

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO *STRICTO SENSU*: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO<sup>1</sup>**

*Nalva dos Santos Camargo Silva<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre os conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Goiás. No primeiro momento, a partir da revisão bibliográfica, o tema aponta os conceitos empregados por Libâneo (2004), Perrenoud (2000), Kullo (1999), Mercado (1999), entre outros para que subsidiem a análise dos principais termos empregados para a formação continuada. Num segundo momento, o trabalho aborda as características da formação continuada no Brasil, salientando a vertente apresentada por Alvarado Prada (2003), Coldron & Smith (1999), Gatti (2008) Behrens (2005, 2006) Zabalza (2004), além de outros autores que, ao longo dos anos de 1960 até a contemporaneidade, debatem sobre as características da formação continuada. No terceiro ponto de nossa análise, discutimos os desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação, a partir da corroboração de Pimenta e Anastasiou (2005), Zabalza (2003), Ribeiro (2009), Soares (2004) Gatti (2001), e outros que auxiliam em nossa reflexão sobre a temática proposta, nas considerações finais, nossa análise aponta aspectos da formação continuada que precisam ser pensados no sentido, de nortear outras reflexões sobre a formação continuada e sobre o papel da Universidade para promover uma interligação entre a formação continuada e o processo de ensino pesquisa e extensão, oportunizando ainda mais a produção de conhecimento.

**Palavras Chave:** Identidade. Formação continuada. Desafios. Contexto. Pós-graduação.

### **Abstract:**

This paper presents a discussion of the concepts, characteristics and challenges of the construction of teacher identity in post-graduate courses *stricto sensu* the State University of Goiás. At first, from the literature review, the theme points out the concepts used by Libâneo (2004), Perrenoud (2000), Kullo (1999) Market (1999), among others to subsidize the analysis of the main terms used for continuing education. Secondly, the paper discusses the characteristics of continuing education in Brazil, highlighting the shed by Alvarado Prada (2003), Coldron & Smith (1999), Gatti (2008) Behrens (2005, 2006) Zabalza (2004), and other authors who, over the years from 1960 to the contemporary, debate on the characteristics of continuing education. In the third point of our analysis, we discuss the challenges of building a professional identity in the post-graduate students from the corroboration of Pimenta and Anastasiou (2005), Zabalza (2003), Ribeiro (2009), Soares (2004) Gatti (2001), and others who assist in our reflection on the proposed theme, the conclusion, our analysis points aspects of continuing education that need to be thought of in the sense of guiding other reflections on continuing education and the role of the University to promote link between continuing education and teaching process research and extension, further providing opportunities for the production of knowledge.

---

<sup>1</sup> Artigo para avaliação da Disciplina de Tópicos Especiais em Educação e Linguagem: Formação de Professores do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* do PPGIELT-UEG 2016/1

<sup>2</sup> Aluna do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da 5ª turma do PPGIELT UEG e-mail [nalvacamargodelta@hotmail.com](mailto:nalvacamargodelta@hotmail.com).

## Introdução

Esse artigo tem como tema formação continuada de professores no *stricto sensu*: conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação. O estudo faz parte de uma investigação bibliográfica, realizada no decorrer do primeiro semestre de 2016, nos bancos de teses da CAPES e em artigos sobre a pós-graduação, cuja proposta é a formação continuada de professores, apresentando também suas características e como esta tem nos oportunizado refletir sobre a construção da identidade docente nos cursos de Pós-graduação.

Como já fora dito, a pesquisa baseia-se na revisão da literatura, por meio da pesquisa bibliográfica onde busca-se investigar o que é formação continuada de professores, levantando dados sobre os principais desafios da pós-graduação, discutindo os conceitos desta a partir da LDB e também por utilizar conceitos abordados por autores como Libâneo (2004) e outros que se propuseram a estudar também a temática e assim contribuir com o contexto educacional ao versar sobre os desafios da Pós-graduação *Stricto Sensu*,

Nesse sentido, o artigo torna-se relevante, pois apresenta dados significativos sobre a formação continuada que além de contribuir com os debates sobre esta, salienta ainda a importância de se refletir sobre a formação continuada de professores e vinculada a essa pensar a identidade docente, a partir dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Nesse aspecto as contribuições oportunizadas pelo debate sobre a formação continuada poderão auxiliar a universidade, no sentido de investir em ações pedagógicas e institucionais que corroborem com a formação continuada de professores e ampliem a oferta de vagas para os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e dessa maneira oportunizar a produção e difusão do conhecimento e a partir de então pensar que a construção e reconstrução da identidade docente ocorrem em estreita relação com a formação continuada docente.

