**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA-UEFS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**INGRID DA SILVA ALVES**

# APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA POR HOMOLOGIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA DE BOLSAS EM MONITORIA (PBM)

**FEIRA DE SANTANA – BA**
**2025**

**INGRID DA SILVA ALVES**

# APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA POR HOMOLOGIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA DE BOLSAS EM MONITORIA (PBM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva

**FEIRA DE SANTANA – BAHIA**

**2025**

**INGRID DA SILVA ALVES**

**"APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA POR HOMOLOGIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA DE BOLSAS EM MONITORIA (PBM)".** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 20 de fevereiro de 2025

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Elizeu Clementino de Souza Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Prof/a. Dr/a. Fani Quitéria Nascimento Rehem Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Úrsula Cunha Anecleto Segundo/a Examinador/a – UEFS

**RESULTADO:** Aprovada

## AGRADECIMENTOS

Expresso minha imensa gratidão por todas as experiências vividas ao longo deste ciclo. Encontro-me em momentos de nostalgia e uma saudade eterna do que em breve estarei finalizando, motivo pelo qual registro aqui meu eterno agradecimento, permitindo que todas as vivências e aprendizados fossem possíveis.

Inicialmente, agradeço a Deus por conceder-me o dom da vida e oportunidades para desfrutar momentos inesquecíveis. À minha família, expresso minha gratidão pelo suporte, exemplos de amor, companheirismo, educação e empatia ao próximo. Sou quem sou hoje graças a eles - meu pai, minha mãe e minha irmã.

Ao meu orientador, Fabrício Oliveira, agradeço por oferecer todo o apoio necessário durante toda a trajetória na minha formação acadêmica Iniciação Científica (IC), produção do TCC e agora no mestrado. As aprendizagens e os caminhos percorridos foram fundamentais não apenas para a minha formação acadêmica, mas também para o meu desenvolvimento pessoal. Professor Fabrício, você é uma inspiração não apenas no campo docente, mas também como pessoa, exemplificando generosidade e simpatia. Por isso, serei eternamente grata.

Não posso deixar de agradecer ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU, essencial para a minha formação docente. Agradeço a todos os professores e estudantes que fizeram parte desses momentos únicos.

Às minhas amigas do mestrado, expresso minha gratidão pela companhia durante essa trajetória, foram anos intensos de estudo, desafios e descobertas, e partilhar esse percurso com pessoas tão incríveis tornou tudo ainda mais significativo.

Agradeço pelo apoio mútuo em momentos difíceis e pela colaboração constante. A diversidade de perspectivas e experiências que cada um trouxe para o mestrado foi fundamental para o enriquecimento de nossas reflexões. Agradeço por todas as trocas de conhecimento, pela paciência nas horas de dificuldade e pelo estímulo constante à busca pelo saber. Cada um de vocês, de alguma forma, contribuiu para o meu crescimento como estudante e como pessoa.

Expresso minha gratidão a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, cada um de vocês contribuiu de maneira única para a minha formação, através das discussões enriquecedoras em sala de aula proporcionaram um ambiente propício para o aprendizado coletivo.

Agradeço imensamente aos membros da banca pelas contribuições valiosas e reflexões críticas feitas ao meu trabalho. Tais observações ampliaram minha visão enquanto pesquisadora, o que potencializou a qualidade desta dissertação. As discussões realizadas foram salutares para o meu aprendizado sobre a importância do diálogo crítico na construção do conhecimento. Sou muito grata pelo tempo e dedicação nesse período, que me possibilitou aprendizagens significativas para a minha formação. Agradeço a Universidade Estadual de Feira de Santana, que contribuiu para a minha formação como uma professora crítica e reflexiva. A Capes, agradeço o apoio financeiro nesta pesquisa.

*Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação (Delory-Momberger, 2006, p. 361).*

## RESUMO

A presente dissertação aborda as aprendizagens decorrentes das experiências formativas na relação com os professores universitários, destacando as contribuições do Programa de Bolsas em Monitoria. O objetivo central é compreender experiências formativas na docência universitária pela ação homológica das práticas desenvolvidas durante a participação no Programa de Bolsa em Monitoria da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa adotou os princípios da pesquisa qualitativa na abordagem (auto)biográfica, utilizando entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa. O estudo foi conduzido no ambiente acadêmico, especificamente em uma instituição que integra o Programa de Bolsas em Monitoria, contando com a participação de cinco colaboradores que participaram do Programa de Bolsas em Monitoria. As análises foram inspiradas pelo método compreensivo-interpretativo. Logo, este trabalho dissertativo revelou que o PBM é o meio proporcionador que oferece uma condição aos estudantes monitores de experienciar o cotidiano universitário e entender como a docência é apresentada na prática em seus contextos reais. Dessa forma, inserir um estudante-monitor em processo formativo o fará compreender que a universidade é composta por elementos que dão sentido ao trabalho docente por meio do contexto temporal de aprendizagens.



**Palavras-chave:** Aprendizagens Experienciais. Relação Homológica. Programa de Bolsas em Monitoria. Entrevista Narrativa.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the learning resulting from formative experiences in the relationship with university professors, highlighting the contributions of the Monitoring Scholarship Program. The main objective is to understand formative experiences in university teaching through the homological action of the practices developed during the participation in the Monitoring Scholarship Program of the State University of Feira de Santana (UEFS). The research adopted the principles of qualitative research in the (auto)biographical approach, using narrative interviews as a research device. The study was conducted in the academic environment, specifically in an institution that is part of the Monitoring Scholarship Program, with the participation of five collaborators who participated in the Monitoring Scholarship Program. The analyses were inspired by the comprehensive-interpretative method. Therefore, this dissertation work revealed that PBM is the means that provides a condition for student monitors to experience the daily life of the university and understand how teaching is presented in practice in their real contexts. Thus, inserting a student-monitor in the training process will make him understand that the university is composed of elements that give meaning to the teaching work through the temporal context of learning

.


**Keywords:** Experiential Learning. Homological Relationship. Monitoring Scholarship Program. Narrative Interview.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**QUADRO 1 –** Trabalhos mais relevantes que discutem sobre Aprendizagens Experienciais, Relação Homológica e Programa de Bolsas em Monitoria nos últimos 5 anos..... 23

**FIGURA 1 –** Fases principais da entrevista narrativa..... 58

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisas
CIBM – Comitê Interno de Bolsa Monitoria
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DEDU – Departamento de Educação
EDU – Educação
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
PBM – Programa de Bolsas em Monitoria
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SINESP – Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO - NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA..... 11**

1.1 Traçando Caminhos: O tecer das pesquisas e saberes……..…..... 23

**CAPÍTULO 1**

**1 FORMAÇÃO DOCENTE POR HOMOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE BOLSA EM MONITORIA..... 27**

1.1 A problemática da formação docente na/para a docência universitária ……..... 27

1.2 O Ser Docente no contexto Universitário……..... 34

1.3 As aprendizagens experienciais sobre a docência universitária construídas no Programa de Bolsa em Monitoria (PBM)…….…..... 41

1.4 As aprendizagens tecidas pelo conceito de homologia no PBM…….. 46

**CAPÍTULO 2**

**2 PERCURSO METODOLÓGICO..... 52**

2.1 Entrevista Narrativa..... 55

2.2 Perfil dos colaboradores e formato das entrevistas..... 61

2.3 Paradigmas de leituras e compreensões das narrativas..... 62

**CAPÍTULO 3**

**3 A CONSTITUIÇÃO DO FAZER DOCENTE PELO CONCEITO HOMOLOGIA..... 68**

3.1 Reflexões sobre a Aprendizagem por Homologia da Docência Universitária no âmbito do Programa de Bolsas em Monitoria…….....……..…..... 70

3.2 Entre saberes e caminhos: Reflexões sobre a prática docente no cenário universitário..... 73

3.3 Experiências formativas vivenciadas na monitoria…….....……..... 77

3.4 Dificuldades experienciadas no contexto pandêmico…...……..... 82

3.5 Compreensões sobre a relação entre professor e estudante……...…..... 87

**RESULTADOS DA PESQUISA - Reflexões sobre as aprendizagens construídas..... 93**

**REFERÊNCIAS..... 98**

**APÊNDICES**

Apêndice 1 ..... 103
Apêndice 2 ..... 105

# 1 INTRODUÇÃO - NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA

> [...] saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p. 39).

A partir desta epígrafe, inicio a minha escrita evidenciando o quanto a experiência entrelaçada a um determinado contexto pode nos proporcionar aprendizagens que nos colocam nesse movimento de formação, desconstrução e reformulação do nosso ser. Atrelada a essa reflexão, trago a minha trajetória formativa e experiencial dialogadas com os caminhos autorreflexivos perpassados na/pela docência. A princípio, o desejo por habitar a profissão surgiu quando passei a vivenciar a graduação em licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

No entanto, reconheço que as brincadeiras de ser professora na infância, e de auxiliar meus primos nas disciplinas às quais os mesmos tinham dificuldade, proporcionaram que a escolha por seguir esse caminho tivesse um sentido lógico. É claro que a minha decisão não foi só pelas vivências anteriores, mas também pelas emoções de gratidão e se reconhecer nesse espaço quando lecionava para meus primos. O *feedback* deles quando relataram que conseguiram compreender e superar suas dificuldades com a disciplina em questão me fez construir o desejo por seguir essa profissão.

Sendo assim, fiz o vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual consegui ingressar. Desde o início da minha vivência na universidade, as aulas, os aprendizados obtidos junto com os meus professores, as relações construídas com os sujeitos, corroboram para a constituição do ser professora, sobretudo, no processo de constituição da minha identidade docente. Portanto, aprendemos sobre a docência nas diversas experiências tecidas ao longo da vida e foram as minhas vivências, relações que fui estabelecendo na formação inicial, as responsáveis para que eu fosse desenvolvendo meu olhar docente e meu interesse pela docência.

Através dessa imersão, trilhei pelos aprendizados dos conhecimentos profissionais docentes na Educação Básica, competência profissional, processo de ensino e aprendizagem, responsabilidades públicas da profissão docente, currículo, prática profissional, didática, reflexão entre teoria e prática. Desse modo, os saberes docentes apreendidos contribuíram não só para a construção do meu ser docente, mas também, um ser crítico, social e político.

Durante o meu processo formativo na graduação, todos os ambientes da universidade me proporcionaram aprendizagens que hoje fazem parte do meu ser pessoal e profissional. As

vivências na sala de aula junto com meus professores e colegas me fizeram construir uma rede de saberes que me possibilitaram iniciar a construção do meu ser docente.

Desse modo, a minha construção docente, foi marcada por aprendizagens de conhecimentos, valores, atitudes, as relações construídas com outros sujeitos e o contexto no qual ocorreram essas aprendizagens. Essas aprendizagens, consequentemente ancoraram com a minha personalidade, cultura, vivências, posicionamentos e opiniões.

Nesse quesito, por meio da graduação, eu pude passar por um processo de desconstrução e reconstrução da minha personalidade, pois ao entrar no curso era uma menina tímida, insegura, completamente dependente do apoio familiar. E ao entrar na universidade, um espaço diverso, social, político, dinâmico e com múltiplas possibilidades de caminhos a serem trilhados, fui me modificando, a partir de cada vivência a qual fui me permitindo experienciar. E assim nesse processo, fui me sentindo na passagem na teoria de Freire (2013) da transitividade ingênua à crítica, em que fui me desconstruindo e reconstruindo uma pessoa mais autônoma, independente, decidida das minhas escolhas, questionadora, crítica e reflexiva. Nesta obra, Freire afirma:

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (Freire, 2013, p. 55).

Nesse contexto, o autor faz uma reflexão sobre o papel da educação na formação do indivíduo, destacando a importância de uma abordagem que permita ao ser humano entender sua própria realidade, inserindo-se criticamente nela. Sendo assim, a minha vivência na graduação me possibilitou enfrentar os meus desafios.

Isso implica não apenas compreender as questões que me cercam, mas também ter a coragem de questionar, refletir e buscar soluções. Seguindo essa perspectiva, as experiências formativas me proporcionaram o diálogo e interação social com meus pares. Através do diálogo, pude aprender e me inspirar com o outro e desenvolver empatia e compreensão mútua.

A figura do meu ser docente surgiu, principalmente, a partir das minhas observações na sala de aula. Essa maturidade de pensamento, veio quando percebi que além de aprender os conteúdos ministrados, eu poderia aprender como esses professores conduziam a aula. Com isso, comecei a observar a metodologia utilizada, trajetória acadêmica, práticas, posicionamentos e o modo como estes estabeleciam relações com seus alunos. Isso me fez refletir sobre o que a autora Hooks (2017) dialoga com o ensino, o qual tem semelhanças com

uma performance teatral. É essa característica da nossa atividade que abre caminhos para transformações, criações e ajustes imprevistos, funcionando como elementos que destacam as particularidades de cada grupo de alunos.

Nesse movimento, tive professores que me inspiraram a construir uma prática pedagógica, por meio da qual pude estar mais atenta a minha sala de aula, com um olhar e escuta sensível aos alunos. Ademais, pude ficar mais atenta ao que acontece nesse espaço, podendo melhor compreender a realidade em que esses estudantes estão inseridos, desenvolvendo o compromisso de contribuir com as aprendizagens e formação destes. Ademais, eles também me inspiraram a ser uma docente engajada nas discussões envolvendo a profissão, tais como; desvalorização profissional, salarial e condições de trabalho. A prática do professor frequentemente é culpabilizada por questões estruturais e funcionais das políticas governamentais, as quais não priorizam a educação.

Esta responsabilização desconsidera os desafios enfrentados pelos professores em um sistema que muitas vezes não oferece os recursos e apoio necessários para o seu pleno desenvolvimento. Em vez de culpabilizar os professores, é crucial analisar e reformar as políticas educacionais para garantir que proporcionem um ambiente propício ao ensino e aprendizado.

Nessa relação de aprendizagem, também aprendi com professores que eu não seria, pois eram compostos de práticas que entram em desacordo com que se é estudado e discutido pelos teóricos, tais como a falta de compromisso com a formação e aprendizagens do estudante e aplicação de atividades e metodologias como se a turma tivesse um caráter homogêneo. Essas práticas, consequentemente, prejudicam não só a aprendizagem do conteúdo, mas também, deixam uma lacuna na formação desse licenciando, que reverbera na sua prática docente.

Mais adiante nesse percurso, especificamente no quarto semestre, participei de um processo seletivo de Programa de Iniciação Científica (IC), no qual obtive a aprovação do projeto de pesquisa juntamente com o professor orientador. Com isso, passei a participar ativamente nas discussões do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária, o NEPPU, o qual me possibilitou experienciar a pesquisa, todas as suas especificidades, os conhecimentos e teorias que dialogam com a professoralidade no ensino superior. Lá, eu tive a oportunidade de conhecer novos estudantes, professores, estabelecer relações com eles, compreender sobre os conceitos que orientam a pesquisa, principalmente pela participação na pesquisa desenvolvida no grupo, intitulada “Relação professor e estudante na universidade”.

Por meio desta pesquisa, discussões e estudos feitos, compreendi que a relação professor e estudante está interseccionada pelo modo como o fazer docente pode refletir sobre a aprendizagem do aluno. E nesse mesmo movimento, o docente também está na posição de aprendiz, pois pode refletir constantemente sobre suas práticas e constitui-se em um processo evolutivo, no qual seu ser docente possibilita proporcionar aos seus alunos uma formação crítica-reflexiva, com relações afetivas e dialógicas. Segundo Santos e Soares (2011, p. 360-361):

> A interação professor-aluno, saudável, complementar, dialógica, só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante neste processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma.

Desse modo, compreendi que essa relação estabelecida com meus professores me possibilitou aprendizagens para além dos conhecimentos acadêmicos, uma formação humana, tal qual os aprendizados construídos reverberaram para mudanças nos meus posicionamentos enquanto ser humana, fazendo-me questionar mais criticamente, refletir sobre minhas práticas, e o papel social ao qual possuo enquanto cidadã.

Através dessa vivência no núcleo de pesquisa, também pude compreender sobre as dinâmicas que envolvem a carreira docente universitária. Neste percurso, fui sendo afetada pelas inquietações com a temática dos saberes da docência universitária, tal qual se consolida em uma base de conhecimentos constituídos na formação inicial, continuada, cursos formativos, experiências pelo cotidiano que possibilita ao docente um constante aprendizado sobre seu fazer docente. Nessa seara, a pesquisa se faz presente nesse aprendizado, pois um professor pesquisador busca a reflexividade crítica sobre sua própria prática através dos conhecimentos que se modificam, por meio dos contextos históricos, políticos e sociais.

As reuniões no grupo de pesquisa foram importantes para desenvolver compreensões sobre o que é ser um professor universitário, em que as demandas ultrapassam a sala de aula. Nesse período no NEPPU, pude conhecer as trajetórias formativas dos professores, e como as experiências os tocaram a ponto de desconstruir e reconstruir suas práticas docentes.

Por meio das discussões realizadas no grupo de pesquisa, me fiz uma estudante que busca estar estudando e me aprofundando sobre a formação docente. Nesse processo, compreendi que a relação que desenvolvemos com o outro gera aprendizados únicos e relevantes para ambos, pois ao estarmos lidando com sujeitos, consequentemente lidamos com

as suas personalidades, realidades, conhecimentos prévios, posicionamentos, entre outros, logo as aprendizagens nunca serão as mesmas.

Por esse motivo, ao vivenciar a docência, em cada contexto, sejam eles na pesquisa, sala de aula, gestão, é necessário compreender que professor é um eterno aprendiz e esses aprendizados vão se modificando, de acordo com o período, evolução do contexto, cotidiano e subjetividades dos sujeitos.

Ademais, experienciar o meio científico, me permitiu compreender os aspectos metodológicos da pesquisa, por meio dos quais foi possível construir não só as aprendizagens dos modos operativos que orientam a pesquisa, mas também os sentidos que estas revelam. Nesse período, aprendi que a pesquisa científica está estruturada em etapas, quais sejam: o problema de pesquisa, a produção de informações no percurso metodológico, transcrição destas, análise dos dados, discussão dos resultados, conclusões. Essas etapas podem ser realizadas por métodos quantitativos, qualitativos, métodos mistos, triangulação, entre outros.

Por meio dessas compreensões, pude realizar análises de questionários quantitativos nas reuniões, transcrições de entrevistas, me aprofundei nos estudos qualitativos, em específico, a entrevista narrativa, o que me proporcionou aprender sobre os aspectos subjetivos presentes nessa especificidade. Na pesquisa “Relação professor estudante na Universidade”, os resultados desenvolvidos mostram o quanto a relação entre o professor e estudante influencia diretamente na aprendizagem do aluno, nas representações sociais, e como a ambiência acadêmica é construída por essas relações.

Como dito anteriormente, ao iniciar a minha trajetória no NEPPU, onde convivi com professores pesquisadores que desenvolveram a pesquisa “Relação professor e estudante na Universidade”, fui tecendo experiências na rede de estudos e pesquisas. Tal dinâmica formativa possibilitou que o exercício da pesquisa sobre a docência fosse se tornando mais latente. Dessa pesquisa guarda-chuva, originou-se outros projetos de pesquisas, que foram construídos para/com os estudantes bolsistas.

E a partir dela, junto com meu professor orientador, professor Fabrício, desenvolvemos a pesquisa “Aprendizagem por Homologia: Relação professor e Licenciando”. Esse projeto me possibilitou conhecer e compreender mais sobre o conceito de homologia, bem como do modo como os estudantes refletem as aprendizagens desenvolvidas na relação com o outro, no cotidiano, nas temporalidades e vivências que o sujeito constrói durante sua trajetória formativa.

Esta narrativa me proporcionou uma compreensão do conceito de homologia e como ele se manifesta nas dinâmicas de aprendizagens cotidianas, nas temporalidades e experiências que se produzem na trajetória formativa de um indivíduo.

Durante meu percurso formativo, a ação de homologia desempenhou um papel fundamental ao me ajudar a perceber que as aprendizagens ligadas ao ensino vão além da mera compreensão de teorias e conceitos. Elas também englobam a maneira pela qual os professores integram essas teorias em sua prática, estabelecem vínculos com seus alunos e como suas subjetividades os diferenciam de outros educadores.

Nós aprendemos por meio de uma relação com o outro, de forma a mobilizar saberes que emergem do processo de observação sobre o uso e produção de metodologias, bem como dos modos como professores mobilizam o ensino na universidade. A relação homológica, de convivência, de estar com ou outro, não imitando-o, mas desenvolvendo com o outro experiências da docência é um dos modos de desenvolvermos o nosso fazer docente, ainda em franca formação, sendo influenciado e construído nas trilhas da heteroformação.

A princípio, tem-se a ideia de que a aprendizagem por homologia significa observar a prática do outro, como se fosse uma ação restrita a imitá-lo. Pela minha própria vivência formativa e educativa na universidade, compreendo que a aprendizagem por homologia transcende a imitação. Através desse contexto, os discentes além de observar, se inspiram na prática dos professores, vivenciam o cotidiano, desenvolvem posicionamentos e compreensões sobre o ser docente durante nossa formação, possibilitando construir nossas próprias abordagens e estratégias de ensino. É através desses processos que começamos a desenvolver a nossa identidade docente.

Desse modo, as aprendizagens do trabalho docente desenvolvidas por professores se tornam base de inspiração a ser seguida, no entanto, ao longo da vivência obtida com esse professor, o licenciando constrói sua própria aprendizagem docente através das experiências construídas no meio.

Na minha trajetória formativa, as aprendizagens a partir das relações com meus professores possibilitaram compreender as teorias que estão imersas em contextos da iniciação à docência. Tal feito me possibilitou entender como se estabelecem relações entre sujeitos da aprendizagem, no caso em específico, a relação entre professores e estudantes.

Durante a iniciação científica, foi perceptível a constituição inicial, enquanto pesquisadora. Estar presente na pesquisa me fez amadurecer, não só como estudante, mas também enquanto ser humano, pois fora um período em que saí da minha zona de conforto e

me coloquei em desafio. De certa forma, tais práticas como escrever, interpretar, argumentar, defender meu ponto de vista, sempre foram algo de grande dificuldade para mim e a partir do momento que decidi experienciar a Iniciação Científica, tive que superar todas essas dificuldades.

A prática da escrita foi mais desafiadora, o que me levou ao medo da escrita, do julgamento e dos preconceitos que as pessoas iriam fazer ao ler meu texto e pensei que se seguisse paradigmas de escrita do meu orientador seria o caminho certo.

