

POLÍTICA DE FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRILHA DA PESQUISA NARRATIVA

TRAINING POLICY AND THE CONSTITUTION OF IDENTITY PROCESSES OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION ON THE NARRATIVE RESEARCH TRAIL

Filomena Maria de Arruda Monteiro
(Universidade Federal de Mato Grosso)

Mauro José de Souza
(Universidade Federal de Mato Grosso)

Resumo: Esta pesquisa de natureza bibliográfica pretendeu compreender, a partir dos autores aqui citados, como discutem as políticas educacionais que orientam a formação continuada de professores na educação superior brasileira e seus reflexos no desenvolvimento dos processos identitários de professores universitários, estabelecendo o lugar da pesquisa narrativa na constituição da professoralidade destes docentes. Se orientou pelos princípios de uma tríade que envolve a formação continuada de professores no âmbito da pedagogia universitária, o desenvolvimento de seus processos identitários e a pesquisa narrativa. Compreendendo a formação continuada como uma escala do amplo transcurso que envolve o desenvolvimento profissional docente, num permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente e a pesquisa narrativa como uma metodologia com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, procurou estabelecer o lugar das narrativas na constituição dos processos identitários de docentes universitários e relacioná-los às políticas de formação em curso. Conclui-se que, para ter em conta a formação contínua do docente nesta perspectiva, torna-se necessário repensar as bases das políticas de formação vigente e dos processos em curso, reconsiderando o entendimento acerca das concepções fixas de identidade que operam com base nas acepções de ciência e educação com vínculo na modernidade, no sentido de sua superação.

Palavras-chave: Política de Formação. Formação Continuada na Educação Superior. Processos Identitários. Pedagogia Universitária. Pesquisa Narrativa.

Abstract: This bibliographic research intended to understand, from the authors cited here, how they discuss the educational policies that guide the continuing education of teachers in Brazilian higher education and their reflexes in the development of the identity processes of university professors, establishing the place of the research narrative in the constitution of the professorship of these teachers. It was guided by the principles of a triad that involves the continuing education of teachers within the scope of University Pedagogy, the development of their identity processes and narrative research. Understanding continuing education as a scale of the broad course that involves the professional development of teachers, in a permanent space of construction of meanings for teaching practice and narrative research as a methodology linked to an epistemological base with a centrality in experience and subjectivity, he sought to establish the place of narratives in the constitution of university teachers' identity processes and to relate them to ongoing training policies. It is concluded that, in order to take into account the continuing education of the teacher in this perspective, it is necessary to rethink the bases of the current training policies and the ongoing processes, reconsidering the understanding about the fixed conceptions of identity that operate based on the meanings of science and education linked to modernity, in the sense of overcoming it.

Keywords: Training Policy. Continuing Education in Higher Education. Identity Processes. University Pedagogy. Narrative Research.

1. Introdução - Apresentando o tema

Vivemos num mundo de rápidas e profundas mudanças que a todo tempo suscitam, em crescente velocidade e intensidade, novos modos de vida e a (res) significação de práticas sociais. De acordo com Veiga Neto (2020), consciente ou inconscientemente, estamos mergulhados na emergência de novos e perturbadores contextos sociais, políticos e culturais que necessitam ser entendidos em sua materialidade:

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

Examinemos, portanto, os contextos socioculturais e históricos a que estamos mergulhados, tendo como premissa a indissociável condição que atravessa a educação e a prática social, processos em permanente composição de sentidos e significados.

A organização do trabalho pedagógico, assim como a formação de docentes e a constituição de seus processos identitários esculpem ações complexas, contínuas e progressivas; estruturam-se a partir de mecanismos relacionados a instâncias superiores, as quais, no exercício do poder, estabelecem determinadas diretrizes políticas, sociais e culturais segundo seus interesses e sob os quais os sistemas de educação são ordenados. Nesta direção, Cunha (2020) afirma que toda prática pedagógica é social e toda prática social envolve uma condição pedagógica de não neutralidade. Assegura que “as práticas sociais não se dão em um vazio, mas constituem-se no contexto dos aparatos organizacionais que as protagonizam e instituem-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes” (Cunha, 2020, p. 148).

No atual cenário da formação de professores, várias ações e diretrizes instituídas alinhadas aos processos de globalização e mundialização vêm impactando significativamente os currículos e o funcionamento dos cursos de licenciatura, o perfil dos egressos, a forma de avaliação dos cursos já existentes e dos novos a serem criados, além dos professores formadores. A universidade enquanto instituição social responsável pela construção do saber científico e pela promoção de sua interface com a sociedade, embora não se furte ao debate e à

produção de conhecimentos, vem sofrendo constantes ataques à legitimação de sua função, muitas vezes colocando em xeque sua autonomia enquanto instituição educativa (Pavão e Castro, 2016).