Ainda falando sobre a relevância do trabalho, o mesmo pode auxiliar no desenvolvimento de outros programas de formação continuada, alicerçando

a ideia de que o papel da universidade é entre outras coisas contribuir com o desenvolvimento cultural, econômico e social da comunidade, e desse modo, a formação continuada pensada como norteador das transformações sentidas pela identidade docente pode também servir de incentivo para outros debates que envolvam a formação continuada e seu papel dentro da universidade.

O presente trabalho divide-se em duas seções, onde na primeira abordamos o conceito de formação continuada de professores, na segunda salientamos as características da formação continuada de professores e os desafios da construção da identidade docente a partir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Na parte final chamada de considerações finais, o trabalho aborda algumas considerações sobre a formação continuada, apontando também o resultado de nossa pesquisa e destaca os avanços alcançados nos últimos 10 anos pela universidade na ampliação dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado abordando, considerando como a temática da identidade tem sido pensada nos cursos de formação continuada.

#### 1. Formação continuada de professores: clareando conceitos...

A formação continuada de professores tem sido uma necessidade no contexto da “sociedade do conhecimento”, tanto da universidade, quanto dos profissionais da educação. A discussão sobre a formação continuada é o interesse de nosso estudo e essa seção apresenta conceitos, características e os desafios da pós-graduação *Stricto Sensu* aborda os motivos que conduzem o professor a investir em aprimoramento constante.

Diversos estudiosos têm discutido e definido formação continuada de professores no cenário educacional brasileiro. Para Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e

prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Nesse sentido o autor considera formação continuada como uma etapa gradativa, sendo importante para o desenvolvimento docente pedagógico dos profissionais que devem se preparar dentro do seu contexto para melhor ofertar seus serviços.

Outros autores abordam a formação continuada como fator de investimento pessoal e aquisição de novas competências. A esse respeito, Perrenoud (2000, p. 32) entende que,

a formação continuada enquanto a última das dez competências profissionais a serem cultivadas com prioridade pelo professor e ainda conjunturas alheias as escolhas individuais podem condenar certas competências ao completo ostracismo. Assim, cabe à formação continuada sua conservação e sua adequação às novas necessidades aos novos conhecimentos. Mais que isso a formação continuada assume a incumbência da aquisição de novas competências.

Na proposta apresentada por Perrenoud (2000) é possível compreender que para o professor, em especial, a formação continuada oportuniza momentos ímpares na atuação docente e expressa uma necessidade cada dia mais crescente, visto que a sociedade se transforma em ritmo muito acelerado, principalmente a partir da globalização. A formação continuada tem sido vista também como um processo imanente do professor e que está do ponto de vista de Kullook (1999, p. 89) e Mercado (1999, p. 49) como “o cerne da inteligência e da educação é o “aprender a aprender”. A partir dessas ideias, a formação é vista enquanto momento significativo de aprendizagem e pressuposto significativo para a atividade docente, visto que a partir dela o professor aprimora-se continuamente.

Dentro desse aprender contínuo, a formação como processo de aprendizado permite àqueles que nela se inserem um repensar de sua prática docente. Para Placco (2001, p. 76),

formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos ou treinamentos e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes introduz uma

fecunda inquietação continua com o já sabido motivando a viver a docência em toda a sua impoderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A partir do entendimento de Placco (2001), a formação continuada torna-se um momento de troca, de compartilhamento das experiências docentes, visto que os mesmos partem de situações concretas vividas e partilhadas durante sua atuação, e por meio desta constroem-se e reconstróem sua prática. Nesse sentido, essa vertente, além de pensar o conceito da formação continuada, o professor vai pouco a pouco refletindo sobre sua atuação e o contexto de mudanças que permeiam a prática docente, bem como sua cultura e a sociedade.

É possível dizer então que a formação continuada faz parte e envolve a trajetória dos profissionais da educação ampliando-lhes as áreas do saber e também a reflexão de suas necessidades e expectativas de trabalho. Desse modo, ao propor a formação continuada aos professores, é necessário inicialmente de acordo com Eckert-Hoff (2002, p. 374) “conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, uma vez os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados”. Na abordagem de Hoff, observamos que o conhecimento e a compreensão do trabalho desenvolvido pelo professor, bem como de suas necessidades educacionais, possibilita entre outras coisas uma tomada de atitude e um melhor entendimento sobre a construção da identidade docente em diferentes momentos da prática profissional.

Para Gatti (2008, p. 61), até o início da década de 1990 a educação brasileira não tinha uma opinião formada sobre a formação continuada, pois “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”, os avanços mais significativos dessa temática tratada passaram a ocorrer com a promulgação da LDBEN 9394/96. Conforme definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), em seu Art. 61, Inciso I, a formação continuada é a: “capacitação em serviço: Art. 67, Inciso II como aperfeiçoamento profissional continuado e Art.

87 como treinamento em mediante isso, a LDBEN (1996), indica que a formação continuada é proposta para os profissionais da educação que já ocupem uma função e precisam continuar se preparando para exercer com maestria seu ofício.

