

## Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura

Continuing formation process: narratives of  
Bachelor's professors who act in teacher training undergraduate courses

Diego Carlos Pereira<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro-SP, Brasil

### Resumo

Este artigo se insere no âmbito da formação de professores, e se relaciona com o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado realizada em Uberaba, Minas Gerais, Brasil. O objetivo deste artigo é contextualizar e caracterizar os processos de formação continuada no ensino superior a partir de narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura, discutindo aspectos formais e não-formais em suas trajetórias formativas. Pautamo-nos em perspectiva qualitativa, a partir da metodologia da História Oral e da análise das narrativas de professores formadores bacharéis. Defendemos, a partir das narrativas dos professores formadores, que os professores bacharéis pesquisados constituem suas identidades processualmente no âmbito social, cultural, histórico e espacial, e que os processos de formação continuada não são fins em si mesmos, mas constituem-se de políticas e posicionamentos constantes, tanto da instituição como do professor formador, no que tange às preocupações com as especificidades da profissionalização docente. As narrativas e os sentidos atribuídos pelos docentes pesquisados implicam três características: a) os processos de formação continuada não são uma preocupação institucional ou coletiva permanente no âmbito do trabalho na universidade; b) os espaços formais de formação continuada para o ensino superior são restritos apenas à pesquisa; c) a experiência formativa contínua por meio da reflexão da prática redimensiona a identidade desses professores. **Palavras-chave:** Professor bacharel, Formação continuada, Formação de professores.

### Abstract

This article is dedicated to teacher formation and is related to the development of a master's research held in Uberaba, Minas Gerais, Brazil. The purpose of this article is to contextualize and characterize the processes of continuing formation in higher education from the narratives of bachelor's professors who work in undergraduate courses aimed at teacher training, discussing formal and non-formal aspects in their formative trajectories. We have a qualitative perspective based on the Oral History methodology and the analysis of the narratives of teacher trainers. We defend, from the narratives of the teacher trainers, that the researched bachelor's professors constitute their identities in a social, cultural, historical and spatial context, and that the processes of continuing formation are not ends in themselves, but constitute constant policies and positions, both from the institution and from the teacher trainer, regarding the concerns with the specifics of teacher professionalization. The narratives and senses attributed by the researched professors imply in three characteristics of the processes of continuous formation: a) that they are not a permanent institutional or collective concern

1 Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Rio Claro/SP), Mestre em Educação e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/Uberaba/MG). Bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM). E-mail: diego-carlinho@hotmail.com.

in the scope of work in the university; b) the formal spaces of continuing formation for higher education are only restricted to research; c) the continuous formative experience through the reflection of practice re-dimensions the identity of these teachers.

**Keywords:** Bachelor's professor, Continuing formation, Teacher training.

## Introdução

Este artigo se insere no âmbito das pesquisas da área da educação que se remetem aos processos formativos formais e não-formais dos professores em diversos níveis de ensino. Especificamente, nos dedicamos a explorar aspectos e problemáticas relacionadas aos processos de formação continuada de professores que atuam no ensino superior e, sobretudo, em cursos de licenciatura. Neste sentido, interessamos discutir os processos formativos do professor formador de professores.

Desta maneira, este trabalho se relaciona a uma pesquisa de mestrado realizada em uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais, que se dedicou a investigar a identidade docente e as trajetórias formativas de professores que possuem formação de Bacharelado em suas áreas específicas, ao mesmo tempo em que formam professores em diferentes cursos de licenciatura.

No entremeio da nossa pesquisa sobre a identidade desses professores e suas trajetórias formativas, delineamos enquanto recorte temático para a escrita deste texto, a discussão dos processos de formação contínua que se desenrolam no âmbito da atuação profissional desses professores: os processos formais e não-formais, e as políticas públicas e/ou institucionais que subsidiam a formação continuada dos sujeitos pesquisados.

Vale ressaltar que a legislação vigente no país, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 –, em seu artigo nº 66, esclarece de maneira pouco específica que a preparação (não formação) legal para o exercício do magistério superior fica sob responsabilidade prioritária (não obrigatória) dos programas de mestrado e doutorado, ou seja, a lei pressupõe que a formação do pesquisador é o requisito legal para o ingresso na carreira do magistério superior. Além disso, a LDBEN negligencia o estabelecimento legal de processos de formação continuada específicos aos professores do ensino superior, conferindo às universidades o papel de oferta e manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, art. 63, inciso III).

Essa lacuna na legislação vigente coloca em questão a falta de regulamentação de processos de formação continuada, os consequentes equívocos das instituições de ensino em promover esse processo e dos próprios professores em buscá-los e significá-los em sua atuação profissional docente.

Diante das disposições legais para o exercício do magistério superior, Veiga (2005) salienta que tanto os processos de formação para a docência superior (pós-graduação) quanto da formação continuada (nas universidades) têm a tendência de se dedicarem à formação de pesquisadores em seus conhecimentos específicos, sem exigências de uma formação pedagógica que lhes confira conhecimentos para atuar como docentes no ensino superior.

Reconhecemos que a formação de professores para o magistério superior – seja em âmbito formal e não formal, inicial e continuamente –, configure-se não somente por meio da formação do pesquisador, mas também, e articuladamente, com a formação para a docência no ensino superior, pois:

(...) implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão, crítica (VEIGA, 2005, p.3).

