. Trago em cena a formação continuada na educação superior e a pesquisa narrativa como protagonistas desta ação, no movimento de significação identitária destes docentes, revisitando os sentidos e os significados atribuídos às suas experiências e narrativas, nos processos formativos existentes nas duas IES que compõem esta investigação.

6.1 Fios entrelaçados compoem uma nova tessitura

A escrita desta seção recupera os caminhos elegidos e trilhados por esta investigação, ao tempo em que enfatiza o movimento tridimensional da pesquisa narrativa proposto por Clandinin e Connelly (2015), o conceito de experiência preconizado por Dewey (1979) e os conceitos identitários cunhados por Hall (2020) e Dubar (2009). Significa, portanto, retomar as conversas estabelecidas e as reflexões oportunizadas, na direção de uma nova significação por meio de uma atual compreensão, que entendo ser fruto desse amálgama. Trago em diálogo, portanto, os relatos dos professores e das professoras que gentilmente se dispuseram a dialogar, compartilhando suas experiências docentes por meio de entrevistas narrativas, no movimento que apresenta como horizonte o tecido geral desta investigação.

Estas narrativas dialogam, nesta dinâmica, com minha história de vida e de docência, ganhando protagonismo as interpretações e reflexões que faço sobre as narrativas articuladas, através das quais busco compreensões que deem representatividade aos objetivos, problemática e justificativa deste estudo. Esta interação relacional possibilita refletir sobre os interesses, as necessidades e possibilidades estabelecidas, cuja significação foi gradualmente sendo explicitada na trajetória desta escrita, e sobre os quais a dialética relacional tem papel fundamental.

A premissa básica consistiu numa abordagem onde a ética relacional se posiciona como elemento fundante para a representação e compreensão do universo tecido e apresentado pelas narrativas, num cenário em que cada experiência representa um universo singular, repleto de vida e de movimento. Singularidades que extrapolam os contextos próprios e permitem um olhar ampliado capaz de distinguir marcos socioculturais pertencentes a tempos e espaços diversos, configurados pelos sentidos atribuídos e pelas representações postas em cena (Ferrarotti, 2014).

Trazer em cena estas histórias por meio destes relatos traduz, portanto, um movimento complexo que interconecta a representação sociocultural e os valores pessoais, traduzindo particularidades de uma experiência singular e oferecendo um panorama do mundo no tempo, espaço e conjuntura em que são narradas. Ao realizar este movimento, reconheço minha história espelhada nos relatos, amalgamada nas marcas dos padrões hegemônicos que a todo tempo nos direcionam a seus arquétipos habituais e hierárquicos que estimulam olhares cada vez mais aligeirados e sem profundidade. Refletir sobre este panorama representa caminhar na direção de um aprofundamento crítico desta compreensão.

Foi preciso reconhecer ainda que cada relato simboliza uma gama de sentidos que nos remete ao entrelaçamento de tantas outras histórias e singularidades, por vezes anônimas e cristalizadas nos distintos contextos que configuram uma trama social ampla. Contá-las aqui, mantendo fidelidade aos princípios éticos, políticos e pessoais contidos em cada uma delas representa, portanto, uma responsabilidade da maior grandeza. Autenticando esta condição, proponho a interlocução de meus relatos às narrativas dos participantes, tendo clareza da temporalidade desta reflexão e das limitações inerentes aos espaços circunscritos.

Por se tratar de narrativas de contextos socioculturais muito distintos, tecidas e sustentadas em arcabouços teórico-culturais díspares envolvendo dois países, um com característica de colonizador e outro com a singularidade de colonizado, procurei

valorizar ao máximo a horizontalidade do processo no movimento de análise e interpretação das narrativas, assim como encontrar alinhamentos possíveis e necessários (Grosfoguel e Hernández, 2012). Assumindo a perspectiva de um pensamento decolonial, diria que provoquei diálogos singulares, promovendo a articulação entre as narrativas do Norte e do Sul Global por meio de espaços horizontais, buscando aproximações entre estas duas formas de compreensão, sem, no entanto, desconsiderar a autenticidade presente em cada uma delas (Matos-de-Souza, 2022).

Desta maneira, e na condição de pesquisador responsável que assume a dianteira desta ação, apresento, reflito, discuto e integro significados para a forma como interpretamos a formação continuada de professores da educação superior. Sem desconsiderar o atual cenário de empobrecimento das condições que interferem nos processos de institucionalização de ações formativas nas IES, esta investigação está implicada em compreender, por meio das narrativas, a configuração da formação continuada de docentes da educação superior e seus desdobramentos.

Exploro por meio da pesquisa narrativa, as trajetórias pessoais, profissionais e institucionais de docentes universitários, na intenção de conhecer suas experiências docentes, aprendizagens e saberes profissionais em seus cenários de formação e atuação. Neste arcabouço, entendemos que o papel desta investigação é trazer à tona esta problemática, encontrar diálogos e discutir sobre o processo de institucionalização das ações formativas que acontecem no ambiente universitário, na intenção de potencializar esta prática.

As narrativas dos professores do contexto europeu ampliaram o horizonte de reflexão, reverberando no entendimento e discernimento da particularidade do contexto brasileiro. Por mais que possam indicar similitudes, o cenário em que estão inseridos os dois grupos de professores apresentam diferenças socioculturais a serem destacadas, pois de alguma maneira interferem no teor dos relatos dos participantes e sua significação. Desta forma, na estrutura geral do texto será priorizado um diálogo em uníssono com estas narrativas, contudo, as especificidades serão evidenciadas quando necessário, preservando seu caráter idiossincrático e autenticidade. Na interlocução entre estas realidades e na dinâmica que rastreia a diferença na igualdade, aponto em sequência características que configuram os contextos particulares das duas realidades investigadas, reconhecendo o pensamento de Santos (2003, p. 56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos

descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

6.2 As dimensões formativas e pedagógico-administrativas da UFMT e UMA

No caso da realidade brasileira, os participantes iniciaram a docência na UFMT após terem sido aprovados em um concurso público nesta instituição, vários deles somando experiências anteriores com a docência universitária em outras IES. Como ingressantes nesta ambiência, necessitam cumprir um período de três anos de experiência denominado estágio probatório, com vistas à aquisição da estabilidade profissional. Após obter a aprovação nesta etapa, cada docente passa a compor em caráter efetivo o serviço público federal, conquistando sua estabilidade no emprego.

Este período pode ser considerado uma etapa formativa, pois são oferecidas atividades introdutórias de caráter pedagógico-didáticas e informações gerais sobre processos administrativos necessários aos docentes. Dentre as atividades oportunizadas, particularmente considero o curso de docência na educação superior como a atividade pedagógica mais representativa.

Na realidade espanhola, os professores encontram-se em outro movimento. Estão em uma etapa final de doutoramento, condição básica para a docência universitária naquele contexto, finalizando um período de docência compartilhada de quatro anos na educação superior com seus professores orientadores. Apesar de ser um período profícuo de aprendizado, esta etapa representa em outro sentido, o encerramento do período de vigência das bolsas de estudo, concluindo o vínculo do professor com a universidade.

Para permanecerem como docentes nesta IES, necessitam empreender uma escalada de competitividade, submetendo-se a processos seletivos onde a experiência adquirida com seus mentores constitui um adicional de qualificação, mas não a garantia de emprego. Assim como no Brasil, cada candidato ou candidata deverá ainda somar pontos em uma escala de produção acadêmica, posicionando-se num ordenamento classificatório. Não obstante, conseguir uma vaga como docente na universidade espanhola não é sinônimo de estabilidade de emprego; este privilégio é concedido a professores catedráticos, após percorrerem uma vasta trajetória, tempo de exercício docente, tarefas e atribuições de ensino e/ou gestão, para além de outras influências de ordem político-administrativa que não cabem neste recorte.

Neste amálgama, o ‘lugar confortável’ que a estabilidade confere ao docente brasileiro é substituído, no caso da realidade espanhola, por uma condição de premente instabilidade para o exercício da docência neste contexto, o que produz reverberações na sua condição docente e pode afetar o teor de suas narrativas. Ponto comum entre as duas realidades, a perspectiva de formador de formadores caracteriza nos dois cenários um identificador qualitativo que produz um diferencial de maturidade nos relatos.

6.3 Ordenamento dos diálogos: configurações preliminares e eixos de sustentação

Para uma melhor organização textual, os relatos serão apresentados em um ordenamento que tem como propósito captar a profundidade contida em cada um deles sobre os aspectos evidenciados. Apresento neste ordenamento as narrativas dos coautores desta investigação entrelaçadas a meus relatos e análises, por meio de uma sistematização que levou em conta alguns eixos de sustentação precisamente estabelecidos para esta finalidade.

Inicialmente não tínhamos clareza quanto a definição destes eixos, mas o movimento de organização dos relatos foi provocando interlocuções que nos provocaram reflexões e esclarecimentos sobre o lugar de cada um numa dialética relacional. Esta dinâmica foi gradativamente nos conduzindo a algumas temáticas comuns; paisagens que iam se descortinando e sendo agrupadas nos sentidos gerados pelas articulações estabelecidas, tendo em vista o primordialmente previsto.

Estes eixos atuaram, por um lado, como facilitadores da compreensão sobre cada particularidade do contexto investigado, e por outro, como elemento auxiliar no entendimento amplo do universo sociocultural em tela. Embora cada aporte ocorra sob uma aparente significação singular, cada eixo deverá ser entendido na complexidade de um indivisível e indissociável contexto de reflexão com os demais, pois considerar as experiências dos professores e das professoras implica conhecê-los em suas histórias particulares, entendidas ainda como elementos representativos de uma temporalidade sociocultural, histórica e educativa.

O primeiro eixo a ser apresentado relaciona-se com as histórias de vida e a constituição identitária no âmbito da educação superior. Neste espaço serão trazidas em cena narrativas sobre a trajetória de vida e o percurso que gradativamente vai configurando a significação identitária como docentes na educação superior. Ganharão

foco ainda a formação inicial e o percurso acadêmico dos docentes, além dos processos de acolhimento em suas respectivas IES.

O segundo eixo de sustentação trata da especificidade desta investigação, ou seja, da formação continuada de professores que atuam na educação superior. Concepções, princípios, experiências significativas, institucionalização de processos e política de formação docente serão temas abordados nesta ambiência por meio das narrativas docentes e dos documentos selecionados.

As possíveis relações entre a investigação narrativa e a formação continuada compõe o terceiro eixo de apresentação e diálogo, que se configura como espaço destinado à reflexão sobre a formação que ocorre por meio das experiências e a dialética relacional, abordando a docência como possibilidade investigativa e suas relações com a extensão. Neste âmbito, são discutidos e argumentados aspectos referentes às possibilidades formativas individuais, práticas colaborativas e os espaços de inserção e representação da pesquisa narrativa nestes contextos.

A organização destes eixos de sustentação não representou tarefa simples, pois os conteúdos e aspectos evidenciados em cada um deles encontram-se em permanente interlocução, dificultando seu enquadramento a um eixo particular. De qualquer modo, vale a ressalva anterior, no sentido de que sejam reconhecidos como singularidades de uma mesma realidade sociocultural e histórica mais ampla, e, portanto, fundamentalmente interconectados.

6.3.1 Eixo I - Diálogos sobre a constituição identitária na educação superior.

A identidade pessoal só se torna narrativa quando posta em narrativa. É na e pela “colocação em narrativa de si mesmo” que o si íntimo, reflexivo, torna-se uma história, uma gênese ou mesmo uma “cronogênese” (Dubar, 2009, p. 241).

Começo este diálogo trazendo em cena a opção pela docência, no entendimento de suas relações com a qualidade e maturidade na prática de ensino do professor ou professora, partindo de uma compreensão prévia e empírica que me conduzia na direção de uma linearidade entre a escolha pela docência e a responsabilidade docente. Contudo, ao analisar as narrativas e histórias de vida dos participantes sou impactado pela constatação de não ser esta uma condição linear. Fui levado a reconhecer que nem sempre aquele professor ou aquela professora que desde criança já tinha claro o desejo pela docência apresenta maior maturidade ou compromisso com a profissão. Por outro lado,

docentes que até o início da graduação (ou até mesmo depois) não reconheciam como certa sua proximidade com a docência, ao se tornarem professores na educação superior demonstraram uma grande maturidade e responsabilidade com esta ação.

Se considerarmos uma análise parcial quantitativa, constataremos que dos dez colaboradores, seis afirmaram que o desejo pela docência sempre esteve latente em suas vidas; três disseram que nem imaginavam que seriam docentes até efetivamente o serem e uma professora não se manifestou sobre este fato. Entretanto, ao analisar a relação entre escolha prévia e compromisso docente sob um prisma mais qualitativo, e considerando o contexto das narrativas dos e das participantes desta pesquisa, sou levado a reconhecer que não houve uma correspondência direta entre estes termos.

Tomemos como exemplo o caso da professora que não se manifestou sobre sua predisposição à docência. Embora tenha uma larga trajetória, não apenas como docente da educação básica, mas também como formadora de professores neste nível de ensino, esta professora relata em sua entrevista que atualmente encontra-se em processo de reconhecimento de sua constituição como professora da educação superior:

Mas eu ainda me sinto muito insegura nessa posição. Estou em processo de construção; então, ainda não caiu essa ficha para me trazer, porque cair a ficha tem o sentido de me sentir mais tranquila, mais confortável, mais segura; então ainda não caiu a ficha, eu quero que ela caia rapidinho. Uma hora eu consigo processar tudo isso; cai a ficha e eu fico mais segura em relação a essa nova ambiência (Ehsan).

Ao refletir sobre este relato da professora Ehsan, que iniciou a docência universitária a aproximadamente três anos, e correlacionando-o com outras narrativas posteriores suas, consigo identificar que a segurança a que ela se refere tem uma relação muito próxima com seu sentido de responsabilidade social para a docência na educação superior, e o termo ‘cair a ficha’ mencionado por ela pode significar um agir adequadamente na direção de seu compromisso social com a docência, o que reitera a maturidade de sua reflexão, não obstante sua insegurança em posicionar-se como docente universitária.

Apesar de não ter anunciado sua opção prévia pela docência, esta professora oferece exemplos que nos permitem associar seu relato a uma condição de identidade docente instalada, mostrando-se integrada ao cenário educacional. Todavia, mostra-se mais confortável na ambiência relativa à educação básica, se sentindo segura neste contexto, local em que suas experiências estão mais consolidadas. Entretanto, ao

considerar o cenário da educação superior ela afirma estar insegura, fato perfeitamente compreensível por encontrar-se em fase inicial da carreira docente neste âmbito.

Apesar da insegurança manifestada no seu relato, sua fala denota um compromisso com os processos de adaptação e maturação peculiares às novas ambiências de ensino. Desta maneira somos levados a acreditar que o reconhecimento identitário em um determinado segmento não implica necessariamente sua transposição automática a outro nível de ensino, e que a maturidade e responsabilidade ético-social com a docência extrapola os contextos específicos de cada etapa ou condição, acompanhando o professor ou professora numa condição de responsabilidade pessoal e caráter. Desta maneira, se tenho como premissa profissional e identitária uma responsabilidade social e um senso ético e moral latente, esta condição naturalmente conduzirá minhas ações na mesma direção dos valores instalados, orientando meus processos reflexivos, a tomada de decisões e a consolidação deste padrão identitário, sejam pessoais ou profissionais, em qualquer contexto e ambiência.

Neste exemplo, nota-se tanto a identidade como um processo consolidado, representado pela maturidade e responsabilidade social que já integra o caráter desta profissional quanto os processos fluídos de identificação, ou seja, a identidade cambiante que se adapta ao novo cenário. Hall (2020, p. 41), ao mencionar que a identidade está profundamente envolvida no processo de representação e sobre suas “geografias imaginárias” através das quais as identidades localizam-se em um espaço e tempo simbólicos, afirma: “[...] a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas se apresentadas”.

Ampliando o olhar aos outros participantes, o fato de manifestarem precocemente uma inclinação à docência, embora seja um indicativo na direção de uma responsabilidade e compromisso profissional, parece extrapolar esta predisposição, envolvendo fatores de ordem subjetiva e social, como por exemplo o modo pelo qual processualmente cada docente se relaciona cotidianamente com esta inclinação nos espaços sociais que configuram esta experiência. Sobre isso pretendo discutir no decorrer desta seção.

Uma outra questão que pretende somar-se a esta tem relação com os motivos que sustentam a opção pela docência na educação superior. Nesta direção, apporto algumas narrativas que oferecem pistas para esta análise:

[...] é o lugar que eu acho que a gente consegue promover as discussões necessárias para construir essa sociedade que eu almejo. Acho que é aqui o lugar (Bilal).

[...] o sentido que eu encontrei nesse processo de inserção nessa universidade... desde o começo, foi a partir da pesquisa. Então... eu estou tentando sustentar esse lugar da pesquisa, só que eu sinto às vezes que tem essa coisa da troca, né... para eu sustentar o lugar da pesquisa eu tenho que fazer uma série de outras coisas para satisfazer também esse outro que está me interpelando aí, do que é ser uma professora na UFMT (Amina).

E eu tive a oportunidade de fazer a iniciação científica... minha primeira bolsa... na faculdade foi de iniciação científica, já no segundo ou terceiro semestre da faculdade. [...] daí para a frente eu vi que eu gostava muito disso. Eu falei: cara, é isso aí que eu quero. Gosto de pesquisar... gosto de perguntar. [...] A princípio eu não pensava em educação superior, mas eu gostava já de pesquisa (Arash).

O nível da conversa, do diálogo... eu fico... muito mais livre, sabe? [...] ali não... na graduação eu converso com eles de igual para igual. E aí eu me liberto mais no diálogo com eles... eu me posiciono de forma mais crítica [...] e não é só na educação superior em relação aos alunos... é também estar numa educação superior numa ambiência acadêmica, de colegas, sabe... de protocolos... de modos de vida... de comunidades e de guetos... que existem, você entende? (Ehsan).

Por meio dos relatos trazidos em cena, podemos considerar que a escolha pelo segmento da educação superior transita, basicamente em duas frentes prioritárias, uma relacionada à pesquisa e a outra relacionada à maturidade que configura as relações, seja com os alunos ou com os pares, o que, de certa maneira, corrobora os achados da literatura e reforçam, mesmo como uma ação inconsciente, o privilégio da pesquisa sobre o ensino que historicamente vem configurando este cenário.

Particularmente, não saberia afirmar com clareza se a minha intenção para a docência sempre esteve presente no meu consciente. Apesar de ter claro esta predileção, o reconhecimento desta vocação somente ocorreu no decurso da prática de ensino e após vivenciar experiências docentes em vários níveis de ensino. Este assentimento não se deu como um processo natural, inerente à ação pedagógica, tendo emergido como fruto de profundas autorreflexões de caráter introspectivo estabelecidas no decorrer deste processo, mediadas por um senso de justiça que me constitui e me projeta nesta direção.

Desta forma, e corroborando a análise da seção anterior, acredito que o fato de não ter uma clareza prematura sobre este ofício não tenha representado nenhum descrédito em relação a minha prática docente, pois minhas ações, sejam como docente, filho, irmão, pai ou parceiro de vida sempre estiveram ancoradas numa representação identitária de justiça social e coletividade que precede uma ação profissional e a sustenta.

Concepções e acepções desta natureza também estão presentes nas narrativas de outros professores e professoras participantes deste estudo, como por exemplo a professora Bilal, que apresenta uma narrativa nesta direção:

Ali no mestrado já entrei em contato com essa experiência de ser professora, de estar no lugar de formadora de professores, por conta dos estágios... dos estágios que a gente propunha lá. [...] E aí, pronto... eu acho que já... já fui seduzida, definitivamente, porque eu já tinha, acho, que essa predileção (Bilal).

Sou tentado a acreditar que as reflexões sobre os processos identitários docentes da professora Bilal tangenciam a reflexão precedente, pois apesar de afirmar uma predileção anterior pela docência, reconhece ter sido seduzida pela profissão somente no decurso de seu mestrado. E como no exemplo anterior, não creio que este fato tenha afetado negativamente sua atuação docente, pois reconheço em suas narrativas a responsabilidade com a formação social e política de seus alunos que extrapola uma escolha prévia, como pode ser exemplificado nas narrativas a seguir: “*se eu tivesse uma bússola para traçar meu autorretrato, ela seria focada no social*”, e ainda:

[...] quando a gente olha para a política pública e especificamente para a escola pública, aí nós estamos falando de um compromisso social que extravasa o que uma escola quer, ou uma escolha específica de alguns pais, para, de fato, o compromisso com a sociedade de fato que a gente quer construir (Bilal).

Este sentido de responsabilidade e compromisso pode ainda ser exemplificado por meio da não neutralidade da ação docente, presente na narrativa da professora Sherazade:

Porque uma coisa que sempre foi muito clara para mim é a minha não neutralidade; algo que sempre foi muito claro para mim é que eu tenho compromissos político-pedagógicos e que tudo o que eu faço na sala de aula não é neutro (Sherazade).

Na tessitura inicial destes relatos, este compromisso social, ético-profissional e pedagógico de não neutralidade parece ir se consolidando como uma identidade fundamental que alicerça a ação do professor universitário; algo constituinte de sua condição para a docência neste contexto.

Respalhando esta afirmativa, torna-se imperioso trazer em cena a experiência inicial da professora Bilal que, segundo ela, a motivou à decisão de ser professora, episódio ocorrido em sua graduação. Em uma de suas narrativas e sobre a decisão de ser professora ela afirmou: “*é um processo... constituir-se professora...*”. Para exemplificar este relato, narra o episódio de uma professora que teve na graduação, que a marcou muito em sentido negativo. Bilal nos conta que esta professora se considerava pronta, e com

isso queria afirmar que se considerava detentora de todo o conhecimento necessário, não reconhecendo a necessidade de continuar estudando e/ou aprendendo. Desse modo estabelecia uma prática de ensino verticalizada, se fechando ao diálogo sobre seus processos avaliativos e de ensino.

Com este mesmo padrão atitudinal, esta professora de literatura brasileira conduziu a avaliação de um dos trabalhos da disciplina e turma que lecionava, da qual era aluna, atribuindo nota ínfima a quase todos os alunos da turma, inclusive a ela, o que causou profunda indignação e perplexidade entre todos. Apesar das contestações e recursos apresentados pelos discentes, a professora se manteve irredutível quanto à necessidade de reavaliação do processo, comportamento que, para Bilal, somente demonstrava *“a perspectiva de uma pessoa que é muito maior que esses estudantes; de uma pessoa que não precisa aprender mais nada”*. Bilal afirma que este episódio a marcou profundamente, a tendo conduzido por um longo processo reflexivo sobre a docência e as práticas de ensino.

Nesta reflexão, ponderou sobre a condição da docência, afirmando que *“se fosse para estabelecer um marco de identificação de professor universitário, eu acho que comecei ali”*. Ou seja, de uma situação aparentemente negativa retirou o fundamento para pensar sua condição docente, e no interior desta, sua prática de ensino sob outro prisma. Ao refletir sobre o fato, seus caminhos para a docência foram sendo consolidados no sentido de que outras pessoas não vivenciassem a mesma experiência, construindo por meio desta história as bases de seu itinerário docente formativo:

[...]nós temos um processo de formação de uma professora universitária que se inicia no seu processo de formação inicial com uma decepção do que seria um docente, aí a gente vem para experiências em todas as etapas da educação básica até o momento de ruptura, do que você quer... aí eu faço a minha escolha e é com essa escolha também que eu tenho que me comprometer agora... eu tenho... eh, metaforicamente...que ser muito leal a essa escolha, de honrar o que eu decidi naquele momento, que é ser uma professora universitária... de ser uma professora universitária que se dedica à atividade que escolheu (Bilal).

Suas narrativas traduzem um movimento onde a identidade docente vai sendo tecida, inicialmente com o que ela considera uma decepção do que seria um exemplo de docência, e alcançando uma forma de reconhecimento sobre esta representação e responsabilidade no decurso de seu mestrado; ganha sentidos e contornos próprios nesta mobilidade em direção a uma responsabilidade social e maturidade docente, presente desde o início em seu arcabouço identitário.