Pensada enquanto uma Reforma necessária para o sistema educacional nacional, em seus diferentes níveis de ensino, a LDB surge como forma de articulação e ampliação do desempenho na formação inicial, melhoria nas condições de trabalho e, conseqüentemente, nas questões salariais. Assim sendo, a referida lei destaca que: “é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor”. A partir dessa proposta entendemos a formação continuada, como um mecanismo de afirmação ou mesmo de construção da identidade.

Diante disso, é importante dizer que existe também um número significativo de conceitos sobre a formação continuada que apontam esta como treinamento reciclagem ou aperfeiçoamento, contudo poucos desses termos, ou conceitos enfatizam claramente a formação continuada, como um processo criado para atender às necessidades constantes da sociedade em transformação. Pois, a formação continuada tem significativa articulação com a identidade docente, pois uma das etapas necessárias da formação continuada está na formação e reconstrução da identidade docente.

### **Formação Continuada: Características e desafios da Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil**

A abordagem sobre a formação continuada, principalmente no Ensino Superior, pode ser observada como uma necessidade premente da sociedade e de modo especial para os professores e esta precisa ser pensada com base na reflexão e na prática docente. Zabalza (2004, p. 9) “vincula a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, entendido num sentido global de “crescer como pessoas” visto que ela influencia direta ou

indiretamente os indivíduos”. A partir dessas considerações, observamos que a formação continuada é um fator de extrema relevância na (re)construção da identidade e que ambas estão interligadas no sentido de propiciar um crescimento gradativo do aprendizado do cidadão.

Embora tenhamos feito um relato minucioso sobre o conceito de formação continuada é necessário compreender como esta se caracteriza em diferentes espaços sociais, principalmente, dentro da universidade brasileira, uma vez que esta socialmente é vista como parte importante da produção cultural e, portanto, de conhecimentos.

Ao refletir sobre a formação continuada no caso de cursos *Stricto Sensu* realizado interinstitucionalmente, é interessante que o docente dedique-se de modo integral. Tudo isso indica de certo modo que a universidade preocupa-se com a qualificação dos profissionais da educação que nela atuam e abre espaço para que a formação continuada ocorra assegurando o aspecto citado pela LDB, em seu Art. 67, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” Também assevera no parágrafo “§ II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Mediante tais considerações, compreendemos que a formação continuada é pensada como requisito essencial para o desenvolvimento do Ensino pesquisa e extensão trabalhado pela universidade com o intuito de ampliar o nível de conhecimento por ela produzido, além de contribuir socialmente com a formação de novos profissionais.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que a formação continuada se caracteriza por:

sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos (ALVARADO PRADA 1997, 2003 p. 135)



Ao considerarmos que uma das principais características propostas pela formação continuada é contribuir com o desenvolvimento profissional, também salientamos que esta atende a diversos critérios, além de propiciar uma plena articulação entre diferentes níveis de ensino, fornecendo subsídios para a ação e reflexão da práxis<sup>3</sup> pedagógica. Diante dessas considerações, ressaltamos a dimensão social da universidade, onde diferentes atores exercem suas funções, corroborando com a formação de diversos outros profissionais. Nesse papel, de fundamental relevância, destaca-se a figura do professor e suas diferentes experiências docentes, que de acordo com Coldron & Smith (1999, apud ASSIS PETERSON & SILVA 2010, p. 147): “Tornar-se professor demanda construir e ressignificar uma identidade profissional socialmente legitimada aos seus olhos e aos dos outros”.

Dessa maneira, pensar na importância da formação continuada no ensino superior e na pós-graduação bem como esta é caracterizada, não é uma tarefa nova nem tampouco fácil de acordo com esse contexto, Gatti (2008) salienta:

existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional.

Dentro da perspectiva salientada acima, Gatti (2008) ressalta que, mesmo não sendo um tema novo, a formação continuada de pós-graduação ainda enfrenta muitos desafios. Uma deles é ainda ser tratada pelas políticas públicas de forma muito superficial, principalmente no que se refere aos cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Embora na contemporaneidade seja dado maior espaço para as universidades implementarem programas de

---

<sup>3</sup> Citado por BENINCÁ, Elli. O senso comum pedagógico: práxis e resistência. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.



formação continuada, a discussão sobre os desafios enfrentados ainda são muitos.

Dentro desse contexto, é possível dizer que veicula na universidade em especial nos cursos de formação continuada de professores de pós-graduação resquícios de uma educação contaminada com padrões conservadores (BEHRENS, 2005, 2006, p. 33). “abordagens denominadas tradicional, escolanovista<sup>4</sup> e tecnicista, que caracterizaram por longo tempo histórico a formação dos professores e dos profissionais em geral” e preconizam que o ensinar mesmo sem a garantia de que haja aprendizagem são exemplos das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos programas de formação continuada.