Mesmo gozando de autonomia, aprisionadas nas políticas de precarização do ensino e do Estado mínimo, estas instituições têm enfrentado dificuldades para investir na formação pedagógica e na institucionalização de programas e políticas públicas de formação continuada de seus docentes, salvo nas ocasiões em que atrelam esta formação à legitimação de estágios probatórios de docentes iniciantes na universidade (Beraldo, Silva e Veloso, 2007; Casagrande, 2020). Quando da implementação de programas desta natureza, historicamente têm-se buscado uma tendência a abordagens tradicionais que aproximam estes processos das concepções modernas de educação, privilegiando padrões de objetividade e universalidade, no interior dos quais a cultura é pensada como adjacente (Saramago, Lopes e Carvalho, 2016).

Este estudo de natureza bibliográfica se orienta pelos princípios de uma tríade que envolve a formação continuada de professores no âmbito da pedagogia universitária, o desenvolvimento dos processos identitários destes docentes e a pesquisa narrativa. Compreendemos a pedagogia universitária, como aquela atenta para a formação docente que se destina ao exercício pedagógico profissional no campo da educação superior, que vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais evocadas pelos processos avaliativos em curso (Leite, 2006; Cunha, 2020).

A formação continuada de professores é compreendida aqui como apenas uma escala do amplo transcurso que envolve o desenvolvimento profissional docente (Garcia, 1999; Almeida, 2021), sendo atravessada por processos de identificação intermináveis, na ação contínua e permanente que se (re) configura no próprio processo, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes e da reflexão sobre estas (Imbernón, 2009). As bases que a ancoram se constituem como um permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente que articula a um só tempo a teoria e a prática, ensino e pesquisa, absorvendo não apenas o conteúdo específico, mas o conteúdo pedagógico, de modo a ressignificar constantemente a prática de ensino e os processos identitários dos docentes envolvidos (Beraldo, Silva e Veloso, 2007; Imbernón, 2009).

No tocante ao desenvolvimento da profissionalidade docente, Isaia (2000, p.22) infere: “A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em

que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam [...]”. Na esfera educacional concebemos os processos de identificação como aqueles que envolvem uma multiplicidade de sentidos que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir e (res) significar o ensino e o mundo, na incessante significação identitária dos docentes. Nesse movimento permanente, as perspectivas de identidades até então essencialistas, fixas e centralizadas são colocadas em xeque por uma política de identidade que passa a valorizar a subjetividade e o descentramento, contrários à ideia de início-meio-fim (Hall, 2020; Bauman, 2005; Dubar, 2009).

Na abordagem de pesquisa narrativa que concebemos, o estudo das experiências é visto como história, onde as narrativas constituem-se ao mesmo tempo fenômeno estudado e processo metodológico. Uma metodologia que concebe uma particular visão da experiência com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, onde o narrar torna-se condição essencial ao ser humano (Clandinin e Connelly, 2015). Para estes autores, a pesquisa narrativa surge como uma abordagem qualitativa que essencialmente se contrapõe à objetividade e universalidade das chamadas ‘ciências duras’ da modernidade, valorizando a singularidade e a subjetividade presente na dialética relacional humana, em favor de uma prática mais acessível, natural e democrática.

Na investigação narrativa à luz de Clandinin e Connelly (2015), o estudo da experiência é compreendido pela ótica de John Dewey (1979), tendo um caráter de centralidade. Nesta ótica, a experiência deve ser considerada com base nos princípios de interação e continuidade e a partir das subjetividades presentes na esfera relacional, e de uma tridimensionalidade que envolve a temporalidade, a sociabilidade e o lugar. Dessa maneira, passado e presente compõe histórias vividas e contadas, provenientes de tempos e espaços distintos de compreensão e análise que devem ser levados em conta na significação de uma realidade futura.

A docência universitária, a julgar pela complexidade inerente às relações que a permeiam, ainda se apresenta como uma espécie de caixa de segredos. Resultante de uma omissão histórica no interior das políticas públicas que a regula (Carvalho, 2007), ainda não figura como protagonista no debate e na produção acadêmica, embora nas últimas décadas tenham sido profícuos os estudos e discussões sobre a natureza e função do docente na educação superior. Morosini (2000) afiança que esta área de estudos ainda não possui uma formação sólida no tocante à produção científica, sendo os estudos nesta temática ainda poucos, isolados

e descontínuos. Embora esta afirmação tenha um lastro temporal de mais de vinte anos, em muitos aspectos estas ideias permanecem atuais.

A década de 1990 representou um período frutífero para o desenvolvimento das políticas sociais e econômicas da chamada agenda neoliberal (Carvalho, 2007). Esta nova ordem global de diminuição dos investimentos do Estado nas políticas sociais (Harvey, *apud* Zamora e Lessa, 2019; Shiroma, 2021; Lindoso e Santos, 2019) apontam para uma nova ordem educativa, marcada pela associação de suas políticas às tendências de mercado, acirrando o conflito entre a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento (Antunes, 2018).