Em outro sentido, para alguns professores e professoras, o desejo de ser docente aparece como algo latente desde a infância, como explicitado na narrativa da professora Banu. Segundo ela, enquanto suas amigas apreciavam brincadeiras com bonecas, ela preferia utilizar as bonecas para brincar de escolinha; nestes momentos, sempre gostava de ser representada pela professora que conduzia as atividades naquele ato:

[...] as minhas amigas colocavam as bonecas sentadinhas, porque daí as bonecas iam ser alunas também... eu lá... com uma lousinha pequenininha, um quadro preto de giz... então este movimento já iniciou, eu posso considerar, na infância. E aí no ensino médio eu consegui definir, sem dúvida alguma que eu queria fazer pedagogia (Banu).

Tomando como referência os cenários que circundam as experiências de vida, busco referência ainda nas narrativas de Arash, que sempre soube que queria ser professor de educação física por gostar de praticar atividades físicas, tendo uma relação de proximidade muito grande com a área. Segundo ele, este instinto identitário foi intensificado ao participar de um projeto de iniciação científica durante sua graduação

[...] eu sempre quis fazer Educação Física. Isso aí era desde criança... eu sempre pratiquei esportes... sempre fui apaixonado pelo esporte... pela atividade física, exercícios e etc... Então eu já sabia que queria fazer Educação Física. [...] E eu tive a oportunidade de fazer a iniciação científica. Minha primeira bolsa na faculdade foi de iniciação científica, já no segundo ou terceiro semestre da faculdade. E aí, daí para a frente eu vi que eu gostava muito disso. Eu falei: cara, é isso aí que eu quero (Arash).

Embora alguns docentes afirmassem ter muito claro este direcionamento, outros, apesar de não saberem exatamente o nível pretendido para a docência, possuíam este desejo de maneira inquestionável, tendo decidido pela docência universitária em períodos posteriores. É o caso do professor Navid, filho de professores, cuja convivência cotidiana com as tarefas pedagógicas da mãe ajudou a conceber e delinear este percurso profissional desde a infância. Apesar disso reconhece que, somente durante a graduação em Educação Física e após algumas experiências específicas com monitoria, grupos de investigação e com a iniciação científica, pode decidir pelo caminho da docência universitária. Algumas narrativas suas corroboram esta processualidade:

Eu me lembro também da minha mãe levando coisas da escola para casa... trabalhos, tarefas, planejamento, e eu sempre estava com ela. Assim, acompanhando ela na mesa de trabalho, com aquele monte de avaliação, aquele monte de trabalho... e veja, eu já ia vendo a loucura que era ser professor e ela ia sempre retratando as dificuldades desse trabalho, desse ofício. Mas eu nunca me afastei, assim, no sentido de criar uma repulsa... pelo contrário, acabei sempre me aproximando e

poucas vezes me vi fazendo outra coisa senão ministrando aulas, sendo professor (Navid).

Então eu destaco aí, Mauro... essa minha atuação como monitor, que é um programa da universidade, que me fez construir, me auxiliou a construir essa minha identidade docente... eu acho que já de um modo bastante intenso na própria graduação (Navid).

[...]esse contato com uma docente específica da disciplina de dança, que foi a professora (nome omitido), que era a docente da disciplina dança, fez com que eu ingressasse no grupo de pesquisa que ela era líder, que é o grupo de pesquisa (nome omitido). Esse grupo foi fundamental para que eu também construísse as minhas expectativas como docente... também como pesquisador, mas muito como docente (Navid).

Estes relatos nos permitem identificar as influências do contexto sociocultural na organização de nossos percursos de vida e itinerários docentes formativos. Os cenários sociais oferecem a todo momento condições para a significação de nossas experiências e problematização de nossos valores, culturas e identidades que vão se alterando na dinâmica social, configurando o que Dubar (2009) denomina como “identidades sociais”, que segundo ele são “narrativas oficiais” e “servem para classificar declarações individuais sobre dimensões “objetivas” que correspondem a “campos de práticas”. Cada indivíduo possui assim várias identidades no sentido de “posições” em categorias oficiais” (p. 239).

Posições que Dubar define nesta dinâmica por meio de distintas esferas, exemplificadas pela profissional, a familiar, a religiosa, a política e dos lazeres, que interagem na significação identitária de cada indivíduo, orientando e estabelecendo domínios de acordo com as diferentes articulações e sentidos estabelecidos, a depender do cenário em que se desenvolvem os jogos de identificação. Este autor atesta ainda que, apesar de receber as influências destas esferas e da dinâmica presente nas relações envolvidas, a identidade pessoal não se reduz à soma destas identificações oficiais (Dubar, 2009).

É importante destacar que, embora já tivesse uma predisposição inicial e um entorno sociocultural que o encaminhava para a docência, Navid relata a grande contribuição de seus professores da graduação e das vivências proporcionadas nesta ambiência para a solidificação deste caminho:

[...] toda essa minha identidade ela pode ser marcada, refeita, reestruturada, para eu me pensar no mundo, mas também pensar minhas ações que vão transformar a vida de outras pessoas, né... eu acho que essa foi, assim, a deixa que eu encontrei na educação física.

E essa deixa, veja... e os professores colocavam em prática, sabe, Mauro? [...] sempre foi um trabalho muito guiado, por professores com bastante engajamento social; não só conheciam, mas também com a mudança que acontecia fora da sala de aula. E aí, eu tenho, enfim... são vários exemplos de professores que estavam muito engajados, e professoras também que estavam muito engajadas... estavam interessados na busca disso, né... E aí, os projetos de extensão, os grupos de pesquisa, que iam aparecendo e que cada um e cada uma partindo de sua afinidade poderiam participar (Navid).

[...] então, desde aquele momento, ainda no curso de formação de professores, eu já tive a experiência de monitorar, né... de atuar como monitor junto a esta disciplina... e eu me aproximei das professoras, dos textos, das avaliações... eu me... as professoras me incluíam no planejamento da disciplina, e procuravam, né... a gente sempre estava em diálogo. [...] então eu destaco aí, Mauro... essa minha atuação como monitor, que é um programa da universidade, que me fez construir... me auxiliou a construir essa minha identidade docente... eu acho que já de um modo bastante intenso na própria graduação (Navid).

Num sentido distinto, outros professores relataram nem sequer imaginar que seguiriam a carreira docente. Farshad, por exemplo trabalhava em uma loja de roupas, Leo havia abandonado os estudos e buscava trabalho, e Aryan abandonou a carreira de economia após três anos, após não encontrar sentido pessoal nela. Os três, cada um a seu modo, tempo e dinâmica de vida, passaram a se dedicar à carreira de pedagogia e conseqüentemente à docência na educação superior de uma maneira que definem como inesperada. São relatos distintos em sua especificidade, mas que trazem em sua constituição fundamental um mesmo eixo de análise, acrescido da figura de um professor que o auxiliou nesta decisão.

yo trabajaba como encargado de una tienda de ropa del sector de lujo, en puerto Banús, que es una zona muy lujosa de España y Europa. Entonces yo ahí estaba ganando bastante dinero, el triple que un maestro, y casi lo triple que ahora. Pero, empecé la carrera y me enganché. Tuve un profesor que se chama (nome omitido), que fue becario de (nome omitido), y trabajando con la perspectiva biográfica narrativa yo retomé mi historia como alumno y me enganché. Sentí ese compromiso, porque yo cuando entré en la carrera, la elegí porque pensaba magisterio es una carrera de educación, es fácil, y yo necesitaba una carrera para seguir creciendo en mi trabajo. Y como me dijeron que magisterio era fácil, fui. Pero luego me enganché y se convirtió como una vocación (Farshad).

[...] la vida me puso en el camino una pareja que me dijo: hay que sacarte la educación de adulto por la noche, y me la saqué, con veinte y seis, veinte y siete años, y la crisis de 2008, y la falta de empleo acabó siendo que entré en la universidad por no perder el tiempo. Porque dijo, tu puedes, y tal... porque era maestra, en la facultad, y me dijo ven, que

tú... te puedes, y entré por ahí. Seguro que entré por ahí. Y nada, entré en la universidad, y la universidad se me gustó, se me dio bien la parte académica [...] en el primer año tuve la suerte de estudiar en lo interesante, que lo que más configura mi identidad docente, bueno, todo lo configura, pero el primer año de carrera tuve la configuración de profesor en pedagogía, que soy pedagogo, muy buena, muy muy buena. La mayoría de los mejores profesores que he tenido lo tuve en el primer año de carrera. Luego he tenido a (nome omitido), a (nome omitido), y paro de contar. Casi todos se concentraron, entonces claro, fue una entrada que a mí me impactó mucho, me impactó mucho (Leo).

Pues en realidad, yo creo que surge como una de las cosas que tienen mucha importancia en la vida, que uno no lo planifica, sino que viene, que acontece, que sorprende la vida y al final, acabas en un sitio que no esperabas, un poco como el amor, ¿no? Que tú no planificas para enamorarte, sino que el amor te sorprende. Entonces a mí me sucedió un poco así con el tema de la docencia universitaria, porque es significativo. [...] Yo ni sabía que era pedagogía, ni nada. Y acabo estudiando pedagogía. Cuando llego a la pedagogía, realmente la pedagogía me sorprendió positivamente, y en cierta medida me sedujo, ¿no? Lo que tiene que ver con el tema de la educación y con otra educación, que yo no era a la que me habría experimentado como alumno. Entonces aquella alternativa me fascinó (Aryan).

Como se pode deprender pelo próprio idioma que configura as narrativas apresentadas, os três últimos relatos trazidos em cena são de professores da UMA. Considerarei importante agrupá-los neste contexto porque os três saem de contextos alheios à docência e percorrem itinerários que os conduzem à paixão pela docência. Adiciono a narrativa de Aryan, sobre constituir-se docente: “*Como surge este interés de ser docente, porque algunos dicen, no sé... que trabajo como profesor; pero en realidad creo que somos profesores. Es más, una cuestión de ser, que de estar*”.

Este relato de Aryan sugere que a propensão pela docência parece ser constituinte da originalidade que configura a identidade daqueles que se reconhecem nesta profissão, mesmo que provisoriamente inconsciente. Em outro sentido e para além do teor das narrativas apresentadas e das histórias que subjazem a estes relatos, cabe a ressalva de que em suas histórias de vida, a presença de um ou mais professores como referência positiva foi determinante, assim como a conjuntura de formação acadêmica.

Fica muito claro nas narrativas destes participantes a influência de bons professores na organização e configuração de suas dinâmicas pessoais identitárias e nas diferentes articulações e interlocuções que estabelecem com os cenários formativos, palco dos distintos jogos de identificação estabelecidos, sobretudo aqueles relativos à docência na educação superior, sobre o que pretendo continuar explorando como eixo de sustentação para outros diálogos que virão em sequência.

Retomando a análise anterior e conforme já mencionado, não foi possível estabelecer, por meio das narrativas trazidas pelos participantes desta investigação, uma correlação linear entre uma predisposição para a docência e uma responsabilidade profissional. Entretanto, as significações identitárias ocorridas por meio das dinâmicas sociais vão tecendo dialeticamente as condições para a (res) significação das experiências, problematizando valores e crenças que se alteram na própria dinâmica social, estabelecendo gradativamente as posições e os itinerários assumidos por cada indivíduo neste cenário formativo.

Dessa maneira, creio que a correlação entre formação, processos de identificação e responsabilidade social é intrínseca, podendo esta interlocução contribuir para um maior sentido de maturidade profissional, embora nem sempre consciente ou linear. Por serem processuais e contínuos, os processos identitários devem ser refletidos na trama que fundamenta a própria dinâmica sociocultural, nas articulações e diálogos que estabelece na própria ação, fundamentados na ética pessoal e numa dialética relacional.

Na direção deste entendimento, reconheço nas narrativas dos docentes uma responsabilidade pessoal e um compromisso social com a docência e com as relações advindas deste compromisso. Este estado de maturidade e responsabilidade orienta as práticas de ensino destes professores e professoras, significando um aspecto qualitativo de singular importância para a docência como um todo e para a docência universitária em um âmbito particular, pois trata de uma condição que considera o desenvolvimento de uma formação profissional.

Como somos e vivemos realidades idiossincráticas, esta característica não é visibilizada de maneira igualitária em todos os professores e professoras integrantes desta investigação, ficando mais evidente em alguns e algumas. Entretanto, e considerando-os em seus aspectos globais, este compromisso e responsabilidade parece perpassar a condição docente neste universo investigado, como podemos perceber no relato da professora Bilal: “eu tenho a necessidade de me responsabilizar por estar numa formação inicial de professores”, e ainda:

[...] quando a gente olha para a política pública e especificamente para a escola pública, aí nós estamos falando de um compromisso social que extravasa o que uma escola quer, ou uma escolha específica de alguns pais, para, de fato, o compromisso com a sociedade de fato que a gente quer construir (Bilal).

Buscando uma aproximação com o próximo eixo de análise, não poderia deixar de mencionar a importância dos docentes formadores na preparação e motivação para a

docência, tendo em vista que esta influência foi relatada por muitos dos participantes em suas narrativas. Somando-se aos relatos já aportados dos professores da UMA, outras narrativas nos permitem compreender melhor este cenário e testificar a relevância dos professores formadores na atribuição de sentidos para a prática docente, na configuração identitária de docentes formadores, e por extensão, de seus processos formativos permanentes:

[...] eu tive aula com um professor de metodologia do ensino de matemática, que despertou essa minha paixão pelo ensino da matemática. E foi a partir daí que eu passei a me envolver com essa temática e segui os meus estudos (Banu).

[...] eu via professores que me inspiravam no campo da licenciatura, na formação superior [...] quase todos os professores e professoras que tive contato, nas diferentes esferas das práticas corporais, por exemplo, eles acentuavam o ensino a partir desse local da escola, e isso foi fundamental para a minha formação como docente. [...] e eles trabalhavam com Filosofia, trabalhavam com História, trabalhavam com Política... faziam discussões superdensas sobre esses assuntos... trabalhavam com a questão pedagógica também, com a didática... [...] e isso foi fundamental, então para que eu conseguisse olhar para esse campo da educação física e me visse (Navid).

[...] eu lembro que o que acalmava o meu coração era a fala da minha professora de didática (nome omitido). A gente não esquece algumas pessoas. [...] no meu primeiro ano em Didática, eu fiz um trabalho, eu fiz algumas reflexões. A (nome omitido) me chamou e falou: Sherazade, você tem que pensar em estar no ensino superior. Eu falei: mas porquê? Porque eu não tinha ideia do ensino superior naquele momento. [...] ela falou: porque no ensino superior você vai conseguir atingir um número grande de pessoas, e essas pessoas vão atingir turmas e turmas. Então, a gente precisa de você... de gente como você aqui. Então, toda vez que a vida me colocava a oportunidade do ensino superior, e mesmo passando... mesmo tendo condições de estar na educação básica, eu sempre me acalmava com a (nome omitido) no meu coração (Sherazade).

A experiência que eu tive com a iniciação científica e com a minha orientadora em específico, uma professora, assim, fabulosa... a professora (nome omitido). Ela era muito cuidadosa, ela olhava os fichamentos; era uma relação muito diferente do que eu vejo hoje, acontecendo assim. [...] ela, na verdade, abriu esse universo, essa possibilidade. Sem a iniciação científica eu não teria vislumbrado a docência na universidade e esse sonho nem existiria. [...] então eu acho que definiu sim, a minha identidade e esse meu desejo pelo ensino superior (Amina).

É curioso notar que até mesmo uma experiência aparentemente negativa pode constituir motivação para a docência, como na experiência anterior, relatada pela professora Bilal. Talvez seja lugar comum considerar a importância dos docentes na vida

de seus discentes, sobretudo naqueles que desde muito cedo já alimentam o desejo pela docência. Todavia entender a magnitude da influência docente em indivíduos que até então sequer haviam concebido a docência como profissão, talvez seja um exercício de maior complexidade e representatividade. Nas duas situações fica translúcida a inevitável ingerência exercida pelo docente na configuração identitária discente, o que reforça o argumento de não neutralidade da ação pedagógica (Cunha, 2020).

Na tentativa de ampliar a reflexão sobre este contexto trago em cena outras narrativas dos professores da UMA, cujas histórias de vida os havia conduzido a outros caminhos e a atuação de alguns professores na graduação em pedagogia se mostrou imprescindível para um reconhecimento da docência universitária em cada um deles, promovendo esta identificação individual e o consequente redirecionamento de suas carreiras

[...] cuatro profesores que me dieron el primer año de carrera, y me encendieron la bombilla. [...] a mí lo que me mueve aquí es la dimensión política. Y eso es, toda una configuración de profesores muy buena, y uno de ellos me dijo – que ya está jubilado – me dijo tú puedes ser profesor. En primer de carrera. Y yo pensaba ser profesor, pero de secundaria. [...] me encontré con esos profesores que me animaron a empezar la carrera como docente universitario. Y bueno, pues, que me fue encadenando curso, y la verdad es que me fui bien, llegué a fin de carrera (Leo).

En mi caso, mi formación como profesor universitario se la debo fundamentalmente más a las personas que a la institución. A (nome omitido), como te acabo de narrar y a los colegas del grupo de investigación, al propio alumnado que, en su relación con él, te van indicando, pues, por donde son los caminos buenos y por donde no son los caminos tan buenos (Aryan).

[...] como yo he llegado ahí? Porque hay gente que me guiaba; ese acompañamiento... a mí me dijeron en primero de carrera, la profesora que nombré antes, (nome omitido), me dijo: Farshad, te veo una persona inquieta y que tiene un perfil que podría... sé que es muy pronto, pero sé que podría ser profesor de la universidad. Eso en primera carrera. Y yo: ¿Yo? No me creía. Pero me interesó y hablé con (nome omitido), y (nome omitido) me dijo: creo que podrías hablar con (nome omitido). Y hablé con (nome omitido) en el curso de 2014, 2015, ¡y (nome omitido) ... que sí... que adelante! [...] Entonces, estos consejos, esta guía, ese acompañamiento, esto es determinante (Farshad).

Escrever sobre a responsabilidade social que apresenta os professores e professoras com suas respectivas ações docentes e práticas formativas não é tarefa fácil; tampouco traduzir por meio de relatos e de considerações pessoais a dimensão de valor e o impacto das ações docentes na configuração identitária de novos docentes, no caso da

formação de formadores. Partindo das narrativas trazidas em cena, creio que a responsabilidade e a maturidade possam representar diferenciais qualitativos na organização pedagógico-didática do docente universitário, sobretudo refletidas a partir das intrínsecas relações que envolvem a educação e a prática social, e neste bojo, o compromisso sociocultural, político e ético da docência nesta ambiência.

Considero louvável a atitude pedagógica de professores que, mesmo em condições adversas conseguem atuar como agentes motivacionais para o desenvolvimento de uma educação emancipatória e práticas formativas como ações ético-políticas, estimulando o desenvolvimento de uma identidade profissional docente comprometida com estes valores. Atitudes desta envergadura tendem a aumentar nosso compromisso e responsabilidade docente com uma formação contínua e consistente, que reconheça uma permanente necessidade de movimento nesta direção.

Nesta direção, pensar o processo formativo como uma incessante busca por adequações a diferentes situações de ensino e aprendizagem, a ocorrer em um universo cambiante e sempre instável; mapear novas estratégias de ensino e adequados suportes teórico-metodológicos capazes de dar sustentação a uma prática de ensino responsável e responsiva, intrinsecamente vinculada ao compromisso ético, social e político da docência. De igual maneira formar os novos formadores tendo como horizonte uma consciência ético-política que constitua bússola a orientar a condução de processos de aprendizagem que caminhem na direção desta maturidade profissional, entendidos em seu permanente movimento de (res) significação.

6.3.1.1 Diálogos sobre acolhimento e significação identitária

Ainda neste contexto inicial de discussão e análises, e considerando a especificidade da formação na educação superior, gostaria de chamar a atenção para a responsabilidade administrativa e compromisso profissional docente com relação aos processos de acolhimento na ambiência universitária. Reconheço que um bom itinerário formativo docente deva começar com uma prática inicial de acolhida neste ambiente, que possa conduzir o professor iniciante na direção do comprometimento e responsabilidade social com a docência, oferecendo o suporte necessário e adequado para o transcurso desta ação ético-político-pedagógica.

Como exemplo desta ação, um itinerário formativo que tencione a formação numa direção onde professores e professoras sintam-se corresponsáveis por esta formação e

possam ser ouvidos em suas necessidades, considerando o desenvolvimento profissional como uma atitude profissional. Um ambiente em que possam assumir as responsabilidades e compromissos inerentes a esta função, em muitos casos silenciadas pelo cenário de precarização econômica, social, cultural, ética e estética a que estamos sendo submetidos na atualidade.

Para refletirmos sobre este processo de acolhimento, darei prioridade aos relatos dos professores da UFMT, por se tratar do contexto originariamente investigado. Como já mencionado, sou também partícipe deste momento inicial de acolhida, pois a condição de docente ingressante neste cenário me possibilitou vivenciar muitas situações similares aos participantes, no mesmo tempo e espaço circunscrito.

Antecipo que este acolhimento, de maneira geral, ocorreu de maneira mais pessoal do que institucional, ao contrário do inicialmente esperado. Num cenário em que estas ações deveriam ocorrer predominantemente advindas de atos institucionalizados, ganhou protagonismo atitudes autônomas de busca e os cenários pessoais de atenção e recepção, onde pessoas de contextos próximos na ambiência universitária acabaram por desempenhar melhor papel que os próprios processos institucionalizados existentes na instituição. Merece destaque as iniciativas próprias, exemplificadas pela narrativa descrita a seguir:

No início, quando eu ingressei na UFMT, esse... esses locais de análise de reflexão do processo formativo, da minha identidade... eles começaram a florescer, mas eles foram mais intensificados à medida em que eu fui avançando no doutorado. E aí, talvez, o meu processo formativo, identitário, como professor na faculdade, na universidade... ele se deu muito mais por uma iniciativa própria, de buscar espaços de desenvolvimento, o que eu procurei fazer no doutorado por conta da característica da minha pesquisa, do que ações institucionais que me impulsionassem a discutir essas questões (Navid).

Nesta mesma direção, aponto de maneira bem sintética e a título de exemplificação o meu processo de acolhimento, relatado de maneira mais extensiva na parte introdutória deste texto. Como docente iniciante em uma ambiência completamente nova, tudo era inédito; a universidade e a própria cidade a estabelecer moradia e trabalho. Não fosse o bastante, consistiam insólitos os processos administrativos a conduzir, como planejamentos de ensino nesta nova realidade, sistemas acadêmicos e o estágio probatório, que em si contempla toda uma gama de processos administrativos e burocráticos a cumprir, adicionando carga burocrática a este momento introdutório.

Institucionalmente, recebi poucos esclarecimentos sobre processos considerados básicos, como tarefas administrativas a cumprir e/ou relatórios que deveria elaborar. Estava consciente de minha responsabilidade com o cumprimento das 40 horas semanais de trabalho, porém não fazia ideia de como organizar este tempo cronológico para além das horas de classe, das tarefas a serem previamente estabelecidas e com o ordenamento de outras atividades a cumprir, desconhecendo ainda o processo de formalização e registro destas atribuições. Entendo serem dúvidas básicas, mas que naquele momento assumiam proporções muito maiores em virtude da obscuridade que este cenário se apresentava a mim.

Conforme já apontado, era um cenário de ‘salve-se quem puder’, onde, após iniciativa própria, felizmente pude contar com um acolhimento pessoal que muito me auxiliou nesta etapa introdutória da carreira docente na UFMT. Trago em sequência algumas narrativas que corroboram esta experiência, onde os participantes relatam algumas das situações de acolhimento vivenciadas.