Outra característica peculiar que liga diretamente a trajetória da formação continuada aos desafios da construção da identidade docente, diz respeito ao contexto social, cultural político e etc, que se altera provocando mudanças na identidade docente e sem dúvidas na maneira como a formação continuada é trabalhada. Nessa perspectiva disparam (SFARD & PRUSAC, 2005, p. 15 apud ASSIS PETERSON & SILVA 2010, p. 147) “O trabalho do professor demanda uma continua negociação da identidade, entendida aqui como construção do “si mesmo” e ainda (LASKY, 2005, apud MARCELO, 2009, p. 112) “a identidade profissional evolui ao longo da carreira tracejada pelo contexto escolar, por reformas institucionais e educacionais, pela comunidade e contextos políticos”. Assim também ocorre com a formação continuada.

Ainda dentro das características da formação continuada, é comum ouvir dizer que esta surge para dar suporte às transformações sociais oriundas da globalização, dessa forma, aponta para uma forte tendência de atender às necessidades de mudanças profundas em diferentes espaços, o que de certa maneira traz à tona a necessidade de refletir também sobre o professor e sobre sua função social. Essa função, caracterizada pelo ato contínuo de ensinar

---

<sup>4</sup> Citado por LOURENÇO FILHO, M. B.. Introdução ao estudo da Escola Nova. 13ª. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

também, nos ajuda a entender que esse é um processo que segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 208) configura-se no “ensino como atividade do professor e do aluno, acentuado na atividade do primeiro, e aprendizagem como atividade do professor e do aluno acentuada na atividade do segundo”.

Mediante tais considerações compreendemos que a construção da identidade docente está diretamente vinculada ao ato de ensinar, visto que é no dia a dia da sala de aula que o professor vai gradativamente se avaliando e refletindo a necessidade ou não de reconstruir sua identidade.

Vale mencionar também que o construto da identidade docente é uma atividade pensada de modo mais específico, a partir da década de 1980, quando também ocorre maior flexibilização no ensino e na atividade docente que passa a veicular mais afastada do paradigma tradicional onde o professor era visto como palestrante e o aluno como ouvinte. Com essa possível abertura da perspectiva educacional a função docente passa a ser subsidiada a partir da interrelação entre este e seus educandos. Dentro dessa abordagem.

Ao professor cabe organizar as atividades de ensino de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente dos alunos envolvidos no processo. Por esse referencial serão também organizadas as atividades de aprendizagem, na sala de aula e em outros espaços, individuais e coletivas. (PIMENTA & ANASTASIOU 2005, p. 212)

Ao salientar a atividade docente como forma de mediação entre o trabalho desenvolvido pelo professor para oportunizar o desenvolvimento do educando, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam a necessidade de se refletir sobre a educação como um aspecto significativo do desenvolvimento e da criatividade do aluno, seja na educação básica seja no ensino superior, uma vez que são cada vez mais heterogêneos os conhecimentos produzidos dentro e fora do espaço escolar e mesmo na universidade. Desse modo, apontam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 213) “Conteúdos e conceitos são parte de uma disciplina e de um quadro teórico-prático global de um curso” do mesmo modo ao abordar por meio de exemplos das formas de ensinar que “a construção do conhecimento é o momento do desenvolvimento operacional, da atividade do

aluno, por meio da pesquisa, do estudo individual... que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui”.

Entendendo a dinâmica em que se constitui o trabalho docente, bem como todos os desafios a este apresentado, conseguiremos também compreender como ao longo de toda a sua carreira o professor vai se construindo e se ressignificando, através de suas interações planejadas diariamente com seus alunos e com o contexto da sala de aula, e, desta forma, vivenciar seu desenvolvimento e também o de seus alunos. Diante disso, ressalta Vasconcelos (1995 apud PIMENTA & ANASTASIOU 2005, p. 217)

A interação intencional, planejada, responsável entre aluno, professor e objeto de conhecimento configura a essência da relação pedagógica. Mediada pelo conhecimento essa relação permite o alcance da lógica própria das diversas áreas numa construção inovadora, mobilizando o envolvimento e o comprometimento de alunos e professores no processo de compreensão da realidade e de seu campo profissional.

Por meio dessa mediação, a relação professor/aluno se caracteriza num dos principais aspectos a ser pensado pela formação continuada, uma vez que um número considerável de ações desenvolvidas, pelo professor, para se qualificar são em função do trabalho realizado em sala de aula. Assim sendo, a procura pela melhoria da qualidade, bem como as condições de trabalho e melhores salários são elementos que conduzem o docente a ingressar num curso de Pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Diante desse contexto, o papel da universidade deve considerar que para o professor a formação abarque etapas distintas, mas também correlatas, ou seja, prepare o professor para atender qualitativamente a instituição e também possa lhe trazer benefícios pessoais e profissionais. Dentro dessa vertente Zabalza (2003, p. 151) entende que:

As universidades devem propor a formação sob uma perspectiva que integre duas dimensões: programas e atividades de formação, que devem ser interessantes, e ao mesmo tempo, ter repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional.

