

O POTENCIAL FORMATIVO DA PESQUISA NARRATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Mauro José de Souza¹

Universidade Federal de Mato Grosso

Filomena Maria de Arruda Monteiro²

Universidade Federal de Mato Grosso

José Ignacio Rivas Flores³

Universidad de Málaga

RESUMO

A reflexão sobre a experiência na formação continuada de docentes ingressantes na educação superior e a pesquisa narrativa constituem o foco prioritário de discussão desta investigação. Face a uma política educacional obscura e omissa, a educação superior sofre com o empresariamento que tem orientado os sistemas educacionais em escala mundial, o qual reverbera na institucionalização de programas formativos destinados aos docentes universitários. Considerando o cenário da institucionalização de ações formativas, questionamos qual o potencial formativo da investigação narrativa na formação continuada de docentes universitários? Desse modo, nosso objetivo foi refletir sobre o papel da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário, analisando seu potencial formativo em acessar o conhecimento, necessidades e experiências dos docentes envolvidos. Tomando a pesquisa narrativa como fenômeno e método investigativo, aportamos narrativas de docentes universitários provenientes dos cenários brasileiro e espanhol, que evidenciaram, por meio da reflexão sobre suas experiências, a potencialidade da pesquisa narrativa na formação continuada de docentes universitários e nos permitiram concluir ser esta uma possibilidade formativa e emancipatória ímpar e necessária a orientar os programas formativos institucionalizados destinados ao docente universitário.

Palavras-chave: Formação continuada; educação superior; pesquisa narrativa; reflexão sobre a experiência.

¹ Doutor em Educação (UFMT). Professor Adjunto no Campus Universitário do Araguaia (CUA/ICBS/UFMT), Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil. Rua Cristóvão de Jesus, 1899, apto. 07, Jardim Nova Barra, Barra do Garças, MT, Brasil. CEP: 78606120. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6894-4591>. E-mail: maurimsouza@gmail.com

² Doutora em Educação (UFSCAR). Professora titular do Departamento de Ensino e Organização escolar, do Instituto de Educação (IE/UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Rua dos Crisântemos, Quadra 53, Lote 03, Jardim Cuiabá, Cuiabá, MT, Brasil. CEP: 78020340. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>. E-mail: filarruda@hotmail.com

³ Doutor em Educação (UMA). Professor catedrático do departamento de Didática e Organização escolar da Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Málaga (UMA), Málaga, Andaluzia, Espanha. Endereço para correspondência: Blvr. Louis Pasteur, 25, Puerto de la Torre, 29010 Málaga, Espanha. CEP: 29010. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>. E-mail: i_rivas@uma.es

THE FORMATIVE POTENTIAL OF NARRATIVE RESEARCH IN THE CONTINUING EDUCATION OF UNIVERSITY TEACHER

ABSTRACT

Reflection on the experience in the continuing education of teachers entering higher education and narrative research constitute the priority focus of discussion of this investigation. Faced with an obscure and ommissive educational policy, higher education suffers from the entrepreneurship that has guided educational systems on a global scale, which reverberates in the institutionalization of training programs aimed at university teachers. Considering the scenario of institutionalization of training actions, we question what is the training potential of narrative research in the continuing education of university teachers? Thus, our objective was to reflect on the role of narrative research in the continued training of university professors, analyzing its training potential in accessing the knowledge, needs and experiences of the professors involved. Taking narrative research as a phenomenon and investigative method, we contributed narratives from university professors from the Brazilian and Spanish scenarios, who highlighted, through reflection on their experiences, the potential of narrative research in the continued training of university professors and allowed us to conclude that this a unique and necessary training and emancipatory possibility to guide institutionalized training programs aimed at university teachers.

Keywords: Continuing training; college education; narrative research; reflection on the experience.

EL POTENCIAL FORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

RESUMEN

La reflexión sobre la experiencia en la formación continua de docentes que ingresan a la educación superior y la investigación narrativa constituyen el foco prioritario de discusión de esta investigación. Frente a una política educativa oscura y omisiva, la educación superior sufre el emprendimiento que ha guiado los sistemas educativos a escala global, lo que repercute en la institucionalización de programas de formación dirigidos a docentes universitarios. Considerando el escenario de institucionalización de las acciones formativas, nos preguntamos ¿cuál es el potencial formativo de la investigación narrativa en la formación continua de docentes universitarios? Así, nuestro objetivo fue reflexionar sobre el papel de la investigación narrativa en la formación continua del profesorado universitario, analizando su potencial formativo en el acceso a los conocimientos, necesidades y experiencias de los profesores implicados. Tomando la investigación narrativa como fenómeno y método de investigación, aportamos narrativas de profesores universitarios de los escenarios brasileño y español, quienes resaltaron, a través de la reflexión sobre sus experiencias, el potencial de la investigación narrativa en la formación continua de profesores universitarios y nos permitió concluir que se trata de una posibilidad formativa y emancipadora única y necesaria para orientar los programas de formación institucionalizados dirigidos al profesorado universitario.

Palabras clave: Formación continua; educación universitaria; investigación narrativa; reflexión sobre la experiencia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] 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).

Este texto reverbera novos sentidos relativos à subjetividade e pactua com novas perspectivas formativas que possam valorizar questões no interior das quais cada professor ou professora possa imergir em sua integralidade, para além da condição de expectadores passivos. Fazemos coro às palavras de Rancière (2012), e desta maneira, procuramos dialogar com um processo formativo permanente e emancipatório a incorporar as histórias e experiências docentes e ser incorporado por elas, numa simbiose permanente a ser mediada pelas narrativas tecidas na reflexão sobre a experiência. Assim, o conhecimento experiencial se converte na própria base epistemológica que sustenta este modo de formar e investigar.