E aí, tinha coisas que eu não sabia mesmo, não é? Eu não sabia como abrir processo, não sabia... as coisas, para você saber que as coisas existem, alguém precisa apresentar essa coisa para você. E aí, como eu estava num espaço menor, o meu apoio foi mesmo a secretária do curso, mas no primeiro ano, o não saber me fez ficar muito cansada. Então eu acho que a comunicação na instituição ela é um pouco desordenada, assim, para o meu estilo de trabalho. Tem gente que vai se adaptar muito bem, que não precisa de um... dessa estabilidade; eu precisava. [...] eu não tive tanta dificuldade, assim, porque os chefes imediatos que eu tive até agora, eles eram abertos a orientar, mas algumas coisas nem eles sabiam por conta dessa dinâmica da diferença, porque é muito grande e muito descentralizada (Amina).

Nós tivemos uma formação, que eu falei para você, que é para aprender a lidar no SEI, vendo os protocolos que a gente tem que se organizar dentro do estágio probatório, dentro da questão legal, mas na hora que tinha que fazer plano de ensino, por exemplo, das disciplinas, eu que tinha que correr atrás dos professores para saber como estavam andando as disciplinas deles; eu assim, vamos dizer, faltou assim uma acolhida no sentido.[...] E assim, tem pessoas que, quando você corre atrás, tem pessoas que são acessíveis; agora tem pessoa que não são muito acessíveis (Ehsan).

Quando eu vim para cá, eu tive muita dificuldade em relação a isso... muita dificuldade, porque minha chefe de departamento me ajudou muito, eu enchia o saco dela demais, demais, demais, porque eu não sabia fazer as coisas, mas nem sempre ela sabia tudo também. Então é um acesso que você não consegue, aí você tem que entrar em contato com a STI... com não sei quê... eu falei: STI, quê que é isso? Eu não sei o que é isso. [...]. Então eu fiquei muito perdido, o que me ajudou muito foi isso: minha chefe mesmo, chefe de departamento, ela me ajudou

bastante. Agora, sinceramente, assim, eu me virei muito mais sozinho, foi na tentativa e erro (Arash).

Há também narrativas que reportam a um outro lugar de fala e de percepção sobre esta realidade, como os relatos das professoras Banu e Bilal, explicitados em sequência:

Bom, a minha chegada na UFMT foi muito tranquila, porque assim, eu não sei, né... eu não cheguei na universidade pública com 30 anos de idade, [...] e querendo ou não a gente carrega as nossas experiências todas de vida, né... eu acho que isso acaba deixando a gente um pouco mais confortável para lidar com as dificuldades que são inerentes de qualquer novo espaço, de qualquer nova... de novo trabalho, nova moradia... então eu vim, era eu, a professora (nome omitido), não sei se vocês conhecem... o professor (nome omitido), da filosofia. A gente formou a nossa família, né, porque nós ingressamos juntos [...] a gente se apoiou muito um no outro para inclusive vivenciar juntos e enfrentar os problemas que são normais de todo começo de universidade, e problemas de espaço profissional... e os problemas que eu falo não eram... problemas... mais de natureza burocrática mesmo, de entender os sistemas todos da universidade... eu demorei muito tempo para aprender o SEI (Banu).

Então eu vejo que há institucionalmente um esforço em trazer essa possibilidade de formação permanente...né... de formação contínua... que a gente pode chamar. O que ocorre, é que nós temos entraves, na minha ótica... que são... relativos à jornada de trabalho... o professor universitário...o professor da educação superior... sobretudo e aí... na pública hoje (Bilal).

É importante esclarecer que, tanto a professora Banu quanto a professora Bilal pertencem a um mesmo grupo de estudos e trabalho na UFMT, tendo ingressado na mesma época, o que facilitou a acolhida delas neste momento inicial, como se pode observar na fala de Banu. Um outro aspecto refere-se a seus lugares da fala, pois as duas professoras têm uma relação muito próxima com o setor administrativo que oferece as ações de formação docente no interior da UFMT, tendo elas próprias oportunizado ações formativas destinadas aos docentes ingressantes desta instituição, o que lhes confere um olhar diferenciado para o fenômeno, agregando um outro ponto de vista sobre as ações de acolhimento oferecidas aos docentes iniciantes, originário de uma outra base de sustentação para suas narrativas.

Este posicionamento encontra abrigo nas narrativas de Luciene, representante da CFD/PROEG:

[...] a gente entende a formação docente como algo fundamental do processo. A gente tem uma preocupação muito grande com o professor que chega, se sente preparado e acha que não precisa buscar mais conhecimento, para a sua formação. Então a gente fica o tempo todo, independente da ação que a gente desenvolve, seja na CFD ou nas

outras coordenações... [...] mas toda vez que a gente faz um atendimento, a gente tem em mente que ali nós temos um professor que precisa de formação (Luciene).

Nesse sentido, ao refletir sobre os processos de acolhimento, Banu afirma ter tido ótima acolhida na UFMT, tocando de maneira superficial alguns pontos de dificuldade com as questões burocráticas e administrativas; no caso da professora Bilal, embora não tenha mencionado explicitamente expressões alusivas ao termo acolhimento, é possível notar em sua narrativa que foi muito bem recebida no grupo. Entretanto, coloca em evidência as mesmas dificuldades elencadas por Banu, ou seja, problemas de natureza burocrática e administrativa e sobrecarga de trabalho oriunda destes processos.

De qualquer modo, analisando estas e outras narrativas dos participantes, é possível testemunhar alguns aspectos que parecem decifrar o padrão de acolhida dos docentes na UFMT, os quais podem ser compilados em dois principais aspectos: o primeiro deles relacionado ao acúmulo de funções administrativas e burocráticas e o outro associado à comunicação, apoio e sustentação para o exercício destas funções e das pedagógico-didáticas.

No primeiro caso, a dificuldade de acesso, entendimento e comunicação sobre a natureza dos processos administrativos e o correto preenchimento deles parece ter se configurado uma unanimidade entre os diálogos oportunizados, juntamente com a sensação de sobrecarga de trabalho, oriunda principalmente da burocratização do próprio sistema. No segundo caso, as poucas ações institucionais de acolhimento para orientação e suporte das tarefas acima descritas parecem ter sido substituídas por iniciativas e buscas pessoais dos próprios professores e professoras ingressantes, caracterizando uma busca autônoma e um auxílio mais pessoal do que institucional, conforme sinalizado.

Entendo que fomentar ações institucionalizadas e fazer valer a escassa e implícita política pública que sugere a formação continuada do docente universitário em nosso país não constitui uma tarefa simples. Entretanto, a universidade, ao pensar o oferecimento de programas e ações institucionalizadas de acolhimento voltadas ao docente ingressante deveria ter em conta que este momento pode representar um período de vulnerabilidade para este professor ou professora, podendo influenciar sua efetiva prática de ensino, pois esta ambiência impacta a constituição identitária destes docentes.

Desta forma, embora não desconsidere as ações pontuais e pessoais de amparo, quase sempre de pessoas do entorno próximo ao docente ingressante, sou favorável a pensar a ação formativa como uma prática institucionalizada relacional, oriunda de ações

mais amplas, capazes de promover uma interação e diálogo entre a universidade, a sociedade e o docente universitário, por meio da reflexão sobre as experiências docentes, vividas e narradas no cotidiano institucional.

Contemplo assim, processos docentes formativos verdadeiramente comprometidos com uma formação permanente que reconheça a necessidade de uma maior conscientização sobre as relações entre educação, justiça social, equidade e democratização do ensino, implicadas com o desenvolvimento de uma consciência ético-política subjacente ao ato educacional, a serem pormenorizados nos próximos eixos de sustentação desta análise.

De qualquer modo, e considerando o cenário posto em cena, posso considerar que o curso de docência universitária, organizado pela CFD/PROEG sintetizou, de certa maneira, as ações institucionais de acolhimento neste primeiro momento. Apesar de não ocorrer com a abordagem qualitativa esperada, aportou contribuições, nem sempre percebidas com unanimidade, conforme evidenciado nas narrativas seguintes:

Mas eu considero que aquele curso, ele não... não... atendeu de forma satisfatória o suporte que eu necessitaria da instituição, entendeu? Foi interessante conhecer fluxos e processos; foi interessante interagir com os colegas que estavam entrando. A gente tirava algumas dúvidas em relação às coisas que a gente gostaria de fazer, mas sendo novo às vezes a gente não conhecia o caminho..., mas foi estanque. Foi algo que a gente fez para cumprir um período... aquele período do probatório que precisaria no primeiro ano, mas não teve continuidade (Amina).

Essa formação não agrega nada na dimensão pedagógica para lidar com a sala de aula não... ela é mais no aspecto operacional. Não no aspecto didático; ela tem a ver mais com o aspecto operacional. Para lidar com a sala de aula mesmo, eu fui arrancando dos colegas, sabe? (Ehsan).

[...] o curso de docência, também... eu acho que a gente acaba fazendo uma coisa muito para cumprir a exigência... não sei até que ponto é ... tão efetivo [...], mas eu questiono que não tinha o meu pessoal lá da pedagogia, não é? Trazendo questões de didática... trazendo referencial mais denso, né... que eu também queria ter; que eu também queria ter (Sherazade).

[...] aquele curso de formação... ele é ofertado... ele é muito interessante... e eu lembro que... durante o curso, que foi feito presencialmente em Rondonópolis... muitas informações... elas vinham, talvez para mim. Como já professor, formado em um curso de licenciatura... elas não eram tão novas... na verdade elas eram mais reforçadas ou lembradas... mas que para outros professores que vinham de áreas mais duras, como o campo do direito, das engenharias... entre outras, elas faziam mais sentido de estarem sendo lançadas no primeiro momento. Então, talvez... não sei... fosse uma possibilidade até de pensar cursos que fossem diferentes, ou de diferentes formas para essas formações distintas. Para quem é

licenciado, para quem é bacharelado... em certas áreas... talvez o diálogo, o debate fosse mais proveitoso (Navid).

[...] o que ajudou bastante foi aquele curso, que você é obrigado a fazer, né... o curso 'docente'... só que um grande problema que eu vejo é que esse curso tem que ser assim... ele tem que estar disponível para quando o cara entrar... na primeira semana.... Entrou... tomou posse... entrou em exercício... na primeira semana ele já tem que fazer aquele curso, porque senão ele fica perdido... o curso abriu depois que eu já estava (Arash).

Cabe aqui a ressalva de que este curso ocorreu, em média, seis meses depois do ingresso dos professores e professoras na instituição, período em que já se encontravam mais ambientados e ambientadas a esta nova realidade, em virtude da colaboração de outros docentes e colegas do entorno acadêmico próximo.

Na mesma direção de análise, inferimos que o acolhimento proporcionado pela UFMT, a considerar as narrativas apresentadas pelos docentes ingressantes aqui destacados, parece ter ocorrido com ênfase prioritária nos aspectos administrativos e instrumentais, numa ambiência em que a formação pedagógico-didática ocupou o segundo plano. Este direcionamento inevitavelmente impacta os processos formativos dos docentes ingressantes desta IES, estimulando a legitimação de um instrumentalismo existente, já denunciado na literatura e sustentado nos relatos de Amina e Banu:

Eu só acho que o formato tenha ficado muito nessa coisa do conteúdo... repositório ali... e um trabalho final. Considerando que todos somos pesquisadores, somos estudiosos na nossa área, eu acho que poderia ter um outro formato menos escolar (Amina).

[...] então eu acho que esse acolhimento do (nome omitido) em especial, nessa... nessa função aí de tutor... foi fundamental, né... para a gente enfrentar essas questões de natureza mais... mais técnica, né... então fica aqui o meu testemunho de que a figura do tutor é importante, né, nesta chegada do professor na universidade (Banu).

Acredito na pertinência desta discussão, tendo em vista que a ambiência que configura o ensino superior na atualidade tem se mostrado distinta de outros tempos, e com perfis de alunado cada vez mais diversos, o que demanda um certo acompanhamento e abertura a mudanças por parte dos docentes que atuam neste segmento. Esta abertura confere novos sentidos a seus processos formativos, sobretudo considerando os aspectos sociológicos e relacionais que permeiam as relações educativas. Nesta direção, sinaliza Cunha (2019, p. 124):

A democratização e massificação da educação superior está trazendo públicos diferenciados para este espaço de convivência com consequentes desafios para o sucesso e a permanência dos estudantes e bem-estar dos professores. Os campos semânticos são construídos pela experiência, tanto biográfica como histórica dos professores, e são

objetivadas, conservadas e acumuladas, tornando-se o acervo social de conhecimento que eles carregam consigo ao exercer a profissão. Aí se instalam os preconceitos e estereótipos, mas também a possibilidade de mudanças nas representações e nos esquemas tipificadores.

Para trilhar os horizontes formativos nesta nova ambiência, articulando-a aos processos formativos direcionados aos docentes universitários e refletir sobre as narrativas apresentadas, passarei às próximas análises.

6.3.2 Eixo II - Diálogos sobre a formação continuada na educação superior

Divertir-se arrancando o véu de Maya, o da ilusão própria do conformismo dos clichês, a única atitude capaz de interromper a sonolenta rotina filosófica do pensamento estabelecido; a única atitude que favorece esta “revolta das palavras e das ideias” que acompanha a efervescência da vida vivida (Maffesoli e Strohl, 2015, p. 12).

Olhando através da linha do tempo, e recordando precisamente aquele relato pessoal que suscitou esta investigação, não consigo me furtar à reflexão que o interconecta a esta citação de Maffesoli e Strohl (2015), e justifico esta análise.

Quando, na condição de formador de formadores, me deparo com uma aparente tentativa de mudança de cenário, que em realidade é mais representativa de uma inércia que faz obscurecer as expectativas de avanço; quando olho superficialmente para uma realidade e noto que o discurso que a produz não é o mesmo que sustenta sua aparente verdade; quando percebo que os reais desejos são aqueles escondidos no envoltório das ações que se apresentam como protagonistas; quando enfim, consigo questionar o aparente estado de normalização de uma real conformidade e complacência com um cenário petrificado, ao invés de um rio que deveria fazer fluir a verdadeira disposição à mudança e à fluidez, penso ser o momento de intensificar a reflexão sobre a necessidade de retirar o véu de Maya, reconhecendo a urgência em problematizar a maneira com que nós, docentes da educação superior temos conduzido nossos processos formativos.

Esta premente reflexão não apresenta como foco atribuir culpabilidade àqueles que alegam imobilismos ante uma provocação à mudança, pois entendo que como professores, somos reféns de nossa própria história; de uma tradição cultural marcada por reprodutivismos, segregações, alienações e conflitos que dificultam o reconhecimento da amplitude que circunscreve este panorama educacional de formação e seus reflexos no cotidiano docente. Nem por isso pactuamos com a continuidade de uma condição de letargia conformista, pois reconhecer a possibilidade de mudança significa a valorar a

condição ontológica fundante que deveria conduzir ao desvelamento desse véu ilusório, rumo ao encontro da efervescência da vida, no movimento constituinte do ser humano.

Na direção deste entendimento, pretendo, portanto, oportunizar reflexões que caminhem na direção de uma compreensão de formação docente como uma ação contínua caracterizada como um espaço de interação humana, reconhecendo uma ambiência onde estruturas de poder criam tensões morais e ideológicas em espaços contraditórios, alimentando ideias que se enraízam na mística popular que não podem ser desconsideradas, mas suplantadas. Uma formação docente permanente que abrigue a possibilidade de resistência ao conformismo intelectual, como apontado por Maffesoli e Strohl (2015, p. 13):

Daí a necessidade de estar atento a uma atmosfera mental na qual, além do narcisismo ou do egoísmo próprio a um individualismo reivindicado, é muito mais um *nós*, da comunidade, das vibrações comuns, que, subrepticiamente, tende a se propagar.

Entendo que a complexidade desta relação impacta diretamente a profissionalização da docência, influenciando os cenários de formação e ensino. Deste modo, reconheço com Cunha (2019, p. 126) que “os espaços acadêmicos funcionam como dispositivos que administram as subjetividades e as aspirações que incidem sobre a profissão”.

Ampliando este horizonte de compreensão, a mesma autora, afirma ainda:

Em uma visão ampliada, incorpora representações sociais historicamente construídas envolvendo as perspectivas de classe social e gênero, às expectativas em relação aos papéis institucionais e dos próprios docentes em um determinado tempo e espaço (Cunha, 2019, p. 127).

Imbuído desta compreensão e sentimento, começo a escrita desta seção, que trata da especificidade da formação continuada do professor que se dedica à formação de outros formadores, tentando trazer em evidência algumas reflexões que possam dar sentido e relevância a este contínuo processo formativo, sem o qual a própria educação sucumbiria.

Antes, porém, esclareço que a importância da formação continuada de professores que atuam na educação superior não constitui objeto de conflito ou de posições antagônicas, nem pela própria abordagem teórica que configura a academia, nem pelas narrativas ofertadas a esta investigação. Parece ser unânime, num contexto de criticidade, o reconhecimento sobre a necessidade de estar sempre em processo de transformação e aprendizado para a docência. O que ocorre, entretanto, é que esta necessidade nem sempre

é acompanhada de ações efetivas que busquem a qualificação de uma formação nesta direção, reconhecendo, quando muito, distintas posições que se complementam no grande cenário que configura esta estruturação.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 24), ao destacar a complexidade da formação profissional na educação superior, nos oferece um panorama sobre a temática:

A par da questão legal, a docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Preparo este que os ponha a par da problemática e da complexidade do *ensinar* e do *formar* no ensino superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores.

Sobre a necessidade formativa que configura este cenário, e já indicando uma suposta demanda de ações pedagógico-didáticas formativas destinadas aos docentes universitários, as mesmas autoras ressaltam:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (Pimenta e Anastasiou, 2014, p. 37).

Esta afirmativa é validada pela comunidade científica, sobretudo no que se refere à falta de qualificação pedagógico-didática de muitos docentes que atuam neste segmento, oriunda substancialmente de um cenário que ainda segrega a pesquisa do ensino, conferindo protagonismo à primeira.

Entendo que a formação continuada se trata de uma condição ontológica, fundamental para uma ação que tem como premissa básica a preparação para a vida, para as relações interpessoais a serem conduzidas, para a própria condição humana em contínuo movimento, pois antes de sermos docentes, somos seres humanos. A narrativa de Amina exemplifica este grau de importância: “[...] *estou no movimento de estudo contínuo, principalmente... e aí eu acho que não separa, pelo menos comigo nunca foi separado... a vida da formação. A vida é a formação*”. Bilal, por sua vez, em uma de suas narrativas também aponta nesta direção: “[...] *eu penso que essa formação permanente ou contínua ela é essencial... nós temos condições de fazer isso na universidade, mais que qualquer outra instituição*”.

Se a questão da importância da ação formativa constitui unanimidade, o que se coloca em questão a partir daí, são as nuances que configuram esta formação e suas

possibilidades, sobre as quais debruçaremos nossos esforços cognitivos. Uma das mais significativas matizes que esculpe esta investigação é representada pelas interlocuções entre os processos formativos permanentes, a reflexão sobre as experiências docentes e o impacto dos saberes e aprendizagens profissionais nos percursos de vida e da carreira, entendidos numa ética e dialética relacional que perpassa a condição própria para a docência.

No movimento que configura estas relações, não pude perder de vista que cada narrativa pessoal e as experiências que a subjazem simbolizam, de certa maneira, uma ampla gama de sentidos e significados entrelaçados a outras tantas histórias, pertencentes a uma trama sociocultural mais ampla, cujos relatos trazidos em cena representam. Desta maneira, concebo a formação do formador com Mizukami (2006, p. 3):

Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores.

Desta forma, procuro identificar através da pesquisa narrativa, as trajetórias pessoais, profissionais e institucionais destes docentes, conhecendo e refletindo sobre suas experiências, aprendizagens e saberes profissionais em seus cenários de formação e atuação. Para esta ação, busco entendimento nas relações marcadas pela política educacional que orienta este contexto e na macroestrutura social e econômica que sustenta o desenvolvimento destas políticas públicas, as quais tem ingerência direta nos processos formativos e identitários e na prática pedagógica do professor (Cunha, 2019).

Para tecer estas aproximações, apporto alguns questionamentos introdutórios que suponho auxiliar esta reflexão: quando, como e onde deve acontecer a formação continuada do professor no ensino superior? Que características deve ter o docente para formar o futuro formador? Esta deve ser uma atribuição pessoal ou institucional? Individual ou coletiva? Que elementos a justificam e são essenciais para esta formação? De que maneira as IES tem lidado com este tema?

Antecipando as discussões, reitero que parto de uma compreensão de formação que ocorre em um determinado lugar que extrapola as fronteiras do espaço geográfico e dos limites impostos pelas configurações espaciais existentes (Lugones, 1987); nesta compreensão, sou favorável a uma atribuição que é ao mesmo tempo pessoal e institucional, individual e coletiva, capaz de ocorrer em cenários fundamentados na coletividade e horizontalidade de práticas relacionais e éticas, cuja característica

primordial do docente seja o reconhecimento das fragilidades e a disposição de mudar, numa ação a ser gestada na e apoiada pela sua IES.

Estes posicionamentos são fundantes para quem se debruça nesta reflexão, pois conferem direcionamento a este ato investigativo. Para subsidiar este entendimento, busco amparo inicial nas contribuições que envolvem os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 1999) e nas histórias de vida (Goodson, 2013), com algumas direções e frentes de investimento delineadas por Mizukami (2006).

Destaco, portanto, para esta investigação, a natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência, a escola/universidade considerada como local de aprendizagem profissional por meio de processos não lineares de aprendizagem, a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais e da necessidade de explicitação de sua base de conhecimentos. Ação que ocorre a partir do conhecimento acadêmico-científico e do cotidiano, assim como das experiências alicerçadas nas práticas de ensino, amparadas na reflexão sobre a ação como orientação conceitual e colaborativa, cujo objetivo último seja a aprendizagem.

Nesta ambiência, considerar a influência das histórias de vida, crenças, valores e juízos na configuração de práticas pedagógicas e a criação de um ambiente coletivo propício à partilha de ideias e construção de culturas colaborativas, tendo como principal foco o fomento às narrativas docentes oriundas das experiências vividas e refletidas em seus respectivos cenários educativos relacionados à educação superior. Nas palavras de Goodson (2013, p. 67): “A preocupação com o ‘cantor, e não com a canção’ precisa de ser, rigorosamente, avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares”, e da minha parte acrescentaria “formativos”. Nesta direção agrega ainda:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (Goodson, 2013, p. 71-72).

Reconheço que, em se tratando desta especificidade, é necessário ter em mente a multiplicidade de formatos institucionais, condições e carreiras que transversalizam este diálogo, as quais contam com prestígios, interesses, demandas e necessidades distintas que não cabem neste recorte. Sobre a valorização das carreiras, esclarece Cunha (2019, p. 129):

As carreiras universitárias não têm o mesmo prestígio. Alguns cursos são mais valorizados do que outros. E as razões não são epistemológicas e sim econômicas: a sociedade é que define o valor de mercado do

conhecimento e essas representações formam o senso comum da profissão, entendido como uma perspectiva naturalizada nas práticas cotidianas do processo de ensinar e aprender.

Consideradas na especificidade deste estudo, as licenciaturas de maneira geral, e paradoxalmente à sua relevância, não detém muito prestígio social, e, portanto, não contemplam a maior fatia do bolo dos investimentos públicos e das políticas de fomento à pesquisa. Ultimamente, vem sofrendo com a queda pelo interesse pela profissão, fato que, agregado aos outros fatores, testifica seu baixo reconhecimento social.

Neste amálgama busco tecer algumas reflexões sobre esta problemática, prioritariamente nos aspectos que a conectam à formação continuada do professor que atua na educação superior, não necessariamente respeitando a cronologia deste enunciado, mas interconectando-as como uma espécie de mosaico; peças que vão compondo o que Clandinin e Connelly (2015) denominam *puzzle* de pesquisa, que auxiliará a percepção e o reconhecimento da complexidade que abarca esta discussão.