Outra característica fundamental da formação continuada que está bastante atrelada à questão da identidade não só a docente, mas principalmente estas, são as constantes mudanças que ocorrem, tanto no plano econômico, quanto nas questões ligadas à política, cultura, e educação. De acordo com Soares (2004, p. 29) “tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas, também da ética”. A grande chamada de atenção do autor, com relação à formação continuada, ressalta as questões da ética, uma vez que nem sempre se percebe na atividade docente o compromisso com a formação de novos conhecimentos baseados na ética. O apontamento de Soares nos auxilia a refletir que de forma geral a sociedade tem vivenciado experiências que induzem o ser humano a construir e reconstruir sua identidade e nessa reconstrução, principalmente, o professor se vê diante da necessidade de se (re)inventar para alcançar êxito em sua profissão e oportunizar que os alunos se tornem capazes de produzir conhecimentos e possam também construir sua identidade.

Dentro dessa abordagem destaca Ribeiro (2009, p. 129)

os processos identitários se movimentam na medida do que vir a ser no espaço educativo, traçando fio de uma trama que se constitui no que somos, no que queremos ser e no que fizemos, traduzindo o modo de pensar sobre as experiências de estar no mundo e na profissão.

Ao refletir, portanto, sobre as ações, ou mesmo sobre atuação profissional, o professor como formador precisa proporcionar um aprendizado que entre outras atitudes possa desenvolver uma consciência crítica, mas também ética e diante disso possa ainda promover “espaços de mediação entre o aluno e a cultura, envolvendo processos intensos de relações, principalmente entre professores e alunos e destes entre si” (SOARES, 2004, p. 31). A partir das considerações de Ribeiro e também de Soares, é possível dizer que, ao refletir sobre sua identidade e os diferentes movimentos que esta percorre, tanto o professor quanto o aluno compreendem a necessidade de se relacionarem de modo ético, mediando conhecimento e aprendizagem e, dessa

maneira, desenvolverem ações para superarem os desafios da profissão docente.

Também no contexto da formação continuada, surgem cotidianamente debates e questões polêmicas que despertam o interesse de vários setores da sociedade, principalmente porque a expansão da economia demanda que a sociedade oportunize, entre outras coisas, qualidade de ensino, no sentido também de estimular o crescimento econômico. Dentro dessa perspectiva, o incentivo à formação, inicial ou continuada, tornou-se foco de organismos estatais desde fins da década de 1960 e início dos anos 1970, assim de acordo com Gatti (2001, 198) “no ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida, sobretudo, à formação de profissionais liberais”, o que ressalta que a discussão sobre a temática abordada tinha outros impulsos além do de preparar qualitativamente professores para exercerem sua função docente, no ensino, pesquisa e extensão.

A partir dessa abordagem os cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu* enquanto mecanismo de pesquisa e produção de conhecimento continuam a ser debatidos até o período contemporâneo, inclusive no intuito de se promover formação em nível de mestrado e doutorado, com o intuito de ampliar os espaços de pesquisa e conseqüentemente aumentar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Assim sendo, um dos principais desafios da pós-graduação *stricto sensu* ressaltado por Gatti (2001, p. 110) está em “formar professores para o ensino superior, o que é muito diferente de formar pesquisadores. Este é um dos desafios que vêm sendo colocados à pós-graduação”. Além do mais, o que se observa é que outros desafios como o limitado número de vagas para tais cursos, o excessivo número de trabalho e o tempo mínimo que cada acadêmico tem para realizar sua pesquisa, intuito maior dos mestrados e doutorados durante o regime militar, cujo objetivo maior do governo era “disciplinar e orientar o ensino superior no país”.

A formação continuada pensada como etapa inadiável tanto de ser vivenciada, quanto de ser discutida, abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento do professor e certamente da educação de modo geral asseverando à sociedade desenvolvimento pleno, inclusive dentro do aspecto científico, tecnológico e de comunicação que muito rapidamente vem se transformando. A partir dessa proposta é possível dizer, de acordo com Ferreira (2003, p. 21) que

A crescente incorporação das ciências e tecnologias aos processos produtivos e sociais a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado configuram sua aparente contradição, quanto mais simplificam as tarefas mais conhecimentos se exige do trabalhador e, em decorrência da ampliação de sua escolaridade a par de processos permanentes de educação continuada

De acordo com a citação acima, um dos pontos enfatizados pela formação, são certamente a aquisição de conhecimento e a ampliação deste em decorrência das necessidades do professor e das necessidades apresentadas pela sociedade com as rápidas transformações que esta vem sofrendo diariamente. Pensando nestas variações vividas pela sociedade, é que a ampliação do conhecimento enquanto meta da formação continuada desenvolvida nos cursos *stricto sensu* tem encontrado enorme desafio, no sentido de tentar equilibrar ações entre formar professores para o ensino superior e conseqüentemente para a pesquisa ou simplesmente preparar profissionais para atuar em diversos setores sociedade.