Em se tratando da especificidade que configura a formação do docente que atua na educação superior, esta possibilidade de desenvolvimento profissional em processo tem repercutido de modo cada vez mais qualitativo e quantitativo na produção acadêmica atual, o que potencialmente aproxima os contextos de ensino, pesquisa e extensão. Nesta premissa, estimula ações de ensino e de processos formativos mais colaborativos e integrativos, num cenário tão marcado pela lógica neoliberal, que produz um padrão de formação aligeirado, fragmentado e vertical; padrão este que corrobora com a histórica dicotomia entre ensino e pesquisa, conhecimento técnico versus conhecimento didático-pedagógico, além de fomentar práticas de ensino e formativas individualistas e isoladas, descoladas de sua função social. Monteiro, Aimi e Mariani (2023, p, 49) relatam sobre esta característica:

A construção do processo de desenvolvimento profissional da docência do docente universitário, em relação ao seu exercício profissional, se dá muitas vezes de forma individualizada sem apoio institucional e sem envolvimento em programas institucionais de desenvolvimento profissional, ou por formações pontuais, nas quais são impostas reflexões teóricas oriundas das políticas educacionais.

Historicamente, a universidade tem sofrido mudanças substanciais que repercutem o modo como organizam seus recursos e conduzem as propostas formativas destinadas à formação continuada de seus professores, com destaque para o protagonismo docente nesta ação. As políticas de formação docente para este segmento, não obstante sua trajetória obscura, 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, levantando dúvidas sobre o que efetivamente configura esta especificidade, em seus cenários formativos, na permanência e continuidade desta ação.

Uma das maneiras de consolidar processos formativos nesta ambiência é por meio de programas institucionalizados de formação. Salvo alguns bons exemplos disponíveis na literatura especializada, estes se apresentam, via de regra, por meio de ações fragmentadas e pontuais que repercutem metodologias verticalizadas, fundamentadas na obscuridade que configura as políticas públicas voltadas para esta especificidade no Brasil. Em outro sentido, estas ações formativas ainda podem ser reconhecidas por meio de ações instituintes, levadas a cabo pelos próprios docentes, o que tem representado ótimas iniciativas a serem tomadas como exemplo, as quais conferimos protagonismo neste texto.

Levando em conta este panorama e considerando a especificidade das licenciaturas, ao docente universitário é atribuído o papel de formar o futuro professor para que ele tenha condições de enfrentar os desafios do mundo laboral e social. Entretanto e considerando a função social da universidade, reconhecemos que não se trata apenas de preparar o futuro professor para suprir estas demandas, ainda que sejam necessárias, mas para um pleno exercício de cidadania. Isto implica um processo de ensino e aprendizagem comprometido com a prática social, que vislumbre valores éticos e políticos presentes na ação educativa e formativa.

Em outro sentido, porém indissociado deste, há que se reconhecer que no interior destas ações formativas, sejam instituídas ou instituintes, vislumbramos as influências de condicionamentos, presentes nos determinantes socioculturais, econômicos e políticos implícitos nestas atividades, os quais nos auxiliam no aprofundamento da compreensão deste movimento, reconhecendo a não neutralidade da prática pedagógica (Cunha, 2020).

Partindo deste olhar ampliado, somos levados a admitir que, face ao cenário apresentado, este profissional, via de regra, tem sido alijado das condições materiais,

humanas, relacionais, culturais, didáticas e pedagógicas para gozar de práticas formativas condizentes com o anunciado e com a qualidade pretendida (Cunha, 2020; Imbernón, 2019). Formação em contexto que, dada a sua relevância, nos provoca em questionamentos fundantes 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? (Zabalza-Beraza, 2001).

Entendemos com este autor que justificar o sentido e o valor da formação não é uma tarefa simples, necessitando ser entendida em sua complexidade. Na direção deste movimento, 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 (Marcelo, 2009).

Para além das questões de ordem sociocultural e política que decorrem dos questionamentos anunciados, como elementos presentes nesta complexidade, ressaltamos ainda os saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência (Mizukami, 2006) e a condição intelectual do professor ou professora, que devem ser percebidos como heterogêneos e construídos a partir de diferentes origens que configuram uma base de conhecimentos⁴ (Shulman, 2014) para a formação docente, pois impactam a autonomia docente e a profissionalização desta carreira (Cunha, 2010).

Para coadunar com esta base de formação, compreendemos que 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

⁴ Ao pesquisar e refletir sobre o papel e definições sobre a operacionalização do conhecimento no ensino, Shulman afirma que deve existir um corpo de conhecimento e habilidades a ser examinado; identifica que se este conhecimento fosse organizado numa espécie de manual, este deveria incluir: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

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 (Souza, 2023).

Face ao exposto, esta investigação pretende agregar reflexões sobre o papel da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário (Leite, A.; Rivas, J.I., 2023; Rivas, J.I., 2023) a partir de uma problemática recorrente: de que maneira os projetos e/ou programas de formação destinados ao docente que atua na educação superior acessam o conhecimento, experiências e necessidades concretas dos docentes envolvidos? Ao discutir questionamentos desta natureza e considerando este cenário de abrangência, anunciamos reflexões que nos encaminham para outra indagação, complementar desta: qual o potencial formativo da investigação narrativa na formação continuada de docentes universitários e, por conseguinte, nas articulações possíveis entre o tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão?