No entanto, através das orientações, percebi que a escrita não pode ser copiada, pois cada sujeito traz consigo suas vivências, aprendizados, personalidades e subjetividades. E na pesquisa é necessário que essas características apareçam, pois o trabalho do pesquisador é conseguir relacioná-las com o objeto de estudo a fim de que haja um envolvimento reflexivo e que traga sentido ao corpo do texto.

Logo, cada escrita, consequentemente, foi se tornando singular, pois dialoga com as narrativas de vida do pesquisador e as relações que fui construindo no cotidiano do grupo de pesquisa NEPPU, com os demais estudantes bolsistas, poder ver como essas estudantes lidavam com os seus respectivos projetos me possibilitou aprender as especificidades que adentram na docência universitária, além disso a pesquisa é um elemento extremamente necessário e relevante.

A troca de experiências com as demais bolsistas de Iniciação Científica foi necessária para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. Nesse processo, pude aprender com os outros estudantes, que estavam construindo suas aprendizagens há algum tempo no IC. Por meio dessa relação, pude compreender como funciona o meio científico, dentre eles: referências de leituras, fichamentos, o processo de elaboração dos respectivos planos de trabalhos das bolsistas, as dinâmicas do funcionamento do NEPPU, participação em eventos científicos, entre outros.

Isso me fez pensar no que Pinheiro (2023) disse em uma de suas obras: “[...] é importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só convivendo com a pluralidade que efetivamente cresceremos com ela” (Pinheiro, 2023, p. 125). Essa citação me fez compreender a importância de incorporar a diversidade em todos os aspectos da vida e sugere que o verdadeiro crescimento só ocorre quando vivemos e convivemos com a pluralidade.

Logo, a diversidade das experiências vividas, especificamente no núcleo de pesquisa, com os professores e estudantes, cada um com suas narrativas, me possibilitou não só

compreender as funcionalidades técnicas da pesquisa, mas também me possibilitou um crescimento e amadurecimento no meio social, pessoal e profissional.

No meu período IC, algo que nós estudantes orientandos do mesmo professor fizemos foi ler, comentar e sugerir ideias para o trabalho uma da outra. Essa relação que construímos nos proporcionou não só aprendizados, mas um amadurecimento enquanto pesquisadoras em processo inicial. Pois ao ver o trabalho da colega, me fez ampliar minha visão sobre como funciona a pesquisa, organização do sentido das ideias e ao ver também as sugestões feitas por elas, me fez visualizar pontos, que passam despercebidos quando estamos imersos na nossa pesquisa. Esse movimento proporcionou trabalhos com uma maior complexidade de ideias, sentidos e compreensões que não seria possível sem essa aprendizagem que construí com minhas colegas.

Dessa forma, compreende-se que foi através do compartilhamento de ideias, conselhos, motivações, apoio, oportunidades, que fui desenvolvendo autonomia enquanto estudante e pesquisadora em formação, tendo consequentemente liberdade para desenvolver o projeto.

Por meio dessa experiência, pude compartilhar de aprendizados para além do NEPPU, tais como participar de eventos científicos, nos quais, junto com o orientador, a exemplo de simpósios, eventos regionais, nacionais e internacionais, apresentei resultado de estudos anteriormente desenvolvidos. Tais ações resultaram em publicações, tornando a pesquisa referência para a ampliação da discussão e produção de novas pesquisas na universidade. Com isso, reconheço que a constituição de ser professor se retroalimenta das aprendizagens decorrentes do processo da minha existencialidade, em que conhecimentos e reflexões foram sendo latentes no percurso de minha trajetória.

Tais experiências me fizeram sentir muito grata por estar contribuindo significativamente para outras pesquisas científicas e perceber a importância e as responsabilidades que os pesquisadores têm em desenvolver pesquisas, pois por meio delas é possível discutir, estudar e compreender conceitos que tragam relevância crítica para o campo da educação.

Desse modo, compreendo que as aprendizagens tidas até então, serão base para o desenvolvimento de saberes e práticas educativas que constituirão parte das estratégias de ensino que irei desenvolver para realizar a docência. E é pelas aprendizagens construídas com nossos professores que buscamos desenvolver os nossos fazeres docentes. Isso não quer dizer que aprendemos por imitação apenas, mas aprendemos pelos diálogos, demonstrações e

relações que estabelecemos no meio formativo, tornando-nos capazes de, a partir daí, construir suas próprias formas e dinâmicas de ensino.

Seguindo nessa perspectiva, com os exemplos dos meus professores e as experiências docentes junto com as minhas singularidades, fui percebendo como eu mesma estava construindo o meu fazer docente. Nesse contexto, Morosini, (2006, p. 375) constitui esse fazer docente como

> [...] desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

Nesse caso, a constituição do fazer docente reflete que o processo de formação é contínuo e sua construção é gradual. De modo reflexivo, as aprendizagens são tecidas pelos aspectos teóricos e vividas pelas experiências tidas pelo cotidiano e as relações ao qual a formação docente vai possibilitando a esse professor.

Assim, como foi mencionado pelo autor Morosini (2006), o meu fazer docente não surgiu de um modo repentino ou uma fórmula pronta que; apenas basta aplicar, mas sim de uma construção de estudos diários, por meio das reflexões e da aproximação com os referenciais teóricos, participando das dinâmicas que a universidade possibilita, tais como, participação no Programa de Iniciação Científica, participação em eventos e apresentação de trabalhos, Residência Pedagógica, dentre outros. Todas essas vivências, em cada período, me proporcionaram criar uma trajetória formativa extremamente significativa. E através das minhas subjetividades, o modo como vivenciei essas experiências possibilitou construí-lo.

Logo, percebe-se que a constituição do meu fazer docente foi se desenvolvendo desde o início de minha formação. Assim, observando as práticas dos professores e usando-as como inspiração, vivenciando a dinâmica do espaço universitário, as discussões emergentes, o modo como se desenvolvem as inter-relações, fui aprendendo a ser professora, não realizando imitações, mas inspirando-me na prática do outro para construir as minhas próprias.

Desse modo, a pesquisa me revelou que a aprendizagem com o outro vai além da perspectiva de aprender pela interação com o sujeito, pois suas ações perpassam também pelas trajetórias formativas, aprendizagens desenvolvidas no cotidiano, temporalidades marcadas por meio das singularidades de cada sujeito; as relações estabelecidas com as práticas dos professores, relação teoria prática docente, sendo elas empregadas de modo construtivas ou não.

Mais à frente, nos últimos semestres da graduação, tive a oportunidade de participar do Programa de Residência Universitária da UEFS. Este programa é composto por diversos

subprojetos, construídos em diferentes cursos de licenciatura. Sendo assim, participei do subprojeto Residência Pedagógica, o que me proporcionou vivenciar a sala de aula e aprender com a preceptora as dinâmicas práticas que envolvem a sala de aula. A relação existente entre a universidade e a escola me permitiu experienciar a profissão docente de forma orientada. Estar na residência me possibilitou ter uma dimensão maior, mais extensa sobre o campo educacional, o que me proporcionou também essas experiências significativas. Ademais tive possibilidades de desenvolver meu olhar docente.

Nesse período, construímos relações com a turma, escola e comunidade, o que foi importante para ter essa experiência ainda em processo formativo. A cada ida à escola era um novo aprendizado não só pelas relações com alunos, mas também com todo o corpo docente e o cotidiano, que me desafiava constantemente a ser uma professora crítica, reflexiva e com um olhar sensível à realidade dos estudantes. Desse modo, a residência me permitiu valorizar a educação que por muitos aspectos é desvalorizada diariamente no nosso país, por isso considero, também, que esse programa é um ato de resistência para uma educação de qualidade.

Após concluir as vivências na Residência Pedagógica, já estava em processo de finalização da graduação. Nesse sentido, em alguns meses depois defendi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um momento importante de conquista, no qual fui revivendo e acessando minhas memórias enquanto estudante, revisando a minha trajetória não só acadêmica, mas a minha evolução pessoal, desde os conflitos internos e externos à perseverança em lutar pelo que se acredita, em meio a persistência e resistência. Assim, as convivências com as relações construídas nesse período foram essenciais no processo das autorreflexões tidas ao (re)viver todas as experiências formativas.

Ademais, logo após a defesa, surgiu a oportunidade de continuar estudando. Assim ingressei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no qual cursei a disciplina “Docência no Ensino Superior”. A partir de tal experiência, pude me aprofundar nas discussões que concernem à Docência Universitária, através dos textos discutidos em sala e trabalhos realizados.

Tal experiência contribuiu para o desejo de me inserir no Programa de Pós-Graduação como aluna regular e nesse período, o mergulho em textos e estudos me possibilitou desenvolver meu projeto de pesquisa, no qual fiz uma ampliação dos estudos realizados no TCC, buscando, agora, analisar a aprendizagem por homologia por outros vieses. Nesse contexto, o projeto de pesquisa adentrou nos estudos teórico-prático da formação e prática docente, processo de ensino e aprendizagem e saberes docentes, o que se relaciona com a Linha

2 - Currículo, formação e práticas pedagógicas.

Durante a minha jornada no Programa de Pós-Graduação em Educação, vivenciei um processo de aprendizado acadêmico e profissional enriquecedor. Cada fase deste caminho contribuiu na minha formação enquanto pesquisadora, professora trazendo ensinamentos importantes que transcenderam do campo acadêmico e afetaram também a minha vida pessoal.

O contato com os docentes do programa foi um dos aspectos mais importantes da minha formação. As abordagens metodológicas, saberes e compromisso com a educação ampliaram minha compreensão sobre as dinâmicas do ensino e da pesquisa. As aulas experienciadas não só fortaleceu minha base teórica, mas também encorajou uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e suas implicações sociais.

As vivências no PPGE possibilitaram uma experiência rica em debates e trocas de conhecimento. As aulas e discussões proporcionaram momentos de reflexão partilhadas, em que as diversas percepções e experiências contribuíram para a construção de uma compreensão mais ampla a respeito dos desafios e possibilidades da educação. A relação com os demais mestrandos, vindos de diferentes realidades e áreas de atuação, também foi enriquecedor, pois permitiu o compartilhamento de saberes distintos.

Viver esse percurso acadêmico foi crucial para a minha formação. Profissionalmente, me sinto mais preparada para a prática educativa, pois conheço um pouco mais sobre os desafios e o potencial de ensino e pesquisa no desenvolvimento humano. Pessoalmente, o mestrado acrescentou uma maior análise crítica e resiliência e autonomia em pesquisas, elementos fundamentais para minha trajetória acadêmica futura. Certamente, essas experiências serão pontos importantes para minha permanência na docência e na pesquisa, contribuindo para uma atuação educacional transformadora.

Portanto, como foi relatado logo acima, através da minha trajetória formativa na formação inicial e os caminhos que levaram a querer ampliar os estudos sobre os processos homológicos, desenvolvi o presente estudo.

Portanto, a minha história de vida se deu no percurso das experiências que me marcaram enquanto futura docente. As experiências atravessadas na minha formação inicial e os demais caminhos que trilhei na graduação, me motivaram a aprofundar, dialogar e pesquisar sobre os estudos homológicos. Assim sendo, na formação continuada, os estudos estão voltados ao campo universitário e assim visam compreender as especificidades que a homologia atravessa dentro desse ambiente, buscando entender por qual caminho os licenciandos na

graduação constroem saberes iniciais do fazer docente através das relações com seus professores do curso.

Como lócus de pesquisa, utilizei o Programa de Bolsas em Monitoria [1], da universidade. É através desse Programa que a universidade proporciona aos alunos vivenciar algumas situações do ser docente universitário. A monitoria, portanto, permite que esse graduando se aproxime dessa realidade profissional e aprenda os saberes e os fazeres que demandam a profissão.

Sendo assim, caminhando pela perspectiva de que possam existir aprendizagens sobre a docência universitária por meio das relações entre professores e estudantes nos programas de monitoria na universidade, busco analisar a seguinte questão: De que maneira se dá o processo de experiências formativas pela ação homológica das práticas desenvolvidas pelos estudantes monitores durante o período do Programa de Bolsa Monitoria da UEFS?

A partir desse questionamento, construo o objetivo geral, seguido de dois específicos, ao qual compreendo que possam atender às especificidades reveladas durante o andamento da pesquisa;

- Compreender as experiências formativas na docência universitária pela ação homológica das práticas desenvolvidas durante a participação no Programa de Bolsa em Monitoria da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

1. Analisar como os estudantes visualizam algumas das práticas docentes a partir de processos homológicos no Programa de Bolsas em Monitoria (PBM).
2. Entender as implicações da metodologia utilizada pelos professores/orientadores no processo de aprendizagem das práticas docentes universitárias pelos bolsistas monitores.

Concluo esta escrita narrativa, apresentando a estrutura que terá este texto de cunho dissertativo. No primeiro capítulo, será abordado a respeito da professoralidade docente do contexto universitário: conceitos, os saberes, as especificidades, aprendizagens, políticas de formação, e o modo como os docentes habitam essa profissão. Logo em seguida, contextualizo o programa que será utilizado como *lócus* da pesquisa, trazendo, seu contexto histórico, organização do programa, e de que forma se aplica na prática. Depois, trago o conceito de homologia, e o modo que as aprendizagens são tecidas por ela.

[1] O Programa de Bolsa Monitoria (PBM), coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, está regulamentado pela Resolução CONSEPE n.º 135/2020. O programa se baseia na concessão de bolsas aos estudantes de graduação, por meio de projetos de monitoria. O programa tem duração de 12 (doze) meses ininterruptos, sem possibilidade de renovação.

No capítulo 2, será trabalhado sobre o percurso metodológico emergido da pesquisa qualitativa. Sendo assim, trago os autores que fundamentam tal estudo e como esta estará ancorada na minha pesquisa. Neste capítulo também discorro sobre como o processo e quais serão os métodos de coleta de informações trazidas pelas colaboradoras.

No capítulo 3, discuto a constituição do fazer docente universitário através dos processos homológicos. Nele, discorro também, tal qual trago as aprendizagens experienciais dialogadas com as temporalidades e subjetividades obtidas pelos colaboradores no seu período formativo no Programa de Bolsa Monitoria.

E por fim, serão compartilhados os resultados da pesquisa, dialogando com as minhas reflexões ao vivenciar a pesquisa e o mestrado. Esses capítulos emergiram do movimento compreensivo interpretativo de Ricouer (1996) produzido a partir dos fundamentos que revelam os sentidos que cada sujeito produziu ao narrar sua própria experiência de aprendizagem docente.

## 1.1 Traçando Caminhos: O tecer das pesquisas e saberes

Antes de prosseguir com as próximas temáticas, é importante que seja apresentado uma revisão de literatura. O mapeamento tem a finalidade de compreender como o objeto de estudo está sendo discutido por pesquisadores. Sendo assim, realizei um levantamento e síntese dos trabalhos publicados que abordassem a respeito das experiências formativas na docência universitária pela ação homológica dentro do Programa de Bolsas em Monitoria (PBM). Nesse sentido, os levantamentos foram realizados nos sites Capes, Scielo e Google Acadêmico.

Ao realizar a pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes, observando os descritores: Aprendizagens Experienciais, Relação Homológica e Programa de Bolsas em Monitoria percebe-se que as pesquisas acadêmicas são realizadas em diferentes contextos e revelam estudos que destacam a monitoria como um componente importante no desenvolvimento dos fazeres docentes que enriquecem as experiências formativas na docência universitária pela ação homológica.

**QUADRO 1 –** Trabalhos mais relevantes que discutem sobre Aprendizagens Experienciais, Relação Homológica e Programa de Bolsas de Monitoria nos últimos 5 anos.

| **Descritor** | **Resultado** | **Site** |
|---|---|---|
| Aprendizagem experienciais | 25 | Capes |

| | | |
|---|---|---|
| Aprendizagem por homologia | 9 | Capes |
| Programa de Bolsas em Monitoria | 3 | Capes |
| Aprendizagem experienciais | 3 | Scielo |
| Aprendizagem por homologia | 1 | Scielo |
| Programa de Bolsas em Monitoria | 2 | Scielo |
| Aprendizagens experienciais | 72 | google acadêmico |
| Aprendizagem por homologia | 31 | google acadêmico |
| Programa de Bolsas em Monitoria | 91 | google acadêmico |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dentro do banco de dados da Capes, os resultados referentes à aprendizagem experiencial associada ao ensino universitário, utiliza diferentes abordagens teóricas e metodológicas para analisar a maneira como os professores constroem os conhecimentos e desenvolvem suas práticas pedagógicas ao longo do tempo. Com base no descritor aprendizagens experienciais, foram encontrados 25 resultados.

Dentro deles os artigos que discutiram sobre as aprendizagens experienciais no contexto universitário foram; "Travessias Formativas na Docência Universitária: Aprendizagens Experienciais do/no ProFACE", os autores Fabrício Oliveira da Silva, Ana Carla Lima e Amali de Angelis Mussi (2019) discutem a importância das práticas educacionais e das narrativas dos professores na criação de novas abordagens para a compreensão e atuação do ensino. A investigação, de natureza qualitativa, demonstra que componentes como avaliação, leitura, escrita e métodos pedagógicos são cruciais para o processo de desenvolvimento e a reforma dos métodos de ensino.

O artigo "Narrativas de si: Tessituras das aprendizagens da docência em Matemática" do autor André Ricardo Lucas Vieira (2023), a pesquisa qualitativa com abordagem narrativa do sujeito foca nas experiências formadoras de um professor de matemática, que emprega seu conhecimento profissional para criar estratégias criativas e colaborativas para o ensino. Histórias pessoais tornam-se essenciais para a formação de professores, isso demonstra que o ensino é derivado de interações com alunos e problemas cotidianos.

E por fim, "Em Busca de vestígios e sinais de um professor em formação experiencial", os autores Gustavo Lopes Ferreira, Maria Luiza Gastal e Maria Rita Avanzi (2020), buscam relatos autobiográficos de como a memória e a reflexão sobre a própria trajetória de vida

contribuem para a formação de professores. Usando ideias de Paul Ricoeur e Christine Josso, eles reconhecem a importância de "imagens-traços" (memórias do passado) e "imagens-sinais" (projetos de futuro) na criação da identidade docente. Dessa forma, percebe-se que as narrativas (auto)biográficas facilitam a reflexão sobre si mesmo e permitem que os professores revisitem suas próprias histórias, reconhecendo-os como autores de sua própria educação.

Os estudos concordam em reconhecer que a formação de professores é derivada da prática reflexiva, histórias pessoais e aprendizagem experiencial, eles também destacam a necessidade de reconhecer e valorizar os caminhos individuais e coletivos durante o exercício da docência universitária.

Com base no descritor, aprendizagem por homologia foram encontrados os seguintes resultados: no site da Capes, utilizando do refinamento “últimos 5 anos”, foram encontrados 9 resultados. Dentre eles, o artigo "Aprendizagem da Docência Universitária por Homologia na Pós-Graduação", os autores Lécia Carneiro de Oliveira, Fabrício Oliveira da Silva (2022) exploram o potencial formativo dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado, enfatizando que o desenvolvimento docente é promovido pelo envolvimento em atividades de pesquisa e pela convivência com orientadores e pares acadêmicos.

Esse contexto possibilita aprendizagens que vão além do conhecimento técnico, abrangendo práticas pedagógicas e valores relacionados ao ensino superior. Os estudos analisam a aprendizagem da docência universitária e a formação inicial de professores, concentram-se no conceito de aprendizagem por homologia, que é derivado da observação da atividade profissional e da interação com professores experientes.

Com base nas palavras-chave, o programa de bolsas em monitoria teve os seguintes resultados no site do google acadêmico foram encontradas 72 pesquisas.

Dentro dessas 72 pesquisas, a pesquisa intitulada “Prática de Monitoria Acadêmica no Contexto Brasileiro: uma revisão integrativa” dos autores Juliane de Oliveira e Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau (2021), o estudo revelou resultados apontam para a escassez de pesquisas sobre o tema, evidenciando a necessidade de maior investimento acadêmico na área. Apesar disso, os estudos disponíveis destacam a monitoria como uma ferramenta estratégica para melhorar a qualidade do ensino e promover avanços na formação e aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, os autores mostram que a monitoria não se trata de uma atividade facilmente realizável, necessitando de engajamento de professores e monitores para que seja de fato efetivada. Dessa forma, a monitoria mostrou ser um projeto importante tanto para a

formação quanto para a eficácia do desenvolvimento de habilidades do profissional do futuro, estabelecendo-se, assim, como uma importante prática educacional no país.

Essa revisão de literatura evidenciou que o PBM, enquanto experiência formativa básica para a docência universitária, a monitoria é ainda um campo pouco explorado. Logo, além de preencher essa lacuna, será possível criar possibilidades para refletir sobre o papel da monitoria na docência e na prática pedagógica.

# CAPÍTULO 1

# 1 FORMAÇÃO DOCENTE POR HOMOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE BOLSA EM MONITORIA

> A prática docente universitária considerada como uma prática social historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, realiza-se como práxis, num processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere. Essa prática, como práxis, traz em sua especificidade a ação crítica e reflexiva do sujeito com as circunstâncias presentes e, para essa ação, a pesquisa é, inerentemente, um processo cognitivo, que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção. Esse sentido lato da pesquisa é, portanto, inerente à prática docente (Franco, 2011, p. 168).

## 1.1 A problemática da formação docente na/para a docência universitária

A relevância de considerar os aspectos históricos da formação de professores no Brasil nos leva a construir compreensões acerca das perspectivas históricas na docência. A formação de professores se iniciou com os movimentos das ações de Comenius, em meados do século XVII. O primeiro estabelecimento de ensino dedicado à formação de professores foi fundado por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, e foi denominado de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66).

No final do século XVIII, e início do século XIX, surgiram as primeiras Escolas Normais, instituições destinadas à formação de professores tanto para o ensino secundário quanto primário. Essas escolas representaram uma resposta às necessidades educacionais emergentes na esteira da Revolução Francesa e da busca por instrução pública.

Ao longo do tempo, observou-se uma tendência em direção à transformação dessas instituições em centros de estudos mais amplos, perdendo, por vezes, o foco inicial na preparação pedagógica. Esse movimento reflexivo sobre a evolução das Escolas Normais ao longo do século XIX evidencia não apenas a importância de adaptar as práticas educacionais às mudanças sociais, mas também a necessidade contínua de revisitar e redefinir os objetivos e métodos de formação de professores em diferentes contextos históricos e culturais.

No Brasil, a necessidade de preparar professores se tornou evidente após a independência, quando se começou a considerar a organização da instrução pública. Ao focar na questão pedagógica relacionada com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. Dessa forma, logo após esse feito, surgiu a urgência de organização

dos sistemas nacionais de ensino[2]. Segundo Saviani (2009), foi através desse histórico de ações que se iniciou a distinção da formação de professores em distintos contextos: escola normal e ensino superior.