A partir da LDB¹ (Brasil, 1996) e de estreitamentos dos vínculos entre a educação e as políticas internacionais expressos na criação do estado avaliativo, vai ocorrendo uma gradativa pressão sobre a formação dos professores universitários. A partir da instituição de um Estado avaliador, de ascendência regulatória inerente aos interesses de grandes conglomerados multinacionais, a educação superior no Brasil passa a ser regulada pelos mesmos impulsos.

Quando a política educacional de um país abre espaço para a inserção e atuação de organismos internacionais nas políticas nacionais, permite que estes passem a regular as políticas sociais e educacionais. Este poder regulatório impacta diretamente no estabelecimento de políticas públicas, e no caso em questão, nas políticas de formação de professores (Morosini e Mentges, 2020).

Condicionada diretamente aos interesses das agências internacionais de fomento, a formulação e implementação das políticas públicas para o ensino superior no Brasil tem demonstrado aproximações com o jogo estratégico do poder em acordos políticos que atendem a interesses diversos na esfera política e social, frequentemente alheios aos interesses educacionais.

Embora o modelo histórico primordial da educação superior no Brasil estivesse pautado na formação profissional, a partir das décadas de 1960 e 1970, em atendimento a um modelo desenvolvimentista que fundamentou as políticas públicas neste período, passa a ser reconhecida como potencial espaço para a produção de conhecimento vinculado ao fortalecimento do Estado nacional (Cunha, 2000). Este modelo estrutural tem dirigido uma formação de professores na educação superior com base na pesquisa, num cenário em que os programas de pós-graduação *stricto-sensu* são reconhecidos como *locus* privilegiado de

¹ Lei de diretrizes e bases da educação nacional – n. 9394/96

desenvolvimento. A partir deste recorte, estimula a docência como atividade científica e a formação do professor universitário como investigador especialista (Almeida, 2013).

Desse modo, a formação do professor universitário como um pesquisador acaba por se tornar uma base construtora do perfil deste profissional, numa visão dicotômica que, em última instância, segrega o ensino da pesquisa, atribuindo à segunda o protagonismo (Cunha, 2000). O problema não reside na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento hegemônico que se instala, o qual dá suporte ao paradigma da ciência moderna e fortalece o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano e a valorização da objetividade científica. Nesta acepção, projeta uma visão de identidade como algo fixo, essencialista e centralizada e afasta do mundo acadêmico a viabilidade de ações de ensino a partir das subjetividades, interferindo negativamente num formato de educação como prática social. Nesta ambiência, alguns questionamentos emergem: Quais os reflexos das políticas públicas atuais para a educação superior no tocante à formação continuada do docente universitário e de sua subjetividade, e em que medida interferem na qualidade de sua prática de ensino? As narrativas docentes poderiam representar atravessamentos potentes e possíveis rumo a um processo emancipatório que auxilie a significação identitária dos docentes que atuam na educação superior a partir das experiências vividas?

Esta pesquisa bibliográfica exploratória, recorte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento, objetiva compreender como os autores aqui citados discutem as temáticas acerca das políticas educacionais para a formação continuada de professores da Educação Superior e seus reflexos no desenvolvimento de processos identitários de professores universitários, estabelecendo o lugar da pesquisa narrativa na constituição desta professoralidade.

2. Desenvolvimento - Tecendo o Tema

2.1 Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil e a Formação Continuada de Professores Universitários: princípios que se atenuam

Embora a necessidade de formação docente tenha sido preconizada por Comenius, no século XVII, o início do processo de valorização da instrução escolar ocorreu somente ao final da Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a criação das Escolas Normais que tinham como finalidade formar professores (Borges, Aquino e Puentes, 2011). No Brasil, a preocupação com a formação docente surge de maneira evidente após a independência, com a organização da instrução popular, num contexto em que a educação ainda era privilégio de

poucos (Saviani, 2005), e cuja trajetória tem sido marcada por contradições inerentes ao agenciamento externo, ligado a interesses político-culturais nem sempre alinhados às reais necessidades educacionais.

A democratização e ampliação do acesso à educação superior no Brasil, iniciada a partir da década de 1980 e intensificada no início deste século, contribuiu para um cenário marcado por contradições, pressões, regulações e controles, no qual se encontram nossas instituições de educação superior na atualidade. Neste contexto, estas buscam alternativas à qualificação de suas ações formativas. Entretanto, embora possuam discursos que reafirmem rupturas e transformações com a realidade atual, grande parte destas ações tem sido caracterizadas como abordagens isoladas e descontextualizadas, pautadas em uma lógica instrumental e utilitarista de formação (Pensin, 2014).