De uma maneira geral, essas lacunas estão presentes em diversas áreas de conhecimento e, por isso mesmo, nos processos de formação de professores de diversos cursos de graduação. No entanto, para nós, essa lacuna se agrava quando refletimos a respeito da formação desses sujeitos para atuarem em cursos de licenciatura, ou seja, para contribuírem com a formação de outros professores e suas respectivas especificidades.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a formação contínua do professor que atua no ensino superior reproduz uma cultura conteudista de titulação e produção acadêmica que não se preocupa com a formação pedagógica para lidar com os desafios das práticas de ensino e da relação com os alunos. As autoras afirmam que a estrutura da universidade no Brasil pouco possibilita, em seus cursos de pós-graduação e políticas institucionais de formação continuada, uma formação específica para a docência no ensino superior, conforme o que prevê a LDBEN (1996).

Corroborando esta perspectiva, Masetto (2012) questiona se é possível afirmar que somente a formação do pesquisador ofereça as condições de formação adequadas à docência universitária. Para o autor, a maioria dos processos de formação continuada não se preocupa com atividades didático-pedagógicas voltadas à formação do docente universitário, mas apenas com a formação do pesquisador.

Diante disso, nos questionamos: o que dizem os professores formadores sobre a realidade institucional dos processos de formação continuada? Os processos de formação continuada existentes permitem que os sujeitos constituam uma adesão profissional para a docência no ensino superior? Quais os aspectos formais e não-formais desses processos? Quais os impactos nas suas atuações profissionais? São questionamentos que permearão a nossa discussão neste texto, e que não necessariamente serão respondidos em caráter finalístico, mas que serão discutidos do ponto de vista acadêmico.

Destarte, nosso objetivo neste artigo é contextualizar e caracterizar, a partir de narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura, os processos de formação continuada no ensino superior tendo em conta os aspectos formais e não-formais em suas trajetórias formativas.

Para tanto, tomamos como ponto de partida uma pesquisa de natureza qualitativa em que foi escolhida a História Oral Temática como percurso investigativo/metodológico, pressupondo nossa preocupação com os significados, sentidos e experiências que constituem os sujeitos/professores bacharéis.

Conforme Meihy (2005) e Minayo (2008), a História Oral potencializa os estudos referentes à identidade, pois relaciona o modo como os sujeitos compreendem o seu passado, criam vínculos com suas experiências pessoais e relações sociais dando-lhes significado, e, a partir disso, (re)interpretam constantemente suas práticas sociais no momento presente. Dessa forma, percebemos que, enquanto metodologia, a História Oral possibilitou a compreensão e reinterpretação dos processos formativos dos sujeitos pesquisados, sobretudo no que tange os seus processos contínuos de formação para a docência. Assim como entendemos, é a partir da experiência que os sujeitos constroem seus relatos, e, portanto, extrapolam suas sensações, o que lhes toca, que marca biograficamente sua trajetória e lhes transforma (LARROSA, 2002).

Desta maneira, nos dedicaremos às narrativas produzidas pelas falas dos professores enquanto material empírico que nos permite uma série de interpretações sobre a problemática da formação continuada no ensino superior. Conforme descreve Bolívar (2002), pressupomos uma análise constituída de modo interpretativo, considerando a historicidade e a singularidade das narrativas, sem o desejo de determiná-las em categorias fixas, mas estabelecendo novas leituras, novas narrativas e novos significados sobre temas explorados a partir das experiências dos sujeitos.

Salientamos que a produção das narrativas constituídas como material empírico da referida pesquisa de mestrado seguiram dos pressupostos estabelecidos por Meihy (2005), sendo oralmente gravadas e, posteriormente, fidedignamente transcritas pela textualização (retirada das perguntas e marcas de fala e ordenamento cronológico das falas), para, só então, serem submetidas ao processo de transcrição<sup>2</sup> da narrativa (utilizada em nossas análises), processos metodológicos estes realizados pelo próprio autor.

O processo de definição dos participantes da pesquisa pautou-se primeiramente pela proposição de um questionário misto com o objetivo de realizar um levantamento a respeito dos professores efetivos que possuíam formação exclusiva no bacharelado, e que fossem docentes de cursos de licenciatura na universidade pesquisada. Em seguida, foi realizado o convite para entrevista aos professores que possuíam somente cursos de bacharelado como formação inicial. Do total de oito sujeitos identificados naquela instituição, cinco concordaram em participar.

Buscamos contribuir academicamente para a discussão a respeito das temáticas relacionadas aos processos formativos de professores formadores, não sendo nossa intenção apresentar dados ou enunciações conclusivas, mas, ao contrário, potencializar esta discussão a partir de reflexões que se limitem às narrativas de alguns sujeitos em determinado contexto.

O presente texto encontra-se organizado da seguinte maneira: primeiramente, encaminhamos discussões de natureza teórica e conceitual a respeito do contexto em que se insere a formação continuada no ensino superior, e do que consideramos enquanto processo de profissionalização e profissionalidade a partir das concepções de identidade docente; posteriormente, nos dedicamos às narrativas docentes e ao levantamento dos contextos e características de seus processos de formação contínua no ensino superior; por fim, delineamos algumas considerações.

## **Contextos da formação continuada de professores formadores**

Acreditamos que os processos de formação continuada, assim como os demais processos formativos, não são lineares e pontuais, mas se compõem de experiências que transformam os sujeitos e suas práticas profissionais. Considerar a formação continuada como tema de uma análise no âmbito da profissionalização e da profissionalidade docente significa observar diversos fatores, entre eles: os aspectos sociais, institucionais, culturais, os valores, as relações sociais e institucionais e, por fim, as características pessoais que se constituem no âmbito das histórias de vida e das trajetórias formativas dos sujeitos. Com isso, nesse primeiro momento, discutimos os aspectos mais formais e institucionais desses processos formativos e,

---

2 Para Meihy (2005), a transcrição é um texto narrativo criado pelo pesquisador a partir da textualização, com uma completa interferência do pesquisador a partir de sua criatividade e percepções do momento da entrevista.

ao considerarmos a constituição da identidade dos sujeitos, entremeamos as especificidades pessoais dos mesmos na construção de sua profissionalidade.