No início do ano de 1980, originou-se um modelo de formação de professores no Brasil. Antes desse período, entre 1827 e 1890, havia uma série de ensaios intermitentes de formação docente, porém as Escolas Normais representaram uma consolidação e aprimoramento desse processo. Nessas instituições de ensino, os futuros professores recebiam uma formação específica para o magistério, incluindo disciplinas pedagógicas e práticas de ensino. As Escolas Normais foram responsáveis por estabelecer diretrizes e padrões para a formação de professores, tornando-se referência na área educacional. Com a criação e disseminação das Escolas Normais, a formação de professores no Brasil consolidou a profissionalização, impulsionando avanços significativos na área da educação.

No decorrer do século XX, a organização dos sistemas educacionais brasileiros passou por uma série de mudanças significativas, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Essas transformações refletiram não apenas as evoluções nas políticas educacionais, mas também as demandas emergentes da sociedade e do mercado de trabalho. O período entre 1932 e 1939 foi marcado pela introdução dos Institutos de Educação, impulsionados por reformas lideradas por figuras proeminentes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Essas mudanças visavam modernizar o ensino, introduzindo métodos pedagógicos inovadores e currículos mais alinhados com as necessidades do momento. Os Institutos de Educação surgiram como centros de formação de professores, com o objetivo de elevar o padrão de qualificação dos educadores e proporcionar uma educação mais abrangente e relevante. A partir de 1939 até 1971, observou-se a organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, consolidando o modelo das Escolas Normais. Através do decreto nº 1.190, em meados de 4 de abril de 1939, que conferiu uma estrutura definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Neste modelo, foi adotado o esquema 3+1 nos cursos de licenciatura e pedagogia, no qual os três anos eram dedicados aos estudos das disciplinas específicas e o último ano para a

[2] A abertura da organização dos sistemas nacionais de ensino brasileiro mostrou a complexa e longa história influenciada por múltiplos contextos históricos, políticos e sociais. As mudanças na esfera da educação ao longo dos séculos transformaram seus centros e estruturas, incluindo a organização do trabalho do professor. Assim, a abordagem do desenvolvimento da formação dos professores apresentada neste referencial revela a evolução desta esfera ao longo dos séculos, influenciada pelas mudanças específicas na sociedade e no campo da educação em todo o mundo. Deve-se notar que as conclusões apresentadas no estudo promovem a reflexão crítica futura sobre o desenvolvimento e a eficácia da formação dos professores e de suas políticas e práticas em geral.

formação didática. A formação de especialista em educação, o bacharelado, houve uma dicotomia entre a aprendizagem dos conhecimentos específicos e a prática docente. Gatti (2010), reafirma que a formação 3+1, “Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência” (Gatti, 2010, p. 23).

Essa diretriz prevaleceu até o decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). A nova estrutura, denominada curso normal com nível médio, foi dividida em dois ciclos. O primeiro ciclo tinha quatro anos e nesse período os professores eram formados para ensinar as crianças no ensino fundamental. O segundo ciclo, com duração de três anos, tratou-se de centrar a formação de professores para o ensino primário que era oferecido pelas Escolas Normais e institutos de ensino.

Nessa época, as Escolas Normais foram necessárias para mediar a formação docente, além disso, houve uma mudança de modo gradual das Escolas Normais para o Ensino de 1971 a 1996. Nesse sentido, foram modificadas a base curricular da formação de professores que correspondem às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. Mas, esta mudança também suscitou discussões e questionamentos a respeito da qualidade dessa formação. Entre os anos de 1996 a 2006, foram criadas algumas escolas, cursos e escolas normais para a formação no ensino superior.

Segundo Gatti (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, possibilitou que a formação docente fosse vista para além do magistério, promovendo cursos para professores em nível superior. Por meio disso, houve a reformulação no curso de pedagogia e entre outras licenciaturas, nos quais buscaram estudar e desenvolver a formação docente. Através dos estudos históricos, percebe-se que o conhecimento se centrava na universidade.

Ademais compreende-se que a seleção dos docentes para realizar a formação no ensino universitário era baseada em profissionais da área estudada em questão. Eram levados em consideração a competência, atualização curricular e experiências profissionais. E seguidamente, foram exigidos a pós-graduação (mestrado e doutorado). Dentro dessa discussão, Matteso (2010a, p.100) afirma:

> Uma vez selecionado, o professor se apresenta aos alunos como um expert em determinada matéria, assunto ou área de conhecimento e, a partir daí, inicia a comunicação de suas informações e experiências procurando com isso que se desenvolva uma formação profissional de seus alunos. Em outras palavras, que seus alunos se tornem profissionais tão competentes como eles o são.

A partir das ideias do autor, compreende-se que a lógica de aprendizado tradicional, era muito demarcada, no qual o professor era detentor do conhecimento e os alunos eram “tábulas rasas” que recebiam as informações e reproduziam-nas de modo passivo. Segundo Matteso (2009), os currículos atuais e tradicionais do ensino superior no Brasil são um reflexo da estrutura educacional desde o início da década de 1980, o qual os princípios epistemológicos foram construídos nessa lógica reprodutiva. Por meio disso, a formação desse estudante se ancora em ações de forma individualizada, sobreposta e fragmentada. Diante dessas afirmações Matteso (2010a, p. 11) diz:

> Conhecimentos, experiências e informações se transmitem dos que sabem (professores) para os que não sabem (alunos), devendo estes últimos reproduzirem as informações transmitidas como sinal de sua aprendizagem e, por conseguinte, de sua competência profissional, são os princípios de aprendizagem profissional.

Dessa forma se definem quais são as respectivas funções dos professores e alunos, outrossim suas atividades são de antemão pré-estabelecidas e realizadas de forma individual. Assim sendo, percebe-se que a inter-relação esses sujeitos são caracterizados pela hierarquia, sabedoria e poder. Um ponto que o estudioso Paulo Freire (2007) apresenta, essa relação é caracterizada desse modo por causa da realidade existente entre as elites e a massa, ademais se tinha uma superioridade de um grupo para com o outro. As massas, nesse caso, eram os que recebiam ordens e não havia nenhum momento de diálogo entre os grupos.

Ademais, houve mudanças no modo como o ensino na universidade era realizado, o que proporcionou o conhecimento ir além dos limites das especialidades e se abriram para diversas outras formas de construir a aprendizagem, através da interação e diálogo entre o professor e estudante. Dessa forma, percebe-se que nesse momento foi posto em evidência a grande influência que essa relação entre os sujeitos apresenta e afeta na aprendizagem e formação acadêmica. Diante dessas afirmações o autor considera que,

> Sujeitos do processo de aprendizagem - professor e aluno - é um segundo ponto que exige imediata revisão. Valorização da relação de trabalho em equipe entre os docentes, desses com os alunos e dos alunos entre si num ambiente de colaboração em busca de conseguirem atingir os objetivos propostos. A relação de hierarquia e poder é ressignificada para um relacionamento de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem (Matteso, 2009, p. 107).

Diante disso, podemos considerar que a mudança de ótica tira a centralidade do professor para a construção da aprendizagem e passa a valorizar relações como um componente

importante e necessário para o desenvolvimento do aprendizado. Por sua vez, o ambiente em sala de aula se transformou em um lugar onde os alunos participam dos trabalhos, pesquisas e discussões em sala de aula com seus colegas e professores.

Nesse novo contexto, o professor também é um aprendiz e atua no processo de aprendizagem como um sujeito crítico, pesquisador, mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens. O movimento de produção de conhecimento é realizado em parceria entre os alunos e professores, o que difere totalmente do modo como a docência era conduzida na década de 1960, que afirma Paulo Freire em uma de suas obras, "[...] educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica" (Freire, 2007, p. 106).

Essa concepção pedagógica destaca o caráter sócio-histórico da formação, o que nos permite, enquanto aprendiz, visualizar o fenômeno de uma forma mais ampla e diversa. É sabido que o sujeito pode desenvolver um aprendizado como um ser pensante, que produz seus argumentos, compreensões, posicionamento e atitudes, a partir da imersão no campo de atuação profissional. Isso, de um certo modo, produz uma autonomia ativa para que o estudante possa desenvolver sua autoformação, resultando em profissionais causadores de mudanças significativas na educação.

Através desse movimento histórico, compreendemos que para o indivíduo se constituir professor, precisa integrar-se em uma gama de saberes compilados que necessitam ser aprendidos, internalizados, reconhecidos nas suas práticas docentes. Essa situação cria a possibilidade de se promover aprendizagens a partir da construção e junção de todos esses saberes, originando umas das perspectivas de formação docente.

Segundo Tardif (2008), a formação docente é composta por um trabalho multidimensional, pois traz consigo elementos relacionados à identidade pessoal e profissional do professor, as questões sociais e as práticas utilizadas para o ensino. O saber do professor é de caráter temporal, ou seja, para se ensinar é preciso dominar progressivamente como se realiza essa ação. Durante esse processo, o sujeito tem influências das próprias experiências de vida, as quais são escolares, familiares e carreira profissional.

Seguindo nessa perspectiva, o indivíduo primeiramente passa por uma formação inicial, que segundo Tardif (2008), introduz os estudantes nesse ambiente profissional e possibilita a construção das identidades docentes vindas por meio das aprendizagens construídas na experiência profissional. A partir disso, entende-se que cada futuro professor constrói suas próprias crenças e experiências por meio das vivências tecidas na/pela atividade

profissional e consequentemente se emprega a sua individualidade, cultura e tempo. Os saberes docentes dialogam com os movimentos do saber-fazer que a profissão requer, as competências e habilidades em que na prática, os professores realizam no cumprimento diário de sua rotina, associada à realidade social dos indivíduos e organizacional da instituição. Segundo o que afirma Tardif (2008, p. 11):

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

De acordo com as menções de Tardif, a partir do momento em que entendemos que o saber do professor se caracteriza em pluralidades envolvendo diversos conhecimentos, de naturezas diferentes, constatam-se também que os saberes docentes são originados por componentes específicos da formação profissional, tais como: saberes disciplinares, curriculares e experienciais. De modo geral, o autor classifica os saberes docentes em cinco derivações: saberes pessoais dos professores, saberes da formação escolar básica; saberes da formação superior; ademais estudos em ambientes não formais; saberes constituídos da própria vivência na profissão.

Com isso, entende-se que a profissão docente necessita ser ampla, pois envolve inúmeras compreensões e atribuições de competências que vão além de aprender o conteúdo científico sistematizado, no qual o sujeito também aprende com o outro, pelos fatos, ambiente e sua própria experiência. De acordo com o autor:

> Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2008 p. 36).

Diante das afirmações discutidas, os saberes disciplinares são baseados em uma tradição cultural e social. Estes são integrados no período formativo da prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores. Segundo Tardif (2008), os saberes curriculares se configuram nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. O andamento dessas especificidades depende do modo como a instituição as seleciona, as quais estão inseridas ideologicamente num contexto histórico e social. Esses saberes apresentam conhecimentos os

quais são relacionados de acordo com o modo como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos sociais.

No campo prático, eles se expressam sob ações de programas escolares com projetos, abordagem de ensino, gestão, na metodologia dos professores, entre outros. Logo, a relação entre o indivíduo e o meio social se entrecruza num movimento relacional, o que consequentemente permite que a identidade profissional esteja influenciada pelo contexto pessoal, ligada diretamente às especificidades do sujeito, e pelo sistema social do qual está imergido.

Dentro do contexto docente, esses saberes são constituídos com base na realidade presente do cotidiano, tanto do ambiente como a dos sujeitos que estão inseridos nele. Seguindo nessa perspectiva, o conhecimento profissional docente do licenciando surge a partir de suas vidas cotidianas, discursos e ações, sendo influenciados pelos saberes sociais. Tardif (2008) discute que o professor constrói os seus saberes dentro da sua própria prática. Não é apenas um reprodutor de conhecimentos produzidos.

Os saberes experienciais, de acordo com Tardif (2008, p. 53), "[...] adaptam a formação à profissão, eliminando o que é inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional". Essa afirmação nos mostra a importância desse saber, favorecendo conhecimentos singulares referentes às dinâmicas que envolvem o contexto. Logo o licenciando pode dominar todas as teorias, no entanto o domínio prático das mesmas será inexistente se não obtiver e produzir experiência no ambiente no qual ele atua.

Os saberes experienciais orientam o exercício da prática profissional, o qual se constrói, também, pelas vivências estabelecidas por relações afetivas impactadas ao longo da trajetória do indivíduo. A partir dessas experiências, o sujeito vai adquirindo habilidades significativas que contribuem na sua construção identitária. Esse ganho experiencial influencia diretamente sobre como esse profissional vai lidar com as ações presentes nos cotidianos, as situações inesperadas devido a realidade do contexto.

A identidade docente pode muitas vezes emergir por meio de cenários conflitantes, que nenhum estudo teórico pode prever que aconteça. Deste modo, é compreendido que a formação tem um caráter individual e o aprendiz é responsável por sua formação docente, através dos seus interesses, objetivos e influências sociais, físicas e psicológicas. Sendo assim, o sujeito tem a responsabilidade de se construir professor, isso também inclui como ele

interpreta as vivências, informações oferecidas pelos professores e o ambiente em que a escola está inserida.

A aprendizagem na docência universitária é proveniente de inúmeros aspectos que convergem, divergem e transversalizam o processo de desenvolvimento do conhecimento. Esses aspectos são construídos pela relação do professor e estudante, que possuem expectativas diferentes, mais o mesmo objetivo que é concretizar a aprendizagem e especificamente na docência, as práticas e estratégias do professor em sala é essencial. Segundo os autores Silva e Ribeiro (2019, p. 83-84):

> [...] o desenvolvimento profissional docente se efetiva na continuidade do processo relacional em que o professor, em diálogos formativos e experienciais com seus pares, constrói modos de entender e de desenvolver sua profissão a partir de atitudes colaborativas que demandam constante indagações, formulações de práticas, quebras de paradigmas e transformação de ações, o que determina a inovação da prática. O saber do professor é de caráter temporal, ou seja, para se ensinar é preciso dominar progressivamente como se realiza essa ação.

Dessa forma, fica evidente que o professor universitário constrói a sua formação, através das suas próprias escolhas, objetivos, perspectivas e aprendizagens. Deste modo, compreendemos que a formação tem um caráter individual e o professor é responsável por buscar sua formação docente, através dos seus interesses, objetivos e influências sociais, físicas psicológicas e organizacionais.

## 1.2 O Ser Docente no contexto Universitário

Quando falamos sobre o ser docente no contexto universitário, constata-se a ausência de uma formação específica para atuar na docência, o que gera, alguns percalços na profissão. Alguns profissionais não se reconhecem como docentes de fato e apenas se identificam como profissionais das suas áreas específicas, mesmo a docência sendo sua atividade principal de atuação. As autoras Pimenta e Anastasiou (2010) discutem sobre o desprestígio da docência e ausência dos conhecimentos profissionais para o seu exercício.

Mediante o que as autoras discutem, o professor universitário se profissionaliza a partir de estratégias, tais como a observação das práticas de outros professores em exercício e uma aprendizagem autodidata, a partir da qual por meio das experiências tidas no meio profissional, esse professor de forma experiencial constrói algumas compreensões sobre as especificidades da docência universitária. Dessa forma, compreende-se a inexistência de uma formação

específica como professor universitário. Assim como afirmam Silva, Ribeiro e Lima (2019, p. 179):

> [...] o professorado universitário não é concebido como uma profissão, tendo em vista que não domina tal base de conhecimentos especializados antes de assumir a docência de maneira criteriosa e ética. Destarte, são inseridos nesse mercado de trabalho sem provar conhecimentos em pedagogia, didática, avaliação da aprendizagem, relações interpessoais, processos de aprendizagem do adulto, dentre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 9.394/96) e o Decreto 2.207/97 representam marcos regulatórios importantes para o sistema educacional brasileiro. Ao estabelecerem diretrizes e bases para a educação nacional, esses documentos fornecem um quadro normativo que orientam as políticas educacionais em todo o país.

No contexto da formação pedagógica no ensino superior, o reconhecimento da importância dos cursos de pós-graduação oferece uma oportunidade significativa para a relação de conhecimentos teóricos e práticos, promovendo uma formação mais abrangente e qualificada para os profissionais da educação. Isso evidencia um movimento em direção à superação da dicotomia entre teoria e prática, visando uma educação mais eficaz e contextualizada às demandas da sociedade contemporânea.

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

No entanto, o que se deve questionar é se apenas os cursos de pós-graduação dão conta de formar os professores, sendo que estes têm como base fundamental a pesquisa científica. Assim como na docência universitária, os professores são, também, advogados, médicos, engenheiros, artistas, músicos, enfermeiros, entre outros, o que, nos permite entender, que de fato, para ser professor no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Essa situação corrobora para que o profissional docente não reconheça a importância de se aprimorar em saberes, habilidades e competências pedagógicas e específicas do campo da docência universitária, mas em vez disso, estes valorizam apenas os conhecimentos da área ao qual o bacharel foi formado.

Essa ausência de formação dá margem para diversas interpretações e certas ilusões, que influenciam como é visto o profissional acadêmico, sem reconhecimento e valorização. Houssaye (2014) discute sobre essas ilusões, tal qual é a falsa visão que o sujeito tem sobre determinado assunto. No contexto da docência, elas estão inter-relacionadas aos saberes

pedagógicos, disciplinares, didáticos, científicos e práticos, em que os professores têm a falsa ideia de que, por compreender o conhecimento técnico da disciplina, já automaticamente lhe dá habilidades necessárias para ensiná-las.

Essas ilusões empregadas pelo senso comum traduzem o modo como a sociedade enxerga a docência no ensino superior, como se para ser professor não houvesse habilidades específicas do saber fazer. Isso se dá pela própria desvalorização da educação no Brasil.

Segundo Nóvoa (2017, p. 5), a profissionalização dos professores "[...] está ligada à possibilidade de um saber pedagógico que não é estritamente instrumental e que pode constituir o corpus de conhecimentos necessários ao exercício da profissão". Por meio da afirmação de Nóvoa (2017), podemos considerar que a formação pedagógica tem um papel fundamental no desenvolvimento da prática do professor universitário, a qual deve ser constituída através do seu contexto de atuação. São situações com as quais o sujeito se imbrica, pois ele interage e se relaciona com as práticas adequadas.

A necessidade de uma formação específica corrobora para a construção da identidade de ser professor, nesse contexto Pimenta e Almeida (2011, p. 164) afirmam:

> A compreensão da lógica da prática só começa a ser desvelada a partir da consideração desse lugar que o docente "escolheu" ou foi escolhido para ocupar. Para tanto, é preciso considerar que a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente.

No entanto, a realidade para grande parte dos professores universitários, principalmente os provenientes de cursos de bacharelado, é que eles frequentemente dominam os conhecimentos específicos de suas áreas, porém carecem de compreensão dos saberes pedagógicos que são essenciais para uma atuação eficaz em sala de aula. Essa lacuna pode comprometer a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos, destacando a necessidade urgente de programas de formação pedagógica e apoio institucional para que possam construir práxis críticas, reflexivas e colaborativas entre os docentes universitários.

Por meio disto, observa-se que os professores, especialmente dos cursos de bacharelado, chegam no campo universitário, e trazem as suas diversas experiências do que é ser professor. Experiências essas que adquiriram nas suas vivências enquanto aluno, situações em que lhes permitiriam emitir visões e posicionamentos para definirem quais professores tinham boas práticas e quais não tinham.

Através dessas referências, construíram-se caminhos para esses docentes se inspirarem e construírem sua própria identidade profissional. Nesse sentido, as experiências mais marcantes e tocantes que esse sujeito teve com seus respectivos professores, colaboram significativamente para a construção da sua formação pessoal e profissional. Além dessas experiências escolares, as inspirações podem vir de outros contextos, tais como: experiências de outros colegas e pessoas da família.

Uma referência importante a ser mencionada é o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), isso faz parte da política de desenvolvimento profissional e educacional para professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. O ProFACE oferece diversas atividades, como seminários, cursos e pesquisas colaborativas, que permitem aos professores explorarem e aprofundarem seus conhecimentos, além de refletirem sobre sua prática docente. Essas atividades são essenciais para promover o desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS.

Segundo os autores Silva, Lima e Mussi (2019) o ProFACE propõe uma formação baseada na reflexão sobre as práticas docentes dos professores, promovendo conversas que valorizem as aprendizagens decorrentes dos desafios cotidianos da universidade. Essa formação contínua é significativa porque é relevante para as realidades educacionais e busca impulsionar mudanças e melhorias na prática docente. Dessa forma, os professores podem se desenvolver profissionalmente e adquirir conhecimentos que atendam às necessidades da docência universitária.

Nesse sentido, entende-se que a prática educativa cotidiana se torna um espaço de reflexão, com cada professor compartilhando novos métodos e estratégias de ensino com os colegas. Este tipo de aprendizagem não é criado fora do ambiente institucional, mas leva em conta o conhecimento e a experiência de cada professor. Esse conhecimento é transformado, complementado e continuamente atualizado a partir de conversas nas rodas de diálogo ProFACE.

Dessa forma, entende-se que o objetivo do programa ProFACE é proporcionar aos professores da UEFS a oportunidade de desenvolver sua formação docente, colocando em prática o ser professor com atividades que visam construir conhecimentos, reflexões e desenvolvimentos da profissionalidade o que vai muito além de passar o conteúdo, mas compreender que a formação docente é mais complexa e demanda compreensões que são inerentes das subjetividades do sujeito. Ademais, essa é uma das grandes oportunidades para

profissionais que atuam na docência e tem uma formação pelo bacharelado, em que o objetivo da formação não é centrado para o exercício da docência.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que para os professores compreenderem esses conhecimentos é necessário entender qual sentido aquela determinada teoria tem para si próprio, ou seja, qual a relação da teoria com os acontecimentos com a sociedade em que vivemos, a diferença entre conhecimento e informação, qual a influência desse conhecimento no campo profissional e entre outros.

Logo, entende-se que o ser professor é ir além da transmissão de conteúdo, é compreender o porquê de estar selecionando determinados assuntos e qual impacto e significado estes terão na vida dos estudantes. Sobre tal perspectiva reflexiva, lê-se nas referidas autoras que:

> Assim, educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 81).

Por meio dessa constatação, é necessário salientar a importância de compreender a dinamicidade que a profissão perpassa. Ao dialogarmos com os autores que discutem o que é ser docente universitário, entende-se que está ancorado por saberes e competências, às quais são voltadas para o campo reflexivo, incluindo-se situações problemáticas inerentes ao contexto histórico, social e político em que o sujeito está imerso pela própria profissão exercida.