Não resulta inédito que as políticas públicas reguladoras da educação superior ainda apontem para a pós-graduação *stricto-sensu* como sendo a instância formadora do docente universitário, alimentando a predileção pela pesquisa em prejuízo do ensino. Como agravante, a omissão da legislação sobre quem forma o formador se torna um complicador a mais. À mercê de seus próprios objetivos institucionais e da permanente e cada vez mais acirrada corrida na direção do atendimento às exigências dos órgãos de autorização, fomento e avaliação, para garantir a própria sobrevivência dos cursos e programas, a formação do docente universitário fica relegada a segundo plano.

Para Mantovani e Canan (2015, p.140): “a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação”. Considerando esta omissão, os processos de formação continuada de docentes da educação superior apresentam-se historicamente ‘invisíveis’, ocultos ou silenciados. Desse modo, organizam-se quase sempre 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).

O principal amparo legal desta formação centra-se na LDB, que não estabelece diretamente orientações para a formação pedagógica do docente no ensino superior, indicando apenas que esta formação fique a cargo das iniciativas das instituições de ensino superior (IES) responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação, preferencialmente mestrados e doutorados, com ênfase neste último (Brasil, 1996). Exemplos desta realidade podem ainda ser

percebidos nas resoluções CNE/CP n. 2/2015, que trata da formação de professores, tendo sido alterada pela resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui a base comum curricular para a educação (Brasil, 2015; Brasil, 2019). Para além do entendimento sobre as questões políticas adjacentes e no tocante à formação continuada de professores da educação superior, as obscuridades permanecem nestas resoluções, sendo um tema tratado apenas superficialmente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece para a educação brasileira diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2015). Embora traga nas metas 12, 13 e 14 aspectos relativos à Educação Superior e proponha alguns avanços na qualificação da prática docente neste âmbito, se mostra questionável face aos “desinvestimentos” nas políticas educacionais percebidas nos últimos anos, materializada por contingenciamentos de verbas destinadas às universidades públicas, dentre outros fenômenos relacionados à precarização da educação nacional.

Este cenário enfraquece a formação permanente do docente na educação superior e sustenta sua condição de marginalidade no PNE, seguindo a mesma linha de outros documentos oficiais, que, em tese, deveriam priorizá-la, como por exemplo a própria LDB (Casagrande, 2020). Um olhar ampliado nos permite inferir que o problema é anterior à formação continuada, perpassando a formação inicial de professores e a contratação de professores para a educação superior, sobretudo nas licenciaturas, onde estes docentes carregam a premissa de atuar como formador do formador.

Uma das realidades que o processo de expansão e interiorização das universidades expôs foi a carência de docentes qualificados para atender a esta demanda, sobretudo nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos do país, além de ostentar uma crescente precariedade do ensino, oriunda desta amplificação (Sguissardi, 2006; Silva Jr.; Oliveira e Mancebo, 2006; Unesco, 2003). A contratação de professores qualificados para atender esta demanda emergente nem sempre conseguiu ir além da seleção pela competência técnica, produção científica e envolvimento com a pesquisa, ficando a habilidade para o ensino relegada a segundo escalão, o que produz reflexos na formação universitária e na formação continuada destes professores.

Num sentido distinto, outro complicador amplifica esta discussão, pois a cultura institucional e dela decorrente a política desenvolvida na universidade impacta diretamente a prática pedagógica neste contexto. Sabe-se que um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o local de atuação do professor (Morosini, 2000). Temos no Brasil uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior, assim como diferentes organizações acadêmicas que

atribuem à docência diferentes valores e funções². A depender da missão da instituição e das consequentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente, assim como a construção de sentidos para sua prática docente.

Cunha (2020) afirma que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores com identidades múltiplas e complexas, assim como o próprio sistema de educação superior brasileiro. Se o cenário descortinado possui esta complexidade, dele decorre uma base para a política de formação de professores na educação superior com formato indireto, onde o governo determina os parâmetros de qualidade institucional, ficando a cargo das IES selecionar e desenvolver políticas de formação locais orientadas por estes preceitos (Morosini, 2000). Numa relação Estado/Universidade em que o governo não estabelece normas diretas de capacitação didática do docente, ao mesmo tempo em que transfere a formação continuada do docente universitário aos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, a atividade prioritária da maioria destes programas passa a ser a pesquisa. Nessa perspectiva, o ensino e a formação de professores têm figurado historicamente no segundo escalão, conforme apontado anteriormente.

Embora não seja reflexão específica deste estudo, outra questão interessante a ponderar é a atual ênfase na aprendizagem, tão em moda nos currículos de formação inicial, que inevitavelmente desloca para segundo plano o ensino e a formação, estimulando a volatilidade e a incerteza que acabam por roubar a dignidade do trabalho e do trabalhador (Veiga Neto, 2020; Biesta, 2013).