Sobre a origem da necessidade formativa, trago em cena o sentimento de incompletude de Arash:

Porque, toda vez que eu dou uma aula, às vezes, no final da aula eu digo: poxa, aquilo ali eu poderia ter feito diferente... sempre acontece, sempre acontece! Aquela atividade ali eu poderia ter feito mais tempo, eu poderia ter mudado assim... Na sala de aula, eu poderia ter desenhado isso aqui que eu estava falando com os alunos, poderia ter desenhado no quadro... Sempre tem algum 'ajustezinho', que assim, no final você poderia ter feito diferente. Nas este é o exercício, eu acho que isso que faz crescer, o crescimento eu acho que vai daí, e principalmente o feedback (Arash).

Este permanente estado de incompletude, que integra a constituição identitária de muitos docentes, de certa maneira alimenta uma premente necessidade formativa, de ampliação de horizontes, de formas e de busca de sentidos para a prática educativa com o seu permanente indagar. Como seres humanos, imbuídos da tarefa de formar outros seres humanos, que por sua vez se dedicarão a formar outros, trazemos em nossa orientação profissional a inerente sensação de incompletude, associada ao desejo de executar nossa ação pedagógica cada vez melhor e de maneira mais significativa. Esta premissa inicial sustenta uma iminente necessidade formativa.

Sobre a relevância desta formação, apporto algumas narrativas que auxiliam este entendimento e atestam sua inerente necessidade:

[...], mas eu penso que essa formação permanente ou contínua ela é essencial; nós temos condições de fazer isso na universidade, mais que qualquer outra instituição... e eu falo isso com segurança, porque aqui

nós temos uma série de requisitos para as pessoas se denominarem... professoras; eu vou citar especificamente a UFMT (Bilal).

La formación continua es algo, digamos, esencial para esa profesión y para casi todas las profesiones en general. Pero especialmente para esta y, por ejemplo, para, medicina, porque en nuestras manos está la vida de la persona; está el futuro de la persona (Farshad).

Contudo, há que refletir ainda sobre as características que configuram esta formação, conforme anteriormente exposto. Nesta direção caminham os relatos de Bilal e Ehsan:

[...] eu vivi este movimento no ano passado, ministrando curso para os nossos colegas. Agora, não é só isso... não é só oferta... eu entendi que não é só a oferta... a gente vai ter que discutir em profundidade esta questão... da formação contínua na educação superior. Né... de quem forma os formadores (Bilal).

Porque formação continuada não é só, também formação na dimensão conceitual; existem outras coisas que também te ajudam na formação continuada, né? E também se eu fiz formação continuada aqui, logo na graduação, no ensino superior, foi quando veio a pandemia, que a universidade também disponibilizou on line, para a gente aprender a lidar com as tecnologias; como avaliar, mediado pelas tecnologias, como organizar uma aula utilizando web conferências... isso foi legal (Ehsan).

Embora traga alguns exemplos formais que permitem conduzir um processo formativo neste âmbito, a professora Ehsan reconhece em outro momento a importância de ouvir professores mais experientes sobre a carreira, estabelecendo um processo de diálogo sobre o cotidiano que envolve a prática de ensino e seus desafios, mencionando esta ação como uma possibilidade formativa, que segundo ela, é mais difícil encontrar na ambiência universitária. Reportando-se especificamente à escolha da temática do artigo a ser escrito como parte das atividades do curso de docência na educação superior:

Eu falei: vou falar da minha experiência de estar no ensino superior; eu até procurei, fiz aquela busca de estado da arte, não achei, você acredita? Falei: puxa, ninguém fala dessa fase, né? Será que só eu quero falar? Então a necessidade de falar desse momento, né? Até com as pessoas que agora estão saindo, encerrando a carreira; se aposentando, né? Para contar suas trajetórias. Eu fui na apresentação da titulação da professora (nome omitido), e achei lindo ela falando da trajetória dela; e eu estava no primeiro ano de estágio probatório, né? Então ali eu tive uma visão do que é, dessa caminhada... foi muito legal (Ehsan).

Eu queria que ali também naquele momento eu pudesse ouvir dos obstáculos enfrentados, do que não deu certo, mas... porque nem tudo vai sendo bonitinho como está ali, né? E aí eu falei assim: a gente precisa ouvir essas pessoas falando dos desafios; do que acontece; se deparar com os guetos que a gente encontra na universidade, com essas

ambiências que também estão ali, né... e inferem no trabalho da gente e na constituição enquanto docente do ensino superior também. É isso... [...]a gente precisa desse momento para parar e pensar nessa trajetória, nessa constituição, dessa personalidade do professor, do docente para o ensino superior. E eu sinto falta disso, sabe? (Ehsan).

Num movimento de superação dos exemplos formativos mais tradicionais, afirma sentir falta de projetos institucionais que conduzam a formação permanente do docente por meio do diálogo, ao passo que aponta uma possível rota para a formação contínua neste âmbito, mais conectada com o cotidiano e com o espaço dialógico entre os docentes.

Tecendo os relatos por meio de uma abordagem relacional, posso inferir que este relato da professora Ehsan tangencia o relato da professora Analía, quando narra o processo de mentoria conduzido por ela em um dos programas de formação da UMA, destinados aos docentes ingressantes. Para Analía, a tarefa do mentor ou mentora consiste, em síntese, permitir a oportunidade do diálogo e da escuta atenta às necessidades formativas, rumo a constituição de um itinerário formativo, o que se encaixa com o relatado pela professora Ehsan.

Em outro sentido, e assumindo os reflexos do empresariamento educacional e da lógica do capital (Antunes, 2018), Aryan reflete sobre a institucionalização de projetos formativos no interior da universidade, sobretudo oportunizados por meio da pós-graduação *stricto-sensu*, atentando para a necessidade de considerar a oferta de oportunidades formativas em seus reais objetivos, que podem oscilar a partir dos contextos e reais interesses:

En la escuela de doctorado se realiza seminarios de formación en diversas temáticas, variadas, muy variadas: metodologías de investigación, en cuestiones temáticas concretas, sobre a infancia, didáctica, sobre cuestiones varias, que normalmente suelen invitar el profesorado de prestigio de otras universidades, tanto nacionales como extranjeras, que vienen y ofrecen el seminario a los doctorandos Y yo asistí a mucho de ellos. Lo que pasa es que aquí se hay que señalar una cuestión estructural, que es de nuevo el capitalismo académico. No sé en qué medida se realizan ese tipo de curso, se para satisfacer una necesidad formativa o para satisfacer necesidades burocráticas, administrativas, de la propia academia, digamos. Del funcionamiento de la academia, del prestigio, de los méritos. Entonces no sé en qué medida los medios se confunden con los fines, los fines con los medios, ¿no? (Aryan).

Creio se tratar de uma reflexão muito pertinente, sobretudo pelas provocações que faz. Entendo que não basta que a universidade ofereça oportunidades formativas; é imperioso analisar o caráter e a continuidade desta oferta, além do impacto desta ação na prática pedagógico-didática do docente universitário. E nesta direção, não é raro

encontrarmos na atualidade cursos que se intitulam formativos que, numa análise mais aprofundada, seu alinhamento prioritário é estabelecido com os padrões de lucratividade presentes ao capitalismo acadêmico, descrito por Aryan.

Outro exemplo que traduz bem esta realidade é a terceirização da formação continuada de docentes, infelizmente uma prática que se multiplica no cenário educativo atual, exemplificada de perto pelas investidas de terceirização da formação continuada de professores da educação básica do estado de Mato Grosso, os quais tem gradativamente modificado a configuração do próprio Centro de Atualização e Formação da Educação Básica (CEFAPRO), levando à sua extinção.

Programas de pós-graduação *stricto sensu*, induzidos pela lógica capitalista de produção, assumem como prioritária a ênfase na pesquisa, atribuindo papel secundário ao ensino, e por extensão, a formação docente para esta ação (Pavão e Castro, 2016; Saramago, Lopes e Carvalho, 2016). Nesta lógica, seus currículos, de maneira geral, priorizam disciplinas e práticas que possuam uma relação mais próxima com a produção de conhecimento acadêmico com vistas à sua publicação, pois necessitam destas para validar e consolidar sua própria permanência no cenário acadêmico. Reféns desta lógica, alunos de mestrado e doutorado, numa perspectiva instrumental, muitas vezes são percebidos como técnicos para coletar dados, o que o professor Navid deixa evidenciado em seu relato, embora teça elogios ao programa de pertencimento, excetuando-o desta lógica perversa:

[...] a professora (nome omitido), ela tinha uma preocupação muito grande em nos guiar nesse processo formativo. E isso aparecia de modo bastante intenso nas orientações que nós tínhamos da própria pesquisa. [...] a minha formação como mestre também tocou as questões pedagógicas, por conta dessa preocupação que eu vejo que muitos professores e professoras que orientam na pós-graduação acabam deixando de lado. [...] especialmente em algumas áreas do conhecimento. Porque entendem que o aluno do mestrado, do doutorado eles servem como um técnico para coletar dados... para fazerem os dados acontecerem... e para a escrita da pesquisa. E aí a gente acaba reduzindo muito a pós-graduação stricto-sensu quando a gente pensa somente nessa dimensão, né... como estão sendo formados os mestres e doutores do nosso país quando a gente pensa somente esse processo da pesquisa em si (Navid).

Sobre esta lógica perversa de produzir para publicar presente em muitos contextos, o professor Leo relata: “*en eso vorágine de publicar por publicar [...] Ya esa lógica perversa de sí mismo, porque construyera algo para publicar, para mí es construirlo al revés*”. Por meio de um exemplo concreto em execução, este professor ressalta como deveria ser a lógica a ser considerada quando da produção investigativa acadêmica:

Pues, si queréis que publiquemos cosas, vamos a conociéndonos, vamos a charlar, vamos a tal, y puede que ese proceso es interesante, dentro de un año, y nos estamos reuniendo, puede que podamos contar que hemos hecho. Pero, no diseñar, no sé se me estoy explicando, diseñar lo que vamos hacer, para que está siendo hecho, sino... vamos a conversar, y se dentro de un año vemos que merece la pena, se sistematiza y se manda a algún lado (Leo).

Esta ideia de produção lenta, que surge como consequência de um processo de maturação de ideias e reflexões sobre um determinado tema e contexto, soa nos tempos atuais como uma forma relativamente utópica de entendimento, diante do aligeiramento que representa os processos a que somos submetidos na academia, sobretudo nos ambientes de produção que visam atender às especificações de programas de pós-graduação *stricto-sensu*, por sua vez, subordinados à lógica de produção mantida por órgãos de fomento, como por exemplo a CAPES. O professor Navid nos contempla com uma narrativa nesta direção:

[...] a gente precisa construir espaços que são mais lentos... digamos assim... a gente vive numa sociedade muito acelerada, embora eu também seja muito acelerado, eu sempre tento me vigiar com relação a isso... e eu entendo que existem coisas que... tudo bem... nós temos que fazer de modo acelerado... aligeirado, porque existem prazos, existem outras questões mais burocráticas... mas o que for possível também trabalhar com essa fluidez mais lenta, eu acabo apostando nisso (Navid).

Contrários a esta fluidez mais lenta e na direção da lógica de produção estabelecida, até mesmo por uma necessidade de atender a esta racionalidade, estes programas acabam por assumir uma condição que privilegia essencialmente a investigação e seus derivados, e quando da organização de ofertas institucionais formativas destinadas aos docentes, muitas vezes o fazem reproduzindo a lógica capitalista, apresentando ofertas questionáveis sob o ponto de vista de uma ação verdadeiramente emancipatória, como ficou evidenciado no questionamento proposto pela narrativa de Aryan, corroborada pelos relatos de Leo e Navid.

Por estarem prioritariamente envolvidos com a necessidade de alimentar uma produção intelectual oriunda essencialmente das práticas investigativas, estes programas, em muitas ocasiões e contextos, acabam por não se dedicar à organização e fomento de outras possibilidades formativas institucionais, deixando esta tarefa a cargo da administração da universidade, ou de algumas secretarias.

Em virtude do grande volume de atribuições e demandas, estes setores apresentam dificuldades em elaborar, organizar e conduzir estes processos formativos. Quando o

fazem, acabam por reproduzirem uma lógica gerencialista e mercantil de atendimento protocolar para o cumprimento de necessidades institucionais pontuais, como exemplo a organização de ações ‘formativas’ com vistas ao atendimento ao estágio probatório docente.

Este fato pode ser exemplificado por meio da narrativa da professora Sherazade ao se reportar ao curso de docência no ensino superior que participou, na ocasião de seu ingresso na UFMT: *“eu questiono que não tinha o meu pessoal lá da pedagogia, não é? Trazendo questões de didática... trazendo referencial mais denso, né... que eu também queria ter; que eu também queria ter (Sherazade) ”*.

Pelo que analiso de seu relato, a professora Sherazade considera que a participação direta do que ela denomina ‘pessoal da pedagogia’ na organização do curso de docência no ensino superior poderia configurar uma maior qualificação pedagógico-didática a este processo formativo, justamente o que sentiu falta por ocasião de sua participação neste curso. Esta integração poderia ser feita entre a universidade e os programas de pós-graduação em educação oferecidos pela instituição, sobretudo aqueles *stricto-sensu*; entretanto, estes programas, dada à suas condições, acabam por se eximir desta possibilidade formativa, devolvendo esta responsabilidade à universidade, representada neste ato por setores específicos, como a PROEG e a CFD. Desta maneira, mantém-se à margem da organização destas oportunidades formativas, o que possibilita a estes programas o investimento na pesquisa, sua linha prioritária.

Por sua vez, estas secretarias, diante do grande volume de ações a desempenhar, acabam por optar por esta demanda como algo não prioritário, realizando muitas vezes ações formativas diluídas em outras ações. A fala da Dra. Luciene aponta nesta direção:

E é assim, por exemplo, que às vezes a gente acaba oferecendo eventos; não é da ação pedagógica, é da outra experiência, mas a gente tem, por exemplo, alguns programas. São programas que visam ajudar as coordenações, que visam ajudar os professores, mas que também atendem os alunos. Que é, no caso, a tutoria, a monitoria, o PET. [...] O atendimento é ao aluno, mas o nosso foco o que é? É ajudar o professor a conseguir alcançar os objetivos da aula dele (Luciene).

Outra frente de trabalho nesta direção é representada por atividades pontuais como cursos, conferências e oficinas, com abordagens muitas vezes descontextualizadas, desconsiderando um processo longitudinal de reflexão, análise e diálogo a ser empreendido com as experiências docentes. Neste panorama, em muitos casos acaba por legitimar a reprodução de padrões formativos superficiais, estanques e universais, sem

abertura ao diálogo e à participação efetiva e direta dos docentes envolvidos. Alguns outros relatos, que também se reportaram diretamente ao curso de docência no ensino superior, oferecido aos professores iniciantes na UFMT nos possibilitam reflexões neste sentido:

Eu acho que foi bem interessante; a única coisa que, talvez eu indique assim... que me deixou a sensação de que... assim... ficou lá... nunca mais... A questão da continuidade; de uma outra edição, com informações talvez um pouco mais complexas, não tão iniciais (Amina).

[...] foi essa impressão que eu tive na minha formação, do curso de docência... que as pessoas falavam as coisas sem ter um conhecimento pedagógico, sabe... não que elas não tenham... deixa eu reformular.... [...] não é sem ter; sem mostrar para a gente; sem falar sobre os conhecimentos que estão por trás daquilo, pedagógicos, que sustentam aquelas práticas (Sherazade).

Como se quisesse estabelecer um diálogo com a narrativa da professora Sherazade, no relato a seguir, o professor Navid apresenta um posicionamento crítico sobre o fato:

Mas ao mesmo tempo eu entendo que é um espaço de diálogo necessário entre as áreas, mas eu me lembro que isso... isso me tocou durante o curso. Muitos debates estavam sendo feitos, principalmente para aquelas pessoas que talvez pouco ouviram falar sobre a avaliação... sobre a avalia.... Sobre planejamento... sobre objetivos..., mas que para nós, como professores... já, da formação inicial, aquilo já era bastante debatido, bastante discutido, sem que outras questões mais novas fossem colocadas no debate (Navid).

Em outro sentido, entretanto, torna-se importante analisar esta situação sob um prisma distinto: do interesse docente por este processo formativo. A narrativa de Farshad nos auxilia no entendimento desta questão, justamente por constituir-se numa forma de crítica a uma necessidade formativa a ser rechaçada:

[...] O sea, por un lado, está la gente que, cuando no se lo pide no lo hace, y la otra es que solo lo hace como un trámite. Los dos están mal. Yo pienso que, tanto uno como otro, debe detener la cultura y la ética, que puede ser también... una ética que vaya en la cultura de él, tengo que seguir aprendiendo, tengo que seguir formándome de manera continua. E ese, digamos, esa cultura, o esa educación de éticamente para ser docente tengo que estar formándome siempre hasta que me jubile, aquí no está (Farshad).

Reconheço que em algumas situações a busca por processos formativos por parte dos docentes assumem uma configuração mais utilitarista, nos moldes descritos na narrativa de Farshad. Por um lado, rastreando processos formativos apenas para validar uma condição institucional, um trâmite, como por exemplo o estágio docente probatório ou a busca por pontuações com vistas à progressão docente. Por outro, quando esta busca é motivada por agentes externos, muitas vezes descompromissados com ações de

qualificação relacionadas às práticas pedagógico-didáticas e de ensino, como quando é realizada apenas para cumprir uma exigência institucional.

Conforme descrito pelo próprio Farshad, tanto em um caso como no outro, estas ações estão mal, carecendo de sentidos que aportem representatividade pedagógico-didática a elas. É difícil reconhecer, mas ações como esta encontram-se mais próximas do que podemos imaginar e são alimentadas, geralmente, por um formato de docência que desconsidera a educação como prática social. Para os que defendem este posicionamento, a formação permanente não se apresenta como uma prática necessária, mas acessória, como no exemplo aportado pela professora Bilal, de sua professora 'acabada', o que afortunadamente não configura o cenário das narrativas que compõem esta investigação.

Entendo que a formação continuada deveria ser concebida como uma possibilidade de compreender e dialogar sobre os nossos posicionamentos políticos pedagógicos, advinda de uma necessidade permanente de encontrar possibilidades e estratégias pedagógico-didáticas para responder aos diferentes cenários que se apresentam diuturnamente, sobretudo aqueles que se aproximam das experiências vividas no cotidiano docente, muitas vezes não circunscrito a nenhum contexto disciplinar. Nesta direção, Contreras Domingo (2013, p. 126) afirma:

Hay dimensiones y facetas de la realidad profesional con la que maestras y maestros se ponen en relación en su práctica cotidiana (por ejemplo, paradojas, dilemas, incertidumbres, intuiciones, presentimientos, inclinaciones, historias y características personales, expectativas, etc.) que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales.

Concordando com Farshad, e absorvendo a diversidade contida no saber experiencial descrita por Contreras Domingo, reconheço que a formação continuada do docente que atua na educação superior deveria ser uma realização embasada na cultura e na ética derivada de uma permanente premência em seguir aprendendo; uma necessidade intrínseca de satisfazer aquele sentimento de incompletude descrito anteriormente, exacerbada na especificidade da docência na educação superior. Nesta singularidade, estão incluídas condições específicas de exercício próprias deste espaço e tempo, conforme assegura Cunha (2019, p. 122):

Atuar na educação superior envolve práticas que se identificam com a docência em outros níveis de ensino, mas incluem outras dimensões e responsabilidades próprias da docência universitária, com especial

destaque para a pesquisa e a extensão. Esta condição confere à profissão uma perspectiva de saberes múltiplos e interligados.

Acredito que, dentre os saberes anunciados por Cunha, estão os saberes da experiência, que possuem a prerrogativa de associar os contextos do ensino, da pesquisa e da extensão, condição fundante para pensar a formação do docente que atua neste nível de ensino. Concebo nesta especificidade o contínuo ato de formação como constituinte da própria condição humana que extrapola a prática docente, perspectiva intensificada quando o foco de análise passa ser a formação de novos formadores.

Contudo, sou forçado a reconhecer alguns entraves que dificultam o estímulo a este pensamento, de várias naturezas e representatividades que não ousaria compilar neste recorte, os quais transitam nas esferas políticas, administrativas, pessoais e institucionais, com desdobramentos de ordem sociocultural e histórica. Na tentativa de elucidar alguns destes óbices, recorro aos relatos dos participantes para dialogar sobre esta condição. Conforme apresentado em seção anterior, os relatos narrativos postos em cena pelos coautores sinalizam que, em linhas gerais, estes embaraços estão relacionados a três grandes linhas de ação, permanentemente interconectadas e interdependentes.

A primeira estaria relacionada a uma comunicação inadequada, ou falta de comunicação; a segunda linha possui relação direta com uma alta carga burocrática de trabalho envolvendo os processos, sistemas e distribuição de encargos docentes, que por vezes facilita a transferência de foco para ações que não são de ordem pedagógico-didática e/ou de formação docente; a terceira enfoca os motivos, necessidades e interesses de ações individuais de isolamento que tem marcado as práticas de ensino na ambiência universitária, muitas vezes decorrentes da constituição (por vezes inconscientes) de guetos, ou grupos reativos de pertencimento, agrupados por interesses e/ou necessidades de sustentação de ideologias de ensino ou defesa de marcos teóricos particulares de referência, tão bem representados nas narrativas da professora Ehsan.

Sobre a necessidade de reflexão sobre esta realidade, apporto uma narrativa da professora Bilal:

[...] eu vejo o esforço... institucional neste sentido. Mas ele, isoladamente não dará conta... eu não estou sendo poeta do fim do mundo ao dizer isso, mas ele não dará conta... porque a gente tem que discutir em profundidade outras questões que fazem com que o professor, docente universitário aqui, não consiga participar das oficinas... não consiga se dedicar a essa formação permanente, conforme deveria (Bilal).

A mesma professora adiciona outro relato que exemplifica esta problematização por meio da jornada laboral do professor da UFMT, seguido de outros relatos que exemplificam a dificuldade de comunicação, a burocratização de processos e a distribuição de encargos docentes, que em sua configuração atual, parece estimular uma compreensão compartimentada e dicotômica do tripé acadêmico, pois não se mostra integrativa, parecendo dificultar o trânsito entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão

O que ocorre, é que nós temos entraves, na minha ótica... que são... relativos à jornada de trabalho. [...] nós temos que rever, quando a gente fala de formação permanente, formação contínua... algumas coisas antes. Jornada de trabalho é uma delas. A gente tem um PIA, por exemplo... um documento no qual a gente só pode (foi decidido isso) passou pelo CONSEPE... a gente só pode colocar 40 horas. Então, na verdade o PIA é um grande engodo, porque eu trabalho cerca de 45 horas semanais...até... se for registrar certinho fica realmente assustador [...] com uma jornada de trabalho de extrema sobrecarga (Bilal).

[...] eu acho que a forma de comunicação, ela é, às vezes... desorganizada, assim. Porquê? Você recebe um monte de e-mails... às vezes você é ligado a 5 ou 6 unidades, você recebe a mesma informação, por 5 ou 6 unidades. [...] E o excesso de atividade; o excesso de ações protocolares, de cumprimento de regras, acabam não dando tempo para eu constituir, assim, essa leitura... então tem toda essa administração que precisa acontecer e precisa ter tensionamentos também, no sentido de me manter como essa pessoa, que vai estudar; que vai.... Então, eu acho que precisa existir uma política institucionalizada (Amina).

E eu cheguei na universidade e ninguém falou: oh, está aqui o PPC do curso que você vai estar, para você fazer uma primeira leitura. Eu que tive que... onde que vai? Onde que vai? Onde que eu puxo... onde que eu trago.... Então você está entendendo? Eu não recebi um e-mail de boas-vindas. Eu recebi quando teve que fazer o curso. Mas assim, um setor para assessorar os professores que estão chegando, para não ter que estar a toda hora perguntando: com quem que eu vou buscar isso aqui, agora? E eu corro atrás, mas esse correr atrás leva tempo até você chegar num ponto certo que vai te ajudar, né? (Ehsan).