Nesse contexto, a docência universitária requer uma formação profissional específica para o seu exercício a fim de que o professor possa articular os saberes específicos produzidos no campo universitário, com os demais saberes de aspectos culturais e sociais. Dessa forma, ressalta-se a importância das iniciativas de valorização da formação continuada, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios, entre outros.

Segundo Cunha (2010), para se constituir professor universitário é necessário compreender saberes relacionados aos saberes específicos da docência, geralmente relacionados ao contexto da atividade profissional docente. Isso implica em se ter a possibilidade de desenvolver a compreensão do papel da universidade na construção de um espaço, também, especializado para as atividades de ensino.

Outro saber importante que precisa ser construído pelo docente universitário é o saber relacionado ao aprendizado do público de jovens e adultos, que é destacado pelo autor Knowles (1980). O referido autor menciona que essa educação é caracterizada pelo engajamento consciente e voluntário, no qual esses estudantes têm que desenvolver a autonomia, a qual faz parte do processo auto-formativo nos campos pessoais e profissionais desse sujeito. E nesse meio, estão articulados o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, habilidades, posicionamentos e experiências construídas por este.

Portanto, compreende-se que esses estudantes trazem consigo suas vivências históricas, as quais se refletem em sua fala e posicionamentos de forma autobiográfica, articulada com as discussões em sala de aula. Incube ao docente contextualizá-las e evidenciá-las a fim de promover uma discussão mais crítica.

Os saberes são permeados também no campo do planejamento de atividades, pois é importante que o professor realize a gestão do tempo e relacione com a condição dos estudantes no seu processo de aprendizado. Assim como é necessário que domine as práticas avaliativas e qual melhor se adequa à sua realidade em sala de aula. Diante disso Pimenta e Almeida (2011, p. 163-164) afirmam que:

> A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de reorganizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço para pensar de novo.

Ao compreendermos sobre os saberes que permeiam à docência universitária, entende-se o quanto esses saberes estão emergidos das interações que acontecem entre o contexto, professores e estudantes. De tal modo, afirma o autor Tardif (2002, p. 118), “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

Com isso, concebe-se que a profissão docente trabalha diretamente com as relações humanas e devem ser consideradas no seu contexto individual e social. E através dessa vivência interativa e subjetiva, faz com que o professor tenha que tomar decisões imediatas baseadas nos conhecimentos apreendidos e mudanças de ações planejadas que precisam ser adequadas à realidade em questão.

A docência universitária demanda a inerência entre os campos de ensino, pesquisa e extensão, tal qual apresenta um carácter reflexivo e problematizador. Sendo assim, dentro do contexto universitário existem programas de pós-graduação em educação que são geridos por professores com títulos a partir do mestrado e proporcionam ao licenciado ou bacharel uma formação acadêmica.

Nesse contexto, quando os docentes participam dos programas de pós-graduação, eles constroem habilidades próprias ao método de pesquisa. Desse modo compreendemos que a vivência com os programas, proporciona ao pós-graduando uma formação de ensino com pesquisa. Nesse processo formativo, existem componentes em comum, tais como: sujeitos envolvidos, tempo, resultados e conhecimento.

As inter-relações que os pós-graduandos desenvolvem nesse período se estabelecem no momento de cursar as disciplinas dos programas de pós-graduação nas discussões grupais em sala de aula com professores e demais estudantes, realizações de trabalhos por meio de composição de duplas, grupos ou individuais durante o semestre, que nem sempre está associado ao tema/problema de pesquisa.

Outra variável importante a ser ressaltada é a temporalidade, que na pesquisa é considerada flexível pois à medida que surgem demandas a serem supridas no processo, é necessário que essas demandas sejam solucionadas para o avanço da pesquisa. Sendo assim, os resultados representam o entendimento construído a partir do problema investigado.

Sendo assim, isso pode confirmar teorias já existentes ou levar a uma revisão parcial ou completa do conhecimento científico anteriormente estudado, visando entender melhor a dinâmica da realidade. O conhecimento adquirido é histórico e temporal, servindo como uma base para futuras formulações teóricas. Esse novo aprendizado, ao refutar ou validar hipóteses e abordar questões ou desafios da realidade, pode modificar ou superar teorias estabelecidas, abrindo caminho para o surgimento de novas teorias científicas.

De acordo com dados do censo da Educação Superior de 2020, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata-se que 35,2% (113.740) dos 323.376 professores possuem mestrado, enquanto 48,9% (158.225) possuem doutorado, conforme estabelecido pela Portaria nº 60, de 2019.

Conforme as práticas reguladoras a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da aprovação do parecer sucupira 977/65 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1965), foi implementada e regulamentada junto com os objetivos dos programas. Tais objetivos preconizam formar os professores que possam atender as demandas

quantitativas e qualitativas do ensino superior e estimular o desenvolvimento de pesquisa científica através da formação de pesquisadores.

No entanto, a regulamentação da pós-graduação só se concretizou após a reforma universitária de 1968, momento em que os níveis de mestrado e doutorado foram instituídos e as especializações passaram a ser reguladas. Porém, com a promulgação da Lei nº 5.540, em 1968, os cursos de especialização passaram a ser oficialmente denominados de pós-graduação.

Nesse contexto, a prática pesquisadora está relacionada com as aprendizagens experienciais, que conforme Gatti (2019) influencia diretamente no processo de aprendizagens, pois a torna mais significativa. Nesse aspecto, a autora destaca a seguinte perspectiva sobre o assunto:

> Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (Gatti, 2019, p. 187).

Com base nas observações de Gatti, percebe-se que a formação docente universitária abrange diversos métodos interconectados para o professor experienciar a pesquisa, vivenciar a prática pesquisadora é fundamental para possibilitar mudanças nos métodos, no fazer docente e nos posicionamentos do professor. Relacionar o campo docente e científico proporciona que este provoque discussões mais críticas, contextualizadas e significativas.

Logo, a vivência do professor no meio docente desempenha um papel crucial, integrando as experiências vividas com seu processo de construção formativa. Tal processo facilita a aprendizagem, pois o professor não apenas se familiariza com o ambiente, mas também desenvolve práticas docentes de maneira reflexiva, fundamentadas em teorias específicas da área.

Outro fator importante a ser mencionado é característica do pesquisador observador participante que esse docente constrói durante o processo. Essa característica que pode influenciar na sua postura docente, proporciona um olhar mais atento ao processo de ensino e aprendizagem do aluno e a possíveis situações conjecturáveis que possam surgir. Logo, compreende-se que essa interação entre ensino, pesquisa e extensão é uma ação que dá suporte para mobilizar os saberes coletivos dos estudantes e professores.

## 1.3 Aprendizagens experienciais sobre a docência universitária construídas no Programa de Bolsa em Monitoria (PBM)

Segundo Nunes (2007), a monitoria acadêmica tem a finalidade de proporcionar uma oportunidade de aprendizado para o estudante monitor e para o Professor(a)/Orientador(a). Dessa forma, percebem-se aprendizagens construídas a partir da relação interpessoal e troca de conhecimentos entre o Professor/Orientador da disciplina e o estudante-monitor. Segundo Melo (2017, p. 63), "[...] A monitoria deverá configurar-se em uma perspectiva relacional entre professor orientador e monitor, com a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente, constituindo-se em atividade formativa".

Dessa forma, ao estar imerso na monitoria, esse estudante desenvolve habilidades inerentes à docência. Pode aprofundar conhecimentos na área específica e contribui para o processo de ensino e aprendizagem da turma.

O estudante monitor, nesse período de trabalho docente, de forma inicial, experiencia a rotina de um(a) docente no ensino superior com suas demandas, contratempos e as relações com seus alunos. Essa experiência pode trazer diversas visões, tais como um parâmetro para definir se docência é de fato a sua área de atuação, quebra de expectativas dos achismos sobre o que é ser docente e saber qual a realidade do seu futuro contexto profissional.

A prática da monitoria desenvolve saberes durante o processo da vivência nesta. E uma delas, é a formação integrada entre ensino, pesquisa e extensão, o que possibilita um aperfeiçoamento do ensino de graduação, por meio da construção de novas práticas e saberes-fazeres, em que se tencionam o fortalecimento da articulação teoria e prática, aprendizado sobre o currículo, as suas funcionalidades e influências na universidade e as relações estabelecidas entre o estudante-monitor e professor a partir das experiências e práticas metodológicas docentes.

O programa de bolsas em monitoria (PBM) é uma atividade extraclasse, no qual segundo o artigo 84 da Lei nº 9.394/1996, os estudantes da educação superior têm a possibilidade vivenciar o ensino e pesquisa, desempenhando funções de monitoria conforme seu desempenho acadêmico e seu plano de estudos. Sendo assim, compreende-se que o programa tem a intencionalidade de aproximar o estudante de graduação para a docência, em que participar dele permite o desenvolvimento inicial da competência pedagógica.

Através da construção histórica a respeito do programa, nota-se a sua existência desde o século XX, na década de 60, ao qual foi criada a lei nº 5.540/68 proferida a legalidade da monitoria nos cursos de graduação. A comunicação entre Professor/Orientador e monitor acontecia no início das aulas, em que o professor explicava qual conteúdo seria abordado na

aula e na sequência esse monitor passava os conteúdos aos demais colegas de acordo como foi mencionado pelo Professor/Orientador.

O monitor auxiliava os alunos que sentiam dificuldades de aprendizagem na disciplina no turno oposto as aulas da disciplina. A relação entre os monitores e alunos era mais próxima do que com o Professor/Orientador, que tinham em sua mesa apitos e bastões para correções que se julgava necessário, como por exemplo, o controle da entrada e saída dos alunos, indisciplina e avisos.

Porém, cerca de vinte anos depois, com a promulgação do Decreto nº 85.862 de 1981, as instituições de ensino superior começaram a estabelecer formalmente programas de monitoramento. Além disso, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) estabelece as diretrizes e fundamentos da educação nacional e trata da supervisão acadêmica.

De acordo com esta lei, estabelece que: “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996, Art. 84). Nesse sentido, o contato com outros alunos pode proporcionar aos monitores uma vasta experiência que pode auxiliar seu próprio processo de ensino, ao mesmo tempo que beneficia aqueles que têm dificuldades com os estudos.

Além dos aprovados com bolsa, os estudantes também poderiam participar de forma voluntária. De acordo com as funcionalidades do programa, os monitores teriam que disponibilizar 30 horas semanais para as atividades do programa, conforme o horário do componente curricular e orientação do docente.

Segundo Santos e Lins (2007, p. 38-39), as monitorias são delineadas nos objetivos do (PBM):

> a) estimular a formação do docente do nível superior;
> b) dar uma dimensão pedagógica de trabalho coletivo;
> c) respeitar a diversidade;
> d) incentivar o desenvolvimento de experiências inovadoras, com metodologias diferenciadas e abordagens críticas;
> e) favorecer a troca de experiências, saberes e competências na elaboração e na execução do planejamento e na avaliação compartilhadas com professores orientadores.

Dessa forma, compreende-se a interdisciplinaridade teórico-prática como uma relação sendo construída de maneira cooperativa, fortalecendo a autonomia estudante-monitor e surgimento de novos modelos de aprendizagens. Nesse contexto, Nunes (2007, p. 53) afirma:

> O monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que têm diferenças com as dos professores. A interação daquele com a formação dos

> alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor.

O programa de monitoria tem uma característica colaborativa, pois se percebe que há uma interação relacional entre Professor/Orientador, estudante-monitor e os demais alunos. Por meio dessa interação, ocorre a movimentação do aprendizado, tal qual o discente monitor auxilia o professor na realização das atividades, elaboração de algumas questões, o que nesse caso, os exercícios ficam mais adequados ao contexto da turma, já que o monitor como está representando os demais estudantes entende as possíveis dificuldades destes.

Ao experienciar a monitoria, o estudante se aproximam do ensino e o possibilita ficar engajado com seu curso e a disciplina, estudando e aprimorando suas práticas para mediar de acordo com a realidade da turma, o que contribui para a qualidade das aprendizagens das aulas, sobretudo na comunicação com os alunos. E os alunos podem ter um aprendizado mais completo, pois o monitor pode suprir as necessidades, que em alguns momentos não são alcançadas pelo Professor/Orientador.

A prática experienciada pelo estudante-monitor corrobora para sua aprendizagem do conteúdo tido na disciplina anteriormente, de modo que, contribuir na aprendizagem dos outros alunos gera um novo conhecimento sobre o assunto. É através destes conhecimentos adquiridos e pela relação estabelecida com o Professor/Orientador que se constrói um caminho para uma expansão intelectual, produzindo novos caminhos e perspectivas acadêmicas na sua formação. Contudo, percebe-se que o Programa de Bolsas em Monitoria (PBM) também é um importante meio para o incentivo aos estudantes seguirem a carreira docente.

No contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana, o programa de bolsas monitoria foi declarado pelo Comitê Interno de Bolsa Monitoria (CIBM) regulamentado pela resolução CONSEPE 208/2010, em que se desenvolveu um edital para a abertura de inscrições destinadas à concessão de bolsas de monitoria. Nesse processo o CIBM construiu critérios para conceder bolsas por departamento e avaliar os projetos de monitoria.

Atualmente, o CIBM está regulamentado pela Resolução CONSEPE nº 135/2020. O programa se constitui num total de 165 bolsas monitoria para os estudantes de graduação, no período de doze meses, e após o término deste, o estudante-monitor não pode participar novamente do programa. Além da monitoria com bolsas, os alunos podem vivenciar as mesmas atividades, no entanto sem o auxílio financeiro.

O Programa de Bolsas em Monitoria (PBM), é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), órgão que conduz as atividades do Comitê Interno de Bolsa

Monitoria (CIBM). A PROGRAD tem a função de registrar e documentar as atividades realizadas nas reuniões realizadas pelo CIBM. Além disso, a coordenação é responsável por registrar e encaminhar todas as decisões e diretrizes estabelecidas pelo comitê, garantindo que sejam devidamente comunicadas e implementadas.

Atualmente o programa se qualifica pelo artigo 3º da Resolução CONSEPE nº 135/2020 que regulamenta o Programa de Bolsas em Monitoria na Universidade Estadual de Feira de Santana. Este é delineado no seguinte objetivo: oferecer uma mediação pedagógica aos/às estudantes-monitores atendidos/as nos componentes curriculares;

> São atribuições principais do(a) monitor(a):
> I. Participar das atividades de planejamento com os(as) Docentes-Orientadores(as);
> Il. Interagir com docentes, funcionários(as) e estudantes visando ao desenvolvimento da aprendizagem;
> III. Auxiliar o(a) docente na realização de trabalhos práticos e experimentais, na preparação de material didático e em atividades de classe, laboratórios, workshop, trabalhos de campo;
> IV. Cumprir doze horas semanais de atividades de monitoria, conforme horário pré-estabelecido com o(a) Docente-Orientador(a);
> V. Registrar as atividades realizadas, bem como a carga horária cumprida, na Ficha Mensal de Frequência e Desempenho, a ser apresentada ao(à) Docente-Orientador(a);
> VI. Apresentar ao(à) Docente-Orientador(a) relatório final de suas atividades, contendo auto-avaliação e uma avaliação da orientação recebida e das condições em que desenvolveu as atividades;
> VII. Informar ao(à) Docente-Orientador(a) sobre a sua impossibilidade de dar continuidade às atividades de monitoria e, em seguida, informar à PROGRAD por escrito (Bahia, 2021).

A PROGRAD é responsável por publicar os resultados de todas as fases do edital referente à bolsa de monitoria. Através do resultado, é divulgado o total de projetos submetidos por cada departamento, oferecendo uma visão clara da participação e envolvimento de cada setor acadêmico. Além disso, serão especificados o número de bolsas concedidas para cada projeto, bem como a distribuição dessas bolsas entre os diferentes departamentos.

O monitor desempenha um papel ativo no suporte às atividades práticas e experimentais, ajudando na elaboração de materiais didáticos e participando ativamente de aulas práticas, laboratórios e outras iniciativas educativas. O estudante-monitor deve ter doze horas semanais para cumprir com excelência suas responsabilidades, seguindo um cronograma definido em conjunto com o Professor/Orientador.

Com isso, compreende-se que a monitoria na formação acadêmica desempenha um papel essencial na promoção do aprendizado dos alunos, oferecendo oportunidades de

aprofundamento em disciplinas específicas e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Nesse contexto, a monitoria é uma ferramenta valiosa que contribui significativamente para a formação responsável dos estudantes e para a qualidade do ensino superior, além de valorizar a instituição de ensino e dar visibilidade ao curso.

Dessa forma, Dias (2007, p. 44) afirma:

> Isso reforça a compreensão de que o exercício da monitoria se apresenta como de fundamental importância na direção de uma formação responsável do aluno, articulando teoria e prática de maneira consistente, além de dar maior visibilidade ao curso, à universidade em que os estudantes estão inseridos. Daí a importância de se valorizar esse momento acadêmico, de fato, a única oportunidade de formação inicial, hoje disponível, para a docência na educação superior.

Ademais, observa-se que a importância da monitoria na formação acadêmica está diretamente relacionada à necessidade de fornecer aos alunos experiências práticas que complementam a teoria estudada em sala de aula. A monitoria não apenas auxilia no aprimoramento do conhecimento, mas também no desenvolvimento de habilidades de ensino e no fortalecimento do vínculo entre os estudantes e a instituição de ensino. Portanto, valorizar e investir na monitoria é fundamental para garantir a relevância do ensino superior.

O papel do Professor/Orientador é essencial para garantir a eficácia e o sucesso do programa de monitoria. Primeiramente, ele tem a responsabilidade de monitorar de perto, guiar e avaliar o desempenho do monitor ao longo da duração da bolsa de monitoria. Isso assegura que o estudante-monitor esteja alinhado com os objetivos estabelecidos e cumpra suas responsabilidades.

Por meio da experiência no PBM, no cotidiano, a relação monitor-estudante e Professor/Orientador contribui significativamente para o desenvolvimento formativo dos estudantes. Através dessas experiências, é possível construir um ambiente propício de aprendizagem colaborativo e enriquecedor, que estimula o crescimento pessoal e acadêmico dos envolvidos. Dessa forma, ao final do programa, o monitor deve realizar registro detalhado de suas vivências e atividades experienciadas durante esse período e apresentar um relatório ao Professor(a)/Orientador(a), trazendo reflexões sobre suas experiências e aprendizados.

### 1.4 As aprendizagens tecidas pelo conceito de homologia no PBM

A relação teoria e prática são basilares para o discente que vivencia o programa de monitoria. Durante o período formativo da monitoria, o estudante faz imersão em conceitos,

estudos, práticas, metodologias que dão condições iniciais para a construção do seu fazer docente. O processo de relação da práxis se constitui, quando o discente através das orientações do seu Professor/Orientador, e a partir delas, começa a vivenciar a rotina acadêmica com todas as dinâmicas e realidades. Considerando a relação teoria e prática, sobretudo no contexto de monitoria, Melo (2017, p. 63) afirma que:

> O entendimento da relação teoria-prática, a partir de uma visão dialética, em que teoria e prática são interdependentes, nos leva a crer que o desafio da docência e, por conseguinte, da formação de professores é romper com essa dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria. Portanto, é fundamental que o monitor compreenda a realidade da universidade, da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem, mas, que intervenha sobre essa realidade.

A afirmação do autor destaca a necessidade de uma abordagem dialética entre teoria e prática na educação, enfatizando que essas duas dimensões não devem ser separadas ou tratadas como entidades independentes. Embora Melo (2017) sugira uma interdependência entre teoria e prática, é importante questionar como essa relação pode ser efetivamente equilibrada na prática educacional.

A aplicação direta de teorias em contextos práticos nem sempre é simples, dada a diversidade de situações e variáveis envolvidas no ambiente educacional, tal qual envolve as questões pedagógicas, psicológicas, sociais e culturais. Sendo assim é salutar abordar essa relação teórico-prática de maneira crítica, considerando as complexidades e nuances envolvidas no contexto educacional.

No contexto do monitor, a sala de aula não é apenas um espaço físico, e sim um ambiente dinâmico e complexo onde se cruzam múltiplas realidades. Desse modo, problematizar essa realidade envolve questionar as estruturas de poder, as relações interpessoais e as dinâmicas de aprendizagem que ocorrem dentro desse espaço.

Os estudantes-monitores vivenciam o espaço acadêmico com um olhar diferenciado e ao analisar criticamente as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, a avaliação dos alunos e a gestão da sala de aula constrói uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas no ensino e aprendizagem.

Através da monitoria os estudantes-monitores podem se engajar em atividades como observação participante, entrevistas ou grupos focais para coletar informações sobre o cotidiano dos estudantes. Imersos ao ambiente, estes podem explorar diferentes metodologias de ensino,

abordagens pedagógicas e tecnologias educacionais, o que permite uma compreensão mais ampla das práticas educativas e das possibilidades de inovação pedagógica.

Logo, percebe-se que o estudante-monitor participa de práticas formativas que proporcionam vivências que configuram na vida e crescimento profissional do indivíduo. A complexidade existente nesse período consiste num diálogo coerente entre esses dois polos que permite ensinar com a intencionalidade, de incentivar a integração entre o estudo teórico e o exercício prático. Nesse contexto Gatti (2019, p. 187) afirma que:

> Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Por meio dessas afirmações, entende-se que o sujeito é responsável por vivenciar experiências significativas. O período das atividades práticas funciona como elemento articulador, em que se tem o objetivo de realizar a imersão do discente no contexto da rotina prática do Professor/Orientador. Isso de certa forma, é um modo de aprendizagem, pois o estudante além de vivenciar o meio, constituirá ações docentes de modo reflexivo apoiado em conceitos teóricos específicos da área.

Na compreensão sobre a relação teoria e prática, esses momentos de aprendizagens no cotidiano acadêmico possibilitam aos discentes, construções de concepções a respeito das práticas realizadas pelo docente. Nesse sentido, o conceito de homologia, segundo Silva e Alves (2020) se estabelece não por conceber a ideia de imitação das práticas docentes, mas por refletir sobre uma atitude pedagógica e sobre ela construir saberes próprios. Dentro dessas afirmações os autores citam "[...] a homologia é entendida como um modo de aprender com o outro, na convivência diária do tecer a profissão docente" (Silva; Alves, 2020, p. 3).