Deste modo, objetivamos nesta pesquisa⁵ refletir sobre o papel da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário, analisando seu potencial formativo em acessar o conhecimento, necessidades e experiências dos docentes envolvidos. Esta ação é sustentada numa investigação doutoral levada a cabo com docentes universitários representantes de duas instituições de educação superior: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Brasil e a Universidad de Málaga (UMA), na Espanha.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E ESPANHA: CENÁRIO FORMATIVO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O modelo histórico original que tem conduzido a educação superior no Brasil sempre esteve baseado na formação profissional. 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). Com a democratização e ampliação do

⁵ Recorte da tese doutoral do primeiro autor.

acesso de processos docentes formativos iniciada a partir da década de 1980 e intensificada no início deste século, gradativamente este cenário evidencia contradições, pressões, regulações e controles que ainda caracteriza nossas Instituições de Ensino Superior (IES) na atualidade, sem, no entanto, alterar sua configuração original (Cunha, 2000).

Temos deste modo que, tradicionalmente a universidade pouco se preocupou com a preparação pedagógico-didática de seus professores (Saviani, 2009), cujas consequências vão processualmente fomentando e estimulando um modelo de formação e de docência como atividade científica e 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, por conseguinte, o conhecimento pedagógico que ampara as práticas de ensino destes professores e professoras. Alimenta-se, como resultado último desta condição, um preconceito, muitas vezes velado, segundo o qual para ser docente na educação superior basta o domínio do conhecimento específico das matérias de ensino. Na linha deste raciocínio, Cunha (2010, p. 27) 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.

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* locus privilegiado de desenvolvimento. Oriundas desta condição e da omissão das políticas públicas para a formação do docente universitário, 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 que alimenta a precarização da formação docente nesta ambiência, grande parte das ações formativas instituídas ainda tem sido caracterizadas como abordagens isoladas e descontextualizadas, pautadas em uma lógica instrumental e utilitarista de formação (Pensin, 2014), embora existam discursos que reafirmem rupturas e transformações com a realidade atual e busquem alternativas à qualificação das ações formativas (Imbernón, 2019; Cunha, 2020).

De maneira geral, pode-se dizer que no cenário nacional, os 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. 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).

No contexto europeu, os sistemas de educação superior têm sofrido importantes transformações nas últimas décadas. Encontramos atualmente um cenário onde, influenciados por mudanças de ingerência interna e externa ao contexto educacional, 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; 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 europeias (Eurydice, 2008; Rué, 2013; Silva, 2017; Zabala, 2005).

Estes fatores, provocam ajustes nas políticas públicas destinadas ao setor, traduzindo cenários que refletem a diminuição dos investimentos públicos. Como

reflexo, as ações de institucionalização da formação continuada de docentes universitários são limitadas em suas condições e ofertas. Instaure-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, subjugando uma cultura humanista que a respaldou nos últimos séculos.

O contexto espanhol, integrante desta realidade, sofre as mesmas influências desta condição. A considerar a diretriz que orienta a formação continuada de seus docentes universitários, absorve as sequelas de um empresariamento que orienta os sistemas educacionais europeus, o que a aproxima, essencialmente, da condição brasileira, apresentando um cenário difuso e obscuro, com igual omissão da legislação, quando o assunto é a formação continuada dos docentes da educação superior.

A principal normativa que regula o contexto educacional na Espanha é a Ley Orgánica de Educación⁶, modificada parcialmente em 2013 pela LOMCE⁷ e recentemente pela LOMLOE⁸, 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.

De acordo com o regimento atual⁹, 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 ao Serviço de Formação de Professores¹⁰ 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

⁶ 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/>

⁷ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, aprovada em 03 de maio de 2013.

⁸ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de dezembro, que modifica a Ley Orgánica 2/2006.

⁹ Nos referimos a dezembro de 2022, quando foram coletadas estas informações.

¹⁰ Servicio de Formación e Innovación, órgão ligado ao Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador da UMA, em estágio de implantação.

transferida aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, assim como o protagonismo da pesquisa sobre o ensino, cujos impactos caminham na mesma direção da realidade brasileira.

METODOLOGIA

A Pesquisa Narrativa e a especificidade do estudo

Esta investigação se orienta pelos princípios da pesquisa narrativa na compreensão dos autores Clandinin e Connelly (2015), que assume uma base que coloca em xeque as concepções universalistas e objetivistas do pensamento moderno, valorizando o conhecimento situado e a subjetividade presente na experiência. Esta perspectiva teórico-metodológica ancora-se nos princípios éticos, ontológicos e epistemológicos da experiência, refletindo entrecruzamentos entre as histórias de vida e de docência, articulando-se numa zona fronteira que atravessa a experiência pessoal e profissional, conferindo indissociabilidade entre elas. Nesta pesquisa, é legitimada por uma espécie de tripé compreendido pela experiência profissional, a formação continuada e a materialidade da pesquisa, refletidas nos enredamentos possíveis e mediados. Ferrarotti (2007, p. 25) provoca reflexões que nos permitem compreender melhor esta orientação:

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 sociologia* [Ferrarotti, 1968], llamo “investigación de fondo”), las “áreas problemáticas” y los eventuales conceptos operativos.