Na discussão apresentada, na seção anterior, conceituamos e a formação continuada de professores, apresentando relevantes contribuições para pensar a pós-graduação, nessa segunda seção, o texto aborda o tipo de formação ofertado pela universidade nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* onde se observa diante de toda essa especulação criada em torno da formação continuada e mais diretamente sobre os cursos de mestrado e doutorado, em funcionamento no Brasil, mais precisamente a partir do regime militar, é que de modo geral estes vinham sendo em sua maioria implementados como forma de estimular a partir da reforma do Ensino Superior

o crescimento econômico e, além disso, ampliar as redes conectadas de ensino para ir pouco a pouco ofertando qualificação, que contemple ao mesmo tempo o ensino e pesquisa. Diante dessa proposta, segundo Gatti (2001, p.112) outro objetivo do governo militar era:

criar condições de promover conhecimentos interconectados, facilitando acesso de professores e estudantes a outras áreas disciplinares, fora de sua especialidade específica; estabelecer intercomunicações entre áreas; facilitar caminhos para que se desenvolvam em métodos de análises interdisciplinares.

Ainda com relação ao intuito inicial dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* implantados a partir da década de 1960, percebemos que embora houvesse um objetivo que não fosse ao encontro dos anseios da sociedade menos favorecida, estes, grosso modo, oportunizavam qualificação profissional e estimulava o aperfeiçoamento em áreas ainda descobertas com formação na modalidade mestrado ou doutorado. Embora de acordo com documentos oficiais como o relatório apresentado em 1968, o “Grande Objetivo” da educação era ser “instrumento de maior alcance para a consecução dos objetivos econômicos e sociais da Política de Desenvolvimento” (RELATÓRIO, 1969, p.210).

A elevação dos cursos de mestrado e doutorado<sup>5</sup> esboçava-se no país como algo importante, tanto para o setor econômico, quanto para a perspectiva da formação docente. Amparados pela Capes e por importantes núcleos de pesquisa, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, e formação complementar passam a direcionar novos e importantes aspectos ao ensino pesquisa e extensão em nosso país.

---

<sup>5</sup> A partir de 1968, com a promulgação do Decreto n. 63.343 de 01/10/1968 que dispunha sobre a criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação para oferta de cursos na modalidade de mestrado e doutorado, além de também ofertar condições de “aperfeiçoamento e atualização para os professores a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de recursos humanos e materiais suficientes, capazes de permitir a criação de cursos nos diferentes campos do conhecimento, ao nível correspondente à natureza e objetivos da pós-graduação de ensino superior e técnicas no exercício de sua profissão” (BRASIL, 1968). A criação dos Centros se justificava na “importância fundamental” da pós-graduação “para a pesquisa científica, a formação de professores do ensino superior e tecnólogos de alto padrão”



Com esse incentivo à pós-graduação dado pelos militares, ainda tínhamos e continuamos a ter presente vários desafios a enfrentar para que a oferta de formação continuada principalmente no *stricto sensu* possa fazer parte da realidade senão de todos, mas de uma maioria significativa dos profissionais docentes. Diante dessa concepção, Salienta Veiga, “A formação de professores deve fornecer as bases para construção dos saberes docentes, é necessário propor uma formação inicial e continuada que desencadeie a construção de saberes necessários ao exercício profissional” (2002, p. 9).

Em toda sua trajetória, a formação continuada, pensada enquanto mecanismo de qualificação da classe docente sinaliza que há muito discurso e pouca atuação das políticas públicas, no sentido de verticalizarem suas ações de modo a atender uma realidade que foi se construindo de modo fragmentado. Assim sendo, quando entendida como treinamento, reciclagem ou capacitação, a formação continuada cede espaços para ser trabalhada de forma fragmentada, isso ocorre em certos aspectos porque ainda se pensa a formação continuada distanciada dos interesses docentes, o que faz com que esta seja vista mais sobre o ponto de vista quantitativo, mais do que qualitativo. Considerando essa abordagem, Imbernón (2009, p. 47) salienta:

infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

A vertente apresentada por Imbernón (2009) ressalta que os cursos entendidos como formação continuada, realizados no Brasil, em sua maioria tem pouca durabilidade, em geral duram apenas 6 meses outros chegam até o período de 1 ano. Dentro dessa perspectiva, o perfil adotado pela Universidade ressalta as necessidades docentes e as exigências da sociedade, visto que seu objetivo maior está em preparar qualitativamente professores para atuar em

diferentes contextos de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Dessa forma os cursos *stricto sensu* objetivam entre outras ações,