De certo modo, a dimensão da prática congrega elementos que fazem o estudante produzir uma teoria sobre o ensino e sobre como ele lida com as acontecências envolvidas profissionalmente pelo Professor/Orientador. Assim, toda prática é uma teoria que se ancora nos princípios da vivência acadêmica universitária, logo das aprendizagens experienciais, conforme Silva (2017, p. 174):

> [...] o licenciando é tocado por situações que lhe acontecem na sala de aula, na tessitura da docência que se constitui na trama do cotidiano escolar. Talvez seja por essa condição e imersão no chão da escola que o licenciado consiga perceber o outro, neste caso o aluno e o professor regente, em suas necessidades reais da docência.

Diante das possibilidades de aprendizagem da docência universitária, o bolsista-monitor, vê-se na condição de produzir desconstruções e ressignificações de suas concepções, inclusive em torno da relação teoria e prática. Isso faz com que o discente construa o seu próprio fazer docente de modo mais significativo. Nessa dinâmica, o estudante aprende por homologia, observando e se inspirando nas práticas do seu Professor/Orientador.

Sendo assim, a imersão do estudante no programa de monitoria possibilita que essa relação teoria e prática se concretize, pois é nesse espaço e observando as práticas dos Professores(as)/Orientadores(as) que se reconhecem como tal e constroem o seu fazer docente e através da produção de conhecimento, o estudante se caracteriza como sujeito histórico capaz de produzir novas ideias, críticas e argumentos.

A prática da observação se configura como uma ferramenta fundamental para o estudante-monitor. Isso gera aprendizagens das práticas de ensino, em que se vivenciam as práticas docentes, podendo identificar as dinâmicas, organizações e rotina do espaço educativo e, além disso, adquirir aprendizados que proporcionem metodologias para exercer a docência. O ato de observar é fundamental para analisar e compreender as interrelações dos indivíduos e do ambiente em que estes se socializam. Ele indica a condição fundante de desenvolvimento de aprendizagem experiencial, que se dá na e pelas relações homológicas.

As aprendizagens que logra na relação com o Professor/Orientador, com o cotidiano da sala de aula, sobretudo é o modo pelo qual o estudante aprende conceitos centrais dos processos de modos de ensino. Assim, o estudante-monitor pode estabelecer relações com os alunos que eles ensinam e com os Professores/Orientadores de forma a gerar aprendizagens que, consequentemente, tornavam-se cada vez mais significativas, pois ao realizar esse movimento se tem uma visão, ainda que não tão ampla, de como funciona de fato a realidade sobre o ser professor universitário. E isso é essencial para a formação e construção de um professor reflexivo, pois, permite que durante a formação construa-se uma compreensão da pluralidade existente na universidade.

Aprender com o outro, significa também, observar as atitudes do outro e ter condições de produzir uma análise que evidencie os êxitos, como também os equívocos de práticas que os Professores/Orientadores desenvolvem. Em meio a esse estudo da aprendizagem por homologia, compreende-se que para ocorrer será necessária uma relação direta do Professor/Orientador com o estudante-monitor. Sendo assim, a homologia favorece no processo

inicial da constituição do fazer docente desse discente. Nessa lógica reflexiva, Silva (2017, p. 169) afirma que:

> A vivência e a experiência produzidas no ambiente escolar são elementos basilares para que o sujeito se reconheça em um processo relacional em que a identidade vai ganhando sentido para si mesmo, sobretudo pela relação com o outro.

Nesse contexto, a relação Professor/Orientador segue uma base dialética e de influência mútua, pois através das práticas do professor, pode-se fazer com que o estudante-monitor construa possibilidades de aprendizados significativos. Tal situação faculta a produção, por parte dos mesmos, a construção dos processos de autonomia e de presença ativa na sua formação universitária.

O estudante-monitor mantém uma relação contínua com o seu Professor/Orientador estando propenso a aprender por homologia, pois à medida que a qualidade da relação professor-discente se torna positiva, consequentemente ela será dialógica e afetiva o que influencia significativamente no desenvolvimento integral dos sujeitos. A possibilidade de ver como o Professor/Orientador organiza sua rotina, planejamento para as aulas, a interação com os alunos, desenvolvimento de abordagens de ensino, entre outros fazem com que o discente aprenda o fazer docente, fato que evidencia o modo próprio de desenvolvimento de aprendizagem experiencial da docência, por processos homológicos.

De acordo com Silva (2017), a relação professor e estudante se concentra em o aluno estar comprometido em aprender e o professor ensinar e aprender. No entanto, nessa imersão no meio da monitoria, o estudante-monitor busca compreender múltiplas outras dinâmicas como as relações estabelecidas e os papéis sociais do Professor/Orientador ao estudante-monitor. Nessa realidade, o licenciando ocupa uma posição de observação na qual sua atenção está concentrada nos detalhes da relação pedagógica desenvolvida na sala de aula.

As relações interpessoais podem influenciar o modo como as experiências no campo docente vão sendo tecidas. Dessa forma, o movimento experiencial do cotidiano da profissão, a aprendizagem por homologia cria condições para que o estudante-monitor desenvolva saberes e aprendizagens próprias, no qual revelam o seu olhar singular sobre como lidar com certas situações demandadas ao professor universitário.

A monitoria além de proporcionar essa relação Professor/Orientador e estudante-monitor também contribui para que o estudante-monitor entre em contato com outros estudantes, que de certo modo ele irá aprender como ensiná-los, qual método mais adequado e ter olhar atento para cada subjetividade deles. Desse modo, os saberes da docência vão se

consolidando enquanto aprendizagens experienciais tecidas na relação com o outro. Assim a homologia se dá como processo vital em que professores e estudantes-monitores e demais estudantes criem condições de produção de saberes a partir de atitudes colaborativas e dialógicas.

Antes de adentrar na discussão sobre o estado da arte em relação à pesquisa, é importante mencionar o papel crucial desta etapa na base teórica do estudo. A análise das produções acadêmicas existentes possibilita mapear as principais discussões, conceitos e métodos que cercam o tópico em questão, todos eles situados no cenário científico atual. Além disso, ao pesquisar os avanços e as lacunas presentes na literatura, é possível combinar a pesquisa com uma perspectiva crítica e criativa, o que levará a uma discussão que não apenas amplia a compreensão do assunto, mas também contribui para o crescimento do campo.

Antes de iniciar a análise do capítulo focado na metodologia, é salutar situar a pesquisa no contexto de sua construção. Esta pesquisa foi construída com a finalidade de explorar as experiências tidas pelos sujeitos que vivenciaram as dinâmicas da monitoria. Com isso, foi fundamental escolher abordagens metodológicas desta pesquisa, pois permitiram compreender não só os fatos, mas também as percepções, sentimentos e subjetividades presentes nas narrativas dos colaboradores

# CAPÍTULO 2
# 2 PERCURSO METODOLÓGICO

> Em contextos de pesquisas e em práticas de formação, os acordos mútuos entre sujeitos em formação bem como profissionais em acompanhamento e processos de mediação biográfica dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social. Garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biógrafo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida (Souza, 2014, p. 40).

Esta dissertação se fundamentou nos princípios da pesquisa qualitativa, defendida por Minayo (2008). O fato que configura a relevância deste método é a subjetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de informações adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Nesse sentido, o estudo desta pesquisa se baseia nos parâmetros qualitativos pois a mesma possibilita a busca pelos sentidos da experiência humana, ao qual se compreende pelas interações, construções e compreensões sobre o que são e o que fazem. Minayo (2008, p. 204) afirma que no momento da coleta de informações, deve-se considerar que "[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...].

Sendo assim, o pesquisador inicia o trabalho de campo com inferências sobre o objeto de estudo em questão. Os materiais que auxiliam na produção de informações são pelas observações, registros no caderno, gravações, entre outros. Dessa forma, as ideias iniciais do pesquisador, a situação problema da pesquisa pode ser modificada ao longo do andamento da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa segue por uma abordagem interpretativa, a qual é centrada na subjetividade do sujeito. No que tange a natureza da pesquisa qualitativa, Denzin *et al.* (2006) consideram que:

> A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; texto e produções culturais; textos observacionais/registros de Campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos

> indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin et al., 2006, p. 17).

De acordo com os autores, podemos perceber a complexidade da pesquisa qualitativa, pois tem a proposta de abordar as mínimas especificidades do sujeito, dialogando com seu contexto cultural, social, econômico e político. Com isso, entende-se que analisar de modo qualitativo é ter a compreensão de considerar a singularidade de cada sujeito, uma vez que sua subjetividade reflete uma expressão de sua existência total. Contudo, é crucial reconhecer que as experiências e vivências de uma pessoa estão enraizadas na história coletiva, contextualizadas e influenciadas pela cultura do grupo ao qual pertencem.

Sendo assim, a interpretação é um processo contínuo que sucede ao entendimento e está intrinsecamente presente nele. Cada compreensão contém, em si, a potencialidade de interpretação, ou seja, a capacidade de apropriar-se do que foi compreendido. A interpretação tem sua base existencial na compreensão, pois interpretar implica elaborar as possibilidades delineadas pelo que fora compreendido.

A partir dos estudos qualitativos, esta dissertação se entrecruza com abordagem (auto)biográfica, a qual teve um avanço, destacado por Souza (2014). Nesse período, alguns sociólogos desempenharam um papel crucial ao introduzir implicações epistemológicas que moldaram a abordagem de estudos sociais. Suas contribuições influenciaram significativamente a compreensão dos mecanismos presentes na nossa sociedade.

Segundo Bourdieu (2000) dialoga sobre as biografias individuais e coletivas, em que se destacou a relevância dessas narrativas para a apreensão de dispositivos complexos presentes na vida social e humana. Desse modo, as biografias passaram a ser vistas não apenas como relatos individuais, mas também através de métodos para compreender as representações que se constroem sobre a vida.

Dessa maneira, os estudos da pesquisa acadêmica evoluíram ao se intercruzarem com diferentes perspectivas epistemológicas e enfoques metodológicos. A compreensão aprofundada dos dispositivos sociais e das representações humanas revelou uma riqueza de nuances ao campo de estudo, o que possibilitou uma análise mais abrangente e holística da vida em sociedade. Esta trajetória historicizou uma constante busca por aprimoramento e inovação no âmbito da pesquisa, contribuindo para a expansão do conhecimento e a compreensão mais profunda dos fenômenos sociais.

No contexto educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas emergiram como uma perspectiva sólida tanto no âmbito da pesquisa quanto nas práticas de formação. Essa abordagem se destacou devido ao modo como permite ao pesquisador se intercruzar em um processo formativo através do compartilhamento das experiências dos seus colaboradores da pesquisa. Essa oportunidade se manifesta por meio de narrativas orais e/ou escritas, permitindo que diferentes marcas sejam explicitadas. Essas narrativas não apenas proporcionam uma compreensão mais profunda das experiências individuais, mas também possibilitam a construção de identidades pessoais e coletivas. Trilhando por reflexões mobilizadoras sobre as epistemologias da abordagem (auto)biográfica, Souza (2014, p. 41) considera que:

> A consolidação dessa abordagem de pesquisa vem sendo marcada por diversos estudos empreendidos nos diferentes programas de pós-graduação, na criação e desenvolvimento de grupos de pesquisa e associações científicas sobre tal objeto no país, nas edições de diferentes congressos sobre a temática, publicações de livros e revistas que tem se dedicado ao (auto)biográfico como modos de socialização de experiências em contextos de formação e de aprendizagens sociais e profissionais.

Nesta direção, de acordo Souza (2014), compreende-se que a pesquisa (auto)biográfica surge intrinsecamente do indivíduo, contextualizada em sua inserção social e nos modos peculiares de biografização que o permeiam em seu contexto social e individual. Logo, a temporalidade biográfica se apresenta por meio de uma outra dimensão fundamental que atravessa a estrutura da experiência humana e das narrativas que se desdobram ao longo do tempo biográfico.

Ademais, a pesquisa (auto)biográfica revela aspectos da vida individual e social, que consequentemente são evidenciadas pelas experiências vividas e narradas pelos sujeitos. Nesse contexto, a pesquisa (auto)biográfica se entrelaça com princípios hermenêuticos e fenomenológicos, caracterizando a trajetória individual e aspectos mais amplos relacionados à vida, à humanidade e às diversas formas de expressão e manifestação que permeiam o tecido complexo da existência.

Portanto, ao discutir os princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, Souza (2014) destaca a relevância da abordagem qualitativa de pesquisa e a integração do enfoque biográfico e narrativo. Essa abordagem concentra-se na reflexividade e na reconstrução de identidades, percursos e trajetórias por meio da partilha de experiências e narrativas dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e formação.

Ao destacar a importância da abordagem qualitativa, na qual se considera a subjetividade e a complexidade das experiências humanas, esta proporciona uma compreensão mais profunda e holística dos fenômenos estudados. Desse modo, a ênfase na narrativa, com base nas experiências, fortalece a dimensão reflexiva da pesquisa (auto)biográfica e enriquece a compreensão dos aspectos pessoais e coletivos presentes nos processos de formação e pesquisa.

## 2.1 Entrevista Narrativa

Para a realização das entrevistas, foi utilizada entrevista narrativa que é um dispositivo usado para a produção de informações, no qual o colaborador relata sobre o fato apontado pelo entrevistador. O pesquisador nesse contexto deve observar as experiências, visões e contexto social de origem relatada pelos colaboradores. Assim, os procedimentos estão baseados no levantamento feito através deste movimento.

A entrevista narrativa, originou-se na Alemanha na década de 80, século XX, por Fritz Schütze (1992a; 1992b), surgiu da percepção de que os métodos qualitativos de pesquisa então predominantes eram inadequados para representar de maneira precisa os fenômenos sociais em análise. Schütze argumentava que a rigidez dos instrumentos de pesquisa utilizados na época limitava e direcionava as respostas dos participantes, restringindo assim a expressão genuína de suas experiências (Ravagnoli, 2018, p. 2).

Ravagnoli (2018) partia da premissa de que as experiências individuais estão entrelaçadas em diversos contextos situacionais, o que para o contexto histórico da época, era considerado impraticável esse caminho metodológico de pesquisa. Porém, o ponto de vista de Schütze era que o ato de narrar a sua experiência tem a capacidade de ampliar equitativamente a complexidade da realidade de cada colaborador no contexto social em análise. Desse modo o autor afirma:

> […] narração […] de certas fases e episódios da vida […], o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração […] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento (Schütze, 1992b, p. 8-9).

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2000), foram defensores e impulsionadores desse método no Brasil, afirmam que suas experiências positivas em pesquisas os motivaram a promover e recomendar a adoção da entrevista narrativa, oferecendo sua estruturação como recurso. Esta tem a finalidade de deixar livre a discussão para que saia de forma fluida e que os entrevistados possam explorar e aprofundar mais suas ideias a respeito do que está sendo discutido. Consequentemente, por meio desse método o sujeito entrevistado relata mais seus pensamentos e opiniões.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2000), contar histórias é comunicação fundamental da comunicação humana e constitui uma habilidade universal, independentemente do nível de complexidade linguística. Através da narrativa, as pessoas organizam suas experiências em uma sequência, recordam o que ocorreu, buscam explicações e interagem com diversos eventos que moldam tanto a vida individual quanto a social. Por meio disso, narrar implica em um ato intencional que proporciona uma compreensão ou familiaridade com acontecimentos e sentimentos que desafiam a normalidade da vida cotidiana. Desse modo os autores afirmam que:

> Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 91).

A entrevista narrativa é caracterizada com o método de pesquisa qualitativa, sendo estabelecido um processo de uma entrevista não estruturada, o qual permite que o participante possa aprofundar suas falas. Suas particularidades variam de acordo com o discurso mencionado pelo sujeito entrevistado no qual conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa tem como foco trazer críticas a respeito de uma entrevista com esquema pergunta-resposta como a maioria é realizada.

Segundo o filósofo alemão Walter Benjamin (1994, p. 205), a narrativa, que por muito tempo prosperou em ambientes artesanais, como no campo, no mar e na cidade, é uma expressão artesanal de comunicação. Benjamin estabelece uma analogia entre a narrativa e a criação de um artesão ao modelar um vaso, destacando que o narrador, assim como a mão do oleiro na argila do vaso, molda e dá forma à sua história. Seguindo nessa perspectiva afirma o autor Santos *et al.* (2019, p. 47), “[...] a informação narrada por uma pessoa que vivenciou um determinado fato pode ser moldada, reconstituída e nos servir como um ponto de partida para a construção de um fenômeno”.

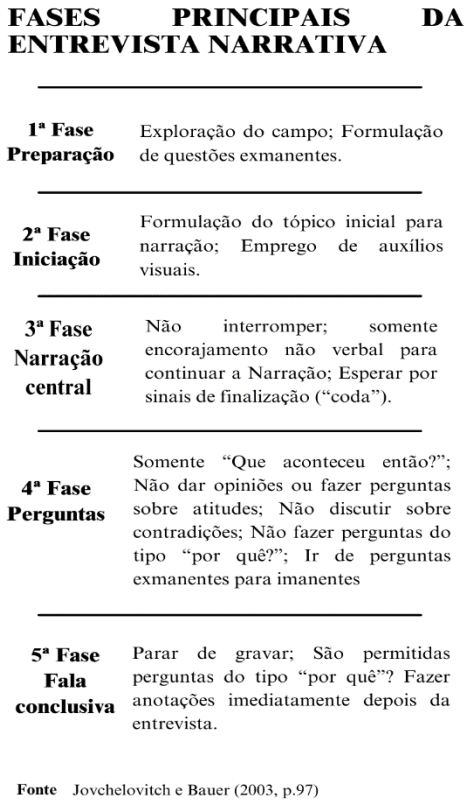
As considerações sobre a narrativa percorrem as páginas do texto de Walter Benjamin, intitulado "O Narrador". Nessa obra, o autor ressalta que a transmissão tradicional do conhecimento ocorria ao longo das gerações por meio da oralidade. É importante observar que existem, pelo menos, duas narrativas com características distintas: uma que se desenrola na presença do narrador, utilizando a oralidade, e outra que é manifestada na forma escrita. Sem a intenção de estabelecer uma oposição entre o oral e o escrito, pois ambas as formas são essenciais para a experiência humana, destaca-se, neste contexto, a importância das narrativas orais, pois carregam consigo a potencialidade da voz.

Clandinin e Connelly (2015) dialogam com o termo "experiência" como um conceito central para caracterizar a prática de realizar pesquisa narrativa. Essa abordagem pode ser compreendida como uma metodologia que envolve o compartilhamento de histórias de experiências relacionadas a uma determinada proposição, lugar ou pessoa. Por meio dessas narrativas, os pesquisadores podem obter informações essenciais para investigar o fenômeno em estudo. Nesse sentido estes afirmam:

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

Seguindo nessa perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa se constrói através de quatro fases: a iniciação, narração, questionamento e conclusão. Em cada fase, se obtém particularidades que seguidas nessa ordem listada acima, propõem uma estrutura coerente no qual serve como guia para o entrevistador, facilitando no progresso da entrevista. Nela também possui elementos de dados que podem ser favoráveis ou não para determinada pesquisa, para tanto é sugerido determinado número de regras. Tal qual segue no infográfico abaixo:

**Figura 1** - Fases principais da entrevista narrativa



| FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA | |
|---|---|
| **1ª Fase Preparação** | Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes. |
| **2ª Fase Iniciação** | Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais. |
| **3ª Fase Narração central** | Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a Narração; Esperar por sinais de finalização (“coda”). |
| **4ª Fase Perguntas** | Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| **5ª Fase Fala conclusiva** | Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista. |

**Fonte** Jovchelovitch e Bauer (2003, p.97)

Na etapa da preparação, com base em Muylaert *et al.* (2014), procede-se à explanação da fase de preparação, na qual as questões exmanentes são inerentes ao conhecimento inicial do pesquisador, advindo por meio da literatura e da familiarização sobre o objeto de estudo, incluindo a exploração do campo a ser estudado. No que se refere às questões imanentes, são inter-relacionadas ao conhecimento pessoal do entrevistado. Ao término da entrevista, as questões exmanentes transformam-se em imanentes, à medida que o pesquisador integra as novas informações ao seu entendimento.

A etapa de "preparação" está vinculada ao entendimento prévio que o pesquisador deve construir sobre o tema pesquisado. Para realizar essa preparação, é importante realizar a busca de bases teóricas que fundamentam a pesquisa, as questões no qual orientarão a entrevista narrativa, as discussões relatadas pelos colaboradores e análise posteriormente feita.

Na etapa de "iniciação", é incumbência do pesquisador contextualizar o colaborador sobre seu estudo, obtendo sua autorização para a gravação. Durante esse momento, o

entrevistado é convidado a relatar sua história, de preferência, abordando-a de forma abrangente, do início ao fim. Nessa fase, o pesquisador mantém-se neutro, evitando interferências. O ponto de partida para o início da narrativa, como mencionado, é a questão gerativa de narrativa, ou seja, uma pergunta que abrange o tema geral da pesquisa.

Durante a etapa da "narração central", é salutar que o pesquisador se abstenha de interromper o colaborador, mantendo-se atento até que apareça o momento de que este tenha encerrado o seu relato que é conhecido como "coda". Nesse momento, a ênfase está na escuta atenta. A fase subsequente, denominada "questionamento", concentra-se nos detalhes que foram narrados, mas que não foram suficientemente esclarecedores para o pesquisador. As perguntas são formuladas de maneira a incentivar o colaborador a iniciar outra narrativa detalhada, abordando aspectos específicos de sua história.

Na etapa referida como "fala conclusiva" por Jovchelovitch e Bauer (2002), recomenda-se desligar o gravador ou a câmera. Essa ação viabiliza questionamentos elucidativos, incluindo expressões como "por quê?". Tais questionamentos são mais diretos, passíveis de serem anotados, e proporcionam informações precisas e valiosas para a pesquisa.

Logo, observa-se que as narrativas apresentam diversas vantagens, uma vez que surgem a partir de um contexto social, histórico e político. Isso demanda do pesquisador um esforço para compreender o contexto tanto individual quanto coletivo do colaborador. Sendo assim, ao relatar o fato ocorrido de maneira abrangente, a narrativa insurge para que o colaborador relembre detalhes específicos que ele queira destacar. Assim como afirma Santos *et al.* (2019, p. 63):

> Essas narrativas deixam de ser meras informações ou descrições e os sentimentos nelas expressados permitem perceber e fazer conexões factuais, temporais, tanto do informante quanto do contexto político, social e histórico em que o objeto de estudo e participantes da pesquisa estão inseridos.