Para Masetto (2012), os modelos que historicamente ajustaram a organização do ensino superior do Brasil focalizaram o centro do processo educativo e formativo de profissionais na figura do professor universitário, sujeito detentor do saber científico e, por isso, capaz de proferir aulas ou palestras para formar outros profissionais; por seu lado, a figura do discente corresponde ao sujeito passivo e receptor desses conhecimentos.

Para o autor, esse modelo historicamente instituído está diretamente ligado à organização dos cursos de Mestrado e Doutorado no país e às concepções de formação continuada de professores de ensino superior. Masetto (2012) afirma que as universidades têm alcançado resultados importantes na formação prioritária de pesquisadores nas diversas áreas. Entretanto, em sua maioria, não têm propiciado um espaço formativo para o magistério no ensino superior, criando um abismo entre o que o ser professor e o ser pesquisador no ensino superior.

Temos que esse aspecto se torne ainda mais fundamental no caso dos professores universitários atuantes em cursos de licenciatura, pois se os professores formadores são prioritariamente formados para serem pesquisadores, sem que exista, muitas vezes, a preocupação com os aspectos pedagógicos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, em tese, esses profissionais não mobilizam todos os conhecimentos que permeiam a prática docente. No caso das licenciaturas, o professor formador tem ainda que lidar com a formação dos discentes para a educação básica, trabalhando ainda mais aspectos que, em sua maioria, não foram focados em seus processos formativos.

No caso das licenciaturas, essas questões são emergentes não só do ponto de vista da constituição profissional e da formação de professores, mas, sobretudo, em seus impactos na formação dos professores da educação básica, e, necessariamente, no sistema educacional. Dessa forma, consideramos impossível pesquisar sobre os professores formadores bacharéis sem refletir sobre os aspectos culturalmente reproduzidos nas instituições de formação de professores, e que precisamente por estabelecerem relação com a educação básica, dizem respeito à organização da sociedade como um todo.

Para Vasconcelos (2012), a maioria dos professores do ensino superior, seja na formação inicial, na pós-graduação, ou, ainda, na formação continuada, tem resistência às chamadas disciplinas pedagógicas ou cursos de formação/aperfeiçoamento pedagógico, pois, reproduzindo um estigma de senso comum, já se tem preconcebido o que é preciso para saber ensinar: o conteúdo, ou seja, os conhecimentos específicos ou saberes científicos. No entanto, muitas vezes a prerrogativa da especificidade pedagógica que envolve a função docente não é lembrada, visto que seu processo formativo na universidade, em sua maioria, não possibilitou essa especificidade.

Quando se discute a formação do professor universitário, o enfoque principal tem sido a pesquisa, salvo algumas exceções, a competência técnica e a produção acadêmica dos sujeitos no processo formativo. Na contramão dessa realidade, é preciso pensar a formação complementar e dialética que existe entre formar o pesquisador e formar o docente (VASCONCELOS, 2012).

Acreditamos que a relação entre formar o pesquisador para o ensino superior e formar o docente recorre em mais uma oposição de paradigmas que a universidade precisa discutir e estabelecer diretrizes sobre qual profissional será formado para

atuar no magistério superior: ainda queremos priorizar a formação como pesquisador? Ou é possível pensar em uma estrutura de pós-graduação que preconize uma formação articulada para a docência e a pesquisa no ensino superior?

Diante da realidade brasileira, e considerando as poucas exigências legais nesse sentido, é preciso que as universidades, seja em âmbito de pós-graduação ou de formação continuada, tenham noção de que estão formando sujeitos que atuarão como pesquisadores, mas, também, como professores, mesmo porque, conforme afirma a autora, atualmente são poucos os cargos no Brasil em que mestres e doutores atuem apenas como pesquisadores. Como a legislação não é precisa quanto à formação pedagógica continuada dos professores do ensino superior, as universidades fazem como julgam que devem, ou mesmo não fazem (VASCONCELOS, 2012).

Tendo em vista a indefinição legal a respeito dos processos formativos dos professores para o ensino superior, emerge aqui a discussão dos conhecimentos para o magistério universitário, o que, por seu lado, envolve diferentes aspectos, saberes e teorias. Todavia, a questão dos conhecimentos docentes que os professores formadores mobilizam nos preocupa diante da maneira com que esse professor realiza seu exercício profissional, uma vez que, em tese, possui pouca ou nenhuma formação pedagógica para atuar como docente no ensino superior, mas constrói e reconstrói sua prática docente pela mobilização de elementos de sua trajetória pessoal e formativa.

A formalização de um conhecimento profissional para o ensino superior implica a consideração de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, didáticas, pedagógicas e sociais que “se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como ‘prático’” (ROLDÃO, 2007, p.98 - grifo da autora).

Estes saberes se constituem como arcabouço teórico que busca sistematizar pressupostos formativos para a atuação docente, mas, sobretudo, o conhecimento profissional docente se realiza na mobilização desses conhecimentos que, mesmo se utilizando da experiência, não exclui o aporte teórico. Com isso, o conhecimento dito prático vai além da experiência e se estabelece na relação saber-fazer, saber como fazer e saber o porquê se faz (ROLDÃO, 2007). Assim, a experiência e a trajetória são elementos do processo formativo, mas não excluem os elementos formais do processo formativo contínuo de professores para o ensino superior.