Esta forma de fazer pesquisa estimula um peculiar giro no olhar na direção de uma prática comunicativa e colaborativa que ressalta a reflexão sobre as experiências que ocorrem no cotidiano docente, entendidas neste ato por meio da compreensão de John Dewey. Experiências constituintes de um amadurecimento pessoal e profissional

que ocorre partindo da reflexão sobre a ação, materializadas por meio das narrativas docentes.

Dewey (1979) fundamenta o conceito de experiência em dois princípios: interação e continuidade, afirmando que cada experiência não é somente pessoal, mas social; interpreta que cada ponto da experiência reconhece uma experiência passada como base, ao tempo em que conduz a uma experiência futura. Define este movimento como *contínuum experiencial* a configurar uma espécie de tridimensionalidade, marcada por tempo, lugares e relações, e que representa uma espécie de arcabouço conceitual e sustentáculo da pesquisa narrativa. No movimento relacional fomentado pelas experiências, são conectados e articulados fatos anteriores com novos fatos, permitindo um crescimento e continuidade por meio da reconstrução da experiência.

De acordo com Clandinin e Connelly (2015), 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 desta tridimensionalidade. Deste modo, as narrativas ganham sentido ao serem consideradas em seus aspectos temporais (passado, presente e futuro), espaciais (lugares para além dos limites geográficos) e relacionais, que sustentam a concepção ontológica deste modo de pesquisar.

Fundamentada no movimento cíclico de viver, contar, recontar e reviver, a pesquisa narrativa nasce da experiência e retorna a ela. Articulamos, desse modo, a contribuição da investigação narrativa à formação continuada de docentes da educação superior, pois representa uma possibilidade de reflexão permanente a ser mediada pela experiência em contexto; nesta interlocução, a relação estabelecida entre o conhecimento acumulado com as experiências vividas e a reflexão sobre elas, potencialmente qualifica o processo formativo e, por extensão, a prática didático-pedagógica do docente universitário, provocando uma permanente reflexividade narrativa (Morais; Oliveira; Costa, 2023). Esta compreensão nos encaminha à tessitura que auxiliou o processo de mobilização de saberes e conhecimentos de docentes da

educação superior, evidenciados nas narrativas dos participantes sobre as experiências vividas enquanto espaço de diálogos frutíferos.

Apresentamos nesta seção os fios traçados por esta investigação, que auxiliarão a compreensão dos desafios, dilemas, tensões e as práticas formativas na ambiência da educação superior, por meio das narrativas dos docentes participantes. Neste cenário, serão colocados em cena os processos de acolhimento ao docente ingressante, reconhecidos em práticas institucionalizadas ou insurgentes.

A escuta atenta às narrativas docentes foi possibilitada por meio da entrevista narrativa, afinal a experiência humana se expressa em forma de relato, que tem a prerrogativa de reconstruir a experiência, configurando o caráter epistemológico da pesquisa narrativa e possibilitando a compreensão das narrativas dos participantes como fenômeno, ou dado a ser pesquisado (Clandinin; Connelly, 2015).

Para Jovchelovich e Bauer (2008), as entrevistas narrativas podem ser qualificadas como ferramentas não estruturadas, que orientam ao aprofundamento de aspectos específicos a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Deste modo, ao priorizar as narrativas dos participantes das pesquisas, o pesquisador, para além da experiência vivida e narrada, tem acesso à ressignificação da história de seus interlocutores a partir da narrativa, abrindo espaço para sua própria ressignificação (Moura; Nacarato, 2017).

Para esta pesquisa, foram consideradas as narrativas de dez colaboradores, docentes universitários ingressantes, pertencentes a duas instituições de ensino superior nominadas anteriormente. Por serem realidades distintas, uma no contexto brasileiro (UFMT) e a outra no cenário europeu (UMA), nossa atenção esteve sempre voltada a estabelecer diálogos horizontais e complementares, e não comparativos. Como o objeto de estudo está diretamente relacionado ao ambiente laboral dos entrevistados, optamos por denominá-los por pseudônimos baseados na cultura persa, apesar de consentirem com a exposição de seus nomes reais. Nossa intenção foi minimizar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos em seus respectivos ambientes laborais e em suas inter-relações com os pares. O quadro 01 retrata e caracteriza alguns aspectos relativos a esta especificidade.

Quadro 01 – Participantes da investigação

Participante	Instituição	Formação	País	Titulação	Gênero	Docência na instituição
Amina	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Feminino	03 anos
Arash	UFMT	Ed. Física	Brasil	Doutorado	Masculino	02 anos
Aryan	UMA	Pedagogia	Espanha	Doutorado	Masculino	04 anos
Banu	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Feminino	04 anos
Bilal	UFMT	Pedagogia	Brasil	Pós-doutorado	Feminino	04 anos
Ehsan	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Feminino	03 anos
Farshad	UMA	Pedagogia	Espanha	Doutorado	Masculino	03 anos
Leo	UMA	Pedagogia	Espanha	Doutorado	Masculino	05 anos
Navid	UFMT	Ed. Física	Brasil	Doutorado	Masculino	05 anos
Sherazade	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Feminino	05 anos

Fonte: os autores

Na perspectiva metodológica sinalizada, as entrevistas foram realizadas com docentes com até cinco anos de docência na educação superior no contexto investigado, os quais foram incentivados a refletir sobre suas experiências com seus respectivos processos formativos e narrá-las em quatro momentos. No primeiro momento, os participantes redigiram livremente um “autorretrato”. Tomando como base as informações narradas nos autorretratos, estabelecemos o ‘coda’, que representa uma espécie de registro sintético das experiências significativas narradas pelo participante e que lhe conferem identidade (Clandinin; Connelly, 2015).