Nesta etapa da entrevista narrativa, serão realizadas em um primeiro momento entrevistas narrativas do modo individualizado com cada discente e professor. Tal perspectiva tem a finalidade de deixar livre a discussão para que saia de forma fluida e que os entrevistados possam explorar e aprofundar mais suas ideias a respeito do que está sendo discutido. Consequentemente, por meio desse método o sujeito entrevistado relata de forma subjetiva, as suas experiências, aprendizagens, pensamentos e opiniões. Dessa maneira, a entrevista narrativa é caracterizada com a abordagem de pesquisa qualitativa, sendo compreendido um processo de uma entrevista narrativa no qual permite que o participante possa aprofundar suas falas. Isto

posto, esta pesquisa teve a seleção de 5 sujeitos, estudantes que já realizaram o programa de monitoria da UEFS.

Sendo assim, foi enviado para todos os estudantes-monitores regulares do edital 2020-2021, uma carta convite em formato de e-mail, convidando-os a participar da pesquisa. O e-mail teve detalhes sobre o propósito da pesquisa, seus objetivos e a metodologia a ser trabalhada e dentro deste e-mail também vai conter um formulário em forma de *link*, com o objetivo de realizar uma pesquisa exploratória para obter o contato desses estudantes-monitores. Desse modo, neste formulário tinha informações sobre o nome do colaborador, idade, qual curso realiza e se deseja participar ou não da pesquisa.

Logo após realizei critérios, no qual foram definidos pelas seguintes questões:

1. Ter respondido o Questionário Exploratório.
2. Ter participado do Programa de Bolsas em Monitoria.
3. Possuir disponibilidade para participar de entrevistas e compartilhar relatos sobre sua experiência como estudante-monitor.
4. Concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.

Após ser realizada a seleção dos participantes, a entrevista narrativa ocorreu em dois gêneros: presencialmente, no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), localizado no Módulo 2 na UEFS e no modelo remoto pelo aplicativo *google meet* [3] em formato de videoconferência. Durante essa entrevista, o colaborador compartilhou sobre suas experiências na monitoria, relatando como tem desenvolvido aprendizagens da docência a partir da relação que constrói com o professor supervisor.

A entrevista narrativa estruturou em torno de cinco eixos temáticos, dentre os quais foram: Motivação para Participar do Programa de Bolsas em Monitoria, Compreensão do Fazer Docente, Interação com o Professor/Orientador, Atividades Realizadas na Sala de Aula, Contribuição do PMB para o Desenvolvimento Docente. Cada eixo teve uma especificidade para explorar sua experiência no Programa de Bolsas em Monitoria.

Esses eixos auxiliaram a compreender sua motivação para participar do programa, sua percepção sobre o fazer docente ao observar as práticas do Professor/Orientador, sua interação com este durante o programa, as atividades que realizava em sala de aula e como elas contribuíram para sua aprendizagem das práticas docentes, e por fim, de que forma o Programa de Bolsas em Monitoria influenciou o desenvolvimento do seu próprio fazer docente. Cada eixo

[3] *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

proporcionou uma oportunidade valiosa para explorar aspectos importantes da sua experiência e reflexão durante o programa.

## 2.2 Perfil dos colaboradores e formato das entrevistas

Os colaboradores presentes nesta dissertação além de contribuir significativamente para a construção desta pesquisa, me trouxeram reflexões próprias sobre as experiências formativas na docência universitária, o que nos trazem aprendizagens singulares. Ao realizar as entrevistas, tive a oportunidade de conversar com esses colaboradores, e ao final dela, pude ver as compreensões reflexivas que esses colaboradores obtiveram ao vivenciar o PBM. Vale salientar, que de acordo com o comitê de ética, o qual aprovou o andamento desta pesquisa, foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos colaboradores. Com isso, dentre nomes escolhidos foram Ian, Liz, Leila, Zeus e Rubens.

O primeiro colaborador é Ian, 23 anos de idade, foi bolsista do Programa de Bolsa em Monitoria (PBM) duas vezes, a primeira estava no início do curso e a segunda finalizou recentemente. Ele é estudante da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) do curso de licenciatura em matemática. Reside na cidade de Feira de Santana. Sua entrevista durou em média 22 minutos, a qual foi realizada presencialmente no campus da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no dia 27 de maio de 2024. Durante a entrevista foi usado um suporte técnico, o gravador de celular, para auxiliar na entrevista, tendo o consentimento do participante para o uso deste.

A segunda colaboradora se chama Liz, tem 22 anos de idade, graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana foi bolsista do Programa em Bolsas em Monitoria (PBM) quando estava no quarto semestre do curso. Reside na cidade de Feira de Santana. Por motivos de escolhas da colaboradora, a entrevista foi realizada de forma remota, por meio do aplicativo *google meet* em formato de videoconferência no dia 31 de maio de 2024, a qual durou em média 25 minutos. Assim como na entrevista anterior, foi utilizado o gravador do celular para ajudar no andamento do processo, também com o consentimento da estudante.

A terceira colaboradora é Leila, 27 anos, foi bolsista do Programa de Bolsa em Monitoria (PBM), estudante da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) do curso de licenciatura em matemática, reside na cidade de Feira de Santana. Sua entrevista durou em média 35 minutos, a qual foi realizada presencialmente no campus da Universidade Estadual

de Feira de Santana (UEFS) no dia 3 de junho de 2024. A estudante também permitiu que a entrevista fosse gravada para auxiliar nos próximos encaminhamentos da pesquisa.

O quarto colaborador é Zeus, tem 23 anos de idade, graduando em Agronomia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), foi bolsista do Programa em Bolsas em Monitoria (PBM) em três momentos, no terceiro, quarto e quinto semestre do curso. Reside na cidade de Feira de Santana. Por motivos de escolhas do colaborador, a entrevista foi realizada de forma remota, por meio do aplicativo *google meet* em formato de videoconferência no dia 5 de junho de 2024, a qual durou em média 17 minutos. Durante a entrevista foi usado um suporte técnico, o gravador de celular, para auxiliar na entrevista, tendo o consentimento do participante para o uso deste.

O quinto e último colaborador é Rubens, tem 24 anos de idade, é graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana e foi bolsista do Programa em Bolsas em Monitoria (PBM) duas vezes, a primeira quando estava no segundo semestre e a segunda estava no quinto semestre. Reside na cidade de Feira de Santana. Por motivos de escolhas do colaborador, a entrevista foi realizada de forma remota, por meio do aplicativo *google meet* em formato de videoconferência no dia 4 de junho de 2024, a qual durou em média 44 minutos. O estudante também permitiu que a entrevista fosse gravada para auxiliar nos próximos encaminhamentos da pesquisa.

## 2.3 Paradigmas de leituras e compreensão das narrativas

No que diz respeito à análise da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que ela envolve tanto a avaliação de aspectos cronológicos quanto não-cronológicos da história. A análise dos aspectos cronológicos permite interpretar o uso do tempo pelos entrevistados, enquanto a análise dos aspectos não-cronológicos possibilita a compreensão das razões e explicações subjacentes aos eventos.

Para compreender a história do entrevistado e as suas interfaces através das redes de relações e significados que se constituem, o pesquisador precisa identificar o enredo na análise das narrativas. Isso inclui os critérios envolvidos nas seleções feitas ao longo da narrativa, os valores e julgamentos relacionados à narração, e todas as operações da trama que conferem à narrativa a estrutura de um todo.

O processo de leitura compreensiva e interpretativa das entrevistas narrativas compreende três fases distintas: transcrição, análise temática e análise estrutural. A transcrição, conforme delineado por Jovchelovitch e Bauer (2002) desempenha um papel crucial ao

proporcionar uma compreensão geral do material a ser analisado. Além disso, contribui para a fluidez das ideias que serão fundamentais na interpretação do texto.

O processo de transcrição das entrevistas foi realizado de maneira integral, seguido pela organização das narrativas em categorias temáticas. Desse modo, essa abordagem possibilitou analisar os aspectos mais relevantes das experiências mencionadas, como também compreender as ideias tidas em comuns e específicas de cada colaborador.

Como mencionado, para transcrever as entrevistas, o qual ocorreu na íntegra tudo o que os entrevistados disseram o mais fielmente possível. Durante a transcrição, foram registrados os conteúdos verbais e elementos textuais, bem como pausas e até mesmo expressões que pudessem mostrar emoção ou ênfase.

Com base no que foi relatado pelos participantes foram construídas unidades temáticas e estruturadas em torno dos tópicos recorrentes que pareciam emergir das narrativas feitas. A interpretação fora realizada por meio de leitura e releitura para observar quais pontos foram evidenciados pelos colaboradores.

Nesse sentido as categorias foram:

1. Aprendizagens experiências da monitoria;
2. Aprendizagem por Homologia;
3. Surgimentos de novos métodos de aprendizagens;
4. Relação professor e estudante;
5. Relação com os demais estudantes;
6. Aprendizagem colaborativa (professor, monitor e estudante);
7. Formação pelas temporalidades;
8. Subjetividades de ensino;
9. Dificuldades da regência;
10. Dificuldades no período pandêmico;
11. Recursos tecnológicos;
12. Motivação pela carreira docente;
13. Inspiração para ingressar na monitoria.

Após elencar as categorias, fiquei imersa na análise das informações de cada sujeito, procurando desvelar as conexões e discrepâncias que emergiram a partir das compreensões dos colaboradores. Esse movimento reflexivo possibilitou entender a maneira como cada categoria se entrelaça com as experiências individuais e coletivas, demonstrando as nuances e complexidades presentes nas experiências compartilhadas. Dessa forma, entende-se que as falas

dos estudantes-monitores são caracterizadas com autenticidade, demonstrando a profundidade de suas narrativas e os sentidos construídos no decorrer das suas trajetórias.

A fase de análise temática inicia-se pela construção de um referencial de codificação. Esse processo chama-se redução do texto, que envolve generalizações e condensações de sentido, é organizado em três colunas: a primeira coluna contém a transcrição original; na segunda coluna, ocorre a primeira redução, na qual passagens ou parágrafos inteiros são parafraseados em sentenças sintáticas; a terceira coluna exibe as palavras-chave derivadas dessas sentenças sintáticas.

A análise estruturalista direciona-se para os elementos formais da narrativa e utiliza um sistema combinatório que abrange duas dimensões: a paradigmática e a sintagmática. A dimensão paradigmática compreende o conjunto de histórias potenciais, sendo que cada narrativa constitui uma escolha dentro desse repertório.

Sendo assim, é importante ressaltar que cada elemento em potencial emerge na narrativa de modo organizado, abrangendo os eventos, sujeitos, situações, inícios, finais, momentos de tensão e conclusões morais. Na dimensão sintagmática, concentram-se nas modalidades específicas desses elementos narrativos. Estes elementos são dispostos em sequências que podem ser comparadas entre diferentes narrativas, estabelecendo conexões com variáveis contextuais.

Através do sistema de categorias construído é possível realizar eventuais codificações de cada texto transcrito. Uma vez codificados, as informações podem ser utilizadas para atender aos objetivos tanto quantitativos quanto qualitativos da pesquisa. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), o resultado dessa interpretação, manifestado através das estruturas de relevância tanto do entrevistado quanto do pesquisador, reflete uma abordagem hermenêutica, pois se concretiza na fusão dos horizontes de ambos. O autor Ricoeur (1996), define hermenêutica, ciência que estuda a teoria da interpretação no qual o texto é objeto que especifica a caracterização da experiência. Diante disso, Ricoeur (1996, p. 14-15) afirma:

> A interpretação é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar-se os níveis de significação implicadas na significação literal; mantendo assim a referência inicial à exegese, isto é, a interpretação dos sentidos escondidos.

Para o paradigma de análise foi utilizado a vertente compreensiva interpretativa (Ricouer, 1996). A análise das narrativas procurará tornar clara a relação existente entre o objeto e as práticas de reflexão de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, seus objetivos e o

processo de investigação-formação. A ideia é a de tornar evidente as regularidades e as irregularidades de um conjunto de narrativas, por meio de segregações dos elementos estruturais da linguagem que podem contribuir para a compreensão que se obterá dos sentidos que cada narrativa promove.

A hermenêutica ricoeuriana é fundamentada em três níveis de vida, dentre as quais estão: a vida cotidiana, das experiências vividas e por fim, a vida científica. A partir deles, o sujeito tem a possibilidade de ser compreendido em sua totalidade, a fim de evidenciar a simbologia do comportamento humano por meio das falas, gestos e sentimentos. Nesse sentido, a efetivação da análise de informações deste trabalho, mapeou categorias de sentido que foram construídas pelas entrevistas das respectivas colaboradoras.

A análise dos dados teve como aporte as contribuições do método compreensivo-interpretativo. Trata-se de uma análise, que para Ricoeur (1996), constitui-se a partir dos efeitos da compreensão, que é resultado de uma explicação que se dá para as coisas humanas e, também, não humanas. Isso sugere que a explicação, antes da própria compreensão, é a tradução da realidade num significado que tenha sentido e se processe por uma determinada linguagem, ou signos linguísticos que nos permitam e possibilitem uma comunicação compreensiva do real. Considerando as contribuições do método compreensivo-interpretativo, Souza (2014, p. 43) considera que:

> A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Discorrendo sobre como a análise compreensiva-interpretativa é desenvolvida, Souza (2014) destaca a relevância sobre a experiência de análise compreensiva-interpretativa em três tempos de análise como uma dimensão metodológica que estabelecem relações intrínsecas de dialogicidade e reciprocidade. O tempo I é caracterizado como o tempo de análise cruzada ou pré-análise, concentra-se na organização e leitura das narrativas. Sua finalidade é a construção do perfil do grupo pesquisado, à medida que avança para a leitura cruzada, este tempo busca apreender as marcas de singulares, regularidades e irregularidades que permeiam o conjunto das histórias de vida e formação.

O tempo II, além de intrinsecamente ligado à construção do perfil biográfico do grupo, mas também sobre o conjunto das narrativas do grupo. O Tempo III, associado à análise

interpretativa-compreensiva, estabelece uma conexão intrínseca com o processo analítico desde o seu início. Essa etapa demanda leituras e releituras minuciosas.

Durante essa fase, o pesquisador se dedica a explorar os agrupamentos das unidades de análise temática e/ou o conjunto das narrativas e fontes utilizadas. Esse processo de imersão profunda no material coletado é essencial para revelar as complexidades das histórias de vida e formação, permitindo uma compreensão mais rica em detalhes, conexões e padrões emergentes. Com isso o autor Souza (2014, p. 45) discute:

> Ainda assim, seja qual for a opção de análise, evidencia-se a necessidade de constante retorno às narrativas (auto)biográficas, tendo em vista esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas no processo de escrita e compreensão de percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos, mediante o agrupamento de unidades de significações.

Diante das afirmações do autor, entende-se que o retorno contínuo é crucial para esclarecer os registros e as articulações dialéticas resultantes das leituras temáticas e interpretativas no processo de escrita e compreensão. Ao voltarmos repetidamente às narrativas, consequentemente entramos em um processo de aprofundar nossa percepção sobre os percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos.

A compreensão do todo, expressa significações que emergem das práticas que são essenciais nesse contexto e proporciona uma compreensão mais detalhada das histórias individuais e coletivas. Essa abordagem reflexiva e interativa ressalta a complexidade inerente à pesquisa (auto)biográfica, destacando a necessidade de um envolvimento contínuo com as narrativas para alcançar uma compreensão mais abrangente e aprofundada.

A análise das entrevistas narrativas foi realizada por meio de um processo de organização, fundamentação e interpretação das informações coletadas de forma cautelosa e reflexiva. O ponto de partida estava na divisão das narrativas com base em temáticas que surgiram de acordo com os temas que foram relatados pelos colaboradores. Esse processo garantiu uma leitura cautelosa e sensível, onde padrões, tópicos foram distinguidos para informar a modelagem da categorização dos relatórios. Sendo assim, utilizei pastas intituladas por cada temática no computador. Além de tudo isso, essa estratégia teve o efeito de alinhar as próximas etapas para que houvesse uma direção com sentido e clareza percorrendo-as, o que fez com que cada narrativa fosse então considerada respectivamente e em profundidade.

Os trechos das narrativas foram analisados em diálogo constante com os referenciais teóricos, o que possibilitou a interação entre os relatos e as fundamentações teóricas que

amparam a pesquisa. Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica possibilitou a compreensão dos significados atribuídos pelos colaboradores às suas experiências formativas vividas no âmbito do programa de bolsas de Monitoria, o que valorizou suas perspectivas individuais e coletivas.

Antes de abordarmos a constituição da prática de ensino por homologia, é essencial refletir sobre a ideia de aprendizagem por homologia. Aprender com o outro não se limita apenas no âmbito da aquisição de conhecimento, mas envolve uma observação crítica e reflexiva sobre as atitudes e práticas desse outro. Nesse contexto, este se torna uma referência inspiradora para a formação desse sujeito aprendiz.

# CAPÍTULO 3
# 3 A CONSTITUIÇÃO DO FAZER DOCENTE PELO CONCEITO HOMOLOGIA

> Aprender com o outro, significa também, observar as atitudes do outro e ter condições de produzir uma análise que evidencie os êxitos, como também os equívocos, de práticas que os professores executam. Em meio a esse estudo da aprendizagem por homologia, compreende-se que para que ela ocorra será necessária uma relação direta do professor com o licenciando (Silva; Alves, 2020, p. 18-19).

Inicio esta seção apresentando uma síntese das discussões abordadas neste capítulo. Compreende-se que a aprendizagem por homologia se entrecruza com as inspirações que a prática do outro gera em quem está na travessia da aprendizagem. Com isso, podemos visualizar que existe uma aprendizagem entre pares, construída pela relação pedagógica. Diante disso, ao longo do processo de aprendizagem por homologia, o sujeito aprende com o outro através da observação e da direta interação. Isso não se confunde com imitação, pois a homologia abre espaço para o desenvolvimento de aprendizagens em contra modelo.

Durante esse período, o estudante em formação além de estabelecer conexões com o outro, ele desenvolve suas próprias concepções, entendimentos e experiências sobre a docência universitária. A concretização da aprendizagem ocorre por meio da internalização do conhecimento, permitindo que, no futuro, o indivíduo seja capaz de realizá-la de forma independente. No entanto, antes dessa etapa, é essencial a participação de outro mediador que possua conhecimento e desempenhe o papel de inspirá-lo.

Outro ponto que este capítulo abordou foi sobre a prática docente no contexto universitário, parto do pressuposto de que o fazer docente necessita de saberes imprescindíveis para que o professor desenvolva práticas atrelando aos sentidos didático-pedagógicos. Esses saberes, como planejar, contextualizar o conhecimento, relacionar o desenvolvimento histórico do conhecimento específico com a atual realidade.

Ademais, pela dinâmica do fazer a interação professor-estudante e estudante-estudante, adaptar as condições de infraestrutura ao desenvolvimento da aula, conhecer o significado da relação entre objetivos e técnicas de ensino, a diversidade de aprendizagem, a relação entre avaliação e objetivo de ensino, as diversas possibilidades de avaliação, relacionar o cotidiano com o acadêmico e a multidimensionalidade da aprendizagem. Por fim, um saber que é dos mais difíceis para a docência: ter ciência de que a aprendizagem ocorre no outro, no estudante, e que, portanto, a imprevisibilidade desse processo é intrínseca a ele e demanda que o docente se coloque com certo despojamento do controle.

A essencialidade dos fundamentos didáticos para a prática docente destaca a importância crucial na formação dos saberes profissionais. Estes incluem saberes, tais como: cognitivo, afetivo, gestão, político e prático. O saber cognitivo, aborda a forma como ocorre a aprendizagem, já saber afetivo, que explora como a postura do professor influencia o desenvolvimento da aula. No caso do saber prático, que envolve as escolhas procedimentais e estratégicas alinhadas com as concepções de planejamento.

O saber de gestão da sala de aula, que trata da disposição de todos os elementos materiais e imateriais durante a aula, por último e por fim, o saber político docente, que envolve a conscientização do professor sobre seu papel específico naquele contexto e instituição, assumindo uma profissão singular. Esses elementos, interligados, delineiam a complexa rede de conhecimentos necessários para uma prática docente eficaz e reflexiva. Mediante disso Bolzan e Isaías (2010, p.16), consideram que:

> A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Nesse sentido, a aprendizagem por homologia manifesta-se em aspectos intrínsecos do indivíduo, entrelaçados com fatores externos que, por sua vez, contribuem para a construção do fazer docente. Nessa perspectiva, as singularidades das experiências vivenciadas, em um programa de monitoria, tanto com o Professor/Orientador quanto o estudante-monitor e o ambiente da sala de aula, desempenham um papel crucial na formação de ambos. O diálogo constante entre as peculiaridades internas do sujeito e os elementos externos do contexto acadêmico colabora para uma construção de práticas docentes ao qual serão basilares para sua formação. Tratando dos aspectos inerentes à formação, Silva (2017, p. 168) afirma:

> Os conhecimentos adquiridos ao longo da formação estão, também, na base da complexidade que envolve a produção identitária do professor, mas há de se considerar toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica, bem como uma carga de experiências que foi sendo produzida, ao longo da formação inicial do docente.

Isto posto, podemos visualizar que o sujeito promove a interação de saberes, dando origem à produção de argumentos e reflexões, favorecendo assim a formação da capacidade crítica. Dessa forma, reiteramos a importância constante do papel "do outro" em todas as fases de desenvolvimento. No contexto da homologia, por exemplo, o estudante constrói habilidades sobre docência ao observar e se inspirar nas ações do professor. Segundo Silva (2017, p. 164), uma forma de aprendizagem se evidencia quando, “[...] o sujeito aprende a conviver em um espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo senso crítico”.

Dessa maneira, no cenário do Programa de Bolsas em Monitoria (PBM), a aprendizagem advém por meio da experiência, construída pelo desenvolvimento de compreensão que ocorre pela imersão na realidade das práticas relacionadas à formação do profissional docente. Esse período de formação permite que a aprendizagem do ser professor se configure por meio de categorias que abrangem diversas dimensões ligadas aos contextos atuais da docência. Assim sendo, esse processo contribui para que o estudante em formação promova reflexões sobre o que está aprendendo, e a partir dessas reflexões, ele constrói seus próprios posicionamentos, diálogos e percepções, originando, por conseguinte, novos processos de aprendizagem.

Portanto, por meio da discussão inicial apresentada neste capítulo, junto a ela, as narrativas dos colaboradores desta pesquisa ganharão destaque no contexto da experiência vivida por eles, revelando os saberes expressos nas experiências proporcionadas no PBM.

## 3.1 Reflexões sobre a Aprendizagem por Homologia da Docência Universitária no âmbito do Programa de Bolsas em Monitoria

Quando pensamos nas aprendizagens da prática docente universitária é também refletir sobre todas as experiências vivenciadas durante esse processo construtivo do ser professor. Dessa forma, entende-se que essa formação transcende a visão pragmática que a docência é vivida apenas de aprender conteúdos práticos para ensinar aos estudantes.