Na complexidade deste panorama, a formação continuada do professor universitário fica indefinida a partir dos aspectos legais que a institui, ao mesmo tempo guardando uma relação muito próxima com os cursos de capacitação em pós-graduação, especialmente condicionados aos programas *stricto-sensu*. Sabemos que estes programas são organizados em grande parte a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento, além da evidente capacitação para a pesquisa, que conforme anunciado, se configura neste cenário como protagonista. Nestes programas, pela própria condição a que são submetidos, são criados índices avaliativos que regulam e definem a qualidade desses cursos, prioritariamente relacionados à produção acadêmico-científica. Desta forma, intensificada pelo novo Estado avaliativo, a qualificação do

² Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica em: Universidades e Não-Universidades. Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. E ainda, dependendo da mantenedora, se governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes e com condicionantes diversos (MOROSINI, 2000)

docente tem sido atrelada ao desempenho dos alunos na instituição, sendo medida em grande parte por avaliações de larga escala muitas vezes descontextualizadas e desconectadas dos reais objetivos educacionais que permeiam esta prática.

Neste cenário, ao docente da educação superior é transferida a responsabilidade de sua própria formação, num contexto que acaba por valorizar a meritocracia e a objetividade, reforçando as circunstâncias já instaladas de práticas individualistas, associadas a um crescente produtivismo acadêmico. Numa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, ocorre uma tendência de aproximação ao conceito de que basta o domínio do conhecimento específico e/ou instrumental para que o ensino seja qualificado. Em muitas realidades, esta premissa tem se configurando como a própria cultura profissional (Cunha, 2000).

Talvez seja prudente refletir sobre a possibilidade de superação deste perfil formativo, que vincula a formação do docente universitário apenas com as atividades da pesquisa universal, objetiva e neutra, e refletir sobre as duas camadas subalternizadas pelo tempo, pensando o ensino e a própria pesquisa como mediador da formação do professor universitário, compreendendo a docência num plano mais amplificado.

Neste ensejo, reconhecer a docência como espaço de constituição de processos identitários dos docentes, num movimento onde a subjetividade e a diferença assumam o foco, ao mesmo tempo considerando um lugar/tempo em que as experiências ocupem o protagonismo das ações reflexivas e as narrativas em profundidade se constituam mecanismos de emancipação, erudição e apreensão da realidade. Tendo em vista as contribuições dos autores destacados aqui, defendemos o postulado que a pesquisa narrativa possa se constituir em um dos apontamentos nesta direção.

2.1 A constituição dos processos identitários

O conceito para ‘identidade’ é muito complexo e pouco compreendido na ciência social, embora seja elemento de crescente estudo. Dubar (2009) atesta que a noção de identidade é “polimorfa e bulímica” e se encontra em dois tipos de posição: as chamadas essencialistas e as nominalistas, as quais se encontram em oposição. Segundo este autor, ontologicamente a identidade essencialista parte da crença em “essências”, em realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais, uma espécie de pertencimento *a priori*. E ainda:

“O essencialismo postula que essas categorias têm uma existência real: são essas essências que garantem a permanência dos seres, de sua *mesmidade* que

REVELLI, Vol. 17. 2025.

ISSN 1984-6576.

E-202527

10

se torna, assim, definida de maneira definitiva. A identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo à sua essência (Dubar, 2009, p. 12 – grifo do autor).

A identidade nominalista, por sua vez baseia-se na máxima de Heráclito segundo a qual “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”, absorvendo a ideia de fluidez, de movimento, do fato de não existir essências eternas. Segundo Dubar (2009), são modos de identificação variáveis:

A posição “nominalista”, que também se pode chamar de “existencialista” (não essências, mas existências contingentes), recusa a considerar que existem pertencimentos “essenciais” (em si) e, portanto, diferenças específicas *a priori* e permanentes entre os indivíduos. O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações e categorias diversas que dependem do contexto (p. 14)

A segunda perspectiva é assumida por este autor, quando afirma que

[...] não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade da diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum (Dubar, 2009, p. 13)

Dubar afirma existir um movimento de passagem de um modo de identificação a outro, o que passa por uma identidade cultural. Segundo ele, são processos históricos ao mesmo tempo coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação.

Na linha desta fluidez, dentre as discussões emergentes, existe a teoria de que as identidades modernas estão entrando em colapso. Para estas teorias, este colapso advém de uma mudança estrutural que vem transformando as sociedades modernas desde o final do século XX, as quais têm fragmentado o horizonte cultural de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. As discussões sobre as concepções de identidades têm sido marcadas por vários fatores, como a própria globalização e seus impactos sobre a identidade cultural, a releitura das teorias marxistas, a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud, os estudos sobre linguagem de Ferdinand Saussure, a genealogia do sujeito moderno estudada por Michel Foucault e o impacto do movimento feminista (Hall, 2020).

Estes estudos provocaram deslocamentos na concepção do sujeito moderno, anteriormente vista como fixa, estável, racional e centrada, abrindo espaço para uma concepção de sujeito social, cultural, relacional e interativo. Neste movimento, ocorre a chamada crise de identidade, pois tal deslocamento coloca em xeque as concepções de identidade como algo fixo e imutável, advogando em favor de uma perspectiva de identidade descentrada, variável, contraditória, em permanente transformação (Hall, 2020).