Adiantando-nos nesta discussão, encontramos em Shulman (2005) uma integralização dos conhecimentos de base que contemplam uma série de aspectos da docência, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1** – Conhecimentos de base para ensinar segundo Lee Shulman

Conhecimento	Características
Conhecimento do conteúdo	O conhecimento do conteúdo disciplinar, que é o conhecimento mais legitimado historicamente e culturalmente na docência, não pode ser desconsiderado, pois ele se constitui como fundamento específico de formação para o professor.
Conhecimento didático geral	O conhecimento da ciência didática geral se consolida também como fundamento para o exercício profissional docente, especialmente pelas teorias pedagógicas e pelos princípios e estratégias gerais de organização da escola, da sala e da aula.

**Quadro 1** – *Coninuação...*

Conhecimento	Características
Conhecimento do currículo	O conhecimento do currículo, de maneira aberta e contextualizada, consolida-se como ferramenta para o exercício profissional docente no âmbito dos materiais e programas institucionais que se concretizam nos espaços educativos.
Conhecimento didático do conteúdo	O conhecimento didático do conteúdo, o mais discutido pelo autor, em que se estabelecem os saberes distintivos do ensino, o saber ensinar o conteúdo disciplinar em articulação com princípios pedagógicos e com o contexto e transposição necessárias a cada situação. Relaciona-se a uma esfera exclusiva dos professores, que também se relacionam com suas experiências pessoais e percepções, como sua própria forma especial de compreensão e ação profissional.
Conhecimentos dos alunos e de suas características	O conhecimento em relação aos sujeitos nos quais o exercício profissional docente está voltado pressupõe, numa perspectiva humanista e social, considerar as singularidades, realidades e os contextos aos quais os alunos vivem para que os demais conhecimentos sejam desenvolvidos de maneira articulada.
Conhecimentos dos contextos educativos	O conhecimento dos contextos educativos vai além do conhecimento sobre os alunos, pressupõe também o conhecimento do funcionamento do grupo, da classe, da gestão, do entorno da instituição. Um conhecimento amplo sobre a comunidade e suas culturas.
Conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos	O conhecimento dos objetivos educativos pauta-se pelo aprofundamento histórico e filosófico da educação tendo em vista a sua constituição, seus valores e o que se busca a partir desses posicionamentos.

**Fonte:** Elaboração do pesquisador a partir dos estudos de Shulman (2005).

Consideramos a proposta de Shulman (2005) como um arcabouço formalizado de conhecimentos que um professor no ensino superior, seja bacharel ou não, mobiliza, pelo menos em parte, em sua atuação profissional. No entanto, esses conhecimentos não são lineares e determinantes na constituição dos sujeitos enquanto professores, mas, ao contrário, são processuais, e, por isso, construídos e reconstruídos na esfera da trajetória formativa, das experiências e, sobretudo, dos processos de formação continuada formais e não-formais.

Diante dos pressupostos apresentados no Quadro 1, Shulman (2005) acredita que os conhecimentos são mobilizados e construídos em diferentes contextos e é impossível estabelecê-los de maneira fechada, mas é possível contextualizá-los e problematizá-los como elementos no âmbito da discussão sobre o saber ensinar.

Para o autor, esses conhecimentos são construídos pelo menos por quatro fundamentos ou fontes a serem observadas nas trajetórias e formações continuadas dos professores, bem como, preconizam pressupostos para a formação de professores formadores na pós-graduação:

- a) Formação acadêmica e disciplinar na área de conhecimento específico: fundamentada na formação dos saberes disciplinares do conteúdo no âmbito científico, bem como os estudos e desenvolvimento desses conhecimentos no âmbito em que se vai ensinar;
- b) Os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado: são as estruturas organizadas para o processo de ensino e aprendizagem diante da escolarização institucionalizada, ou seja, o contexto curricular, de livros didáticos, de gestão, de políticas educacionais, de carreira, etc.;

- c) Os processos e fenômenos socioculturais: o contexto dos fenômenos sociais que acontecem no ato de ensinar, desde o processo de ensino e aprendizagem, as especificidades culturais, as diferenças e o espaço de atuação do professor e sua relação com os demais sujeitos;
- d) As experiências refletidas e reelaboradas com a prática: relacionada com as experiências vividas pelo professor na prática em si e na racionalização reflexiva da própria prática que constrói e reconstrói o trabalho de ensinar, enquanto processo autoformativo e de desenvolvimento profissional.

Diante de todos esses pressupostos, Shulman (2005) afirma que os conhecimentos de base para ensinar não são fixos e nem definitivos. Mas essas propostas feitas pelo autor constituem uma sistematização de um esboço geral sobre os conhecimentos profissionais para se ensinar e norteiam uma discussão amplificada sobre o desenvolvimento profissional docente.

O arcabouço de conhecimentos para a atuação docente apontado por Shulman (2005) nos fornece elementos para pensar a formação desses professores na pós-graduação e sua atuação docente, bem como evidencia a necessidade de pensarmos o processo formativo contínuo e as experiências construídas na trajetória dos professores bacharéis para a mobilização desses conhecimentos, sejam constituídos de maneira formalizada ou não formalizada. Afinal, até que ponto a universidade e, sobretudo, os próprios professores do ensino superior estão refletindo esses processos?

É nesse processo de relação entre a universidade e o sujeito professor formador que nos interessa discutir a interface dos processos de formação continuada com a questão da identidade profissional. Esta relação, permeada pelo processo de constituição da identidade profissional docente, uma vez articulada ao repertório dos conhecimentos e funções que os docentes assumem no exercício da profissão, nos leva ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Dubar (2005) afirma que as identidades profissionais se constituem simultaneamente entre as formas identitárias de viver o trabalho e seus processos relacionais, os sentidos do trabalho, e de conceber a vida profissional no tempo biográfico, em âmbito subjetivo, considerando os sucessivos processos de socialização entre os sujeitos e as instituições. Essas formas dependem do contexto histórico e variam em espaço e tempo.