Este registro prévio é estabelecido por meio de um cruzamento das narrativas dos professores com os objetivos da pesquisa, buscando aproximações entre eles, e foi utilizado como mola propulsora para desencadear as entrevistas narrativas, orientando o processo de reconhecimento de potencialidades e idiosincrasias presentes nas narrativas, entre uma rodada e outra de entrevista.

Além do autorretrato, cada docente brasileiro participou de duas rodadas de entrevista narrativa, sendo a primeira realizada entre julho e dezembro de 2021 e a segunda entre fevereiro a junho de 2022. O quarto momento foi representado por uma escrita epistolar, onde os docentes foram incentivados a redigir uma carta para si, evidenciando o que o 'eu' de hoje teria a dizer para o 'eu' no momento de ingresso na universidade como docente. 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.

As entrevistas com os professores da UFMT ocorreram de maneira *on line*, pois estávamos em pleno período de isolamento social proveniente da pandemia da Covid-19; com os professores espanhóis foram realizadas presencialmente na UMA, por ocasião da realização de um estágio doutoral sanduíche¹³ do primeiro autor. Diante das limitações temporais, os professores espanhóis participaram apenas de uma rodada de entrevista narrativa. Contudo, este fato não desqualificou seus relatos, pois vivenciamos outros momentos junto ao grupo de investigação, e isso permitiu um maior aprofundamento e compreensão de suas narrativas por meio da experiência coletiva vivida em outros espaços acadêmicos.

O tempo médio de duração de cada entrevista foi de uma hora. Ao final das entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição e devolutiva aos participantes para apreciação, aprovação e liberação para sua utilização na pesquisa como textos de campo. A cada participante foi dada a liberdade de acrescentar, alterar ou suprimir trechos nos relatos transcritos, sem qualquer justificativa prévia. Após a aprovação dos narradores, os textos de campo, analisados e refletidos em contexto passaram a compor os textos de pesquisa¹⁴. Este movimento já configura a etapa inicial da análise

¹³ PDSE/CAPES – Edital 10/2022

¹⁴ Na compreensão de Clandinin e Connelly (2015), os relatos transcritos oportunizados por meio dos diálogos constituem os próprios textos de campo e se convertem em base de interpretação, auxiliando na identificação e construção de significados presentes nas intermediações intersubjetivas e dialógicas. Refletidos e (re) elaborados a partir dos objetivos inicialmente assinalados e à luz da investigação narrativa, se converterão em textos de pesquisa, com elaboração própria, cuja estruturação leva em conta a especificidade de pesquisa, se alinhando aos objetivos e ao problema investigativo.

das entrevistas. O pesquisador, no exercício da transposição dos textos de campo aos textos de pesquisa deve ter a capacidade de chegar ao não dito, tendo a habilidade de acessar as informações que ficaram implícitas nas narrativas e trazê-las à análise e interpretação.

Para a análise das entrevistas, seguimos a referência da tridimensionalidade proposta por Clandinin e Connelly (2015), e neste reconhecimento e consciência, a escrita narrativa foi se apresentando com mais clareza. Numa referência ao que denominam “*puzzle*” de pesquisa, à medida em que buscava uma aproximação e entendimento das narrativas com uma espécie de quebra-cabeças onde cada peça vai compondo gradativamente o todo, por meio de sua contribuição peculiar. Neste movimento, cada narrativa é compreendida como uma composição idiossincrática que 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 o comprometimento com a investigação e com os participantes são configurados como essenciais.

Na linha do que propõe Kincheloe e Berry (2007), procuramos aprofundar a compreensão da metáfora da bricolagem, e num acercamento, buscamos inspiração no artesanato intelectual de Mills (2009). As narrativas, nesta perspectiva, são entendidas como representações de vida; composições artísticas, artesanais e singulares que expõe particularidades capazes de configurar sentido específico ao todo, numa abordagem relacional e dialógica.

Em aproximação a esta perspectiva, Jovchelovich e Bauer (2008), inspirados em Fritz Schutze recomendam um processo de análise das narrativas onde passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintéticas, posteriormente parafraseadas em palavras-chave. Segundo estes autores, este movimento desenvolve um sistema de “categorias com o qual todos os textos podem ser, em última análise, codificados, caso necessário. [...] O produto final constitui uma interpretação das entrevistas, juntando estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador” (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 107).

Nesta compreensão as narrativas configuram a própria história, e as histórias não formam 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 (Clandinin; Connelly, 2015).

No movimento conduzido por esta investigação, compreendemos que as narrativas oportunizadas servem de base para a reflexão sobre as experiências vividas e a compreensão das características dos dois contextos investigados por meio do entendimento de uma realidade situada, pois conforme Ferrarotti (2007), valorizar as experiências individuais em contextos próprios pode constituir-se em aprendizagem por meio de uma experiência que, por meio do local se expressa o global. Assim, a experiência dos sujeitos e o modo como interpretam o mundo sinalizadas por meio de suas narrativas, concretizam uma forma particular que nos permite elucidar a realidade sociocultural ampla, aportando maior compreensão sobre as relações dialógicas e dialéticas dos contextos investigados.