O programa de bolsas em monitoria é um ambiente que possibilita o desenvolvimento de saberes, experiências e aprendizados relacionados à prática docente universitária. O programa permite que o graduando vivencie de um modo inicial o cotidiano do professor universitário das atividades acadêmicas que estes realizam. Isso permite que os estudantes-monitores além de aprender práticas docentes, realizem reflexões sobre si mesmos e sobre as ações que realizam durante esse processo.

Nesse contexto, o conhecimento é construído sobre as práticas de ensino a partir da dinâmica e interação que o programa proporciona ao acadêmico. Essa aprendizagem é construída por meio do processo de homologia que surge das relações desenvolvidas com os professores/pesquisadores e alunos. Sendo assim, pode-se compreender como os bolsistas monitores constroem aprendizagens sobre a prática docente no contexto acadêmico através da homologia, o qual tem permitido ampliar a compreensão dos bolsistas e desenvolver habilidades específicas sobre as práticas docentes universitárias.

No âmbito do programa de bolsas em monitoria, segundo Silva (2017), a aprendizagem por homologia pode ser conceitualmente pensada como um processo educativo construído por meio de relações inspiradoras e experiências compartilhadas entre indivíduos de diferentes níveis de conhecimento ou prática profissional. Este paradigma educacional é concebido a partir de uma relação de aprendizagem entre pares. Para exemplificar o que estamos discutindo, foi abordado através dos relatos dos monitores que emergiram nesse universo da monitoria e trouxeram reflexões salutares, nas quais a aprendizagem por homologia é evidenciada. Nesse ínterim, a colaboradora Leila relata o modo como ela se inspirou na prática do seu orientador e utilizou no seu fazer docente dentro da monitoria:

> O docente/orientador escrevia mais no quadro, aí ele meio que passava, depois que ele explicava, ele passava uma questão. E eu acabava participando junto com o professor nas explicações. Isso é uma coisa que eu faço. Eu uso na minha monitoria o seguinte, a gente vai olhar uma questão. A questão está falando isso, isso e tal coisa. A gente tem que chegar em tal coisa. Como é que vocês pensam? Como eu faço para chegar em tal coisa? Aí o pessoal fala (Leila, Entrevista, 2024).

O relato de Leila nos permite visualizar algumas dimensões importantes do processo de aprendizagem por meio da homologia, destacando como a interação entre o professor/orientador e estudante-monitor pode inspirar as práticas pedagógicas. A narrativa descrita incorpora uma característica muito básica da homologia, aprender com os outros por meio da observação, compartilhar experiências e estar imerso em situações reais de ensino. Nesse contexto, o orientador apresenta estratégias didáticas que são internalizadas por Leila e mais adiante, ela ressignifica em seu próprio fazer docente.

Ao mencionar que participava das explicações em sala junto com professor/orientador, mostra que a relação entre os dois era colaborativa e dialógica e consequentemente o aprendizado e o ato de ensinar se tornam interdependentes. Sendo assim, a monitora além de aprender as práticas docentes, reflete sobre as práticas e constrói seu fazer docente. De acordo

Gonçalves *et al.* (2021) a monitoria acadêmica é vista como um recurso que apoia o processo de ensino e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal de alunos e professores. É um ambiente de compartilhamento de experiências, aprendizado mútuo e novas descobertas. Dessa forma, assim como o relato da colaboradora e o pensamento teórico das autoras reforçam que a monitoria é um lugar onde a aprendizagem com o outro acontece e possibilita aprendizagens significativas para a formação do graduando. Dentro desse mesmo segmento Ian relata:

> Então, por exemplo, ele seguia uma certa ordem de assunto e aí, conversando com ele, a gente perguntou por que ele seguia uma ordem para explicar essas coisas. Ele explicou por que ele seguia. Sim. Isso fez sentido para a gente e a gente conseguiu absorver isso. A gente usa a mesma ordem de assunto também. Então, por exemplo, o principal que a gente conseguiu absorver dele foi essa organização dos assuntos, principalmente. A organização de ideias também (Ian, Entrevista, 2024).

O relato de Ian reflete um exemplo claro da aprendizagem com o outro, o que se baseia na troca de experiências e na inspiração mútua no âmbito de uma relação educativa. Neste processo, o monitor não só aprende com o professor através da observação, mas também compreende as razões por trás das escolhas docentes do professor através do diálogo reflexivo. Esta interação facilita uma aprendizagem mais profunda, baseada na compreensão do "porquê" das práticas e não apenas na sua reprodução mecânica.

A partir do relato de Ian, percebe-se os principais conhecimentos internalizados dentre os quais foram a organização do conteúdo e a estrutura das ideias, elementos fundamentais para a eficácia do ensino. Essa aprendizagem demonstra como a homologia facilita um tipo de aprendizagem aplicada em que os monitores não apenas adotam as práticas dos professores, mas também compreendem sua lógica, o que lhes permite adaptá-las e reformulá-las em seu próprio contexto.

Nesse sentido, a aprendizagem por homologia vai além da simples imitação pois ela estimula e integra a aprendizagem observada à sua própria visão pedagógica. Ao fazer isso, os monitores não apenas aprendem uns com os outros, mas também desenvolvem habilidades inovadoras e contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de maneiras únicas e significativas. Assim como os autores Silva e Alves (2020, p. 13) trazem que; "[...] a relação homológica se estabelece não por conceber a ideia de imitação do fazer do professor, mas por poder refletir sobre uma atitude pedagógica e sobre ela construir saberes próprios".

Seguindo nessa perspectiva sobre o conceito da aprendizagem por homologia ir além da imitação, o relato de Ian faz concatenações com o mesmo:

> No início a gente tentava ensinar exatamente igual a ele (professor/orientador). E, às vezes, a gente não conseguia, porque o professor já tem 20 anos fazendo isso, e ficava bem difícil a gente limitar o jeito dele, né? Aí, a gente foi construindo o nosso jeito de explicar o assunto. Tanto que a gente encontrou algumas formas diferentes de resolver algumas questões. E acabou que a gente foi aprendendo novas formas de resolver o assunto em si. Não só a forma que a gente via com o professor lá. Porque a gente, além de ter que aprender o assunto, saber o assunto, a gente tinha que aprender como fazer o aluno entender (Ian, Entrevista, 2024).

O relato de Ian se alinha diretamente com a compreensão de Silva e Alves (2020), que afirmam que a relação homóloga não se limita a simplesmente reproduzir o relato do professor, mas envolve uma reflexão sobre o fazer docente e a construção de seu próprio conhecimento com base neles. Ian fala sobre como, inicialmente, houve uma tentativa de replicação dos métodos do professor.

Essa transição demonstra a natureza exata do conceito central de aprendizagem homológica de Silva e Alves (2020), a reflexão de um sobre a abordagem pedagógica do outro que resulta na criação de práticas adequadas à própria realidade e capacidade pessoal. Ian afirma que, eventualmente, os monitores encontraram novas maneiras de interpretar o conteúdo e resolver problemas, criando caminhos que vão além da metodologia apresentada pelo professor/orientador. Essa construção autônoma é o resultado de uma progressão pedagógica que é iniciada pela primeira interação, mas que não se limita à simples repetição.

Além disso, Ian descreve um aspecto da relação homológica que é a necessidade de não apenas entender o conteúdo, mas também desenvolver habilidades que tornem o conteúdo compreensível para os alunos. Essa tentativa de adaptação promove o conceito de que aprender por homologia envolve um processo ativo de (re)contextualização. O monitor internaliza, muda sua perspectiva e põe em prática o conhecimento que desenvolveu, o que surge uma prática pedagógica que envolve tanto as necessidades dos alunos quanto sua própria identidade como professor.

### 3.2 Entre saberes e caminhos: Reflexões sobre a prática docente no cenário universitário

A ambiência universitária é um espaço privilegiado e multifacetado de construção de conhecimento que significa reconhecer que a aprendizagem ocorre em uma dimensão relacional, caracterizada pela geração de conhecimento a partir da experiência em ambiente

acadêmico. O sujeito que está imerso nesse espaço entra em diálogo com diferentes campos do conhecimento, valendo-se de referências epistemológicas e culturais para delinear seus fundamentos e construir novos conhecimentos. Além disso, a pedagogia universitária é um espaço de ponte entre o conhecimento, a subjetividade e a cultura, exigindo conteúdos altamente especializados sejam científicos, críticos e reflexivos voltados para a formação profissional. Nesse sentido os autores Ribeiro e Moreira (2016, p. 213) afirmam que:

> O conceito de profissionalidade abarca a complexidade da docência, um conjunto de saberes, atitudes, valores, habilidades e competências necessárias ao seu exercício, construídos coletivamente, que se corporificam no ambiente do trabalho, considerando o contexto político, social e histórico, tendo a prática docente como centro da construção da profissão docente.

Nessa perspectiva, o programa de bolsas em monitoria tem o objetivo de estimular os discentes a vivenciar experiências formativas sobre a docência universitária. Nesse processo os estudantes-monitores estabelecem relações com os demais estudantes, permitindo que estes desenvolvam habilidades no ensino e no aprendizado. Numa perspectiva colaborativa e auxiliar no processo de compreensão dos colegas, os colaboradores trouxeram seus relatos detalhando suas experiências no ambiente universitário:

> Tinha vezes que o aluno chegava com uma dificuldade mesmo no assunto, aí a gente tinha que trazer outra forma de entender o assunto para ele entender. Porque, às vezes, ele não entendia exatamente como o professor mostrou. A gente tentava mostrar outra forma. E aí, sempre que a gente fazia isso, a gente tentava procurar o professor. Para ver se fazia sentido (Ian, Entrevista, 2024).

O relato de Ian descreve um aspecto crucial da prática de ensino nas universidades, a necessidade de diversificar o ensino de acordo com os modos e processos de aprendizagem dos alunos. A fala de Ian se conecta com a importância da flexibilidade pedagógica na tentativa de buscar outras metodologias para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso demonstra um aspecto importante do ensino universitário que se estende além da transmissão de conhecimento e envolve etapas adicionais na construção do conhecimento a partir das subjetividades dos sujeitos.

Dessa forma, percebe-se a importância da inovação na prática docente, em que a sociedade do conhecimento demanda, de modo crescente, novas formas de aprendizagem a fim de que o processo de aprendizagem do estudante seja desenvolvido. Como resultado, é crucial que as atividades educacionais sejam ancoradas a partir de bases inovadoras. Nesse contexto, é importante considerar as práticas educacionais no ambiente universitário. Quando consideradas

sob a perspectiva da construção e reconstrução dessas práticas aumentam a experiência de ensino e aprendizagem, o que possibilita promover análises críticas de múltiplos caminhos para construir o conhecimento.

Segundo os autores Ramos, Farias e Ribeiro (2017), é salutar reconhecer que a formação pedagógica é crucial para aprimorar a qualidade de sua prática. Essa formação deve ser construída alinhada dentro do contexto da sua práxis, levando em consideração os sujeitos com os quais eles interagem e as práticas metodológicas que compõem seu fazer docente. Essas nuances de detalhes entrelaçadas na prática possibilitam o surgimento de um perfil profissional e uma individualidade associada ao papel do professor no ambiente universitário. Em um trecho de sua narrativa, o colaborador Zeus enfatiza a linguagem que é um elemento da especificidade do sujeito, o que associada à sua prática pedagógica se torna indissociável:

> A forma que você vai passar o que você sabe para aquela pessoa é importante. A linguagem que você vai usar para fazer com que ela entenda aquilo. Porque uns entendem mais facilmente, enquanto outros não. Então é necessário pensar na linguagem que você vai usar para adaptar para com que aquela pessoa entenda. Por exemplo, dar exemplos, se ligar em exemplos de um assunto. Caso eu não entenda, você dá um exemplo. Então eu levo os exemplos, a forma que eles usam para tentar passar, a didática, eu tento aperfeiçoar, tentar me parecer um pouco mais deles. Sabe, eu tento me ressignificar um pouco de cada (Zeus, Entrevista, 2024).

O relato de Zeus revela aspectos essenciais e desafiadores do fazer docente universitário, principalmente sobre o uso da linguagem como meio para mediar o ensino. O colaborador ressalta a importância de contextualizar os seus dizeres e sua didática à realidade de compreensão dos estudantes, evidenciando a relação entre os diversos caminhos pelos quais se têm para percorrer o processo de aprendizagem e produzir entendimentos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Além disso, a fala de Zeus ressalta a necessidade da prática docente estar em uma constante reconstrução de si mesmo, ancorada nas relações que o docente estabelece na sua formação. Logo, percebe-se que o estudante-monitor tem uma visão humanizadora do ensino, ao constatar a linguagem e o ambiente de aprendizado como precursores para que haja um ensino eficaz, que produza, portanto, aprendizagens sobre aquilo que se ensina.

Em outra fala Zeus também discute sobre as temporalidades e a essência como elementos pertencentes nesse processo de imersão do estudante-monitor no contexto sala de aula.

> Ao longo do tempo, a gente vai amadurecendo e criando alternativas. É uma forma que a gente constrói e reconstrói ao longo do tempo. É tudo tempo. É

> tudo com o tempo que você constrói. Parece que é uma prática. Você é como se fosse uma formação na essência. Sua essência vai se formando ao longo do tempo. Pelo menos aí você consegue sentir. Pelo menos no tempo que eu fiz monitoria (Zeus, Entrevista, 2024).

A compreensão de Zeus evidencia uma reflexão sobre a construção do seu ser docente por meio das relações entre as temporalidades, experiências e subjetividades do sujeito. O conceito temporal vem de um amadurecimento contínuo por meio da evolução que acontece ao longo do tempo *kronos*. Essa concepção reflete a natureza processual do aprendizado e da formação docente, que não acontece de forma reta e linear, mas sim de um conjunto de vivências do cotidiano que são experienciadas em um processo de construção, (des)construção e (re)construção do sujeito.

Em sua fala Zeus ressalta que "o fazer docente" como um elemento inseparável do "ser docente" e a monitoria entra como uma peça-chave para o estudante-monitor, pois esse ambiente se tornou um lugar que se entende que o ensino vai além da prática técnica, mas ela também transita para o subjetivo, possibilitando que o sujeito sinta cada experiência que se torna uma perspectiva transformadora do seu próprio ser.

O relato enfatiza que o aprendizado está envolvido em momentos práticos, vivido e sentido. O modo como Zeus repete o termo "tempo" reforça a ideia de que o docente se desenvolve na relação com o outro e consigo mesmo através de uma prática reflexiva e diária. Dessa forma, o tempo se torna um mediador do processo de formação, trazendo consigo, maturidade, compreensão e um sentimento de pertencimento à profissão.

A produção de estratégias de ensino, inspiradas na prática de professores, faz emergir novas perspectivas de se produzir, no âmbito da monitoria, mecanismos pedagógicos para potencializar a aprendizagem do colega. Na narrativa do colaborador Rubens, a produção de oficinas surge como perspectiva de favorecer a aprendizagem dos colegas. Em um trecho de sua narrativa, Rubens nos diz que:

> Como a gente faz muitas demonstrações no nosso curso, e tem três principais demonstrações, vamos dizer assim, três mais usadas. Porém, uma das que normalmente é mais usada, e que os alunos acabam usando até por ser mais fácil de entender como fazer. Então, a gente resolveu fazer o quê? Uma oficina, na semana que o curso da gente faz algumas oficinas para os alunos, principalmente para os calouros, a gente resolveu fazer uma oficina dessa sobre demonstração para o conteúdo. Daí a gente criou todo o roteiro, fez uma apresentação pelo slide, fez tudo certinho aí. Incentivava eles nessa oficina a fazer algumas demonstrações por absurdo, porém mais simples (Rubens, Entrevista, 2024).

A fala de Rubens destaca principalmente a sua preocupação com a internalização dos conteúdos dos alunos e a procura por metodologias que melhor atendessem ao contexto, especialmente para os estudantes do primeiro semestre, que na maioria das vezes as dificuldades de aprendizagem são acentuadas. Com isso, percebe-se que o estudante-monitor construiu uma percepção de olhar a docência além do ato de ensinar o conteúdo pois em seu relato é visível o engajamento que este promove para implementar a abordagem da metodologia ativa, na qual o aluno participa por meio da realização das oficinas focadas nos assuntos que os estudantes têm dificuldade.

De certo modo, o que se tem relatado até aqui evidencia que a monitoria não é um espaço com objetivo precípuo de formar docentes. Contudo, as experiências tecidas numa relação dialógica, apontam para a possibilidade de que a monitoria seja, também, um espaço em que a aprendizagem experiencial da docência ocorra de forma pontual e inspiracional. Aprender com o outro que é docente, no seu próprio modo de fazer a docência acontecer implica em produzir condições de aprendizagem do que, de fato, se efetiva na atividade docente.

### 3.3 Experiências formativas vivenciadas na monitoria

A experiência no processo formativo no contexto pessoal e subjetivo, segundo Larrosa (2015), vai além de mediar conhecimento. Ela é caracterizada pelas vivências que transformam o sujeito. Essa mudança não é necessariamente planejada, mas acontece de maneira natural, o que transforma o indivíduo e como este se relaciona com o mundo. Portanto, a formação do sujeito não acontece apenas pelo ensino formal, mas, principalmente, pelas experiências que atravessam sua jornada. Essas experiências provocam mudanças internas, levando ao desenvolvimento de novas formas de pensar e compreensões, possibilitando a reconstrução de si mesmo.

Nesse sentido, as práticas formativas têm como finalidade proporcionar vivências que se configuram na vida e crescimento profissional do indivíduo. A complexidade existente no período da imersão do programa de bolsas em monitoria consiste em permitir ao estudante-monitor aprender as práticas docentes e incentivar a integração entre o estudo teórico e o exercício prático. De acordo com Gatti (2019), a experiência procedente das vivências da prática são fundamentais para o professor em formação inicial. Sobre isso, nos diz essa autora:

> Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência

> concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (Gatti, 2019, p. 187).

Através das afirmações de Gatti (2019), entende-se que ao vivenciar a monitoria o período das atividades práticas funciona como elemento articulador, o qual tem o objetivo de realizar a imersão do discente no contexto da rotina prática do professor. Isso, de certa forma, é um modo de aprendizagem, pois o estudante além de vivenciar o meio, constituirá ações docentes de modo reflexivo apoiadas em conceitos teóricos específicos da área.

Logo, essas concepções sobre o movimento da imersão na prática ficaram evidentes nas narrativas dos colaboradores. Durante a entrevista, os estudantes-monitores foram revelando pontos relacionados ao assunto discutido e por meio dos relatos evidenciaram as realidades instituídas. Com isso, o monitor Ian considera que:

> A monitoria me proporcionou ter uma oportunidade de visualizar a matemática além de resolver questões, E eu estava com esse pensamento só que agora quando eu for professor já estou com um pensamento diferente. Vou tentar fazê-los pensarem como resolver a questão para a gente criar uma ideia de como resolver (Ian, Entrevista, 2024).

A partir do relato de Ian percebe-se que ele desenvolveu uma perspectiva mais reflexiva e construtivista sobre o ensino. Ele ressalta a importância de incentivar os estudantes a pensarem sobre como resolver os problemas, possibilitando um processo de construção do conhecimento mais ativo e colaborativo. Essa perspectiva sugere que para o colaborador Ian a monitoria contribuiu para que o referido monitor pudesse vivenciar as estratégias pedagógicas que ultrapassam a concepção de transmitir os conteúdos, antepondo a formação do pensamento crítico e autonomia dos estudantes.

Além disso, a experiência mencionada na fala de Ian mostra a valorização do diálogo e a interação que se produz como estratégia pedagógica. Ao dizer que tem vontade “criar uma ideia de como resolver” junto com os alunos, ele reconhece a importância da aprendizagem compartilhada entre os professores e estudantes. Nesta mesma lógica de evidenciar experiências formativas da aprendizagem docente, o colaborador Zeus revela aprendizagens outras que ele próprio foi construindo e consolidando durante o percurso desenvolvido no Programa. Em um trecho de sua narrativa, o colaborador Zeus nos diz que:

> Na monitoria, você aprende muita coisa. Você aprende até coisas que ainda você não sabe, mesmo passando pela disciplina. Você aprende também como se pôr no lugar do professor, porque você entende um pouco também sobre o docente, o que é que o docente passa. E, assim, você vai, ao longo do tempo,

> construindo uma forma que auxilia também na forma de você passar o assunto (Zeus, Entrevista, 2024).

O relato apresenta uma percepção reflexiva sobre a experiência na monitoria, considerando que, a partir das experiências com o professor, o monitor produz. A monitoria proporcionou a este uma possibilidade de se colocar diante dos desafios que o professor universitário encara diariamente na docência.

> A monitoria é um processo que você ensina, mas também você aprende. É um processo conjunto. E, disso, você forma à sua maneira. E você vai percebendo que cada aluno tem uma individualidade, um jeito para se singularizar. E a forma de um e outro aprender vai se diversificando. E você vai se adaptando a essa forma e percebendo o jeito mesmo como se ensina (Zeus, Entrevista, 2024).

A monitoria é vista, na percepção de Zeus, como um processo de aprendizagem mútua, no qual tanto o monitor quanto os alunos aprendem entre si. Essa relação entre os sujeitos é caracterizada por sua natureza colaborativa que vai além da simples transmissão de conteúdo e possibilita o crescimento mútuo. Nesse sentido, conforme o monitor interage com os alunos, ele se vê diante da multiplicidade de saberes docentes, o que requer a sensibilidade para reconhecer as singularidades e adequar sua abordagem de ensino. Essa flexibilidade, trazida de modo implícito na fala de Zeus, permite que este respeite as subjetividades e promova um ambiente mais inclusivo, humano e produtivo, com isso ressalta a importância de um olhar atento às individualidades de cada estudante.

> Eu trago até hoje, porque eu estou trabalhando também no Programa de Ciência Científica, do Programa de Ciência Científica Júnior, que eu estou dando aula para o pessoal da UPMAP. E aí, a gente faz questões também, e eu vejo toda a influência da monitoria que eu fiz (Ian, Entrevista, 2024).

> Então, era algo que eu levava como aprendizado e que me ajudava na pesquisa. Marcadores bioquímicos eu vi em bioquímica, que era algo que também me levava para a pesquisa, entender sobre a base do DNA, entender sobre a parte genética, entender moléculas que eu posso manipular, manipular como os ácidos nucleicos. Eram coisas que a gente tira diretamente da disciplina e aplica na pesquisa (Zeus, Entrevista, 2024).