Uma interface do processo de construção de identidade profissional enaltecida por Dubar (2005) é a relação de pertencimento a uma coletividade socialmente estruturada por uma linguagem técnica, por conhecimentos e valores comuns, ou seja, constituída pelo processo de formação profissional, inicial e contínuo, em articulação com uma identidade social.

A questão da pertença a um corpo coletivo enquanto elemento para a profissionalidade diz respeito, segundo Roldão (2005), ao compartilhamento, e à organização e defesa da função de uma profissão em seu grupo, isto é, implica reconhecer em um grupo o poder e a especificidade profissional. Assim, a pertença é legitimada em uma comunidade de profissionais que defendem o prestígio, a credibilidade e a exclusividade de um saber coletivo. No caso da docência, o ensinar enquanto função/ação profissional.

Muitas vezes os professores no ensino superior trazem consigo a trajetória acadêmica de sua área de atuação e pesquisa, e sequer se questionam o que significa ser professor. Ao mesmo tempo, as instituições os recebem pressupondo que são professores como se estivessem “prontos” para a atuação profissional, não se preocupando



em formá-los continuamente como professores. “Assim sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.104). Então nos questionamos: como é esse processo de mudança/ruptura no processo de formação continuada formal e não-formal dos professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura?

A construção da pertença profissional se efetiva no processo formativo na área de conhecimento e na adesão aos conhecimentos e funções profissionais. Portanto, os cursos de formação continuada são espaços pelos quais os professores se profissionalizam, além de diversas outras atividades de cunho pedagógico e/ou reflexivo que podem suscitar uma reconstituição da prática e do pertencimento profissional docente no ensino superior. Para Pimenta e Anastasiou (2005), no caso dos professores do ensino superior, não há um espaço claro e legitimado de profissionalização pela docência, nem mesmo os sujeitos escolhem ser professores universitários, geralmente se denominam como “pesquisadores”.

### **Processos de formação continuada: narrativas e identidade no ensino superior**

Nossa análise trata de uma interpretação possível a partir das narrativas de cinco professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura de diversas áreas em uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais. Portanto, constitui-se de uma leitura, dentre tantas outras que podem ser feitas a partir das narrativas desses sujeitos. É a representação de nossa própria identidade de professores/pesquisadores entretecida na relação com as narrativas dos sujeitos pesquisados. Essa interpretação é uma expressão da nossa identidade enquanto texto.

Adentraremos os aspectos das trajetórias dos professores formadores Miguel (Biologia), Alice (Matemática), Arthur (Matemática), Sophia (Letras) e Davi (Química) – nomes fictícios – para discutir suas experiências formativas para a docência, potencializando, a partir de suas narrativas, aspectos íntimos e pessoais dos sujeitos, ou seja, dos significados construídos por essas pessoas a partir de suas experiências com os processos de formação continuada no ensino superior. Salientamos que, por conta do formato do texto para artigo, as narrativas não estão completas. Optamos, então, pela exposição dos trechos que melhor possibilitem nossa leitura.

Ao defendermos a interpretação de que os professores bacharéis pesquisados constituem suas identidades processualmente no âmbito social, cultural, histórico e espacial, consideramos, como veremos a seguir, que os processos de formação continuada não são fins em si mesmos, mas se constituem de políticas e posicionamentos constantes, tanto da instituição como do professor formador, no que tange às preocupações com as especificidades da profissionalização docente.

Fundamentados em Dubar (2005), notamos que as experiências formativas se constituem de processos de socialização que não são isolados apenas ao ato de pertencimento dos cursos. Obviamente é uma construção histórico-biográfica do sujeito e uma socialização sucessiva e articulada à infância, aos caminhos transitórios, aos contextos sociais e às características pessoais dos sujeitos. Significa dizer que a formação é um elemento articulado à trajetória do sujeito, e não é estática e definitiva, pois depende da reconstrução de processos de socialização anteriores e ainda pode ser reconstruída a posteriori por novos processos de socialização.

Nesse primeiro momento das análises narrativas, contextualizamos e caracterizamos os processos de formação continuada diretamente e conscientemente, ou seja,

o que os sujeitos responderam ao serem perguntados sobre a formação continuada. Posteriormente, tratamos de relatos em que os sujeitos se remeteram a processos formais e não-formais de formação continuada em meio a outros temas tratados nas entrevistas.

Conforme os pressupostos de Vasconcelos (2012) e Roldão (2005), a formação continuada pode ser entendida, no caso da profissão docente, como elemento para a reflexão das especificidades da função docente, e como ato de pertencimento profissional no que tange os conhecimentos, as metodologias e as teorias inerentes à reconstrução da profissionalidade para a atuação docente no ensino superior. Nesse sentido, vejamos as narrativas dos professores formadores:

Então no nosso trabalho tudo é muito dinâmico. Não posso dizer que tudo aquilo que a gente adquiriu dez anos atrás na pós-graduação continua, pois é sempre um processo de mudança. Então a gente busca as leituras por fora pra melhorar, novidades através de eventos, artigos que a gente procura ler. Talvez passa pela minha cabeça a ideia de fazer um pós-doutorado, de talvez ser um momento de reciclar um pouco e ter novas experiências. Eu acho que a universidade tem feito coisas isoladas para isso, basicamente é uma palestra ou alguma coisa que acontece que faz você se aprofundar. **(Professor Davi)**

[...] eu tenho pensado é sobre o processo de trabalho e formação, em todos os sentidos nós temos que buscar uma nova formação [...] o professor pode buscar essa formação nos livros e nos congressos. Eu geralmente tenho pouco tempo pra ler, geralmente leio aquilo que está atrelado às disciplinas ou às orientações. **(Professora Sophia)**