ANÁLISES E RESULTADOS

A potência formativa da pesquisa narrativa na acepção dos participantes – narrativas refletidas

Neste segmento, apresentamos as narrativas dos docentes participantes, amalgamadas com nossas narrativas, tecendo análises facilitadoras de suas interlocuções com o objeto de estudo em questão. O intuito é promover uma melhor compreensão dos processos formativos dos docentes que atuam na educação superior, em seus contextos de inserção.

No movimento de estruturação e análise das narrativas, revisitamos os questionamentos introdutórios e os objetivos desta pesquisa, procurando não perder de vista que cada narrativa, por mais pessoal e íntima que seja, fundamenta-se nas experiências que a subjazem e representam, de certa maneira, uma ampla gama de sentidos e significados entrelaçados a outras tantas histórias, pertencentes a uma trama sociocultural e política mais ampla, como já evidenciava Ferrarotti (2007). Cabe-

nos reconhecer no movimento que configura esta trama, para além das narrativas, a sua estruturação, caracterizada nas sensações, sentimentos, incomodidades, gestos, pausas prolongadas e até no silêncio dos narradores (Moura; Nacarato, 2017).

Na mesma acepção, Arango (2016, p. 122) esclarece 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 rueda 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.

Compreendendo a complexidade das relações que envolvem esta tessitura, reiteramos nossa compreensão de formação como horizonte a guiar esta análise, que possui aproximações claras com a perspectiva de Mizukami *et al* (2003), quando ressalta a concepção sobre formação do formador:

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 (p. 03).

Em outro sentido, ponderamos as nuances e reverberações da pesquisa narrativa na constituição identitária e nas práticas formativas dos docentes, repercutidas em suas ações de ensino, pesquisa e extensão e advogamos pela sua potencialidade formativa, entendida como indissociável e complementar neste processo. 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”.

Através da pesquisa narrativa, consubstanciada por meio dos relatos socializados nos diálogos, nos foi possível compreender 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. Esta compreensão é amplificada quando reconhecemos nestas trajetórias, as evidências estampadas nas suas relações com a política educacional que sustenta e orienta a macroestrutura social e econômica, que direta ou indiretamente esculpe estes cenários.

Como anteriormente mencionado, nossa intenção reflexiva procurou, ao máximo, horizontalizar e respeitar a autenticidade presente nas realidades brasileira e espanhola sem estabelecer padrões hierárquicos entre elas por entendermos que são contextos socioculturais e históricos distintos. Mantendo coerência com este pensamento, as narrativas dos docentes participantes serão apresentadas e analisadas em conjunto, preservando suas características horizontais.

Nos foi possível reconhecer correspondências fundantes entre os dois cenários estudados. Exemplo desta afinidade é o reconhecimento unânime sobre a necessidade de uma formação permanente dos docentes universitários. As narrativas dos docentes¹⁷ caminharam na direção de justificar esta imprescindibilidade:

[...] 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, 2023, p. 191-192)

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, 2023, p. 192)

¹⁷ As narrativas apresentadas neste texto foram extraídas na íntegra do texto de tese do primeiro autor. Outras narrativas, bem como o acesso a uma perspectiva ampliada e contextualizada desta discussão poderá ser acessada no documento tese, nas páginas sinalizadas em cada citação, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A narrativa do professor Navid nos encaminha para as intrínsecas relações a compor a indissociabilidade que configura o tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão:

Esse processo formativo, Mauro, pensando o tripé da universidade, ele é bastante interessante [...] 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, 2023 p. 211-212).

Pelo exposto, e para materializar esta intenção integrativa, a reflexão sobre a experiência e as práticas colaborativas são evidenciadas aqui como contributos ao diálogo a ser fomentado e possibilitado por uma prática formativa que esteja aberta à escuta atenta ao outro, concomitante à liberdade de expressão sobre as vivências cotidianas, sejam nos contextos de ensino ou para além deles, pois entendemos com Clandinin e Connelly (2015) que vida e formação não se dissociam.

Pactuamos que, face ao curso das práticas formativas atuais, sobretudo as institucionalizadas, a afirmativa acima pode soar como uma utopia formativa. Entretanto, algumas práticas existentes têm contribuído para modificar esta perspectiva, as quais pretendemos fazer coro, utilizando a pesquisa narrativa. Nesta direção, entendemos que, 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 sua prática docente.

Como uma espécie de ciclo, esta nova compreensão reverbera diretamente em suas atividades pedagógico-didáticas e práticas formativas, ampliando a compreensão destas. Atuando neste movimento, a pesquisa narrativa, tem a prerrogativa de

desestabilizar as estruturas normativas formais, provocando um movimento outro, capaz de retirar docentes de suas zonas de conforto e provocar insurgências. Nesta direção transita a narrativa 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. [...] eu acho que há coisas que não estão na ordem... não estão na ordem do blá... blá... blá... elas precisam ser experimentadas. Então, acho que a gente precisava investir mais nisso (Sherazade, 2023, p. 213-214).

Outros relatos se somam a este, atribuindo foco à investigação narrativa como estratégia formativa:

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, 2023, p. 214).

[...] 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, 2023, p. 214).

[...] 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 (Leo, 2023, p. 214).

[...] 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, 2023, p. 215).

As narrativas aportadas testificam a imprescindível necessidade de considerarmos os contextos próprios do cotidiano como cenários de estudo,

investigação e formação, onde a reflexão sobre a experiência e o diálogo fomentado pela pesquisa narrativa atuam como estratégias metodológicas fundamentais para a formação continuada na 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, pois a interação entre os indivíduos e as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Este relato, somando-se aos outros, corrobora nossa tese inicial sobre a potência da pesquisa narrativa como agente formativo na educação superior.