A) Formar professores universitários pesquisadores no âmbito da educação, da linguagem e das tecnologias como áreas interdisciplinares; B) Contribuir para a formação de professores de alto nível profissional, capazes de atuar na transformação do ambiente social que integram. C) Estimular a ambiência universitária e propiciar condições permanentes de atualização, aperfeiçoamento e especialização aos graduados da região. D) Produzir conhecimentos em domínios específicos e interdisciplinares, favorecendo a interconexão e o diálogo entre as áreas do saber que integram o curso. E) Fomentar produção acadêmica inédita, capaz de responder às demandas da sociedade contemporânea. (Disponível em [mielt.unucseh.ueg.br/conteudo/9241\\_objetivosxdoxcurso](http://mielt.unucseh.ueg.br/conteudo/9241_objetivosxdoxcurso))

A apresentação dos objetivos acima destaca que a preocupação da Universidade com a formação qualitativa do professor, estabelecida na modalidade de Pós-graduação *stricto sensu*, além de propor de modo menos fragmentado a continuidade dos estudos realizados após a formação inicial, amplia o conhecimento adquirido e auxilia na produção de novos conhecimentos, por meio do ensino e da pesquisa. Nesse contexto, a formação ofertada pela universidade Estadual de Goiás, na modalidade de mestrado ou doutorado como o próprio objetivo retrata, fomenta a produção acadêmica e conseqüentemente consegue propiciar à comunidade maior integração ao conhecimento produzido.

Outro ponto muito importante, mas também considerado um desafio a ser enfrentado pelas universidades, está na promoção de uma formação continuada capaz de integrar a preparação do professor e pesquisador com as necessidades profissionais em seus aspectos culturais, tecnológico e científico, de modo que esta atenda diariamente à demanda social da universidade e da sociedade de modo particular. Além disso, de acordo com Gatti (2001, p. 112), é preciso “buscar formas organizacionais que tornem o espaço da pós-graduação espaço no qual de fato se exercite a exploração intelectual de problemas em tempo adequado a variados tipos de alunos”. No contexto proposto pela autora, a universidade deve oportunizar uma formação que seja interligada à demanda do aluno, visto que os cursos são pensados para atender diferentes perfis.

Ainda no que se refere aos desafios da universidade para com a formação nos cursos de pós-graduação, o que se percebe é que vive-se um momento ímpar nos processos formativos, principalmente porque os debates sobre a formação continuada propõem refletir sobre a fragmentação do ensino e desse modo elencam a necessidade de integrar diferentes conteúdos de forma que possa haver maior comunicabilidade entre diferentes áreas de estudo. No que tange aos debates realizados no Brasil e em países como os Estados Unidos, sobre os desafios dos cursos de pós-graduação, estes apontam para uma maior flexibilização curricular, como forma de superar parte dos impasses apontados pelas universidades. Nesse sentido, os estudos feitos indagam sobre temáticas como o padrão de semestralidade, bem como da inflexibilidade do currículo, e também discutem sobre os altos custos dos cursos ofertados, em contradição com os salários recebidos pelos docentes. Diante de tais ponderações, Gatti (2001, p. 114) reverbera que é preciso “democratizar o acesso, flexibilizar currículos, formatos e tempos, construir diferentes trajetórias possíveis nesses cursos”, nesse sentido é preciso considerar, sobretudo que a boa qualidade dos cursos amplia também as possibilidades de sucesso na formação docente.

De acordo com essa análise observamos que além de superar os desafios apontados para os cursos de pós-graduação, a universidade também precisa incorporar um processo formativo que vá além da formação técnica e científica e que, além disso, possa pensar a formação de modo que esta atenda aos anseios da universidade e dos diferentes grupos sociais que dela fazem parte. É necessário ainda pensar que a sociedade se constitui de grupos heterogêneos onde a formação de diferentes sujeitos torna-se cada vez mais necessária. Nesse sentido o papel da universidade é se tornar capaz de interagir com essa sociedade que de modo dinâmico se transforma. Desse modo, ao enfatizar tais aspectos a universidade deve propor de acordo com Zabalza (2004, p. 76 )

propõe um equilíbrio entre um Plano de Desenvolvimento Institucional de Formação e as necessidades individuais, para não fugir da missão

da Instituição, nem oferecer formação alheia aos interesses individuais dos docentes. Seguramente, um Plano de Formação, construído no coletivo, reduziria a polarização entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da formação

A abordagem supracitada salienta uma das necessidades que a universidade precisa abraçar, no sentido de promover continuamente uma formação que contemple diferentes funções sociais e que pode sim conter o elemento essencial da atividade formativa trabalhado pela universidade. No contexto trabalhado por Zabalza (2004), percebe-se claramente o intuito de se vincular numa proposta pedagógica institucional a formação tanto voltada à produção de conhecimentos, quanto à formação que promova o desenvolvimento social, econômico e cultural, pensado na década de 1968. Diante dessa vertente, Destaca Charlier (2001, p. 101): “A formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”. Nessa proposta, a universidade ao promover a formação objetivando qualificar melhor os professores que nela atuam está também investindo em seu potencial transformador.