Eu entendo os colegas com outras prioridades ou com outro momento, né...ou com outros diálogos com as áreas que não sintam falta disso, mas como eu estou sozinha, eu sinto muita falta, Mauro. Sinto muita falta, e às vezes até assim, nos poucos momentos que a gente tem de conversa e... que... eu sinto que aprendo com os meus colegas, eles me impulsionam muito... a gente teve uma reunião que, para os meus colegas foi uma reunião tensa... eu não achei nada tenso... estou super acostumada com as pessoas discordarem, de colocarem suas opiniões, de colocarem seus posicionamentos, né... a opinião como posicionamento, né? (Sherazade).

Nossos alunos sabem quando eles entram... em quatro anos eles leem três vezes o mesmo texto. E não leem diferente; leem da mesma forma,

e a gente não está dialogando. Porque a gente não sabe o que cada um faz, né... quando eu estou lá em avaliação e alguém lê um texto de avaliação, em outra disciplina, eu penso que é avaliação que leu o ano passado antes... que eu não sei porque não está no plano... eu penso: ohhhh... falta a gente conversar (Sherazade).

[...]essa é uma questão que acaba, que talvez os órgãos responsáveis por elaborar essa política, talvez já sentiram anteriormente, e por isso desmotiva, de algum modo, a propor novas políticas de formação continuada; ou seja, essa falta de predisposição ao novo, a uma outra forma de conhecer e saber; a questão do tempo também, das grandes atribuições que nós temos na universidade, em especial quando nós pensamos em todas as ações que são produzidas por nós, docentes, que envolve não só o ensino, a pesquisa e a extensão, mas também envolve a orientação de alunos de iniciação científica, de TCC, de parecer de revista, parecer de artigos, parecer de projetos, relatorias, e muitas outras questões burocráticas, participação em bancas de dissertação, de teses. Então nós temos um trabalho muito, uma função que nos agrega muitas tarefas, e isso faz com que muitas vezes nós deixemos de lado esse trabalho formativo (Navid).

E talvez a questão dos encargos, do tempo, provoque um pouco essa, esse trabalho um pouco mais individualizado, porque faltam espaços de formação, de diálogo. Isto é produzido, inclusive pela própria arquitetura do nosso campus, que não tem espaços de convivência. E isso, de algum modo faz com que nós façamos a ocupação de nosso espaço de uma forma individualizada; nós não temos uma copa, nós não temos um espaço de lazer bacana, para que a gente possa sentar e conversar (Navid).

Acredito que as narrativas aportadas exemplificam por si algumas dificuldades evidentes que, direta ou indiretamente, interferem na ação docente de oferta, busca, permanência e valorização de processos formativos continuados na educação superior na UFMT. Entretanto, ampliando o horizonte de significação, é possível reconhecer que esta realidade não está circunscrita somente ao contexto desta IES, se estendendo a muitas outras, pois a distribuição de encargos e o acúmulo de funções, tarefas burocráticas e encaminhamentos relativos a diferentes sistemas operacionais representam uma condição institucional inerente às IES em nosso país, assim como a premente cobrança por produtividade acadêmica.

Outros relatos apontam para prováveis caminhos de fuga para esta realidade instalada, sugerindo uma forma de intervenção institucional nesta direção, algumas de caráter mais simplista, outras que exigem uma maior profundidade de elaboração de ações interventivas:

Eu acho que faltou esse sentido de comunidade, que está chegando agora, de estar junto com as pessoas, né? Nós tivemos uma formação, que eu falei para vocês, que é para aprender a lidar no SEI, vendo os protocolos que a gente tem que se organizar dentro do estágio probatório, dentro da questão legal, mas na hora que tinha que fazer

plano de ensino, por exemplo, das disciplinas, eu que tinha que correr atrás dos professores para saber como estavam andando as disciplinas deles; eu assim, vamos dizer, faltou assim uma acolhida no sentido (Ehsan).

[...] eu não acredito nessa formação de cima para baixo, né?... Eu acredito nessa formação que parta de baixo ... que parta da base... que parta da sala de aula... e que dialogue com os saberes da universidade (Banu).

O problema é que, talvez a universidade não nos dá tempo suficiente para que a gente possa reconhecer essas redes. Talvez se a gente tivesse mais tempo para reconhecer essas redes, talvez isso seria bem bacana, porque a gente conseguiria construir mais laços no curso, a gente conseguiria construir mais laços entre professores e alunos, que ajudariam a evitar a desistência, a evasão, que é um problema que hoje nos afeta muitíssimo na universidade (Navid).

Fica tudo em segundo plano. Nossa, é complicado. Então, eu acho que tinha que ter, assim, um setor específico, algum lugar, outra pessoa, porque é uma demanda que chegou... junto comigo chegaram vários professores. É uma demanda muito grande que vem sobrecarregar uma demanda já existente. Então tem que se organizar para isso, não é? Mas se tivesse um grupo de “zap” dos que estavam entrando, já resolvia, porque daí eu perguntava lá, você está entendendo? Já resolvia na hora (Ehsan).

Então esse grupo pequeno, da (nome omitido), ele foi essencial para essa minha ambientação, foi o meu suporte (Amina).

Alguns relatos advogam em favor da possibilidade e necessidade de criação institucional de espaços para o diálogo e troca de experiências relacionadas às práticas de ensino, questionando o próprio ideário dos professores e seus espaços de partilhas comuns e trajetórias acadêmicas. Outros, de consolidar possibilidades para pensar a própria universidade, sugerindo um movimento de introspecção imprescindível, que permita não apenas um olhar para fora, mas um olhar para dentro de algumas necessidades pessoais e institucionais, por vezes latentes

Nossa, nós somos mediadores de um processo tão grandioso, e não vamos ter um momento para conversar no (nome do evento omitido), e seria interessante. Então, uma instituição de ensino superior que trabalha com formação docente e o docente não tem esse momento para parar e refletir sobre o que está acontecendo comigo nesse momento; acontecendo na dimensão profissional, na dimensão política, na dimensão da etapa da carreira que estou vivenciando, porque tem um monte de professor que entrou junto comigo também (Ehsan).

[...] a tendência é a gente repetir os professores que a gente teve. E será que a gente, de verdade, quer repetir, ou a gente repete porque não pensa em outra possibilidade? [...] porque às vezes tem coisas que são profundas e que sustentam muitas coisas que a gente tem, até como construção de subjetividade. Então, tocar em algumas feridas é fundamental, e principalmente se a gente pensar em formação continuada, que a gente faz junto, a gente tem que assumir os nossos...

os nossos limites; assumir eventuais falhas... porque a gente poderia ter feito alguma coisa que não fez, mas tudo bem (Sherazade).

Estes relatos sugerem, em síntese, um repensar sobre ações já existentes, organizadas pela universidade, mas que ainda carecem de um olhar para aspectos tão fundantes, como a formação do docente que atua neste ambiente. Tendo em vista a conjuntura atual, não se trata de construir novas ações, com desdobramentos por vezes difíceis, mas de dar um novo sentido e orientação a práticas pedagógicas existentes, no sentido de identificar o que vem dando certo e o que não nesta prática.

Considerar a possibilidade de ouvir e dialogar com estes docentes poderia ser um princípio fundante, pois as experiências e necessidades são vividas e experienciadas cotidianamente por cada um deles e delas. Constituir um espaço de escuta atenta, respeitando os contextos próximos e as demandas peculiares que emergem das distintas conjunturas que compõem os diferentes e multiculturais cenários educativos da UFMT poderia se tornar um grande diferencial qualitativo de formação permanente dos docentes que atuam neste cenário: um panorama possível ou uma realidade utópica? Particularmente acredito ser uma realização plausível, necessitando, dentre outros fatores, um pouco de vontade política para iniciar esta empreitada e uma boa dose de perseverança para conduzi-la em sua trajetória, nem sempre linear e/ou ascendente.

Todavia, mesmo dotados de um olhar crítico para esta realidade, a considerar o horizonte de precarização e mercantilização que tem assolado a prática educativa nos tempos atuais, muitos docentes se percebem enredados nas teias da lógica de produção neoliberal, apresentando pouca motivação a atividades formativas (Sverdlick, 2020). Uma das reflexões possíveis neste itinerário, dentre tantas outras, passa por questionar a orientação que sustenta a organização e distribuição de encargos aos docentes, numa tentativa de conceber possíveis possibilidades integrativas entre as ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesta direção, busco aproximações com algumas narrativas da professora Analía, corroboradas pelo relato da professora Amina: “[...] então, eu acho que uma política até de acompanhamento dos professores que entram”. Sustentando seu argumento, reitera:

[...] eu acredito mais em demandas locais: o quê que é um problema nosso? Como a gente pode enfrentar esse problema? Vamos à formação para disparar... para ser um disparador? Eu acho que comigo funciona mais assim, porque as grandes formações, assim... gerais demais... [...] quando a gente pensa a formação por demandas menores, locais, e por interesse, assim, pela dinâmica dos interesses eu acredito que isso é muito mais produtivo do que pensar a formação geral (Amina).

Assumindo concordância com estes relatos e buscando inspiração nas narrativas de Analía, acredito que uma das possibilidades formativas poderia ser exemplificada pela ação de mentoria, no movimento onde professores mais experientes poderiam se encarregar do acolhimento e auxílio direto e pessoal a professores que chegam na instituição, incorporando estas ações a seus encargos administrativos e reconhecendo nesta ação uma possibilidade formativa para ambos por meio de uma prática relacional.

Num estudo que possui como foco a educação básica, Rocha e Souza (2018), relatam, apoiados em André e Junckes (2012) que alguns saberes são fundamentais para os docentes formadores, como por exemplo os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Para estes autores, os professores experientes agem de maneira distinta aos professores iniciantes “[...] ele recorre, frequentemente, aos conhecimentos que possui sobre sua profissão, para provocar nos seus pares a curiosidade, a criatividade e a necessidade de buscar outros saberes (Rocha e Souza, 2018, p. 168) “.

Para que esta dinâmica seja levada a cabo, creio ser necessário tocar em algumas feridas, como aquelas citadas no relato da professora Sherazade, anteriormente trazido em cena, assim como movimentar os cenários que sustentam alguns panoramas de conforto, por vezes instalados e reforçados diuturnamente, mesmo que inconscientemente. Como uma espiral ascendente, esta narrativa da professora Sherazade me reconduz ao início desta seção, quando refletia sobre a premente necessidade de retirada do véu de Maya, apoiando-me na citação de Maffesoli e Strohl (2015).

Assim como esta professora e considerando a formação continuada na educação superior, reflito sobre a necessidade de tocar algumas feridas, considerando esta ação como algo fundamental e necessário; uma atitude que tem o potencial de nos conduzir para fora de nossas zonas de conforto, guiando-nos para o reconhecimento dos limites e fragilidades pessoais e profissionais que conformam nossa condição humana. Num aprofundamento a esta compreensão, abrir feridas que possam deslindar os efeitos da lógica neoliberal na formação e atuação do docente universitário, colocando em xeque os efeitos nefastos desta racionalidade mercantilista.

Como desdobramento desta ação, favorecer o rompimento com uma ideologia auto imposta, proporcionando a descida de nossas torres de marfim, do olimpo que sustenta nossas práticas, crenças e atitudes e que atua diretamente na cicatrização do absolutismo de ações de ensino que não permitem o equívoco e desconsideram a provisoriedade do conhecimento. Caso contrário, estaremos contribuindo para a

perpetuação de relações individualizadas, hierarquizadas, verticais e unilaterais, que por sua própria natureza e condição, impossibilitam o reconhecimento do dissenso.

No encaminhamento de uma ação mais democrática e horizontal, apporto a narrativa do professor Navid:

Nós não estamos numa gestão democrática que pensa esse lugar de todos e todas no espaço da universidade? Porque eu tenho que impor alguma certa forma de agir, não é? Enfim, então eu tento mais trabalhar nesta perspectiva de pensar que nós somos agentes ativos nas nossas redes de colaboração e aí cabe a cada um de nós, talvez, pensar esse lugar que nós ocupamos. Então é trabalhar dessa forma, o que não é fácil, porque a todo momento nós vivemos nessas guerras tribais de conhecimento, então eu estou na minha tribo epistemológica, você está na sua, e aí a gente acaba se vendo nessas caixinhas que nos cegam em relação às aproximações (Navid).

Concordando com esta narrativa, ressalto que, como docentes dotados de compromisso social, não podemos esquecer que nossa prática não é neutra, e que nossas atitudes são espelhos por onde refletem-se os novos padrões de conduta dos que irão nos suceder nesta tarefa. A narrativa do professor Farshad exemplifica bem esta dinâmica:

Bueno, el otro día tuve un problema. El otro día, tuvimos que pasar un enlace para que el alumnado rellene un formulario para hacer voluntariado. ¡Y falló! Entonces estaba ahí (nome omitido) y (nome omitido), y yo me empezaba a sentir nervioso. Tengo cuarenta, sesenta personas esperándome. Y luego viene (nome omitido) y me dice: ¡quédate relajado! Digo, ¿en verdad? Una manera – con lo que te dije antes – de modelaje, ¿no? De cómo hacemos de modelo para la otra persona. Bueno, de verdad, el alumno tiene que comprender que a veces las cosas fallan. Y como la solucionamos, y ese modelo que hacemos al solucionarla es importante (Farshad).

Admito, neste sentido, que não podemos perder de vista que a forma como conduzimos nossas ações pedagógicas sempre constituem referência para outros indivíduos, principalmente aqueles diretamente envolvidos nesta ambiência. Neste entendimento, tocar em nossas feridas para curá-las ao invés de protegê-las para não serem expostas pode ser um caminho formativo, sobretudo pelo reconhecimento dos limites próprios e da necessidade de superá-los, numa abertura à mudança. O relato da professora Sherazade a seguir, testifica o caminho a ser percorrido, quando da necessidade de movimentar experiências por meio da reflexão:

[...] mudar uma prática, como na minha disciplina de (nome da disciplina omitido) ... que é tão arraigada... a gente precisa tocar nas feridas; a gente precisa movimentar as experiências; movimentar aquilo que foi vivido e ressignificar aquilo... reescrever (Sherazade).

Para ressignificar as experiências, qualquer prática formativa deverá acessar singularidades que uma atividade formativa global teria dificuldades em conectar. Desta

maneira, entendo que as ações formativas devam ser plurais, mas focadas em efetivas necessidades de contextos idiossincráticos, atuando diretamente nestes. Mais que uma possibilidade formativa, considerar esta ‘cultura local’ representa uma forma de respeito ao cenário particular de cada realidade a ser formada, para além do respeito à condição de cada docente envolvido nesta ação, considerando o dissenso que configura a diversidade de interesses e necessidades formativas.

Como forma de atestar esta diversidade, apporto algumas narrativas:

Eu gosto bastante de estudar; curto as minhas montanhas de livro, então eu fico eu e os meus botões... E essa é uma faceta do meu processo formativo. Eu não acredito muito que para ser formação precisa ter todo mundo junto. [...] não precisa ser de uma forma só os momentos formativos que a gente tem essa interação, são as reuniões mesmo; as reuniões de colegiado... e aí a gente é que tem de identificar que isso não tem nome de formação. A gente precisa enxergar essas oportunidades como espaço de troca, problematização de ideias, de conceitos, porque às vezes a gente ainda está muito agarrado a uma tramitação de leitura mesmo (Amina).

Existem inúmeros, dezenas de eventos direcionados o processo de ensino e aprendizagem. Agora, a universidade, ela não para, não para uma semana, para fazer um evento para os docentes; conversarem sobre a docência, eu não vi isso ainda.... Isso seria um momento muito legal para mim. Porque a gente percebe pessoas tão comprometidas, tão responsáveis, tão engajadas, e esse engajamento tem um preço também, né? [...] E a gente encontra com as pessoas e a gente não percebe o que está vivenciando essa pessoa, tem gente que não fala muito, tem gente que reclama sem ter muito problema, tem gente que tem muito problema e não reclama... então é complicado isso... E aí, nós escutamos um discurso assim: Temos que ouvir os alunos; temos que ser sensíveis às questões dos alunos; temos que ser empáticos; temos que ser flexíveis... e aí você vai numa reunião administrativa... é tal dia.... tal dia tem que estar pronto o relatório; até tal dia a comissão tem que entregar... cadê a empatia? (Risos). A flexibilidade para estes profissionais que são gente (Ehsan).

Então, pensar em coisas coletivas, evidentemente [...] E aí, claro.... Ter um momento assim, com alguém fantástico, com experiência de política também, não é.... de cargo dentro do sistema, evidentemente.... E aí, todo mundo ouvir. Esse momento também, pô, a gente se conhecer: ah, você é da economia, você é da arquitetura, bacana, não sei o que, não é? Mas tem também os momentos em que a gente pensa na especificidade da nossa área, sabe? (Sherazade).

[...], mas eu vejo que a gente pode pensar, assim... em ações que são mais contínuas... que são mais interessantes, que façam com que nós sejamos despertados a buscar toda semana... ou pelo menos a cada quinze dias... espaços em que eu possa ou não querer participar. E isso vai fazendo com que isso seja intensificado de modo menos burocrático... de modo mais objetivo... e talvez seja uma possibilidade para que a gente consiga produzir esses espaços formativos e pensar

nossa identidade como docente. E, não obstante, eu acho que também... a universidade pode passar a se atentar para um processo formativo menos técnico em relação a algumas questões... e mais sociais para pensar (Navid).

Em outro sentido, pensar a busca ativa de operações formativas pelos próprios docentes, como um espaço de diálogo horizontal, na valorização da formação permanente como uma reflexão sobre as experiências, no sentido de conhecer o que o outro faz e como faz e pensando no compartilhamento de responsabilidades com a formação:

Mas entre os pares docentes, será que não seria possível criar um grupo de debate sobre algumas questões, sobre alguns textos, que o encontro fosse mensal; não precisava ser semanal, mas mensal, para produzir esse espaço, que nós pudéssemos apresentar as nossas pesquisas aos nossos colegas; aquilo que eu faço, aquilo que eu penso, e de novo, que esse lugar seja construído como um espaço de diálogo horizontal, e que a gente pudesse ampliar isso por instituto, e depois por campus, e depois por faculdade, e aí talvez isso servisse de exemplo para que a própria instituição reconhecesse tais estratégias para então definir ou desenhar uma política institucional (Navid).

Mas de todo modo, eu vejo que talvez a instituição de espaços mais diluídos poderia ser uma ferramenta para isso, para que, talvez, por exemplo, os espaços de formação pedagógica que antecedem o semestre poderiam ser um espaço de incitação dessa formação continuada por cursos; de provocação, para estes cursos se mobilizarem e discutirem; que o coordenador pudesse eleger algum tema para debater, para dialogar, e que a gente pudesse fazer uma ação mais coletiva, não é? E isso faria com que os cursos também se desenhassem numa política de formação mais alinhada, entre os professores, entre essas subjetividades que compõem o quadro docente (Navid).

Esclareço que não tenho neste espaço a intenção de eleger uma prática formativa como exemplo de ação a ser protagonizada; tampouco a pretensão de compreender que exista uma singular prática que possa atender a qualquer contexto e necessidade formativa, e exatamente por isso tenho aportado nesta seção algumas possibilidades formativas partindo dos relatos de nossos coautores, que gentilmente dialogaram comigo nas entrevistas.

Com isso, atesto e reitero a necessidade da criação de espaços institucionais destinados a escuta atenta a cada contexto e realidade, como fomentador do diálogo, reflexão e debate sobre as possibilidades formativas e as necessidades de uma prática contínua de formação que considere a condição de movimento permanente que configura esta ação. No sentido deste diálogo horizontal destacado, apporto a narrativa do professor Aryan, exemplificando o caráter e significância desta formação.

[...] estoy aprendiendo a ser docente en la práctica universitaria gracias a la colaboración con otros docentes que ya cuentan con una experiencia que les abala, y con una trayectoria, sin duda, de la que yo he aprendido, en la propia práctica, porque una particularidad de ese tipo de contrato es que tú práctica docente universitaria, siempre es en colaboración con otro profesor (Aryan).

Reitero que não entendo este movimento como uma responsabilidade apenas institucional, mas também pessoal de cada docente, a ser desencadeada de maneira integrada e por meio do próprio reconhecimento desta condição. Alguns relatos ratificam esta percepção:

Ah, eu acho que é compartilhada. É compartilhada. Eu vou fazer o melhor que eu posso; então assim, vou mobilizar, como eu consigo me mobilizar para me desenvolver mais no meu trabalho, me desenvolver enquanto pessoa, então continuo estudando, fazendo formação – eu continuo fazendo formação, não é? Eu acho que isso precisa partir de mim; saber que eu não estou plena. [...]então eu me vejo como precária, inacabada, e eu preciso me mobilizar, mas a instituição, ela precisa ter políticas para estabilizar e tensionar, assim... na minha visão, tensionar e me colocar em movimento também e o excesso de atividade, acaba que você não tem mais fôlego. Então, eu não sei te dizer, mas eu acho que precisa estabilizar, tensionar o professor para se movimentar; para continuar estudando, investir na sua formação... eu não acho que é a instituição que dá tudo também; o professor tem que investir também, inclusive dinheiro... na sua formação, mas a instituição tem que dar, por meio de políticas, alguma estabilização para que isso aconteça, para o maior número possível de professores, que queiram fazer (Amina).

A universidade, ela tem que dar, na minha opinião; o papel da universidade é dar condições para que isso aconteça. Só isso... ela só precisa dar condições para isso acontecer. E o professor é aquele que vai buscar, é aquele que vai correr atrás e vai querer fazer (Arash).

Então, 80% eu acho da pessoa, a pessoa estar sempre buscando, estar sempre lendo, porque é a sobremesa da vida da gente. Você fazer aquilo que te empodera; é você falar: nossa, adorei ler isso.... Adorei aprender isso... E eu não consigo ver um professor não gostando de estar no movimento de aprendizagem sobre aquilo que ele está lidando todo dia (Ehsan).

Entretanto, e respeitando a diversidade de pensamentos, há posicionamentos que consideram a tarefa formativa predominantemente uma responsabilidade individual, assim como outros que atribuem a organização de espaços formativos como uma ação eminentemente institucional. Numa atitude que respeita os diferentes posicionamentos, trago em sequência algumas narrativas que exemplificam este quadro:

Y yo creo que la formación, interesante para mí, docente, se da... permanente, en el... en el trabajo colectivo del grupo, o de los grupos, y en el que tú hace cuando te sientas con otro, más o menos formalizados, o sea, más formal o más informal, pero hay una manera distinta de lo que sea la formación en realidad... Yo no veo una

formación institucionalizada. De hecho, creo que... creo, es mi impresión, que cuando se institucionaliza, se pierde. Es mi impresión, como que, entran otras lógicas, y se pierde un poco el sentido y queda más la lógica instrumental de conseguir diploma, y entiendo un poco el sentido que sí, que puede tener (Leo).

Es bueno repensarte y seguir formándose, porque surgen nuevas ideas, nuevas teorías, nuevos pensamientos, nuevas publicaciones, es para mí indispensable. Que pasa... es que depende más de uno mismo. La manera que yo la sé es autodidacta, bueno, mi tema de interés es tal, y yo para formarme tengo que buscar cursos, charlas, relacionado con ese tema. Y me apunto, y a veces no hay que pagarlo (Farshad).

[...] deveria ser institucional, porque o compromisso que a instituição tem que ter com a formação, não é... cabe a ela, inclusive provocar o desejo. Defender a importância, tornar essa formação continuada algo potente, algo que encha o coração da gente, sabe? Uma possibilidade de pensar questões importantes, de se reinventar.... Ela não deveria ser pessoal, ela deveria ser institucional, porque assim, oh.... Eu acho que quando você coloca na pessoa esse compromisso, você está tendo uma visão muito ingênua, porque só vai ter compromisso com isso quem já teve vivências que provocaram esse pensamento (Sherazade).

E enfim, sobre a questão da individualização do processo formativo, é muito difícil hoje conviver com a diferença, a diferença de opiniões, a diferença de visões sobre o mundo, mesmo que essa diferença, ela não seja um gerador, por exemplo, de.... A diferença, ela só é tolerável até o ponto em que ela não fere um direito humano. Então, mas mesmo assim, quando a gente percebe que as diferenças, mesmo quando não ferem os direitos humanos, ainda assim a gente tem dificuldade de olhar para a diferença do outro e reconhecer essa diferença, de fala, de local e assim por diante. E talvez isso acaba sendo um grande campo de disputa nos interesses dos docentes. [...] então, como incitar esse tipo de ação coletiva, para que a gente consiga subverter um pouco dessa prática individual que, inclusive é da própria sociedade que vivemos; é mais fácil trabalhar individualmente porque eu perdi a paciência, eu não tenho essa paciência com os outros, com a forma de pensar alheia, enfim é uma forma de pensar estas questões (Navid).