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2020, p. 10)

Este autor afirma ainda que as sociedades não são um todo unificado, mas caracterizadas pela “diferença” e atravessadas por antagonismos sociais que produzem distintas identidades, sendo constantemente deslocadas por forças fora de si mesmas.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (Hall, 2020, p. 12)

Esta mobilidade de deslocamento das identidades marcada pelo movimento permanente e pela fluidez que lembra o pensamento de Heráclito, estabelece o que concebemos neste estudo como “processos identitários”, resultado de identificações contingentes, variáveis e fluídas (Bauman, 2005). Uma vez que os processos identitários são movimentos permanentes de significação e ressignificação que envolvem todas as camadas sociais, para atender à demanda educativa atual e subsidiar o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, é necessário reconsiderar o modelo centrado na concepção moderna e tradicional de ensino e formação, inevitavelmente nos aproximando de uma abordagem relacional.

Fomentar uma dialética relacional por sua vez nos associa à subjetividade e à valorização das experiências vividas, externadas e refletidas por meio de narrativas tridimensionais, tão necessárias para alcançar as histórias de vida dos implicados e ressignificar suas experiências. Experiências que, refletidas e (res) significadas, se sustentam como o alicerce epistemológico da pesquisa narrativa. Desta maneira, comungamos com Dubar acerca da

identidade nominalista que percebe a existência como contingência, ao mesmo tempo com a perspectiva de identidade descentrada de Hall, pactuadas na fluidez de Bauman.

2.3 A pesquisa narrativa e a (res) significação dos processos docentes identitários

O empenho pela pesquisa narrativa ocorreu a partir de um descontentamento com as abordagens positivistas, típicas da modernidade³; uma espécie de contraposição a um modo de fazer ciência fundamentado no conhecimento naturalizado e universalizado, provocando a necessidade de um novo olhar para o fenômeno. Sobre a necessidade deste giro no olhar, Bolívar atesta:

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

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

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

Deste modo e adotando a concepção não representacionalista de conhecimento, a pesquisa narrativa interpela sobre a divisão entre ciência, cultura e política; sobre as questões relativas à objetividade e subjetividade do conhecimento, sobre a relação sujeito e objeto e ainda sobre a natureza do sujeito participante como realizador de conhecimento. Na direção deste novo olhar, Barcelos (2020) afiança que somos narradores e contadores de história por natureza, pois como seres humanos possuímos uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, que nos fazem ser quem somos, nos constituindo a partir de nossas histórias.

No processo educativo, o universo simbólico da existência humana é expresso de tal maneira que cada indivíduo vai constituindo seu modo de ser e pensar o mundo a partir de suas experiências que, ao serem contadas, se cristalizam no imaginário coletivo e nos proporcionam

³ Segundo Barcelos (2020), as narrativas refletem questões próprias da pós-modernidade, tais como conceitos do eu, da individualidade e subjetividade, além de ser um recurso para as pessoas na construção de seus processos identitários.

oportunidades de reflexão e aprendizagem. Estas experiências vão historicamente produzindo sentidos e significados nos diferentes contextos simbólicos através da reflexividade crítica sobre a prática, num processo que reconstrói permanentemente as identidades pessoais (Mariani, 2016).

Defendendo uma forma de realidade situada, a investigação narrativa representa ainda uma forma de conhecimento relacional que interpreta a experiência sob uma ótica particular, a da identidade, como aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e os modos como narramos esta vivência para explicar o mundo no qual vivemos.

Na compreensão de investigação narrativa à luz dos autores Clandinin e Connelly (2015), o estudo das experiências é visto como história e a pesquisa narrativa como uma metodologia que concebe uma particular visão da experiência como fenômeno estudado. Esta possibilidade investigativa possui uma base epistemológica centrada na experiência e na subjetividade, onde o narrar torna-se condição essencial ao ser humano (Mello, 2020). Nesta paisagem, o estudo da experiência é compreendido pela ótica de John Dewey (1979), devendo ser considerado a partir das subjetividades presentes na esfera relacional, e de uma tridimensionalidade que envolve a temporalidade, a sociabilidade e o lugar. Assim, passado e presente compõe histórias vividas e contadas, provenientes de tempos e espaços distintos de compreensão e análise que devem ser levados em conta na configuração e significação de uma realidade futura.