Em se tratando da reflexão sobre a experiência, Dewey (1979) afirma que 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.

No decurso deste movimento, aspectos e elementos do eu e da palavra estão implicados nesta interação relacional que 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 nossa)¹⁸.

De maneira geral, as narrativas de nossos colaboradores nos levaram a reconhecer o já denunciado: a precarização em escala mundial dos cenários educativos

¹⁸ 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.

e das políticas públicas destinadas a eles. Como desdobramento, reconhecemos elementos desta fragilização na formação docente e na institucionalização de projetos e/ou programas destinados a estas ações formativas. Este enfraquecimento possui um alinhamento direto com os valores neoliberais que conduzem esta ‘nova ordem mundial’, que esculpe um cenário de mercantilização do ensino e reconhecimento das instituições educacionais como empresas destinadas à lucratividade, desviando-as de seu sentido original e legítimo.

No caso das universidades, isto fica perceptível em muitos aspectos, exemplificados por meio da vorágine que circunscreve a lógica de investigação como demanda para a publicação, fato que robustece a dicotomia entre ensino e pesquisa, presente historicamente no ambiente universitário, reforçando a hierarquia entre elas e cujo protagonismo historicamente tem sido conferido à pesquisa. A narrativa de **Léo** (2023), um dos entrevistados da UMA, sobre esta lógica perversa de produzir para publicar corrobora esta constatação: *“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”* (p. 194)

Em sentido geral, esta lógica tem regulado os processos formativos a que temos sido expostos como docentes universitários, induzindo a uma formação ao revés. Esta tônica tem possibilitado um real alijamento daquilo que é essencial na institucionalização da formação continuada destes docentes, ao passo que alimenta o complementar e acessório destes processos. Como resultado deste direcionamento, a pesquisa dedica-se menos à reflexão sobre as reais questões que assolam o cotidiano nas relações e interesses pedagógico-didáticos e assume uma finalidade precípua de publicação de algo que, via de regra, apresenta-se dissociado dos processos de ensino e conseqüentemente de reais aprendizagens formativas aos envolvidos, empobrecendo os andamentos formativos.

Face a esta conjuntura, a institucionalização da formação continuada nas instituições de educação superior acaba por corroborar o já denunciado pela literatura: quando existentes, estes programas, via de regra, apresentam-se escassos, fragmentados e pontuais, com direcionamentos sobre necessidades imediatas,

desconectados de uma continuidade e aprofundamentos necessários (Almeida, 2013), produzindo reflexos diretos e indiretos na formação continuada dos docentes universitários. Como resultado, as grandes lacunas formativas qualitativas não apenas permanecem, mas são ampliadas.

Na esteira deste entendimento, mas em sentido contrário, a reflexão sobre a experiência, corroborada na análise sobre a ação docente se apresenta como uma das possibilidades de modificação deste cenário; nesta acepção, a pesquisa narrativa pode ser reconhecida como um dispositivo formativo que conjuga a um só tempo ensino e investigação, alicerçada no cotidiano e no estudo sobre as experiências que surgem dele. Ao realizar o duplo movimento de refletir sobre suas experiências e narrá-las em contexto em um grupo investigativo, ao docente é concedida a possibilidade de vislumbrar os peculiares aspectos que interferem nesta realidade e ressignificá-las.

Compreendemos, deste modo, o narrar como uma 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 (Leite; Suárez, 2020, p. 3)

A narrativa como prática humana representa, desse modo, uma possibilidade de construção social por meio de movimentos formativos que tecem processos identitários singulares, no fluxo de um diálogo colaborativo e reflexivo que permite o acesso com maior transparência a aspectos desta cotidianidade, materializados por meio das narrativas postas em cena nos diálogos estabelecidos. Alguns relatos dos participantes permitem uma compreensão nesta direção:

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 cômodo; quando a gente está incomodada (Sherazade, 2023, p. 213)

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, 2023, p. 214)

Considerando possibilidades de reinvenção, a pesquisa narrativa propõe novas perspectivas sobre a realidade, partindo dos próprios relatos sobre os contextos de inserção, num movimento em que todos saem modificados, como testifica outra professora:

[...] 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, 2023, p. 214)

Em retrospectivas reflexivas como esta, os diálogos estabelecidos entre os envolvidos se mostram imprescindíveis, conferindo elementos de uma participação reflexiva, coletiva e colaborativa. O relato do professor Leo flui nesta direção:

[...] 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 (Leo, 2023, p. 214)

Deste modo, na investigação narrativa ganha relevo o trabalho colaborativo e coletivo como uma rica possibilidade formativa, reverberada pelas seguintes narrativas:

[...] eu sinto falta de [...] 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... eu sinto falta de a gente ter espaços mais coletivos de discussão (Sherazade, 2023, p. 215)

[...] 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, 2023, p. 215).

Concebe-se aqui a 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 (Mizukami *et al*, 2003).

As narrativas aportadas, assim como tantas outras disponíveis no documento tese original, testificam a potencialidade da pesquisa narrativa e a necessidade de considerarmos os contextos próprios como cenários de estudo e de investigação a sustentar os processos formativos e a prática pedagógico-didática do docente universitário.

Neste amálgama, o diálogo sustentado pela reflexão sobre as experiências, mediado por meio das narrativas docentes, alicerçado na prática coletiva, colaborativa e investigativa tem a prerrogativa de atuar como estratégia metodológica fundamental a orientar a formação continuada no horizonte formativo da docência, na ambiência da educação superior.