Na direção da subversão de práticas individualistas e na defesa de práticas formativas mais horizontais, sociais e integrativas, apporto em sequência, as contribuições da investigação narrativa a este cenário, reconhecendo previamente a necessidade da escuta atenta, bem como da reflexão sobre as experiências como uma condição fundante.

6.3.3 Eixo III - Diálogos entre a formação continuada e a investigação narrativa

[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (Dewey, 1979)

Esta afirmativa de John Dewey nos remete aos princípios que sustentam seu conceito de experiência, que são a continuidade e a interação. Segundo ele, cada experiência é uma força em marcha, despertando curiosidade e suscitando desejos, tendo seu valor julgado na base de para que e para onde ela se move. Esta força em marcha é marcada pela continuidade e pela interação, indissociavelmente relacionadas, constituindo aspectos longitudinais e transversais da experiência. Desta maneira, as experiências nos constituem, ao tempo em que nossas ações constituem a própria experiência, de modo indissociável e permanente ao longo da vida, delineando oportunidades formativas nos mais distintos cenários de nossa existência.

Utilizo este argumento de Dewey para me reportar ao objeto de estudo específico desta investigação, que é a formação continuada do professor que atua na docência universitária, aqui traduzida como uma ação a ser concebida como um ato contínuo e fundamentado nas experiências que a constituem e vão, gradativamente, configurando os processos identitários de professores e professoras em suas distintas práticas de ensino e processos formativos.

Nesta linha de defesa, faço nesta seção alguns entrecruzamentos entre a formação continuada e a pesquisa narrativa buscando potencialidades. Designo, neste intuito, a pesquisa narrativa como uma possibilidade formativa que integra esta intenção, tendo no estudo da experiência seu elemento fundante. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), a investigação narrativa ocorre por meio da análise e reflexão sobre as experiências docentes, traduzida na especificidade deste estudo, no movimento que busca uma integração entre os elementos que sustentam a docência como um ato investigativo a ser problematizado por meio das experiências que a constituem, (res) significadas por meio das narrativas docentes.

Leite e Suárez (2020, p. 3) nos auxiliam no entendimento sobre a relevância do narrar como prática humana:

La práctica humana de narrar consiste en contar los mundos vividos o imaginados para, inmediatamente, ponerlos en búsqueda o en contacto con la escucha o la lectura y, a través de ella, con el mundo del receptor o lector. La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional.

Na mesma linha de raciocínio, Arango (2018, p. 122) afirma sobre as significações amplas dos fios que tecem as narrativas:

En cualquiera de las formas como se presenten los discursos narrativos, sea bajo la forma de relatos o historias de vida, entrevistas, anécdotas,

biografías, todos estos poseen en común a la vez una puesta en orden de acontecimientos y datos disímiles en la urdimbre e una trama entretejida en la rueca del tiempo, y una puesta de sentido. Lo cual quiere decir que la narración no es una mera representación de lo acontecido sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se hace comprensible, nutrida de significaciones incorporadas en una trama cosida con los hilos de las relaciones que quizás no puedan ser vistas de otro modo sino a través de un complejo tejido de casualidades, causalidades e interpretaciones.

No entendimento da complexidade que configura estas relações, a intenção desta seção é provocar a reflexão sobre as possibilidades de contribuição singular da investigação narrativa à formação continuada do docente que atua na educação superior, na compreensão das interlocuções possíveis e/ou necessárias entre docência, formação e experiência. Nesta dinâmica, discernindo suas nuances e reverberações na constituição identitária deste docente por meio de suas narrativas, repercutidas em suas ações de ensino, pesquisa e extensão, entendidas como indissociáveis e complementares. Segundo Nakayama e Gama (2018, p. 120):

Discutir a formação do professor colocando em primeiro plano o seu processo identitário, as lutas e os conflitos, a maneira dinâmica e complexa como cada um se constitui professor pela apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, talvez seja uma das contribuições mais importantes da pesquisa sobre “histórias de vida”.

Considerando os profundos intrincamentos deste itinerário formativo, as narrativas docentes merecem destaque adicional, sendo consideradas essenciais, pois constituem a própria materialidade que configura a reflexão sobre a experiência, constituinte desta forma de investigar e do fenômeno a ser investigado. Imergindo neste cenário, o professor Navid faz uma análise sobre a problemática envolvendo o tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo a necessidade de um repensar institucional sobre esta especificidade, tendo em vista a importância fundamental desta integração à formação do professor que atua neste segmento, assim como para ações que envolvem a própria sociedade, configuradas neste entorno de abrangência.

Esse processo formativo, Mauro, pensando o tripé da universidade, ele é bastante interessante, porque a proposta do tripé é muito importante, mas ao mesmo tempo eu vejo que, em termos de ações desse tripé, talvez pelos encargos que eles nos exigem, a proposta, por vezes ela carece de mais aprimoramento. O que eu quero dizer com tudo isso? Que pensar essa inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para que nós façamos o exercício de, por meio da extensão estabelecer um diálogo com a comunidade, identificar problemas ou desafios que essa comunidade vivencia no território em que a nossa universidade ocupa, oferecermos melhores respostas, ou respostas contextuais a esses desafios, ou melhoras contextuais; trazer isso para

o ensino de modo a fazer com que esse estudante, ele reflita sobre o processo de formação que vai lidar com aquela comunidade que está inserida neste contexto do território da universidade, e ao mesmo tempo a pesquisa como esse espaço de reflexão um pouco mais aprimorado desse campo teórico, de diálogo com autores, de reflexões intensas com a teoria, e não no sentido de comprovar ou desqualificar certa teoria, mas pensar com os autores e autoras modos de garantir uma vida mais justa para aquela comunidade em questão (Navid).

Na narrativa do professor Navid reconhecemos o equilíbrio que deve existir entre os princípios formativos e uma boa articulação entre o ensino, pesquisa e a extensão e o quanto esta estabilidade pode ser fundamental para posicionar a universidade de uma maneira privilegiada em termos de produção de conhecimento, de intervenção e de ensino na sociedade. Nesta articulação, a docência pode assumir um papel investigativo que se estende à comunidade por meio da extensão, num cenário onde a pesquisa atue como um espaço de reflexão teórica a sustentar novas práticas, criando uma dinâmica que faz fluir os processos formativos continuados por meio da reflexão sobre as experiências narradas. Considero este amálgama a essência do que defendo nesta investigação, e sigo com as reflexões e os relatos de nossos coautores, no sentido de fundamentar melhor esta ideia.

Em outra narrativa, o professor Navid reconhece fragilidades existentes que podem comprometer a efetividade do equilíbrio entre os três elementos que constituem o tripé acadêmico universitário:

[...] eu visualizo essa inter-relação como fundamental, porém eu entendo que muitas vezes, por conta de outras demandas que nos são colocadas, essa inter-relação, ela acaba sendo fragilizada. Fragilizada porque faltam recursos para que nós possamos realizar todas essas ações com qualidade, recursos financeiros, recursos humanos, materiais, de qualidade, tempo, porque além dessas ações, dentro da universidade nós também ocupamos outras, outros lugares, outros cargos administrativos, e isso faz com que essa demanda, ela seja, de novo, fragilizada em algumas questões, o que é muito ruim, porque faz com que esse tripé, de fato, faz com que a universidade se posicione de uma forma tão privilegiada, em termos de produção de conhecimento, de intervenção e de ensino na sociedade, isso faz com que essas questões estejam afetadas (Navid).

Algumas fragilidades denunciadas por Navid já haviam sido expostas em momentos anteriores, e podem ser exemplificadas, dentre outros fatores, pelos processos de burocratização existentes, pela configuração atual que regula a distribuição dos encargos docentes, pela ênfase na pesquisa em detrimento do ensino e o consequente desequilíbrio provocado por esta postura discriminatória à docência e pelo aparente descaso com ações formativas integrativas e longitudinais.

Esta dinâmica acaba por influenciar cotidianamente o modo como cada professor atua e percebe a realidade, interferindo na intenção para a formação e docência e reverberando nos sentidos atribuídos à constituição identitária destes. Como consequência, configura perfis identitários que se reduzem diante de dificuldades e/ou possibilidades de qualificação, reprimindo intenções formativas nesta direção, fato exemplificado pela narrativa do professor Navid:

E aí também tem a questão do perfil: tem muitos docentes que, eu percebo, tem dificuldade de pensar o diálogo com a comunidade, tem a dificuldade de pensar em projetos de extensão ou não se, não reconhecem a pesquisa como um campo válido de intervenção, e isso muitas vezes vem das próprias políticas institucionais que nós temos, que, ou hipervalorizam a pesquisa ou super desvalorizam a extensão. Então, a gente não consegue observar um equilíbrio (Navid).

Testifico este relato e apporto a investigação narrativa como uma possibilidade de avanço neste sentido; uma possibilidade integrativa e emancipatória por meio da (des) construção da própria experiência, rumo à sua (res) significação pela reflexão, mediada por uma dialética relacional e uma prática dialógica capaz de recriar estratégias de ensino democratizadoras do ato educativo (Sverdlick, 2020). Esta constante desconstrução provocará, em certo sentido, novas reflexões que poderão conduzir a outros horizontes, nos quais a formação poderá ser (res) significada, o mesmo ocorrendo com os perfis identitários dos docentes envolvidos.

Na linha deste raciocínio, e considerando seu processo formativo, cada professor ou professora, ao elaborar e organizar suas narrativas e/ou a reflexão sobre elas, reconstrói sua experiência de maneira reflexiva, criando novas bases de compreensão sobre a própria prática docente, o que reverbera diretamente em suas atividades pedagógico-didáticas e práticas formativas. A pesquisa narrativa, por assim dizer, tem a prerrogativa de desestabilizar as estruturas normativas formais, retirando os docentes de suas zonas de conforto e problematizando situações sob a perspectiva da subjetividade, provocando um movimento outro. Nesta direção transita algumas narrativas da professora Sherazade:

Então, o que faz a gente se reinventar? É a provocação da pesquisa, é a provocação da extensão, não é.... por isso que a gente precisa, cada vez mais incentivar as pessoas a se identificarem com essas propostas, sabe? É.... até como essa coisa de provocação, de você buscar coisas outras do que aquelas que você tem, porque você só se reinventa, como a gente estava falando, não é.... quando a gente não está no conforto; quando a gente está incomodada (Sherazade).

[...] eu acho que há coisas que não estão na ordem... não estão na ordem do blá... blá... blá... elas precisam ser experimentadas, né...

precisam ser experimentadas. Então, acho que a gente precisava investir mais nisso (Sherazade).

Outros relatos se somam ao de Sherazade, no sentido de testificar a relevância deste tipo de investigação para o processo formativo docente:

Entonces, yo creo que es muy valioso las narrativas como parte de la formación inicial y de la formación permanente del profesorado, porque tiene la posibilidad de conocer nuevas perspectivas, desde el propio testimonio de las personas que lo están viviendo, por supuesto. [...] que las narrativas complementan esa formación teórica porque le aporta vida, le aporta vivacidad (Aryan).

[...] e foi muito legal, porque.... Esse movimento para quem é entrevistado é bastante interessante também... a gente fazer essa retrospectiva... e já lá no texto, né... e mais aqui... falando..., mas no texto, eu lembro que ficou muito forte [...] esse movimento que vocês propõem, né... da pesquisa narrativa, deixa marcas no entrevistado também... porque a gente aprende, né... com... com...as nossas lembranças... com essa retrospectiva que a gente faz para vocês. Fica um aprendizado também... é como se a gente fizesse um balanço, sabe aquele balanço de final de ano... que a gente faz das coisas?? (Banu).

Na direção deste entendimento, mas com foco nas possibilidades integrativas entre ensino e investigação, mediados pelo diálogo horizontal entre os pares, agrego outras narrativas que apontam na direção de distintas possibilidades formativas que não as habitualmente percebidas no cenário acadêmico atual:

Mira, nosotros hacemos, y yo hablo de que lo creo, porque yo lo he vivido como alumno. La investigación biográfico-narrativa te vale para investigar, pero también para enseñar. Nosotros, cuando... yo aquí lo viví como alumno, cuando viene el alumnado, el primero que hace es su relato de historia escolar, y partiendo desde ese relato, va relacionando y reconstruyendo ese relato con todo lo que va viendo en la asignatura. Entonces, es una manera de relacionar la investigación biográfico-narrativa y de usarla dentro del aula, dentro del enfoque del aprendizaje. ¿Qué pasa? Que también ahí se va poniendo en práctica lo que tú hace como investigador también. Entonces, es que no debería de separar una cosa de la otra (Farshad).

[...] ha sido muy fundamental, hablar con otra persona, entonces como que, en ese dialogo vamos como encontrando puntos comunes y puntos de desencuentros también, que nos ayudan a seguir pensándonos, también como entendemos a la diversidad, y eso también lo abrimos, entonces veníamos a nuestras clases. La clase que teníamos (nome omitido) y yo, abrimos al debate la clase entera. Entonces la registramos para que nosotros sigamos pensando y analizando, saber cómo... se hiciera una investigación formal, pero sí, tiene alguno... pincelada en investigación, por ejemplo, solo podemos registrar lo que hemos hablado con otra gente, ¿no? Podemos invitar alguna persona externa, alguna... un coloquio con nosotros, pero en realidad nuestro foco es seguir formándonos y seguir construyendo... y sobretudo me enterar y poner algo de ella (Leo).

[...] eu gostaria muito que a gente tivesse momentos coletivos para todos os professores, não só para quem entra. Para que que a gente sempre pensa em fazer um curso de uma semana só para quem entra? E os outros momentos de diálogo? Será que um curso de uma semana realmente é significativo? [...] eu sinto falta de a gente ter dentro do (nome do instituto omitido) e fora também, para os outros cursos, evidentemente, mas sempre pensando no (nome do instituto omitido) por momentos mais dialógicos, de assim... de a gente pensar experiências; criar experiências mais juntos... desenvolver também até um... uma cumplicidade. É essa palavra mesmo que eu quero. Tentei achar uma melhor, mas é essa mesmo. Assim, uma cumplicidade, né... ahhh... eu sinto falta de a gente ter espaços mais coletivos de discussão (Sherazade).

[...] yo creo que, en la formación docente universitaria, esas primeras experiencias de colaboración con otro colega, sí, creo que son muy significativas para la docencia universitaria. Y que, se no determina, se condiciona mucho lo que tú vas - al menos en esa primera etapa - lo que vas a hacer como docente universitario, ¿no? (Aryan).

Todas estas narrativas aportadas testificam a imprescindível necessidade de considerarmos os contextos próprios como cenários de estudo e de investigação, onde a reflexão sobre a experiência, o diálogo e a investigação narrativa atuam como estratégias metodológicas fundamentais para a docência, no horizonte formativo da educação superior. Atribuo ênfase ao último relato, em que o professor Aryan afirma que a colaboração entre os pares por meio da reflexão sobre a experiência que acontece narrativamente, se não determina, condiciona muito o perfil das condutas, relações e práticas docentes neste momento inicial da carreira.

Em sentido complementar, e apoiando-me na narrativa da professora Sherazade, acredito que a investigação narrativa favorece o desenvolvimento de uma cumplicidade, tão característica de relações horizontais e coletivas, e tão necessárias nos contextos formativos e de ensino na atualidade, sobretudo como forma de estímulo à autoestima e o sentimento de crença na própria profissão enquanto prática social.

As contingências formativas que emergem deste cenário provocam, em certo sentido, o movimento que (re) configura os processos docentes identitários, atribuindo um sentido histórico, cultural e social que articula, a um só tempo, o que são com o que foram e poderão ser, numa aproximação ao movimento de tridimensionalidade da pesquisa narrativa, percebido nas narrativas de Aryan: *“Me voy a repetir, pero uno es su historia, ¿verdad? Entonces, en qué medida la historia de cada uno condiciona lo que somos como docentes, más allá de la formación incluso (Aryan)”*. Sherazade comunga com este pensamento: *“Então, a minha vida foi feita dessa forma... ehhh...eu não sei até*

que ponto esse movimento é uma coisa que eu era ou que a vida acabou me fazendo (Sherazade) ”.

Nesta perspectiva entendo as interlocuções entre formação e identidade, e como desdobramento, as articulações entre ensino, pesquisa e extensão por meio da reflexão sobre as experiências docentes. Este amálgama tem a prerrogativa de aportar vida a esta prática, tornando-a mais significativa e significante; esta possibilidade formativa busca a integração entre a formação e profissão docente com sua trajetória histórica, com sua ação pedagógica e com suas bases institucionais, no movimento que articula as ações de ensino com as contingências investigativas que emergem desta, sobre a necessidade que prescinde este contexto. Desta forma, estimula o questionamento e a reflexão sobre os critérios educativos postos, muitas vezes alheios às próprias necessidades educacionais.

Constitui-se, portanto, uma forma de resistência, retratada no seguinte relato:

É, eu queria ressaltar que é possível perceber essas articulações de resistência, no sentido de pensar políticas de formação continuada como eu mencionei. O fórum de licenciaturas, que eu vejo aqui no nosso campus, embora eu não participasse, ele se estrutura como uma política de formação continuada que me parece não ter sido investida de uma relação verticalizada, mais horizontalizada, entre professores e professoras que tem preocupações muito parecidas, em relação às licenciaturas e que se colocaram numa posição de dialogar sobre e pensar esse lugar na universidade. E eu vejo que os grupos de pesquisa também são, talvez nós podemos reconhecer estes grupos como grupos de formação continuada; a pós-graduação como um lugar de formação continuada; os projetos de extensão também como formação continuada (Navid).

Estes relatos nos conduzem a uma reflexão outra, no interior da qual a profissão docente não pode ser concebida de maneira desconectada de uma trajetória histórica, contingente e institucional, por meio e a partir da qual vai sendo configurada uma prática e um padrão de crenças; padronizações que reverberam na constituição identitária daqueles que participam e executam estas ações. Corporificada por meio dos relatos que testificam as histórias de vida, a investigação narrativa integra este pensamento, aportando uma forma de reflexão sobre a experiência docente, num processo onde o ato formativo seja concebido como o próprio processo de reflexão sobre a experiência; um processo de reconstrução do conhecimento coletivo e a partir das elaborações subjetivas dos participantes (Rivas-Flores, 2021).

Base fundante deste processo, a perspectiva narrativa se insere e alimenta um cenário colaborativo e interativo que valoriza o ato educativo como uma prática social que, como tal, deve proporcionar a devolutiva de ações e proposições à própria sociedade,

por meio de variados projetos de extensão destinados a ela e oriundos da reflexão sobre a prática docente e investigativa que ocorre no processo educativo na universidade. Em outro sentido, a investigação narrativa e a reflexão por meio da experiência também poderá aportar contribuições formativas em cenários particulares, como uma atividade isolada de ensino que suscita questionamentos; indagações que, mediadas pela reflexão, poderão configurar objetos de investigação.

Desta maneira, consideramos que as ações de ensino, pesquisa e extensão podem caracterizar eixos que atuam na construção permanente da identidade do docente que atua na educação superior, implicando permanentemente na prática de ensino e processos formativos destes. Individual ou coletivamente devem respeitar os distintos perfis de identidade docente, como fica evidenciado nos seguintes relatos:

Mas o que eu considero processo formativo e aí eu acho que... seja uma marca ainda que eu tenho, é muito solitário. Eu leio sozinha, eu estudo sozinha, eu vou para a interação muito depois (Amina).

Ahhh eu acho que a individual eu já busco, né? Eu sinto falta do coletivo. Sabe, precisa deste coletivo, porque individual a gente já está com a gente o tempo todo. Esse momento de estar com os pares e todos os 'guetinhos' ali, falando... é o coletivo. Eu estou sentindo muita falta desse coletivo. Eu acho que a instituição tem que pensar esse momento no coletivo, porque no momento coletivo a gente planta sementinhas para a pessoa estar lá pensando sobre isso, não é? Eu acho que o que engrandece mesmo é o coletivo, nesse sentido (Ehsan).

La manera que yo la sé es autodidacta, bueno, mi tema de interés es tal, y yo para formarme tengo que buscar cursos, charlas, relacionado con ese tema. Y me apunto, y a veces no hay que pagarlo (Farshad).

Contudo, mesmo respeitando as diferentes configurações identitárias que geram perfis de formação distintos, acredito que a universidade, por meio de programas institucionalizados, deveria fomentar a participação em ações coletivas, estimulando o agir solidário e cooperativo que se encontra perfeitamente alinhado aos interesses e metodologias presentes na investigação narrativa. Nesta linha encontramos o relato da professora Amina, que mesmo se sentindo mais confortável com o estudo solitário se mostra favorável às ações coletivas de formação, almejando um equilíbrio a ser sustentado com muita cautela:

[...] é uma característica na minha opinião... dos professores do nível superior fazerem esse movimento de modo muito mais solitário e intelectualizado, mas muito mais solitário; eu acho que teria que ter um equilíbrio sim... tem coisas que são demandas... que são coletivas dos estudantes; dos próprios professores; fragilidades para a educação superior brasileira que a gente precisa enfrentar juntos, mas tudo com muito equilíbrio porque, eu acho que se você tira também; se a gente pesa muito a mão também... se a gente pesa muito na crítica desse

professor, que é um professor mais estudioso, que quer conduzir a sua... o seu estudo; a sua formação, assim, mais sozinho... você pode até, assim... chegar a um ponto de retirar dele a vontade de fazer tudo isso sozinho, também (Amina).

O professor Aryan nos contempla com uma breve descrição de uma situação de ensino articulada com a investigação, que, segundo ele, é característica da prática de ensino do professor experiente que o ancorou em seus momentos iniciais de docência universitária, auxiliando em sua significação identitária:

[...] las clases suelen trascurrir en asamblea, se produce un dialogo constante con el alumnado, realizamos proyectos de investigación donde el alumnado investiga, y consulta fuentes y entrevista personas, entonces, en una situación de interés, una situación problemática en que el convoca su deseo de aprender... Entonces, toda esa metodología, yo, no solo la había aprendido teóricamente, sino que pude experimentarla en la práctica gracias a su tutela, porque él era el responsable de la asignatura y yo colaboraba con él, aprendía junto a él. Y eso realmente me marcó mucho, dicen que las primeras experiencias, dejan una en pronta en las personas... Entonces esas primeras experiencias de docencia universitaria realmente, en cierta medida me dejaron una marca que permanece, todavía y que yo he incorporado a mi práctica docente. Se hubiese otra persona que yo hubiese compartido docencia, probablemente yo sería otro tipo de docente... probablemente, no lo sabemos (Aryan).

Fica evidente em sua narrativa o quanto a docência compartilhada, e por meio de práticas investigativas podem agregar não apenas ao aluno, mas também ao professor, e no caso específico, ao professor em formação. Ação conduzida por um professor experiente, ressaltou, que guarda em si a potência de construir e (re) configurar identidades críticas e de resistência. Professor Aryan atesta este sentido em sua própria configuração identitária:

Entonces, esa colaboración docente, yo creo que es inicial, que es una marca en mí, en mi práctica, que, por supuesto yo he ido aportando mis propias consideraciones, mis propios planteamientos, porque al final cada uno es irrepetible, y no somos copias, no se trata de eso, pero sí, como estructura mental de cómo organizar una clase, sí, que esa primera colaboración es con (nome do professor omitido) ... forma parte de lo que soy como docente universitario (Aryan).