[...] um problema que vejo é a formação continuada que é minimamente estimulada aqui na universidade. Existem movimentos na universidade pra destacar a importância, isso existe. Mas pra mim ela é quase nula pelo meu cargo e as atribuições. Nas reuniões nós às vezes discutimos algumas questões referentes aos alunos, à graduação. Uma pessoa de bom senso sabe que essas questões das reuniões são alerta e servem como uma forma de reflexão sobre o que está acontecendo na universidade, o professor tem que tentar fazer isso, eu pelo menos tento. **(Professor Arthur)**

Não vejo políticas da universidade nesse sentido de formação continuada e eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Não vejo um grande estímulo pra se pensar nisso, mas eu também não vejo grandes barreiras. Por exemplo: vejo meus colegas saindo pra doutorado, pós-doutorado com certa frequência, além dos congressos e publicações [...] Talvez a Universidade esteja neutra! Não que isso seja bom, mas não tem estímulos. **(Professor Miguel)**

Aqui a gente [professores] não sente muito pra discutir. Então eu aprendo mais em momentos de orientação e planejamento das próprias aulas mesmo, porque eu não tenho um espaço pra isso. Muito menos tempo, ne? Eu acho que a gente teria um ganho muito grande se pelo menos na universidade a gente tivesse algum tipo de módulo pra discutir as disciplinas, os alunos, a sala de aula e debater essa questão do ensino e da formação do professor com os colegas **(Professora Alice)**.

De uma maneira geral, percebemos que os professores formadores relatam que os processos de formação continuada não são uma preocupação institucional ou coletiva permanente no âmbito do ensino superior em seus contextos de trabalho. As iniciativas “isoladas” ou mesmo os espaços de formação na instituição são contestados pelos sujeitos pesquisados e nos remetem às discussões que fizemos

anteriormente, fundamentados em Masetto (2012), a respeito da estrutura organizacional das universidades.

Quanto a isso, o elemento do “tempo”, citado pela professora Alice como um dos empecilhos aos processos de formação continuada dos professores formadores, perpassaram também, de forma indireta, as demais narrativas dos professores. A singularidade dos contextos em que os professores pesquisados trabalham – de cursos de licenciatura relativamente novos e com poucos professores –, acabam sobrecarregando o trabalho no ensino superior e, segundo os sujeitos pesquisados, os fazeres burocráticos do modelo departamentalizado da universidade suprimem o tempo que poderia ser utilizado em processos formais de formação contínua.

Ao serem perguntados sobre a formação continuada, as narrativas dos professores Arthur e Alice remeteram à necessidade de “espaços” na instituição que reverberem processos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as realidades cotidianas do trabalho docente na universidade.

Por seu lado, as narrativas dos professores Davi, Sophia e Miguel seguiram outra direção conceitual. Conjecturo que as narrativas dos professores colaboradores trazem elementos comuns sobre a formação continuada, e retratam a estrutura formal e institucionalizada para o desenvolvimento dessa experiência formativa. São narrados os seguintes elementos: que os espaços formais de formação continuada para o ensino superior são de pesquisa como a pós-graduação, orientação, leituras especializadas, os congressos e as publicações científicas; que as universidades pouco promovem programas institucionais que fomentem a formação continuada; e que existe um grande desafio em vencer as barreiras dos departamentos e instituições burocráticas para que haja um diálogo coletivo frente à atuação profissional docente. Esses elementos são claros nas narrativas dos professores colaboradores e corroboram os limites estruturais da formação de professores para o ensino superior, ora apontados por Masetto (2012) e Pimenta e Anastasiou (2005).

Consideramos que, de fato, as atividades de pesquisa, congressos, publicações, orientações e leituras especializadas integram o mote das atividades do professor do ensino superior, emulando reflexões individuais e coletivas como elementos de contínua formação. Questionamos, portanto, se esses processos relativos são dedicados às reflexões pertencentes ao rol de conhecimentos e funções da docência, ou se remetem apenas às especializações científicas das suas respectivas áreas de conhecimento.

Admitimos que somente as reflexões específicas de seu campo científico e seus conteúdos não subsidiam processos formativos que se dediquem às práticas pedagógicas e à profissionalidade docente desses sujeitos. Por isso, é preciso ainda repensar a função da universidade e de seus professores em assumir o protagonismo dos processos de formação continuada enquanto posicionamentos conscientes pela profissionalização da docência no ensino superior. Passemos aos relatos seguintes:

Acho que é uma escolha pessoal de cada um porque todo mundo recebe os documentos, as pessoas são convidadas para as discussões, mas as pessoas se absterem porque acham que a discussão da educação não é importante. Parece que muitos professores acham que se o aluno saber fazer os cálculos ele estará apto pra lidar com um aluno da educação básica que é traficante e não está! Pode conhecer de matemática o que quiser, mas não vai dar conta de lidar com um aluno com necessidades especiais ou com um aluno com déficits de aprendizagem, por exemplo. (**Professora Alice**)

Mas eu vejo que é algo muito pessoal, você mesmo tem que buscar. A universidade tem dado respaldo pelo o que eu tenho visto, mas uma coisa que eu tenho visto é que as pessoas querem que tudo venha da instituição, a instituição ela não dá conta de fazer tudo, e essa formação é você que tem que buscar e o papel da instituição é dar suporte pra isso. (**Professora Sophia**)

A partir das narrativas das professoras Alice e Sophia, percebemos que a questão do protagonismo em relação à formação continuada perpassa uma dimensão pessoal, o que também foi indiretamente identificado nas demais narrativas. Dessa maneira, temos que os processos formativos contínuos que demandam um desenvolvimento profissional docente permanente no ensino superior não estão relacionados apenas às políticas e finalidades institucionais, por mais que estas sejam de crucial importância.