Desta maneira, e sob a égide de uma interação relacional para a atividade humana, assume uma base teórica onde os conceitos de epistemologia, ontologia e ética encontram-se indissociados e amparam as narrativas dos indivíduos e sua análise. Nesta perspectiva, a narrativa se converte em uma condição essencial ao ser humano que permite compreender a experiência do outro ao se posicionar junto dele para dialogar e interagir, em uma relação que outorga a investigador e participante o compartilhamento de espaços privilegiados e democráticos. Seja no contexto de uma pesquisa ou num processo de ensino, a investigação narrativa abre possibilidades ao docente/pesquisador de se posicionar mais próximo do participante da aula/pesquisa e tornar mais verídica e profunda as relações de investigação e reflexão sobre a experiência que acontece narrativamente (Contreras Domingo, Quiles-Fernández e Santín, 2019). Nessa premissa, a atuação do professor/pesquisador deve transitar entre pesquisador-observador a pesquisador-participante, movendo-se entre os níveis de intimidade na composição dos textos de pesquisa (Barcelos, 2020). Através da reflexão sobre a

ação, busca pensar em e desde o contexto onde se desenvolve a formação e dentro das experiências que a configuram (Cunha, 2019). Neste movimento, as histórias pessoais constituem os modos através dos quais cada sujeito assinala sua participação na história coletiva, em que vai construindo sua identidade.

Na tridimensionalidade defendida pela investigação narrativa, a experiência é percebida como um contínuo experiencial. Desse modo, as experiências passadas e o desejo de futuras experiências, assim como os aspectos pessoais e sociais e o contexto da pesquisa representam um permanente devir. Isto requer dos imbricados nesta relação uma maior abertura ao diálogo e um olhar para aspectos subjetivos historicamente invisibilizados, num processo que favorece a reflexão sobre a ação e a consequente possibilidade de significação das identidades dos envolvidos. No contexto educacional, as narrativas permitem uma maior compreensão sobre as relações subjetivas, dialógicas e dialéticas dos contextos investigados, de modo a (res) significar os processos identitários dos envolvidos, após o qual todos saem modificados (Mello, Murphy e Clandinin, 2016).

3. Considerações Finais – Tecendo os fios e refazendo a Tessitura

Como afirmado no início deste texto, ao abordar a tríade que circunda a formação continuada de professores na esfera da pedagogia universitária, a configuração de processos docentes identitários e a pesquisa narrativa, tivemos o propósito de compreender as interlocuções entre estes elementos por meio da literatura consultada, reconhecendo a influência das políticas de formação existentes.

Partindo desta premissa e alicerçados nas leituras realizadas, depreendemos que as políticas de formação instituídas para a formação continuada na educação superior ainda são insipientes e obscuras; militam em última instância na direção dos interesses das agências internacionais e seus interesses, contribuindo em grande medida para a perpetuação de uma formação e prática de ensino que preserva a herança da modernidade.

A universidade, por sua vez, condicionada e limitada por estes determinantes pouco tem conseguido fazer no sentido de confrontar esta perspectiva. Absorta nesta lógica tradicional, pouco tem investido na institucionalização da formação continuada de seus docentes e na ressignificação de suas práticas, salvo em alguns pontuais e exitosos exemplos e nas condições de sua obrigatoriedade. Desta maneira, insistem em contribuir para a disseminação de práticas

individualistas e o reforço da dualidade historicamente delineada entre teoria/prática e ensino/pesquisa.

Os professores universitários, oriundos deste cenário e mergulhados nesta trama, tendem a valorizar esta dicotomia, mantendo a prevalência de uma cultura profissional que entende a liberdade de cátedra como um espaço inviolável em nome da autonomia profissional. Neste direcionamento, pouco investem em processos formativos continuados, comodamente reconhecendo suas identidades como fixas e imutáveis, num horizonte em que as experiências são reconhecidas apenas como reprodutoras das práticas que deram certo em outro tempo/espço.

A prática educativa e os estudos em educação são também formas de experiência, sustentando seu entendimento na articulação da vida com o ofício investigativo. A narrativa é o melhor modo de entender e representar a experiência, pois os professores e professoras são indivíduos condutores de histórias que necessitam ser contadas em forma de investigação e compreensão do fazer docente. Deste modo, assentimos que as histórias que contamos afetam a maneira como ensinamos, aprendemos e vivemos.

As reflexões oportunizadas neste estudo constituem possibilidades de espaço/tempo formativo por suscitar, a partir da reflexão sobre a problemática em questão, uma análise sobre as identidades cristalizadas. Direta e/ou indiretamente tem o potencial de (res) significar nossos processos identitários no tempo presente ou como prospecção de futuro, com base na reverberação das experiências vivenciadas em outros espaços/tempo e outras histórias, individuais e/ou coletivas que cingem valores próprios ou culturais. O simples reconhecimento de nossos processos identitários como transitórios pode representar um caminho inicial a trilhar, onde a pesquisa narrativa potencialmente se constitua uma orientação, permitindo um olhar introspectivo e reflexivo sobre as experiências que ocorrem narrativamente no espaço tridimensional da existência humana.