Entendo, conforme já assinalado antes, que práticas coletivas consoantes com as descritas, que se configuram de maneira indissociada da pesquisa, e que fomentam a reflexão sobre a experiência ainda caminham em sentido contrário à perspectiva hierarquizante estabelecida e instalada, dificultando uma maior disseminação destas práticas. Rivas-Flores (2021) atesta que nesta perspectiva de sociedade neoliberal, o conhecimento se encontra desvinculado de uma compreensão sócio-histórico-cultural e, portanto, dissociado da realidade, tendo em sua estrutura, a hierarquização e a

parcialidade do conhecimento como possibilidades de refirmar o controle sobre os processos de dominação ideológica e política, criando e alimentando dicotomias que impedem um olhar mais ampliado sobre a realidade.

Para além da clássica divisão entre ensino e pesquisa, este autor aporta alguns outros exemplos desta dicotomia: “Algunos ejemplos son las divisiones entre: teoría-práctica, ciencia-técnica, sujeto-sociedad, naturaleza-sociedad, economía-producción, etc. (Rivas-Flores, 2021, p. 145) ”.

No entendimento das implicações deste pensamento para o contexto e sistema acadêmico, acrescenta:

El sistema académico, de forma más acentuada en los últimos años, no está fuera de esta dinámica, desarrollando un sistema no solo de parcelas enfrentadas, sino también de relaciones de poder, marcas de autoridad y sistemas de control, que orientan los procesos de producción de conocimiento, de acuerdo con intereses específicos y políticas de legitimación de las dinámicas de opresión de las potencias económicas y financieras (Rivas-Flores, 2021, p. 145)

Esta dinâmica dicotômica e nefasta estende seus tentáculos à pesquisa, influenciando um perfil social condizente com esta realidade:

En el campo de la investigación educativa esta disociación adquiere un sentido especial, pues está afectando especialmente a un ámbito fundamental de la conformación de la sociedad, como es la educación, focalizado en los procesos de construcción de sentido, de ciudadanía, de conocimiento crítico y de conformación de la subjetividad. El hecho de que la investigación y la práctica educativa vayan por separado supone una forma de control sobre la segunda, en tanto que establece criterios desde un sistema ajeno y dominado por otras lógicas: políticas y académicas, por un lado, desde una mirada institucional, pero también epistemológicas, por otro lado, privilegiando miradas hegemónicas sobre el conocimiento, la ciencia y las metodologías (Rivas-Flores, 2021, p. 145).

Entendo, partindo desta fala, que o movimento que busco defender nesta investigação caminha na contramão de direção desta postura hegemônica, parcial e discriminatória e caminha no horizonte da reflexão sobre as experiências docentes, numa postura de articulação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão. Neste fluxo, pensar especialmente a docência na educação superior como um ato investigativo e formativo que contemple não apenas o docente em formação, mas também o formador.

Para esta ação, que é ao mesmo tempo formativa e de resistência, reconheço serem fundamentais as contribuições da investigação narrativa como possibilidade de questionamento das experiências docentes cotidianas que emergem do próprio ato educativo, pois o conhecimento que aflora da realidade social contida nos relatos também

é uma forma de ciência que incita um outro modo de investigar por meio de uma postura horizontal, transformadora e decolonial (Grosfoguel y Hernández, 2012; Santos, 2010).

Nesta perspectiva, Rivas-Flores (2021, p. 158) acrescenta:

Entiendo que investigar es un acto político y, por tanto, qué, cómo y para qué investigamos es una forma de construir mundo, sociedad, humanidad y sujeto. Teniendo en cuenta este planteamiento, solo puedo entender la investigación como parte de los procesos de transformación educativa y, por ende, social.

Considerando a investigação como um ato político, concebo que as articulações entre docência e investigação podem constituir formas de construir mundo, sociedade, humanidade e sujeito, configurando-se como um ato educativo emancipatório e de resistência, voltado à transformação social. Buscando uma outra significação desta realidade, trago em cena algumas interpretações reflexivas que consideram o cotidiano, partindo de experiências concretas relacionadas ao continente europeu.

O professor Diego, em sua narrativa nos oferece uma forma de entendimento desta realidade, quando ressalta as contribuições dos programas destinados à formação continuada dos professores da UMA, neste caso enfocando a contribuição da atividade de mentoria:

[...] yo creo que la base de esas 3 patas, formación, investigación y enseñanza, la tiene como eje fundamental la necesidad casi urgente de partir de que piensas tú hoy, de lo que hay sucedido en tu clase hoy. E así se verbalizó, o sea, no podemos esperar un año que el profesor actúe. No se puede tirar un año reflexionando qué, si ahora mismo hay una necesidad a lo largo, puesta, algo que se está sucediendo en el aula, se focaliza, se orienta la mirada hacia eso (Diego).

Em outra narrativa, ressalta a intenção de contribuição da atividade de mentoria para fomentar o diálogo entre os pares e a formação horizontal oriunda de práticas colaborativas, esclarecendo o desenho inicial pretendido a orientar as práticas formativas entre os docentes:

[...] reflexionar sobre, analizarla, proponer una acción determinada, llevarla a la práctica, y volver a reflexionar sobre su clase, de tal manera que incluso puede asistir – insisto, eso ha empezado este año, ¿vale? – con lo cual está en el inicio. Se pretende que ese profesorado pueda, incluso su práctica coparticipar con otro colega, que otro colega vea lo que él va hacer para reflexionar conjuntamente; que otro colega... tu puedes ir a su clase y aprender de el (Diego).

Este professor chama a atenção para a imediata necessidade de refletir hoje sobre o que acontece hoje, querendo afirmar com isso que o cotidiano acadêmico necessita ser refletido diuturnamente, pois é nele que se encontra toda a complexidade que configura

os processos docentes formativos. Ressalta em sua narrativa que o programa objetiva esta reflexão por meio das atividades de mentoria, que provocam as práticas educativas e formativas nesta direção.

Por sua vez, a professora Analía, uma das mentoras do programa a que o professor Diego fez referência, aporta significação sobre esta atividade sob um outro olhar, de uma professora que conduz o processo formativo. Nesta direção, elucida em um dos seus relatos a forma como conduz esta prática formativa com os docentes, partindo de sua base teórica de sustentação:

[...] mi perspectiva biográfico-narrativa me lleva... que a mí me gustaría conocerlos, y por eso les pedí un relato o una historia de cada uno; de cómo han llegado a la universidad, de porqué querer ser profesor y profesora... Entonces cada uno escribió, algunos se fueron muy atrás, desde la primaria, desde la secundaria, otros solo se centran en la universidad, de decir que nunca pensaban que irían ser profesores, en la carrera le gustó un profesor, le gustó una profesora, empezaron a trocar y se dieron cuenta que era eso que querían hacer (Analía).

Enfatizando o sentido metodológico priorizado nesta ação, adiciona:

[...] yo también les lancé una pregunta, porque a todo tiempo les estoy lanzando preguntas, pero que son preguntas... no es una tarea, son preguntas para que nos podamos preguntar... y después en la reunión nos podemos debatir. Entonces, además del relato fue... ¿qué pensaban que un profesor o una profesora universitaria en el siglo XXI tiene que hacer? Tienen que hacer... tienen que saber... y ahí a mí... el tema de que ellos... ya se pueden haber conectado con su historia, ahora, a partir de sus historias, algunos sobre sus historias ya cuentan que quieren ser profesores y qué significa ser profesores (Analía).

O professor Leo nos brinda com uma narrativa que caminha na direção desta intenção formativa e prática colaborativa:

Y yo creo que la formación, interesante para mí, docente, se da... permanente, en el... en el trabajo colectivo del grupo, o de los grupos, y en el que tú hace cuando te sientas con otro, más o menos formalizados, o sea, más formal o más informal, pero hay una manera distinta de lo que sea la formación en realidad (Leo).

Para concluir este aporte, retomo outra narrativa da professora Analía, onde ela avalia e reflete sobre sua própria prática nesta formação:

A mí, yo le planteé desde el primer día, yo no tengo nada que enseñarles en el sentido tradicional. Yo quiero plantear un proceso cooperativo, colaborativo, de dialogo. Yo, a partir del dialogo, estoy atenta, y voy aportando bibliografía (Analía).

Numa atitude de humildade e consciência social, esta professora evidencia a provisoriedade de seu próprio conhecimento, ressaltando as estratégias colaborativas e dialógicas que marcam o processo formativo que conduz. Apresenta ainda como pano de fundo a escuta atenta como possibilidade formativa e a valorização das narrativas dos professores participantes como constituidoras de sentido que marca esta intervenção, tornando-a mais real e significativa para os envolvidos. Ao mesmo tempo, considera esta ação como uma possibilidade de formar a si mesma, numa movimentação contínua e permanente que questiona sua própria prática docente formativa.

Numa aproximação a este pensamento, a professora Luciene, ao mencionar as ações formativas desenvolvidas na CFD/UFMT, ressalta:

[...] nós pensamos muito na formação da pessoa, e é por isso que todo atendimento que a gente faz é pensando nisso: olha, a pessoa tem que sair daqui... um pouquinho melhor do que chegou. E a gente tenta aprender com a pessoa também. Então, essa troca que a gente procura fazer aqui na CFD (Luciene).

Numa atitude fundamentada no estímulo ao diálogo sobre as experiências, afirma ainda: *“[...] depois de ouvir professores, coordenadores, alunos... a gente está com algumas ideias de como fazer para melhorar... para corrigir pontos que não estão legais e valorizar pontos que tem funcionado (Luciene) ”*. Na mesma direção, o professor Luís reitera, enfocando a atualização de conteúdos formativos:

[...] a gente faz consulta com eles (docentes). Inclusive o tema do fórum deste ano, que tratou da questão da... dos tempos atuais, das mudanças, do ambiente sociocultural, da sociedade... dentro disso a gente colocou temáticas que os professores estão comentando de uma forma evidente, por exemplo: inteligência artificial... como colocar isso na educação? É possível ignorar??? Como utilizar, por exemplo, o chat GPT [...] saber interpretar tudo; então são temas que a gente tem, também, a participação dos docentes no fórum (Luís).

Creio ter, com estas narrativas, trazido a força movida pela pesquisa narrativa e a possibilidade de participação das experiências do cotidiano docente e da investigação narrativa como ações a integrar as intenções destinadas a organizar e implementar processos formativos institucionais voltados aos docentes que atuam na educação superior, e mais especificamente os docentes da UFMT e UMA.

Apesar de inéditos exemplos e das qualificadas experiências formativas partilhadas nos relatos anteriores, acredito não se tratar, todavia, de reinventar a roda, mas de refletir sobre a própria prática e assumir diferentes possibilidades de atuação, reconhecendo a ação educativa como um ato fundamentado no compromisso social. A

professora Sherazade apresenta um relato sobre sua prática docente, que retrata este enunciado e direção formativa:

Eu tento... eu peço para eles... para reescrever aquelas cenas traumáticas. Como é que poderia ter sido? Como é que eu fui avaliado? Como é que eu gostaria de ser avaliado? Como é que aquela coisa aconteceu? Como é que poderia... né...??? Então, quando a gente mexe com esse sentimento, com essas discussões, com essas emoções... né... com esses corpos, também... porque tem marcas... aí sim a gente começa a ter uma mudança de pensamento de verdade (Sherazade).

Em outro sentido, não quero afirmar que não existam ações formativas condizentes com este pensamento; intenciono apenas, ao trazer em cena todos estes aportes, provocar reflexões que suscitem de modo cada vez mais abrangente, possibilidades para ressoar este modo de pensar, ensinar e formar, que entendo ser emancipatório e de resistência. O professor Navid nos proporciona algumas reflexões nesta direção:

Eu vejo que a UFMT como instituição, ela nos oferece muitas possibilidades de exercer o trabalho docente do modo como nós desenhamos no nosso planejamento... né... então eu vejo isso como um aspecto muito positivo, porque eu sempre me senti muito à vontade de criar as propostas nas disciplinas em que eu atuo... né... fazer a relação sempre com a pesquisa, com a extensão... e isso acaba sendo bastante demarcado nos documentos institucionais... eu vejo sempre quando aparece em editais... isso é uma É um elemento muito importante, sempre construir essa inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. [...] eu vejo o modo como a UFMT propõe muitas questões... faz com que eu reflita sobre a minha ação docente a todo momento. Como você diz... é... embora isso possa ser ofertado em formatos mais institucionais, depende muito do sujeito, né... porque nós temos agência para buscar... pra efetivar ações e assim por diante... E claro que, existem vários espaços na própria universidade em que isso está sendo discutido de modo mais intenso... eu me lembro o Fórum das Licenciaturas, inclusive que você faz parte... que esse debate estava sendo colocado... estava sendo feito, com professores... com alunos... e isso é uma marcação de como a instituição e muitos professores se preocupam com esses espaços, né? (Navid).

Na direção da defesa de práticas de resistência, a professora Sherazade aporta uma narrativa:

Eu acho que é preciso, porque todos nós, em maior ou menor medida, nós estudamos em escolas que tem marcas de práticas autoritárias [...] então, muitas coisas, a gente aprendeu sem perceber que estava aprendendo. E a gente precisa tirar do automatismo, não é? Esse automatismo, muitas vezes é feito a partir do sofrimento (Sherazade).

E complementa, atribuindo responsabilidade ao *stricto-sensu* e colocando foco no sentido original atribuído à própria legislação e as políticas de formação:

[...] o doutorado em educação é um momento de formação continuada para vários professores da UFMT, ou até de uma formação anterior a alguém fazer um concurso. [...] E vários professores que são da instituição e que aqui fazem o seu doutorado, não é? [...]. Em que medida um curso de pós-graduação, de verdade, está assumindo esse papel de formação de professores, porque outras áreas, até acho que não precisariam pensar tanto nisso, talvez, posso até estar falando bobagem sem pensar, mas eu vou falar da minha área: em educação a gente precisa ter esse compromisso de contribuir para a formação de docentes, até porque a maioria do pessoal que vem para a educação já está na carreira acadêmica ou deseja ingressar nela (Sherazade).

Acredito ser um relato original e pertinente, não apenas por devolver ao ‘*stricto sensu*’ sua responsabilidade ‘legal’, mas também por entender ser este o espaço profícuo para conceber e regular a formação para a docência, seja ela na educação superior ou em outros segmentos do ensino. Para além desta discussão, acredito que este relato tangencia também os aspectos que circunscrevem práticas existentes em muitos cenários formativos que, pela própria força histórica e ideológica que os configuram, ainda priorizam a pesquisa em detrimento da formação para a docência, reforçando o dualismo entre as duas e fomentando práticas formativas e de ensino na mesma direção.

Martín y Rojas (2020, p. 9), retomando um sentido já aportado neste texto, contribui para uma reflexão sobre o bom exercício da profissão docente e os saberes associados a esta prática:

[...] no podemos asociar el buen ejercicio de una profesión con poseer un conjunto de saberes y dominar determinadas técnicas para ser competente en un ámbito de actividades y ganar un salario. El buen ejercicio de una profesión está también relacionado con un desempeño excelente guiado por determinados valores y virtudes. [...] El buen quehacer profesional requiere también de una razón moral. Razón porque el buen quehacer profesional debe constantemente tomar decisiones y actuar de acuerdo a la finalidad de su profesión, y es una razón moral porque además debe justificar razonable y éticamente tales decisiones, acciones y actitudes de acuerdo a un conjunto de valores, virtudes, y principios para obtener bienes internos – los inherentes y que al alcanzarlos contribuyen a la excelencia en el ejercicio de cada profesión – y a compromisos con la comunidad de colegas y en especial de los usuarios de la misma.

Entendo que a investigação narrativa possui elementos potentes para auxiliar uma docência que tenha como premissa os valores aportados por estes autores, constituindo-se em referência fundamental para a formação continuada de docentes que atuam na formação de outros formadores por meio da docência universitária. Entendemos com Aryan, que estes processos formativos, sobretudo aqueles implicados diretamente no

estudo e reflexão sobre as experiências e histórias de vida podem ter atributos de qualificação para uma formação docente.

¿En qué medida la formación ha formado mi mirada o mi interés por esa cuestión? En qué medida mi experiencia, mi historia, la que determina también ese interés. Bueno, ¿Por qué yo creo que la formación inicial y permanente no puede prescindir de la historia de este docente que está en formación? Porque, no me voy a poner psicoanalítico, pero la infancia condiciona, no determina, pero condiciona mucho lo desarrollo posterior. Entonces, la formación inicial y permanente, yo sí, creo que sí, que debe tener, cuando yo digo yo me intereso por las historias de mis alumnos, de mis alumnas, porque si no me interesara, no sé en qué medida yo pueda ayudar a que ese alumno sea un buen docente. Yo quiero conocer de dónde vienen, de cómo proceden, para que yo pueda conversar con su historia, que yo deseo que aprendan, o que considero necesario que aprendan, que tenga un anclaje, sino estarán ahí, pero no aprenderán nada (Aryan).

Termino esta seção com três narrativas substanciais, oferecidas pelo professor Navid, que nos auxiliam no posicionamento geral sobre esta condição e possibilidades, sobretudo considerando o particular cenário da UFMT e suas expectativas formativas:

Será que também não é momento para a gente pensar em propostas formativas para construir um docente que consiga enxergar esses grupos que fazem parte da universidade, que carecem muitas vezes de atenção e de visibilidade... e propor ações em prol desses grupos. A gente não está fazendo isso, talvez porque falta conhecimento... falta o empoderamento dessas questões. Então a gente pode pensar em oficina sobre gênero na educação, sobre sexualidade, sobre raça, sobre etnia, sobre deficiência... né... e que, enfim... não estou falando de oficinas longas, mas de materiais pedagógicos... certas questões que possam impulsionar a gente a pensar processos educativos mais democráticos, mais justos, menos hierárquicos... E eu vejo que essa é uma tônica bastante intensa e necessária na sociedade contemporânea, né Mauro?... De fazer com que nós professores façamos essa reflexão. Porque a gente precisa pensar na construção de um docente que esteja atento a estas questões, né... questões contextuais... pedagógicas... políticas... que façam sentido, não para o docente em si, mas para realidade em que ele está inserido. Eu vejo que é uma possibilidade... talvez uma atenção que a UFMT como uma universidade já bastante... pioneira... nessas questões... pode ainda intensificar a partir dessas possibilidades de processos formativos continuados... para pensar essas questões também (Navid).

[...] essa possibilidade de entender que não há nenhum sujeito fora de relações de poder, me permite entender que esse sujeito, ele é um efeito de relações sociais muito mais amplas do que estão sendo negociadas naquela sala de aula (Navid).

[...] fazer algo que seja um ponto de equilíbrio entre todas essas questões; atribuir uma formação técnica, instrumental, pedagógica, teórica de qualidade, mas sem perder de vista essas relações sociais que estão a todo momento produzindo esse sujeito que nós estamos em contato na sala de aula (Navid).

Ao mesmo tempo em que nos permite uma reflexão sobre as práticas formativas consolidadas e/ou almejadas, estes relatos possibilitam que alcemos voo a outras contingências formativas, sensíveis às subjetividades aportadas em cada realidade. Algumas delas, talvez, já existentes de maneira latente, em ações instituintes não reconhecidas como 'formativas'. Deste modo, não precisamos ir longe, explorar modelos formativos consagrados pela literatura, mas olhar ao redor dos próprios contextos, das ambiências que nos cercam, no sentido de descortinar, por vezes, práticas já existentes, dando novo sentido e significado, aproximando do que Nóvoa (2009) denomina como uma formação de professores construída dentro da própria profissão.

Esta reconfiguração poderia ainda ser facilitada por meio de avaliações processuais e dialógicas sobre a formação continuada, a ocorrer no decorrer do próprio processo formativo, pois entendemos que a prática relacional e o diálogo colaborativo por meio das narrativas devam constituir a base desta nova configuração. Deste modo, mais que apontar modelos formativos, busco provocar possibilidades reflexivas sobre as articulações possíveis na convergência da formação de formadores na educação superior e seus processos identitários como reflexões atuais, permanentes e necessárias, assumindo seu caráter de provisoriedade.

ATO 7 – SÍNTESES POSSÍVEIS E ANÁLISES PERTINENTES

Todos, por sorte, tivemos professores e temos uma lembrança perene não tanto do que nos ensinaram em sala de aula, mas de como nos trataram e nos orientaram. De sua humanidade e de sua relação conosco. A humanidade do professor ou da professora, mais do que aquilo que nos ensinaram (Imbernón, 2016, p. 38).

“Pensar com” é produzir outra forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos (Pérez, 2003, p. 97-98).

Neste momento, ao trazer em cena um ponto de chegada, que paradoxalmente também pode ser entendido como um ponto de partida, faz-se necessário e fundamental realçar a provisoriidade das demandas apontadas no decorrer desta discussão, tendo em vista que são indícios de uma realidade em permanente ressignificação e transformação. Assumindo esta perspectiva, sublinho que nos processos relacionados à formação de professores há enfrentamentos relacionados não apenas a sua abrangência específica, mas intrinsecamente associados ao cenário das políticas públicas, ocorrendo na tensão produzida entre as demandas socioculturais e históricas com seus contextos, se apresentando, portanto, como uma conjuntura singular e complexa.

Para percorrer os caminhos delineados nesta investigação e compreender suas derivas, busquei diligenciar esforços para encontrar sentidos emancipatórios nas ações formativas que foram emergindo deste cenário, sobretudo aquelas institucionalizadas e diretamente envolvidas com a formação continuada do docente universitário, entendidas e refletidas por meio das narrativas oportunizadas pelos coautores desta investigação. Com este trabalho, acredito que amparamos neste âmbito, bases reflexivas sobre processos formativos e de ensino numa perspectiva investigativa que reconhece a formação continuada como um desdobramento natural deste movimento, estimulando uma reflexão permanente sobre a ação que ocorre no cotidiano docente.

Nesta perspectiva, compreendo a investigação, o ensino e a extensão como ações eminentemente formativas de caráter ético-político-social, que atuam na construção das identidades de docentes da educação superior, sendo, portanto, uma forma de construir o mundo, a sociedade e o indivíduo. Movimento que instiga a reconstrução do conhecimento coletivo a partir de elaborações subjetivas, configuradas num cenário

colaborativo e interativo mediado pelos princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos configurados nas experiências narradas.

Considerando este amálgama, reconheço a profissão docente por meio de sua trajetória histórica, atravessada pela própria biografia e as experiências vividas que podem afrontar e (res) significar as identidades docentes sob vários aspectos, conformando determinadas práticas e/ou pensamentos.

O avanço das políticas neoliberais tem colonizado espaços sociais cada vez mais amplos, por vezes formando parte, dentre outros setores, da cultura, dos sistemas educativos e da política educacional; interferem diretamente nos sistemas de relação, nos processos de subjetivação, e na construção dos aspectos de ordem privada, pessoal e íntima dos sujeitos. Refém desta lógica, a condição instrumental que orienta os sistemas de ensino e a pesquisa não tem propiciado condições favoráveis à mudança, pois fundamentalmente acaba por reforçar a dissociação entre conhecimento e técnica, ensino e pesquisa e entre ciência e cotidiano. Talvez por influência desta condição, ainda foram encontrados nesta pesquisa, cenários que não condizem com nossos ideais de formação.

No início desta investigação foi apresentado um questionamento fundante: como tem se configurado a formação continuada de docentes na educação superior e como esta formação vem potencializando o desenvolvimento de processos identitários de docentes em seus cenários formativos? Após esta ampla trajetória, sustentada na literatura e nas narrativas de nossos coautores e nas minhas, podemos destacar alguns apontamentos que sinalizam à elucidação desta pergunta precursora.

No horizonte delineado pela especificidade desta investigação, podemos inferir que as IES ainda carecem de processos institucionalizados longitudinais que contemplem a escuta atenta e ativa das experiências docentes; ainda inexistentes em muitas IES, programas formativos longitudinais destinados a seus docentes ocorrem em outras instituições como ações muitas vezes indiretas, pontuais, isoladas, verticais e protocolares. Estas ações têm ocorrido geralmente por demandas, sejam de interesses e/ou necessidades imediatas, ou de atualização de conteúdos. Para o docente ingressante, esta realidade configura um processo de acolhimento que ainda se mostra mais pessoal que institucional, tendo os pequenos grupos de pertencimento ocupado lugar estratégico na função formativa dos que chegam à IES.