Simultaneamente, o conhecimento, adquirido, vivido e transformado, vai sendo mecanismo de reflexão e, portanto, algo capaz de ser trabalhado dentro da universidade, como etapa fundamental do desenvolvimento humano. Integrar essa proposta aos desafios da universidade e dos cursos de pós-graduação é então uma das necessidades que temos, para então superar a fragmentação que vem sendo discutida ao longo dos anos no estudo da formação continuada.

#### Considerações finais

Ao longo de nosso trabalho, discutimos conceitos, características e a construção da identidade docente, uma temática que merece maior destaque, por se tratar de processos que envolvem de modo particular a figura do professor. Mediados por essas discussões compreendemos que a literatura que trata desta temática ampliou-se muito nas últimas décadas, o que salienta a necessidade de se continuar a refletir sobre a formação continuada, bem

como a construção da identidade docente pensada a luz dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, percebemos que embora a formação continuada seja analisada por diversos estudiosos, como forma de promover a atualização docente, ela também deve ser vista como mecanismo de transformação da identidade docente e da sociedade onde está inserida, uma vez que tanto o professor quanto a sociedade passam a perceber a qualificação a partir de sua representação, o que significa que pouco a pouco a identidade construída durante os cursos de graduação vai sendo repensada tanto pelo professor quanto pela sociedade.

Diante disso, compreender que socialmente os cursos de formação continuada na modalidade de pós-graduação *Stricto sensu* exercem uma influência direta na ação docente, bem como na construção e reconstrução da identidade possibilita-nos também entender que o desenvolvimento desta está diretamente ligado ao desenvolvimento da universidade, da identidade docente e conseqüentemente da sociedade. Mediante essa análise, constatamos que há muitos desafios a serem enfrentados pela Universidade para ampliar o número de mestrados e doutorados em nosso país, entretanto, quando esbarramos nos trâmites legais, percebemos que os esforços da universidade para a abertura de novos cursos de formação continuada na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001. Em seu Art. 1º “Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação”. E ainda § 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES. Diminuindo assim os anseios da universidade, pelos excessos de burocracia que esta enfrenta.

## REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de & SILVA, Eladyr Maria Norberto da, “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”; construção de identidade de

uma professora de inglês, In: BARROS. S. M.; ASSIS-PETERSON. A. A (Org), *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. P. 145 –

ALVARADO-PRADA, L. E. *Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores*. In: MONTEIRO, A. F.; MULLER, R. M. L. *Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá: EDUFMT, 2006. p. 116-136.

ALVARADO-PRADA, L. E.; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. *A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais*. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 6. 2003, Campo Grandes. *Resumos...* Campo Grande: ANPED, 2003.

CHARLIER, Évelyne. *Formar professores profissionais para uma formação continua articulada à prática*. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. 2. ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 85 – 102.

ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

GATTI BA. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, julho 2003; 109:191-204.

\_\_\_\_\_. *Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13 (37):57-69.

\_\_\_\_\_. *Políticas docentes no Brasil: um estado da Arte/ SIQUEIRA, Barreto, Elba de Sá e ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmaz de Afonso – Brasília: UNESCO, 2011.*

GUIMARÃES, Valter Soares; *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão – Campinas, SP: Papirus, 2004.*

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

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.

NÓVOA, A.(Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27-44, jan./abr. 2010

RELATÓRIO Meira Matos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. *Currículo, diversidades socioculturais e a formação de professores*. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. 19. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. v. 1. Anais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 119-133.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: VEIGA, Ilma Passos A e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2002. p. 161-191 ZABALZA, Miguel A. Formação do docente universitário. In: *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. São Paulo: Artmed, 2003. p.145-180.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UEG - Universidade Estadual de Goiás. Resolução – CsA – nº 10/2003. Aprovar as Diretrizes e Políticas para a Pesquisa e a Pós-Graduação. Anápolis/GO: 2003,

\_\_\_\_\_. Histórico dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na UEG. Goiás: Banco de Dados, 2016b. Disponível em: <  
[http://www.prp.ueg.br/conteudo/2561\\_apresentacao](http://www.prp.ueg.br/conteudo/2561_apresentacao)> Acesso em: 23 abr 2016