Presumimos que um dos desafios postos à formação continuada no ensino superior no Brasil não seja convencer os sujeitos de sua importância, posto que isso nos pareça bem trabalhado no conjunto narrativo dos professores pesquisados. Ao contrário, vemos que ainda temos que nos conscientizar, aqui nos inserimos (eu autor) no processo enquanto coletivo de profissionais da docência, de que não basta pensarmos somente a pesquisa e nossa área de conhecimento. Para reconstituirmos nossas identidades, faz-se necessário repensar continuamente a função docente, os conhecimentos que mobilizamos, e os aspectos políticos e sociais relacionados ao exercício profissional. Para nós, trata-se de um processo de pertencimento à profissão docente; é ato simbólico de coletividade de nossos conhecimentos e especificidades. São, contudo, nossas identidades.

Para além desses elementos formais da formação continuada, consideramos que os sujeitos pesquisados enriquecem o debate da experiência de formação contínua por meio da reflexão dos processos de socialização vivenciados na prática docente, e que esse processo de questionamento e reconstrução das experiências redimensionam os atos de pertencimento em referência a uma adesão profissional à docência. Dito isto, passamos a um processo pessoal repleto de dualidades e conflitos na trajetória dos professores bacharéis.

As experiências com as práticas docentes emergem significativamente nas narrativas dos professores bacharéis pesquisados, cada um com suas singularidades. Os colaboradores relatam como as experiências docentes os marcaram em sua trajetória, provocando reflexões, rupturas, redefinições e novos olhares para o que significa ser professor. Consideramos que as experiências práticas dos professores também se constituam como momentos de formação continuada informal, o que não substitui os processos formais, mas que, articulados a eles, reconstróem processos de desenvolvimento profissional docente no próprio exercício da função.

As narrativas dos professores bacharéis expõem aspectos singulares que não só marcam suas constituições profissionais a partir da prática docente e do processo de socialização em sala de aula, como conflitam suas experiências formativas tensionando a reelaboração dos conhecimentos mobilizados em sua atuação profissional.

Além dos pressupostos de Dubar (2005) para argumentar acerca dos processos de socialização que os professores vivem em seu trabalho com seus alunos em sala de aula, nos fundamentamos também nas discussões de Roldão (2005), Shulman (2005) e Vasconcelos (2012) a respeito da mobilização de conhecimentos para a formação de professores e da adesão desses conhecimentos enquanto especificidades profissionais que constroem atos de pertencimento. Vejamos as seguintes narrativas:

[...] se você comete um erro numa conta no quadro... nossa!!!! Você está ferrado mesmo! Porque depois o aluno acha que por conta de um erro seu você não tem domínio e aí você tem que reagir com jogo de cintura pra que sua relação com o aluno seja mais tranquila. Com o tempo eu fui trocando de estratégia, pra contornar essa dificuldade minha de lidar com as contas em sala de aula, eu passei a desafiar eles antes a fazer, então eles tentam fazer antes e conforme eles acertam ou erram as contas a gente vai chegando aos resultados e aí eu faço junto com eles. (**Professor Arthur**)

[...] encarei uma turma que me dizia “por que eu tenho que fazer essa complementação?” e eu “o MEC disse que você se você não fizer você não vai receber seu diploma” e eles: “ah, mas aonde vou usar isso professora?” [...] Então foram questionamentos que eu não tinha como responder. Onde eles iam usar isso? Como iam aplicar na sala de aula? Porque que é importante isso? E aí eu preciso dizer que eu nunca havia me perguntado, porque eu achava que enquanto bacharel, que eu precisava aprender o necessário pra ser um bom pesquisador e essas questões de ensino nunca passaram pela minha formação, até então eu nunca tinha precisado disso. Eu nunca tinha pensado na relação que a derivada integral tem com o que o aluno vai trabalhar na educação básica. Então foram questões que nunca tinham passado pelo meu horizonte, nunca tinha pensado em questionar, por exemplo, o porquê que eu tinha que aprender estruturas algébricas, apenas me disseram que eu tinha que aprender na disciplina, estava na minha grade e eu fiz! Mas nunca me perguntei se isso tinha relação, qual a importância, porque que eu precisava aprender e nada. (**Professora Alice**)

As narrativas dos professores Arthur e Alice perpassam elementos que também estiveram presentes nas demais narrativas. Ao rememorarem e narrarem experiências práticas nas salas de aula dos cursos de licenciatura, os sujeitos se deparam com questionamentos, desafios e tensões, que nem sempre os sujeitos conseguem lidar ou resolver, mas que sempre lhes provocam novas reflexões e buscas.

O professor Arthur, por exemplo, narra suas primeiras experiências docentes em universidades particulares do estado de São Paulo. O colaborador faz referência à forma com que os professores davam aula em sua graduação, dizendo que era “fazer a conta no quadro”, e que quando tentou repetir esse modelo em um contexto de uma universidade particular não conseguia, tanto por dificuldades próprias quanto dos alunos. O professor expõe o seu processo de reflexão e de mudança de estratégias para lidar com suas próprias dificuldades e mobilizar os conhecimentos dos alunos por meio de desafios, reconstruindo nos processos de socialização com os alunos a sua atuação profissional, caracterizando novos atos de pertencimento e desenvolvimento profissional.