REFLEXÕES FINAIS

No prisma defendido, tencionamos que a profissão docente não pode ser concebida de maneira desconectada de uma trajetória histórica, contingente e institucional, pois entendemos estar configurada no escopo de uma prática e um padrão de crenças que esculpem certos modos e padronizações condizentes com representações histórico-culturais 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 incomparável sobre a experiência docente, num processo em que o ato formativo deva ser concebido como uma possibilidade de reflexão sobre a experiência, entendida como a própria epistemologia a sustentar o conhecimento fundamentado, refletido e socializado. Deste modo e reiterando o já aportado, a reflexão inicia com a experiência e retorna a ela, sustentando a reconstrução do conhecimento coletivo a partir das elaborações subjetivas dos participantes (Rivas-Flores, 2021).

Em virtude da complexidade que envolve esta temática, compreendemos ainda este momento formativo como um ponto de possibilidades outras para pensar e refletir sobre os processos formativos que envolvem a docência na educação superior para além do que historicamente temos reconhecido. Como docentes universitários em exercício, não podemos nos posicionar alheios a esta realidade, sob o risco de esvaziar a motivação para a defesa de ações emancipatórias capazes de alterar este quadro.

Na contramão desta direção reconhecemos a pesquisa narrativa no movimento que articula a reflexão sobre a experiência com os cenários das práticas de ensino, entendidas de maneira indissociável das contingências investigativas que emergem do cotidiano docente. Como alternativa de resistência, esta forma de investigar alimenta o questionamento e a reflexão sobre os critérios educativos postos e se dispõe a analisar o que ocorre no cotidiano para pensar a partir dele, refletindo sobre as possibilidades colaborativas que suscitam a todo momento a necessidade de escuta atenta e valorização de si mesmo e do outro, reconhecidos numa ontologia relacional.

Não obstante o panorama denunciado, é possível perceber articulações outras, sustentadas em relações horizontais, dialógicas, coletivas e colaborativas. Ações capazes de colocar em xeque as premissas neoliberais que insistem em reconhecer a escola como uma empresa e o ensino como um veículo profissionalizante técnico e instrumental, e nessa esteira, a formação docente aligeirada, pontual e verticalizada. As narrativas apresentadas em contexto nos permitem respaldar este enunciado e ir além dele.

Deste modo e alicerçada nos elementos apresentados, reconhecemos a investigação narrativa e a reflexão sobre a experiência como caminhos emancipatórios na formação continuada do docente universitário; um dispositivo formativo competente, dialógico, ético, político e social, que valoriza as idiosincrasias que configuram cada segmento e indivíduo envolvido no processo, cujas ações formativas ocorram como desdobramentos naturais de um desenvolvimento profissional e pessoal a ser promovido horizontal e coletivamente, individual ou em redes de cooperação, em uníssono e ao longo da vida e da carreira docente.

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.
- 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.
- 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.
- CAINE, V.; CLANDININ, J.; LESSARD, S. **Narrative Inquiry: Philosophical Roots**. London; New York, Bloomsbury Academic, 2022.
- 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, J.; CONNELLY, F. M., **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Rev. Trad. Grupo GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL - UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- 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. (org.) Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010.
- 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.
- EURYDICE. **El gobierno de la educación superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico**. Bruselas: Eurydice, 2008.
- FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **UAEM**, México, n. 44, p. 15-40, mayo-agosto 2007.

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.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-112.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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.

LEITE MÉNDEZ, A. E.; RIVAS FLORES, J. I. Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 05-17, maio/ago. 2023. Disponível em <https://www.revformacaodocente.com.br>

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 08, p. 7-22, 2009.

MILLS, C.W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

MIZUKAMI, M.G.N.; Reali, A.M.M.R.; Reyes, C.R.; Lima, E.F.; Tancredi, .M.S.P. **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul., 2006.

MONTEIRO, F.M.A.; AIMI, D.R.S.; MARIANI, F. Experiências na educação superior: sentidos para docência em narrações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 47-59, mai/ago. 2023.

MORAIS, J. S.; OLIVEIRA, K. A.; COSTA, C. D. M. Fotografias como dispositivo metodológico no ensino de história da educação no curso de pedagogia: Tecendo narrativas (auto)biográficas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15–30, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p15-30. Disponível em:

<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acesso em: 13 mar. 2024.

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.

PENSIN, D.P. Formação continuada de docentes da educação superior: problematizando práticas na perspectiva da inovação pedagógica. Florianópolis, **ANPED SUL**, 2014.

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.

RIVAS, J.I. Aportes de la investigación narrativa a la formación docente. In: BEDACARRATX, V... [et al.] **Formación en la práctica docente: recorridos, sentidos y significaciones desde los márgenes**. Puerto San Julián, 2023. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/374081260>

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.

RUÉ, J. La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. **Educador**, especial 30 aniversario, 2013, p. 9-31.

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.

SHULMAN, L.S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

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.

SOUZA, M.J. **Formação continuada na educação superior: narrativas de processos identitários.** Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

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-BERAZA, M.A. Formación del profesorado universitario. **Revista de Investigación Educativa**, Santiago de Compostela, vol. 19, n. 2, p. 659-662, 2001.

HISTÓRICO

Submetido: 20 de Jan. de 2024.

Aprovado: 04 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SOUZA, M.J.; MONTEIRO, F.M.A.; RIVAS FLORES, J.I. O potencial formativo da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.