Este cenário impacta, tanto a prática de ensino do docente ingressante quanto sua configuração identitária, contribuindo muitas vezes para a manutenção do individualismo que caracteriza a docência na educação superior em muitos casos, reverberado pela

pesquisa. Situação que também recebe os reflexos de uma comunicação ineficiente e dos processos de burocratização existentes na universidade, tanto no que se refere aos sistemas acadêmicos administrativos quanto à distribuição de encargos e organização do trabalho docente nesta ambiência. Nesta direção, os relatos apontam para uma falta de sentido de comunidade e laços afetivos nas relações estabelecidas neste ambiente.

Pensar em processos formativos continuados ao docente nesta lógica significa reconfigurá-los sob as mesmas bases, o que também não oportuniza a condição para a mudança, reiterando uma condição de conformismo. As práticas investigativas e de ensino, sustentadas por este viés, acabam por fazer um uso instrumental das metodologias, perpetuando a legitimação desta condição. Desse modo, nota-se muito movimento e pouca contribuição no sentido de promover alterações reais e significativas nos quadros socioculturais expostos.

Afortunadamente, foram reconhecidas também ações formativas institucionais que dialogam com o cotidiano docente e com as práticas colaborativas. Programas formativos que evidenciam os aspectos colaborativos e as necessidades docentes por meio da escuta a seus relatos, atentos às singularidades e subjetividades dos cenários em que se apresentam. Merece destaque a ação de mentoria e acompanhamento longitudinal do docente ingressante por um experiente, fundada numa prática relacional que considera a história de vida e de docência como fundamento pedagógico-didático.

Temos a tendência a repetir os professores que tivemos; neste caso específico, docentes universitários, sobretudo os que atuam diretamente nas licenciaturas, tendem a ser espelhos de docentes em formação, que por sua vez, tenderão a repetir as experiências que teve, alimentando o ciclo. Mais que nossas práticas relacionais e os conteúdos de ensino, nossas atitudes tendem a ser repetidas por aqueles que nos sucederão na docência, o que amplia significativamente nosso compromisso ético-político-social com nossas práticas de ensino, que na perspectiva assumida por este estudo, são também compromissos de vida para além das salas de aula e ambiências universitárias.

O diálogo com as narrativas dos coautores, em suas interlocuções com o marco teórico de referência nos encaminhou, para além das evidências apresentadas, a três possibilidades reflexivas que se revelaram fundamentais e interconectadas: a necessidade de superação do individualismo que historicamente tem marcado a prática docente neste segmento em direção a práticas mais colaborativas e em redes de cooperação; a necessidade de reflexão sobre as práticas institucionalizadas de formação continuada voltadas ao docente universitário, reconhecendo uma necessária abertura ao diálogo

horizontal que considere as experiências docentes, suas histórias de vida e o caráter longitudinal desta prática; a valorização de uma formação filosófica, ética e política que reconheça as múltiplas possibilidades de docência e desenvolvimento profissional no seu sentido humano.

Em especial, aquelas que tenham como horizonte formativo a docência como possibilidade investigativa, num cenário onde o ensino, a extensão, o diálogo colaborativo e as narrativas possam ser reconhecidas como representações socioculturais e históricas dos contextos de vida e de docência dos professores envolvidos.

No tocante à primeira direção, embora as motivações individualistas tenham marcado historicamente a prática de ensino do docente na educação superior, e por mais que cada professor ou professora tenha objetos específicos de conhecimento que demandam formações singulares, acredito ser necessário fomentar práticas colaborativas e/ou por meio de redes de cooperação, independentemente de seu formato. A condição de docente que integra este cenário me permite inferir, juntamente com as direções apontadas por esta investigação, que nesta ambiência faltam espaços coletivos de formação e diálogo e prevalecem as atividades docentes individualizadas.

Esta constatação espelha uma característica não apenas da sociedade que vivemos, mas também das relações que tecemos com os outros indivíduos e com nosso entorno. Basta admitirmos que ainda temos dificuldade em lidar com as diferenças; nos custa muito reconhecer a singularidade do outro e respeitá-la, pois, ocupamos diferentes lugares e tribos, com narrativas distintas, sendo mais cômoda a postura de defender os próprios guetos ou as ideologias que sustentam nossas bases epistemológicas.

É preciso romper com este pensamento instituído na direção de uma atitude instituinte que valorize o trabalho coletivo e colaborativo; que possa problematizar por meio do diálogo esta realidade com vistas à sua superação, vencendo a ‘porta fechada’ que configura muitas ações formativas e de ensino na educação superior. Práticas colaborativas em redes de pesquisa e formação podem ser alguns exemplos nesta direção.

Dada a herança deixada pela pandemia da covid-19 no que se refere ao trabalho remoto ou híbrido, assim como os avanços ocorridos nas tecnologias de informação, comunicação e inteligência artificial, que possibilitaram uma interlocução quase universal e em tempo real, a integração entre ações e contextos educacionais de ensino, pesquisa e extensão tem se mostrado cada vez mais necessária e pertinente.

Paradoxalmente, a arquitetura que configura os espaços educativos em nossas universidades ainda dificulta os processos de socialização, pois em geral são espaços

muito individualistas e fragmentados, que acabam por estimular o isolamento. Assumindo a meia culpa, devemos reconhecer que, em linhas gerais, ainda ocupamos estes espaços de maneira muito individualizada e privada, reproduzindo a mesma lógica. Por esta razão, é preciso romper com esta lógica instituída em favor da criação de ambientes mais afetivos de convivência, ensino, aprendizagem, investigação, relacionais e de saberes. Espaços onde a formação continuada possa ser reconhecida como um ambiente de fruição cultural em ações individuais e coletivas; de formação humana atravessada pela cultura e pelas histórias de vida, mediados pelas experiências docentes.

Como segunda direção de análise, confio que a universidade deva incentivar oportunidades reflexivas coletivas para (re) avaliar o perfil das ações de formação continuada que tem oferecido a seus docentes, assim como os processos de acolhimento aos ingressantes, por estarem estes em período de maior vulnerabilidade pessoal, afetiva e profissional. Estas reflexões não poderão estar desconectadas da problemática denunciada no tópico anterior, tampouco desconsiderar os aspectos a serem discutidos na próxima seção, pois são indissociados.

Nesta contemplação, dois pontos merecem atenção e destaque: o primeiro está relacionado à necessidade de pensar em ações formativas longitudinais e integradas, rompendo a lógica do oferecimento apenas de cursos, oficinas e atividades pontuais dissociadas umas das outras; o segundo ancora-se na premissa da aproximação por contextos, que valoriza as singularidades e subjetividades, abrindo espaço para o diálogo horizontal sobre as experiências como condição essencial.

A pesquisa narrativa pode representar uma possibilidade nesta direção, numa relação dialética onde no ensino são problematizadas as experiências que vão emergindo no/do próprio processo, configuradas como possibilidades investigativas que retroalimentarão o ciclo de ensino, aprendizagem e formação por meio da prática e da reflexão sobre ela. Experiências que podem ser oriundas dos contextos internos da universidade, como práticas disciplinares ou buscadas em contextos socioculturais, por meio de projetos e/ou programas de extensão.

Outra ação formativa poderia estar relacionada ao estabelecimento de mentorias, nas quais cada docente ingressante seria acompanhado longitudinalmente, pelo menos durante seu estágio probatório. Esta ação de acolhimento poderia ocorrer não como um empreendimento isolado ou individual, mas por coletivos menores, de pertencimento e de aproximação, capazes de subsidiar as necessidades imediatas e fomentar o trabalho colaborativo por meio de uma abordagem relacional que gere acolhimento, vínculos e

uma cultura formativa nesta direção. Para o mentor ou mentora, administrativamente esta ação poderia estar vinculada de alguma maneira ao cumprimento dos encargos docentes, pois representa uma prática formativa processual para todos os envolvidos.

Como horizonte a ser almejado, pensar ainda possibilidades integrativas envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo a indissociabilidade entre estes elementos e a necessidade premente de provocar sua interlocução. O vínculo motivador desta associação não estaria relacionado a apenas integralizar o volume de horas obrigatórias a serem cumpridas na distribuição de encargos docentes, mas ao aporte que cada elemento poderia oferecer ao outro, ampliando sua significação.

Pensando nas mais variadas possibilidades que decorrem da associação dos três elementos assinalados acima, encaminho a terceira direção de análise, que no meu entendimento, tem a prerrogativa de fundamentar as outras duas e amparar uma prática qualitativa e humanitária.

Neste momento final de escrita, busco uma provocação para a contingência de novos inícios, que sejam desafiadores do ‘ordenamento vigente’, e sob o qual somos produto inacabado. Sendo assim, pretendo iniciar uma reflexão amparada na filosofia, na ética e na política, almejando articulações com os elementos fundantes que subsidiam a ação formativa na educação superior.

No sentido do existir humano, concebo que cada professor ou professora em seu sentido ontológico deve ser entendido como ser pessoal e como ser social, estando suas ações imersas na trama das relações sociais, que por sua vez, configuram padrões culturais. Estas práticas encerram experiências subjetivas, expressas por meio de expedientes relacionais na interlocução entre vida e formação, numa busca permanente pelo equilíbrio entre sobrevivência, convivência e consciência.

Considerando esta contingência, advogo em favor de uma formação continuada para o docente que atua na educação superior que dialogue com práticas colaborativas e relacionais, sustentadas por valores éticos e políticos que amparam a profissão, ao tempo em que seja representativa de sua própria condição pessoal, sociocultural e de docência; uma formação configurada numa dialética relacional que considera como fundantes as possibilidades de diálogo horizontal sobre as experiências vividas e refletidas no cotidiano, tomadas ao mesmo tempo como objetos de ensino e de investigação.

Em sentido contrário, os processos formativos continuarão reproduzindo o mesmo círculo vicioso de precarização da profissão e das ações docentes formativas, perpetuando as lacunas pedagógicas que ainda configuram este cenário, e metaforicamente

considerando esta uma ferida a não ser exposta ou tocada. Refém desta lógica, conduzem processos formativos na mesma compreensão de análise, perpetuando esta condição.

É preciso quebrar esta lógica perversa que insiste em sustentar este contexto; pensar uma nova configuração que considere a formação profissional como uma ação humana, e, portanto, digna de humanidade. Uma formação concebida como um ato político, embasada numa ética relacional onde a necessidade de formação permanente seja reconhecida como algo natural e próprio de um profissional que se responsabilize por sua docência como um ato formativo, uma condição ontológica inerente ao ser humano e sobretudo uma condição social.

Para isso, é preciso renunciar a posições individualistas e comodistas que teimam em perpetuar uma condição de privilégios em nome de uma possível ‘autonomia universitária’ que reproduz esta contradição como um fato universal sobre o qual não temos ingerência.

Apesar disso, em que pese a responsabilidade ética, política e social de nossas escolhas e atitudes, somos livres para eleger nosso caminho e nossas escolhas, pois esta é a prerrogativa ontológica e relacional própria do ser humano. No mesmo sentido, somos autônomos para entender que nossas ações não implicam somente a nós mesmos, pois somos seres de relação, e, portanto, tudo o que faço repercute externamente a mim, da mesma forma que sou impactado pela contingência sociocultural do contexto.

Finalizo com uma imprevisibilidade de recomeço, com o reconhecimento de uma subjetividade que nos desnuda diante do espelho, evidenciando nossas fragilidades. Podemos reconhecê-las e trata-las, ou simplesmente negligenciá-las, sustentados em nossas torres de marfim e títulos conquistados. Somos seres em devir, procurando sempre nossa realização. O conhecimento, e sobretudo a abertura ao novo, configuram ferramentas para a superação desta condição de fragilidade e de ambiguidade. Apesar disso, somos livres para escolher como agir diante do que se apresenta a nós.

Ouso apenas adicionar que, para o contexto desta investigação e da tese defendida neste ato, que o conhecimento a que me refiro, como sustentáculo para subsidiar a própria condição de ser humano antes da condição de ser docente, é o conhecimento da experiência, sempre provisório, que surge da materialidade da vida, das relações estabelecidas por meio das narrativas que fundamentam os diálogos horizontais, e que sinalizam, em última instância, para o próprio lugar de cada sujeito no mundo. Conhecimentos que, refletidos por meio da investigação narrativa, transformam-se em conhecimento científico da experiência.

Conforme anunciado, não foi pretensão desta investigação esgotar o tema, pois esta seria uma tarefa quase impossível face a multiplicidade de possibilidades, condições e dada a complexidade do assunto. Tampouco oferecer formas e alternativas consolidadas de práticas formativas como modelos viáveis a serem copiados e seguidos. Espero, no teor deste diálogo, aportar algumas oportunidades de reflexão e análise sobre o cenário que configura o tema a partir do caminho ontoepistemológico e metodologia elegidos.

Nesta direção, e reverberando para além do inicialmente previsto, a pesquisa narrativa desponta potencialmente nesta paisagem como um dispositivo formativo singular para orientar os horizontes formativos, a docência e os processos investigativos de docentes universitários. Concebemos desse modo, o diálogo e a reflexão sobre as experiências como ações soberanas para impulsionar o desenvolvimento profissional docente, mediadas pelas distintas possibilidades narrativas e de escuta atenta e ativa sobre o cotidiano docente, refletidas pela investigação narrativa.

No recorte estabelecido, procurei tecer aproximações entre as minhas e as narrativas dos coautores da pesquisa, assim como entre as duas realidades díspares, na intenção de promover interlocuções possíveis com o pensamento dos autores consultados. A partir do exposto, dialogado e refletido, convido, portanto, cada leitor ou leitora para iniciar seu próprio diálogo, não apenas com as narrativas dos coautores e lugares desta investigação, mas também com seus pares e ambiência singulares; com suas próprias narrativas e experiências. A proximidade das vivências e experiências proporcionadas pelo cotidiano, aportarão mais sentido e significado a muitos questionamentos que pairam sobre o horizonte de uma formação docente que se constitui e se solidifica na própria prática e nas reflexões sobre esta.

E que este diálogo possa ser também uma possibilidade formativa ímpar e pessoal, proporcionando a revisão de valores próprios e profissionais que sustentem a compreensão do ato educativo como uma responsabilidade ética, política, social e cultural, na direção da construção de uma sociedade mais igualitária, equânime e horizontal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.L.P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11(4) p. 77-91, 2013.
- ALMEIDA, M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021.
- ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, R.L. (org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, FAPERJ, 2010.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANGO, G.J.M. La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. *In*: BRAGANÇA, I.F.S.; ABRAHÃO, M.H.M.B.; FERREIRA, M.S. (orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba, CRV, 2016.
- ARCAS, B.R. La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado. **Grupo editorial universitario**, 1998.
- ARENHALDT, R.; PIMENTEL, A.; OLIVEIRA, V.F.; ZITKOSKI, J.J. O desenvolvimento profissional docente do ensino superior e as abordagens biográficas em educação: revisão narrativa e entrelaçamentos emergentes. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**. Canoas, v.11, n.2, 2022.
- BARCELÓ, O.; RUANO, K. (coord.) **Buenas prácticas en el entorno EEES**. Sevilla, Wanceulen Editorial deportiva, 2011.
- BARCELOS, A.M.F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R.C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo : Pimenta Cultural, 2020.
- BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERALDO, T.M.L.; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n. 26, p.75-91, jul/dez, 2007.
- BOLÍVAR, A. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. *In*: ABRAHÃO, M.H.M.B.; BRAGANÇA, I.F.S.; ARAÚJO, M.S. (orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR : CRV, 2014.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Granada, **Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario**, 1998.

- BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J.D. La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 796-813, set/dez, 2018.
- BORGES, M.C.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: História, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.
- BOTÍA, A.B. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul.2020.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativas: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (3), p. 525-535, 2003.
- CAINE, V.; CLANDININ, J.; LESSARD, S. **Narrative Inquiry: Philosophical Roots**. London; New York, Bloomsbury Academic, 2022.
- CARVALHO, C.H.A. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.83-101, maio./ago. 2007.
- CASAGRANDE, A.L. Docência no ensino superior: problematizações a partir do Plano Nacional de Educação. **Revelli**, Inhumas, vol.12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.
- CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. *In*: M. Campbell, & L. Thompson (Eds.), **Issues of identity in music education: Narratives and**

practice advances in music education (pp. 1-11). Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. EDUFU, 2015.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity: Stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1999.

CONTRERAS DOMINGO, J. El saber de la experiencia em la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan/abr, 2016.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CUNHA, M.I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista brasileira de formação de professores – RBFP**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 110-128, 2009.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2010a.

CUNHA, M.I. (org.) Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010b.

CUNHA, M.I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun., 2019.

CUNHA, M.I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, M.I; RIBEIRO, G. M. (orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo, COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 1979.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DEWEY, J. **LÓGICA: La teoría de la Investigación (1938)**. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2022.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, F.; NETO, A.S.; FORTUNATO, I. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DUBAR, C. **A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

EURYDICE. **El gobierno de la educación superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico**. Bruselas: Eurydice, 2008.

FERRAROTTI, F. Las histórias de vida como método. **UAEM**, México, n. 44, p. 15-40, mayo-agosto 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, EDUFRN, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto : Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOODSON, I, F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, reimp., p.63-78, 2013.

GROSGOUEL Y HERNÁNDEZ. **Lugares descoloniales: espacios de intervención en las Américas**. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo : Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado – uma mudança necessária**. São Paulo : Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional des profesorado en el estado español y latinoamerica. *In*: IMBERNÓN, F.; NETO, A.S.; FORTUNATO, I. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

- ISAIA, S.M.A.; Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.
- LEITE, A.; SUÁREZ, D. Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. Málaga, v. 1, n. 3. P. 2-5, 2020.
- LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 1. Janeiro de 2019.
- LUGONES, M. “Playfulness, ‘World’-Travelling, and Loving Perception.” *Hypatia*, vol. 2, no. 2, 1987, pp. 3–19. **JSTOR**, <http://www.jstor.org/stable/3810013>. Accessed 2 Dec. 2022.
- MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis, Vozes, 2010.
- MAFFESOLI, M.; STROHL, H. **O conformismo dos intelectuais**. Porto Alegre, Sulina, 2015.
- MANTOVANI, I.C.A.; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v.1, p.136-148, out/dez, 2015.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 08, p. 7-22, 2009.
- MARIANI, F.; MONTEIRO, F.M.A.; A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan/abr, 2016.
- MARINAS, J.M. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada (Spanish Edition) Edição do Kindle. Editorial Síntesis, S. A., 2007.
- MARTÍN, M.M.; ROJAS, P.C. El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*. v. 24, n. 2, 2020.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B.; BARBANCHO MEDINA, M.; MORAL SANTAELLA, C. **La formación del profesorado universitario de Andalucía**. Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Guía I. Granada: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 2003.
- MARTINS, J. T. de S., BARBOSA, B. C. S., UENO, L. S., CAVALCANTE, M. B. R., GREVE, M. S., TEIXEIRA, M. G. de M., & STRUWKA, S. Formação Continuada de Docentes no Ensino Superior: experiências e contradições em tempos de neoliberalismo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, 6(1), 62-78, 2018.

MATOS-DE-SOUZA, R. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto) biográfica -: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/72988>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MELLO, D.M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D.J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.01, n.03, p.565-583, set/dez, 2016.

MILLS, C.W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul, 2006.

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.

MOROSINI, M.C.; MENTGES, M.J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.22 n.3 p. 632-650 jul/set, 2020.

NACARATO, A.M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa Autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática – UFMS**, v. 8, número temático, 2015.

NAKAYAMA, B.C.M.S.; GAMA, R.P. Narrativas educativas e a constituição de grupos que integram ensino, pesquisa e extensão. *In*: NAKAYAMA, B.C.M.S.; PASSOS, L.F. (orgs.) **Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba, CRV, 2018.

NEZ, E.; LIMA, A.B. Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES): Instrumento de regulação na gestão das instituições de educação superior brasileiras? **Revista @mbienteeducação – USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 45-54, jan/jun, 2015.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Pentaedro, 1988.

NÓVOA, A. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa, Relgráfica artes gráficas Lda, 2009.

PAVÃO, A.C.; CASTRO, C.R. A formação continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. *In: MELLO, I.C. (Org.) A formação docente para o Ensino Superior*. [recurso eletrônico] Cuiabá : EdUFMT. Editora Sustentável, 2016.

PENSIN, D.P. Formação continuada de docentes da educação superior: problematizando práticas na perspectiva da inovação pedagógica. Florianópolis, **ANPED SUL**, 2014.

PEREIRA, E.M.A.; PASSOS, R.D.F. O espaço europeu de ensino superior e cidadania europeia. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, v. 4, n. 1, p. 175-196, jan/abr, 2018.

PERES, C.A. **Tecendo a Docência nas Diferenças Culturais : Processos de Identificação Docente no Instituto Federal campus Coari – Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

PÉREZ, C.L.V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. *In: GARCIA, R.L. (org.) Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2014.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2012.

REISDOEFER, D.V.; LIMA, V.M.R. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 795-820, abr./jun. 2021.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C.S.(orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: porque não?** 2ª ed. Rio de Janeiro, Ayvu, 2018.

RIVAS-FLORES, J.I. La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 1, n. 1, p. 3-22, 2020.

RIVAS-FLORES, J.I. Transformar la investigación para transformar la educación. *In: RIVAS-FLORES, J.I. (coord.) Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Barcelona, Octaedro, 2021.

RIVAS-FLORES, J.I. Construir identidades docentes transformadoras. La necesidad de otra formación del profesorado. *In: REGALADO, M.S.S. La utopia posible*. Col. Jardines de Torremolinos, Horizontica, 2022.

ROLDÃO, M.C.M. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(23): 191-202, mai/ago, 2017.

SANCHO GIL, J.M. Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida. *In: LOPES, A.; HERNÁNDEZ, F.; RIVAS, J.I. Histórias de*

Vida em Educação: a construção do conhecimento a partir de Histórias de Vida. Barcelona, Universitat de Barcelona, Dipòsit Digital, 2013.

SANCHO GIL, J.M.; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.; MONTERO MESA, L.; DE PABLO PONS, J.; RIVAS FLORES, J.I.; ALMUDENA, O.F. Caminos y derivas para otra investigación educativa y social (Universidad) (Spanish Edition) (p. 21). Ediciones Octaedro. Edição do Kindle, 2020.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B.S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo, Ediciones Trilce, 2010.

SARAMAGO, G.; LOPES, E.M.C.; CARVALHO, V.A. Saberes profissionais do docente universitário. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.23, m.01, p.70-88, jan/jun, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SEVERINO, A.J. **Filosofia na formação profissional: porque ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?** 1ª ed. São Paulo, Cartago Editorial, 2017.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SHULMAN, L.S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA JR.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas, Editora Alínea, 2006.

SILVA, L.L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p.113-126, jan/mar, 2017.

SVERDLICK, I. Narrativas en la formación docente del profesorado universitario. *In*: GONZÁLEZ, P.C.; ALBA, B.G. (coords.) **El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas.** Barcelona, Octaedro, 2020.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização.** Anais – Brasília : UNESCO Brasil, SESU, 2003.

VEIGA-NETO, A. Prática pedagógica e currículo: os desafios dos contextos emergentes. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(orgs.). **Práticas pedagógicas na**

educação superior: desafios dos contextos emergentes. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020.

WENGZYNSKI, C.D.; TOZETTO, S.S. A formação continuada de professores e as suas contribuições para a aprendizagem da docência. **Seminário de Pesquisa do PPE**, UEM, 2012.

ZABALA, J.M.G. **El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario.** Barcelona, Ediciones Octaedro, 2005.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

ZABALZA-BERAZA, M.A. Formación del profesorado universitario. **Revista de Investigación Educativa**, Santiago de Compostela, vol. 19, n. 2, p. 659-662, 2001.

ZABALZA-BERAZA, M.A. Novos desafios na formação de professores. *In*: IMBERNÓN, F.; NETO, A.S.; FORTUNATO, I. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas.** São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

ZEICHNER, K.M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M.(orgs.) **Justiça Social: desafio para a Formação de professores.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, K.M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K.M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2011.