A narrativa da professora Alice atribui fortes significados às experiências que a marcaram durante sua atuação docente para elementos profissionais construídos e conflitados no processo de socialização com os alunos. As demandas e necessidades de seus alunos a mobiliza pensar os conhecimentos, a forma e a aplicabilidade profissional dos conteúdos tratados, e, sobretudo, as especificidades da educação básica necessárias de serem discutidas em cursos de licenciatura. A professora deixa claro em outro trecho da narrativa que nunca pensou em ser professora, e que como bacharel por formação, nunca havia pensado os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, pois acreditava que bastava apenas saber o “conteúdo”.

Ainda que a formação continuada não ocorra de modo formal, as narrativas em destaque ilustram como as experiências práticas fazem emergir desafios, tensões,

contradições e emoções que, no processo de socialização com os alunos, produzem nos professores formadores bacharéis novos questionamentos e posicionamentos em relação ao exercício profissional docente.

Diante dos significados atribuídos pelos professores bacharéis às suas experiências docentes, aos processos de socialização com os alunos na sala de aula e à mobilização de conhecimentos para a formação de professores, admitimos que os sujeitos constroem e reconstróem permanentemente seus atos de pertencimento à profissão docente a partir dos sentidos que se atribuem, conscientemente ou não, às reflexões das práticas reelaboradas e efetivadas nos processos de socialização efetivados na sala de aula.

No que tange ao desenvolvimento profissional, parece-nos claro que esse processo prático de reflexão necessita de articulação teórica e metodológica formal para a docência. A formação continuada para a docência na formação de professores complementa esse processo de experiência prática, que segundo Roldão (2005), é um processo de formalização dos conhecimentos profissionais que envolvem pressupostos teóricos, científicos, pedagógicos e sociais próprios da docência que não são elaborados somente na prática, mas com a prática. Tal como compreendemos, o processo de formação continuada não possui fim em si mesmo, mas designa um conjunto de elementos formais e não-formais que envolve a articulação dos processos de desenvolvimento profissional docente às trajetórias formativas dos professores.

### **Considerações Finais**

Admitimos que os atos de pertencimento biograficamente construídos, e que defendemos anteriormente, não subsidiam todas as especificidades que envolvem a profissionalidade docente em sua conjuntura de atuação, uma vez considerados os aspectos teóricos, científicos, didáticos, metodológicos, psicológicos e sociais, pressupostos por Dubar (2005) e Roldão (2005). Pensamos que os processos de formação continuada não são casuais ou pontuais, mas contínuos enquanto processo formalizado para a identidade profissional na trajetória dos sujeitos.

Ou seja, reconhecemos que o processo de formação continuada perpassa um duradouro e consistente espaço de socialização de conhecimentos profissionais e não é um ponto final por si só. Trata-se, ao contrário, de uma reconstrução contínua da adesão profissional, não só dos bacharéis, mas de todos os professores em qualquer nível ou organização de ensino. Implica assumir que nem a formação inicial, nem a formação na pós-graduação e nem a formação continuada são elementos com fins em si mesmos, mas processos articulados e sucessivos de socialização que constroem e reconstróem os atos de pertencimento dos sujeitos.

Do mesmo modo os professores constroem biograficamente seus atos de pertencimento, o que envolve, além da formação, vários elementos pessoais, defendemos que também eles assumam o protagonismo de sua formação contínua e processual enquanto ato consciente de reconstrução de suas próprias funções profissionais. Significa assumir, sentir e viver o melhor e o pior de cada face da atuação profissional em um processo de sentidos para si, em socialização com o outro, isto é, um ato consciente de adesão pessoal.

Ressaltamos: os professores não estão sozinhos. Eles se relacionam e vivem em contextos históricos e sociais, e, por isso, a instituição – partindo das singularidades

para um nível local e, então, para o nível de política pública –, termina por articular o processo que lhe permite assumir, em espaços de diálogo formais e não-formais previstos na carreira docente, o protagonismo de sua formação contínua como professor formador. Significa pressupor que exista uma adesão tanto pessoal quanto institucional para que o processo contínuo de formação do professor formador seja construído e reconstruído permanentemente.

As narrativas dos professores bacharéis enaltecem as políticas da instituição em promover o processo formativo contínuo. Basicamente, esse processo se restringe apenas a licenças e auxílios para os professores realizarem cursos de pós-graduação e participarem de congressos, bem como incentivos para as pesquisas e publicações. Mas questionamos se somente esse aspecto confere responsabilidade à instituição. Ora, as políticas das universidades supõem que os professores do ensino superior se constituam apenas por meio desses elementos formativos? Por óbvio, consideramos também que a autonomia no ensino superior confira um caráter pessoal à adesão aos processos formativos. Ainda assim, as narrativas dos professores bacharéis expõem claramente que são poucos os espaços de diálogo e discussão institucional de problemas com os alunos, com seus processos de aprendizagem e com a própria formação do professor do ensino superior. O que é evidenciado pelos colaboradores é o processo burocrático institucionalizado em suas atuações profissionais.

Reconhecemos, por fim, os limites dessa pesquisa e a implicação de que as investigações acerca da formação de professores aprofundem seus estudos na formação contínua do professor que atua em cursos superiores, pressupondo, tal como enunciamos, os aspectos biográficos e institucionais que envolvem os atos de pertencimento profissionais.

## Referências

- BOLÍVAR BOTIA, Antônio. “De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electronica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, N. 19, p. 20-28, 2002.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Docência na universidade**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. P. 9-27.
- MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008. 407 p. (Saúde em debate, 46). Inclui bibliografia. ISBN 8527101815.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículo y formación del profesorado, 9, 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso: 22 de julho de 2015.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. 11<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 85-102.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Disponível em: [http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/26\\_11\\_2012\\_218/docencia\\_universitaria\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_11_2012_218/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf). Acesso em: jul. 2015.

Enviado em: 20/setembro/2017

Aprovado em: 21/fevereiro/2018