Paradoxalmente, ainda conseguimos reconhecer a continuidade e a naturalização do paradigma artesanal no exercício da docência no ensino superior, cristalizando esta prática nos moldes da centralidade, objetividade, neutralidade e da universalidade, à semelhança das orientações preconizadas pelas políticas atuais de formação, das quais a base comum curricular figura como protagonista. Talvez amparados na cômoda noção de identidades fixas da posição essencialista descrita por Dubar (2009), em grande medida se perpetua a reprodução de histórias como se delas não fizéssemos parte; como se fosse possível nosso alijamento das histórias e

das experiências que borbulham e saltam aos olhos nos cotidianos que espelham cenários de ensino e formação, em grande medida desconsiderados em suas singularidades e subjetividades.

Hoje, o espaço/tempo da academia e da sociedade é distinto, assim como o são as características e significações do tempo presente dos envolvidos. Este novo tempo/espaço requer de nós, educadores do tempo presente, mais coragem e ousadia, sobretudo no comprometimento com ações de ensino, pesquisa e formação, cooptadas como indissociáveis e permanentes, num panorama em que as dimensões pessoais, docentes e relacionais sejam valorizadas em seu caráter subjetivo e relacional. Isto exige um repensar permanente na ressonância pedagógica que articula formação para a docência, ensino e pesquisa em qualquer nível de ensino.

Para trilharmos nesta direção, temos que mergulhar dentro e fundo; precisamos não apenas olhar para frente, para a realidade que se mostra contraditória a cada dia, reconhecendo-a como tal, mas também e principalmente olhar para dentro de nossas próprias fragilidades, medos e significações e de nossas concepções cristalizadas pelo tempo, buscando sua permanente (res) significação. Como possibilidade de submersão, recomenda-se o exercício da reflexão e o reconhecimento de nossos processos identitários como fluídos e em permanente mutação.

Inevitável se faz lembrar que, como formador de formadores (no caso das licenciaturas) constituímos através de nossas histórias o espelho que produz nosso próprio reflexo no presente, projetando-se num futuro de possibilidades que reconhece a tridimensionalidade da pesquisa narrativa. Apesar das limitações evidentes, constatamos a iminente necessidade de maior investimento no estudo acerca dos processos de desenvolvimento profissional do docente na educação superior, pois é no mínimo paradoxal o fato de que, apesar de atribuir-se à academia a responsabilidade de produção e construção do conhecimento que sustenta o ato de ensinar, a formação permanente do docente que realiza este ato não seja considerada uma prioridade.

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 em Educación**, 11(4) p. 77-91, 2013.

ALMEIDA, M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021.

ANTUNES, R. **O Privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho)

BARCELOS, A.M.F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R.C. (Org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERALDO, T.M.L.; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n. 26, p.75-91, jul./dez. 2007.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano** [recurso eletrônico]. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOLÍVAR, A. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; BRAGANÇA, I.F.S.; ARAÚJO, M.S. (Orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014

BORGES, M.C.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: História, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2019.

CARVALHO, C.H.A. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.83-101, maio./ago. 2007.

CASAGRANDE, A.L. Docência no ensino superior: problematizações a partir do Plano Nacional de Educação. **REVELLI**, Inhumas, vol..12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

CLANDININ D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Ver. Uberlândia: EdUFU, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E.; SANTÍN, A.P. Uma pedagogía narrativa para la formación del profesorado. **Márgenes**, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0, 58-75. Año 2019.

CUNHA, M.I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(Orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

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.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo, COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 1979.

DUBAR, C. **A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S.M.A.; Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, M.C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LEITE, D. Verbetes gerais. *In*: **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Vol. 2**. Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 1. janeiro de 2019.

MANTOVANI, I.C.A.; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v.1, p. 136-148, out/dez. 2015.

MARIANI, F. **Os processos formativos de licenciandos em Física do IFMT: narrativas sobre o ser professor e a ação de ensinar.** Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: GOMES JUNIOR, R.C. (Org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D.J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.01, n.03, p.565-583, set./dez. 2016

MOROSINI, M.C.; Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, M.C.; MENTGES, M.J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22 n. 3 p. 632-650 jul./set. 2020.

PAVÃO, A.C.; CASTRO, C.R. A formação continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. In: MELLO, I.C. (Org.) **A formação docente para o Ensino Superior.** [recurso eletrônico] Cuiabá : EdUFMT. Editora Sustentável, 2016.

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

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. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 30 - n. 2, p. 11-26, 2005.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SILVA JR.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

SILVA, L.L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p.113-126, jan./mar. 2017.

SHIROMA, E.O. Experiências coletivas de pesquisa em políticas educacionais: possibilidades para uma melhor intervenção na realidade concretas. Entrevista concedida a Fernando Santos em 23 de junho de 2020. Barra do Garças, **Revista Panorâmica**, Edição Especial vol. 1, 2021.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais – Brasília : UNESCO Brasil, SESU, 2003.

VEIGA-NETO, A. Prática pedagógica e currículo: os desafios dos contextos emergentes. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(Orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020

ZAMORA, M.A.M.; LESSA, B.S. “O que sobrou do céu”: trabalho e precarização no capitalismo neoliberal. **X Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Fortaleza, 2019.