O relato dos estudantes-monitores apresenta a importância da monitoria e da experiência acadêmica na educação profissional e científica dos participantes. Ambas as declarações focam nas maneiras pelas quais as experiências de monitoria e os assuntos que ela abrange afetaram diretamente seus esforços de pesquisa subsequentes, particularmente no

contexto de ensino e pesquisa. Ambos os relatos mostram que a monitoria não se limita a ser somente um ambiente no qual os estudantes podem tirar dúvidas dos conteúdos com os monitores, mas também como um lugar de reflexão, proporcionando ao monitor a construção de aprendizados, habilidades de comunicação e aperfeiçoamento do raciocínio crítico.

> O nosso estágio começa no quinto semestre. No quarto a gente tem ainda princípios metodológicos e após isso vem o estágio um. Então, como eu fui monitor no meu terceiro, quarto e comecinho do quinto semestre, já estava muito mais tranquilo em relação a isso. Então, me preparou muito para a prática docente em si (Rubens, Entrevista, 2024).

O relato de Rubens evidencia a importância da monitoria como meio para experienciar a prática docente, particularmente no contexto do estágio curricular. A vivência como monitor, o possibilitou ter maior segurança e desenvoltura na atuação prática do estágio. Isso sugere que a relação entre monitoria e formação profissional se presentifica como uma possibilidade formativa. A sensação de tranquilidade discutida por Rubens no início do estágio é um ponto positivo para o estudante-monitor, pois algumas inseguranças iniciais que normalmente acontecem com alguns estudantes, felizmente não ocorreu com o estudante-monitor. Essa oportunidade de vivenciar a docência antes da ida ao campo prático, permitiu-lhe confiar na sua capacidade e preparar-se para os desafios da prática docente.

Um aspecto relevante a se considerar na produção de experiências formativas na monitoria, tem a ver com a mobilização que alguns estudantes produzem para dirimir dúvidas dos colegas. Ao fazer isso, a perspectiva de ensino se configura como uma possibilidade de se materializar a disposição para querer ser professor. Assim sendo, a monitoria apresenta, ainda que embrionariamente, o que faz um professor e qual a importância do ensino para dirimir as dúvidas dos estudantes. A este respeito, a colaboradora Liz em sua narrativa nos diz que:

> E na monitoria eu vi o interesse. Mas se o aluno tivesse dificuldade e você tivesse que explicar outras vezes e você percebesse que ele não prestou atenção na aula. Mas é diferente, o aluno estava ali porque ele queria, ele tinha interesse realmente em aprender. Então, para mim, isso foi o divisor. E hoje em dia, eu tenho essa visão de querer voltar para a universidade como professora. Então, a monitoria, ela trouxe para mim esse desejo também. A carreira acadêmica. Tanto por observar também os meus professores, como a carreira universitária é bem diferente da sala de aula (Liz, Entrevista, 2024).

Liz, em seu relato discute sobre o modo como a monitoria despertou sua vocação e influenciou suas escolhas profissionais, sobretudo a respeito da sua carreira acadêmica. Esta menciona que alguns estudantes, que mostraram interesse genuíno pelo aprendizado, lhe

fizeram despertar uma experiência significativa, pois seu papel como monitora foi movido pela troca voluntária de saberes, consolidando a relação entre monitor e aluno.

Além de que, a fala de Liz mostra que sua vivência na monitoria foi um divisor de águas tanto na sua trajetória profissional como pessoal. Foi por meio da monitoria que a estudante-monitora começou a vislumbrar a carreira docente universitária. Essa percepção também é substanciada pela observação das práticas dos seus professores, da qual as práticas e rotinas acadêmicas serviram de inspiração para esta.

Outro ponto relevante, foi o destaque que a estudante-monitora deu para o ambiente acadêmico, o qual é marcado por pesquisa, produção científica e relação com os estudantes motivados pelo aprendizado. Logo, o contato na ambiência acadêmica através da monitoria fez surgir o desejo de continuar na universidade, não apenas como estudante, mas sim como professora e pesquisadora.

Dessa forma entende-se que a monitoria é um espaço transformador, capaz de ampliar concepções profissionais e pessoais. Ao proporcionar vivências nos contextos reais acadêmicos, a monitoria não possibilita aprendizados do fazer docente, mas também desperta aspirações importantes para a formação dos futuros docentes e pesquisadores.

> O ensino superior, porque a minha área de pesquisa atual você não vê nada no ensino básico. Você vê um comecinho muito ínfimo dessa parte. Então é algo muito mais inicial que a gente vê. Mas justamente nessa época da monitoria, já foi começando a me encontrar com muitos assuntos mais de nível superior. Por exemplo, a gente vê no colégio as coisas já prontas como regras que a gente tem da matemática, mas no nível superior a gente vê o porquê disso e trabalha isso também. Então foi a primeira fagulha já de querer vir para o ensino superior, foi na monitoria (Rubens, Entrevista, 2024).

O relato de Rubens mostra o reconhecimento do ensino superior como um possível espaço para a construção da sua trajetória profissional. Como resultado, a experiência de monitoria, nos mostra como as atividades extracurriculares podem ter um impacto significativo para a formação e motivação dos estudantes. O estudante-monitor demonstra o valor de práticas educacionais que promovem o pensamento crítico e incentivam os alunos a perceberem o conhecimento como algo em construção. Esse procedimento é importante não apenas para o desenvolvimento de futuros pesquisadores e professores, mas também para fortalecer a associação entre teoria e prática na esfera educacional. Como resultado, o relatório de Rubens apoia a importância de oportunidades como tutoria que promovam a busca por um ensino mais intrincado e significativo.

E na próxima sessão aborda sobre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes-monitores no período pandêmico, um aspecto importante que delineou as narrativas deles na época em que atuavam como monitores. A pandemia instituiu novos desafios que trouxeram mudanças para os modos de ensino, influenciando não só o funcionamento das aulas, mas também as relações interpessoais e práticas pedagógicas. Ao analisar as narrativas dos estudantes dentro dessa realidade, percebe-se como o período modificou as suas vivências na monitoria, reveladas as dificuldades enfrentadas, adaptações necessárias e os métodos escolhidos para superar as complexidades impostas por esse cenário atípico.

### 3.4 Dificuldades experienciadas no contexto pandêmico

No cenário da pandemia causada pela Sars-Cov-2 (Severe Acute Respiratory Sydrome Coronavirus 2), causada pelo vírus Covid-19 (Coronavirus Diesease 2019), diversos países adotaram o ensino remoto, no qual as escolas e universidades enfrentaram os desafios de construir os ensinos através das plataformas digitais, tal como discutem os autores abaixo:

> No que se refere a outras instâncias que não sejam a da saúde, os governos federal, estaduais e municipais têm aplicado medidas de reparação social e, no caso específico da educação, algumas iniciativas surgiram para minimizar os atrasos evidentes nas aulas e no ano letivo, durante o isolamento social, como o ensino remoto implantado em muitos lugares do país (Shimazaki; Menegassi; Fellini, 2020, p. 2).

De acordo com os autores, o que preconiza é que o ensino remoto surgiu como uma possibilidade de dar seguimento pelas modalidades e níveis educacionais, garantindo assim as atividades escolares e acadêmicas, afetado pela situação emergencial dos cidadãos permanecerem em isolamento social.

A educação na maioria das instituições fez a transição para o ensino remoto. Esse processo exigiu a reformulação das formas educativas e a ampliação de novas formas de se fazer o ensino, nesse caso, por meio do uso da tecnologia. Os sistemas educativos, escolas, universidades, professores e alunos precisaram se adaptar rapidamente às aulas online. A utilização das tecnologias digitais é central para esta realidade, expondo as desigualdades existentes no país e revelando os enormes desafios da continuidade da educação a distância. Este novo paradigma educativo foi desenvolvido num contexto de incerteza e vulnerabilidade provocada pela pandemia.

Isto posto, por mais que o contexto pandêmico tenha acontecido há uns anos, deve-se levá-lo em consideração pois ao realizar as entrevistas, constatou-se que alguns colaboradores

tiveram sua vivência da monitoria inicialmente pelo ensino remoto. E com isso, o estudante Ian relata:

> Já começou meio complicado que eu comecei a monitoria quando começou o período do remoto. E aí, eu tinha que primeiro, além de me adaptar a uma coisa nova, que eu nunca tinha dado aula ainda direito, eu ia ter que me adaptar de como dar aula online. E aí, eu tinha que procurar, tanto que os professores também tinham que procurar métodos para mostrar o que eu estou escrevendo, trazer, já tentei usar sites, tipo o Whiteboard[(i)], só que, às vezes, eles não tinham a caneta, né? E aí, eu decidi também, eu arranjei um quadro. E aí, tinha esse problema, às vezes, a câmera, às vezes, a internet travada (Ian, Entrevista, 2024).

Além de terem que se adaptar de modo abrupto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, há também uma maior ênfase nas práticas educativas e no conhecimento pedagógico, o que representa um grande desafio tanto para professores como para alunos. Com o surgimento dessas novas metodologias, o processo de ensino deve seguir caminhos inovadores que ampliem as possibilidades para além das barreiras físicas e geográficas em favor da construção do conhecimento. A utilização de novas tecnologias digitais, combinada com as aptidões e competências dos professores, é fundamental para desenvolver a capacidade dos alunos de utilizar ativamente estas ferramentas para construir o seu próprio conhecimento (Arruda, 2020).

O relato de Ian destaca o apoio inicial dos professores/orientadores na adaptação ao ensino remoto, indicando que tanto os professores quanto os alunos estão em fase de adaptação ao novo cenário online. Este aspecto de adaptação mútua demonstra a necessidade de flexibilidade e criatividade nas práticas de ensino durante os períodos de transição, como a recomendação da utilização de lousas físicas quando as lousas digitais apresentam limitações.

Os professores são proativos e organizam encontros para abordar preocupações, demonstrando compromisso com a aprendizagem dos alunos. Contudo, também revela incerteza e necessidade de improvisação, o que pode indicar falta de estrutura ou preparo adequado para lidar com as demandas do ensino remoto. Portanto, fica clara a importância da formação e do apoio contínuo aos educadores, a fim de garantir maior segurança no uso da tecnologia e melhorar a experiência docente.

O mau funcionamento de equipamentos técnicos pode ser um dos principais obstáculos à eficácia do ensino remoto. Quando ocorre um problema na sala de aula, o ambiente de aprendizagem se modifica, assim como os problemas técnicos inesperados podem reduzir o tempo da aula e a qualidade geral da apresentação. Além disso, se o professor não perceber o erro e continuar a aula, muitos alunos poderão perder informações importantes. Exemplos

dessas dificuldades incluem problemas de conexão com a Internet, conexões instáveis ou lentas, mau funcionamento da câmera e problemas relacionados à segurança do sistema.

Durante o período pandêmico, muitos docentes passaram por desafios para ajustar as suas práticas docentes ao ambiente virtual. A escassez de recursos tecnológicos propícios tornou o processo mais dificultoso, o que exigiu do professor uma maior criatividade no seu fazer docente. Nesse contexto, Liz compartilha sua vivência, evidenciando as dificuldades enfrentadas ao lecionar as aulas sem os materiais tecnológicos necessários.

> As dificuldades na época da pandemia, eu tinha um computador em casa, mas eu não tinha mesa digitalizadora. Até porque eu não tinha renda nenhuma. E você sabe que com o mouse, para escrever o número, ficava uma bagunça. Então, eu me virei com os meios que eu tinha. Eu procurei uma plataforma que fosse como a Lousa, como os professores faziam. Mas tinha muita dificuldade para escrever na tela. Não era como se eu tivesse uma mesa digitalizadora. Então, essa foi a primeira maior dificuldade. Consegui dar aula com os meios que eu tinha. Escrever no papel não era uma opção, porque eu acho que fica muito ruim. Porque você precisa posicionar a câmera e ver a posição da mão. Às vezes, a câmera não foca. Então, eu não tinha essa opção. Eu fazia sempre com o mesmo mouse no computador. Até tinha webcam no computador, mas não funcionava. Então, eu tinha que fazer com a câmera desligada. Ou eu pegava o celular e ligava para me apresentar e depois tinha que desligar. Aí, para piorar, o meu computador não pegava o áudio. Tipo assim, por não ter a webcam, ele não captava o áudio. Então, eu tinha que ficar com o celular ligado para captar o áudio e o computador para transmitir a tela. Então, essa foi a primeira maior dificuldade pelo fato de estar na pandemia. Depois, quando foi passando o tempo, eu consegui comprar uma mesa digitalizadora. E melhorou 100%, porque era outra coisa para escrever (Liz, Entrevista, 2024).

Em meio a fala de Liz sobre as dificuldades enfrentadas nesse período, a aprendizagem por homologia se revela quando ela diz “Eu procurei uma plataforma que fosse como lousa, como os professores faziam”. A partir dessa fala mostra que buscou inspirações na prática do seu docente/orientador para construir suas próprias estratégias. Silva e Alves (2020) discutem sobre o ato de observar, que é essencial para explorar e entender as interrelações dos sujeitos e do ambiente em que estes se relacionam. Esse processo se dá como aspecto fundamental no desenvolvimento experiencial, que ocorre pelas relações homológicas.

O relato destaca os desafios que Liz enfrentou ao tentar ensinar remotamente durante a pandemia e destaca algumas das dificuldades específicas que os professores enfrentam em ambientes de ensino online sem apoio adequado. Liz descreveu um cenário em que teve que lidar com recursos limitados, como a falta de uma mesa gráfica, uma webcam funcional e um microfone integrado.

Essas limitações complicam a escrita e a comunicação, afetando a qualidade das interações com os alunos. Ela recorreu ao mouse para escrever na tela, o que é muito menos prático e legível do que uma mesa digitalizadora, e teve que utilizar dispositivos, como usar um telefone para capturar áudio. Estas questões técnicas ilustram as desigualdades no acesso aos recursos que foram exacerbados durante a pandemia.

Uma das dificuldades do ensino a distância é a falta de formação docente em tecnologia da informação, o que exige mais tempo desses profissionais para organizar cursos e materiais (Shimazaki *et al*., 2020). No caso da estudante Liz, apesar das adversidades, esta mostrou resiliência e criatividade ao improvisar soluções, como usar mouse e telefone para captar áudio, demonstrando determinação em continuar ensinando durante a pandemia. Esta adaptação, embora longe do ideal, teve impacto direto na qualidade do ensino, que melhorou significativamente após a compra dos tablets digitais. A história de Liz ilustra claramente os desafios enfrentados pelos educadores com recursos limitados e destaca a necessidade de políticas públicas e de investimento para garantir melhores condições de trabalho para o ensino remoto.

O uso das TICS dentro do âmbito docente tem provocado mudanças no ensino, nos métodos de ensino e no desenho e organização dos sistemas educacionais, incentivando que os professores assumam papéis mais orientadores, mediadores e colaborativos de acordo com as novas necessidades (Veloso; Mill; Monteiro, 2019). Em um trecho de sua narrativa Ian considera as contribuições do professor na ambiência da monitoria. Em suas palavras, Ian nos diz que:

> O professor/orientador me ajudou bastante no início, principalmente nessa parte, porque ele também estava se adaptando online, me ensinou a usar os quadros online, me ensinou a, me deu a ideia de, se acaso eu não conseguisse usar o quadro online, usar um quadro mesmo. Ele sempre estava marcando orientação, assim, para a gente solucionar dúvidas (Ian, Entrevista, 2024).

Os professores, dentro deste contexto, assumem novas funções tais como; comunicar-se de formas com as quais não estão acostumados e compreender as especificidades da educação síncrona e assíncrona (Moreira; Henrique; Barros, 2020). Os autores acreditam que essa situação pode servir de base para o desenvolvimento de políticas de formação e formação para todas as instituições de ensino, possibilitando a transição da educação a distância emergencial para uma educação digital de qualidade. Ao desenvolver a educação em ambientes virtuais e interativos de aprendizagem, o ideal é promover uma educação continuada, com cursos promovendo a formação dessas novas TICS.

Outro fator evidenciado no relato de Ian mostra que a monitoria se configura como um espaço de aprendizado e formação para os estudantes-monitores, sobretudo no que se refere à prática docente. Através da fala do colaborador, o professor/orientador não só supervisiona, mas também ensina e orienta o estudante-monitor sobre como desenvolver o fazer docente. Esse processo está presente na aprendizagem por homologia, por meio da qual o ato de inspirar-se no outro se torna evidente. Através dessa experiência, o estudante-monitor constrói suas competências didáticas e pedagógicas, construindo suas habilidades de comunicação, planejamento das aulas e organização. Ademais, percebe-se que esse espaço proporciona uma troca de conhecimentos e aprendizagem a partir das relações entre os sujeitos.

Dentro desse contexto pandêmico foram utilizadas diversas estratégias, dentre elas o monitor Ian relata:

> O grupo de WhatsApp, era um grupo focado em enviar os documentos. Geralmente, a gente tirava foto e transformava no documento para as pessoas que não conseguiam ir para a monitoria no momento. E aí, o professor mesmo, toda vez que era enviado no grupo, ele mesmo olhava, analisava se estava fazendo sentido (Ian, Entrevista, 2024).

Utilizar grupos de *WhatsApp* para envio de documentos é uma solução prática para garantir que os alunos que não podem comparecer à monitoria ainda possam acessar o conteúdo. Esta abordagem reduz a exclusão e garante que todos tenham acesso à informação, independentemente de estarem presentes ou disponíveis no momento do monitoramento.

O *WhatsApp* é amplamente utilizado, o que o torna uma opção conveniente para muitos estudantes, especialmente aqueles que não têm acesso a plataformas de aprendizagem mais sofisticadas. Isso significa que os monitores estão usando uma ferramenta inclusiva e fácil de usar que pode alcançar uma ampla variedade de alunos, independentemente de suas capacidades tecnológicas. Embora o envio de documentos pelo *WhatsApp* ofereça comodidade e acessibilidade, existem algumas limitações importantes a serem consideradas.

Contudo, a situação atual mostra que as barreiras enfrentadas pelos professores envolvidos no ensino remoto incluem a falta de formação e desenvolvimento devido às demandas inesperadas desta nova realidade. Nesse ensino remoto, os professores devem dominar uma série de outras habilidades, como estimular perguntas, coordenar grupos, sistematizar experiências e valorizar o diálogo e a colaboração.

Além disso, necessitam de formações para potencializar essas experiências e adaptá-las ao novo ambiente de ensino a distância. Portanto, os professores não só precisam saber usar

a tecnologia, mas também mudar a forma como organizam e apresentam materiais e conteúdos aos alunos.

O ensino remoto tem outras limitações em comparação às aulas presenciais. Por exemplo, embora o aprendizado ainda ocorra por meio de telas de computador, a tecnologia não permite que os professores compreendam plenamente as emoções, as expressões não-verbais e os comportamentos dos alunos, o que pode criar uma sensação de desconexão. Dentro dessas afirmações, Zeus relata: "[...] então, eu já comecei a fazer monitoria a partir do segundo semestre. E como era online, eu não via os alunos me procurarem, eu não via os alunos tirarem dúvidas, eu marcava a hora dos alunos me aparecerem" (Zeus, Entrevista, 2024).

O relato de Zeus ilustra claramente os desafios da monitoria online, incluindo a dificuldade de envolver os alunos e a falta de espontaneidade nas interações. Isto aponta para a necessidade de estratégias motivacionais mais eficazes, como a utilização de plataformas mais interativas, gamificação ou atividades integradas no currículo, que tornem o acompanhamento mais envolvente e relevante para os alunos. Além disso, é importante preparar os alunos para a autonomia exigida em ambientes online, talvez através de formação para melhorar as suas capacidades de autorregulação e comunicação com os professores.

A seção subsequente buscou distinguir as compreensões dos estudantes-monitores do PBM quanto à relação construída entre professor e estudante. Por meio das entrevistas realizadas compreende-se que os monitores inseridos num ambiente onde a aprendizagem é dinâmica, percebem e experienciam as dificuldades e possibilidades dessa relação.

### 3.5 Compreensões sobre a relação entre professor e estudante

Aprender a conviver é um enorme desafio para toda a humanidade, pois cada pessoa carrega sua vivência, cultura, experiência e ideologias, o que dificulta a convivência com os outros. Macedo (2005, p. 125) afirma: "[...] numa sociedade como a nossa é fundamental saber conviver. Saber conviver significa tentar inserir-se nas relações com os outros".

Como descreve Sampaio (2004, p. 64): "[...] a vida é um movimento de relações, tanto internas quanto externas. Está relacionada com o que está ao nosso redor e dentro de nós. A vida acontece no movimento das relações, precisamos aprender a trabalhar através dele, mantendo nossa liberdade, iniciativa e equilíbrio".

Os relacionamentos exigem respeito mútuo e aceitação das diferenças. Sem estes elementos, a convivência torna-se complicada. Todas as pessoas precisam se sentir aceitas, para participar em grupos e de atividades sociais e, em suma, para se sentirem ligadas. Segundo Sisto

e Martinelli (2006), a qualidade das relações sociais determina o papel de cada pessoa, seja na sala de aula ou em um grupo social. No estudo das dificuldades de aprendizagem, os aspectos socioemocionais são considerados um dos principais fatores associados aos obstáculos no processo de aprendizagem.

As relações professor e aluno devem ser baseadas no afeto, na solidariedade e no respeito mútuo, pois é muito difícil desenvolver quaisquer competências num ambiente hostil. Como enfatiza Peroggini (2006), quando se estabelecem relações afetivas entre educadores e alunos, ocorrem também encontros importantes entre alunos e saberes, levando em consideração a diversidade racial, cultural e pessoal. Esse conhecimento permite que os professores reconheçam a diversidade e utilizem diversos recursos em sala de aula, garantindo que todos os alunos encontrem significado no processo de aprendizagem.

As relações sociais são estabelecidas com base no conhecimento prévio de cada pessoa. Sobre isso, Liz, em um dos trechos de sua narrativa nos diz que:

> Quando a gente começou a fazer essa disciplina, na nossa vez, todo mundo dizia que era horrível e que todo mundo perdia, que o professor era horrível. Aí, a gente já entrou com aquele... Com medo. Mas, para mim, até hoje eu digo, ele foi um dos melhores professores que eu já tive. Porque, assim, toda a prática dele, para mim, ele exerce a profissão dele com excelência. Ele é um professor atencioso. Acho que as pessoas têm um pouco do trauma pela questão de ser uma disciplina que, realmente, a disciplina em si é pesada (Liz, Entrevista, 2024).

A colaboradora Liz comenta os aspectos importantes de como as expectativas coletivas influenciam as percepções iniciais de um assunto, e como experienciar a realidade pode subverter estas expectativas quando os professores demonstram atenção e competência. Além disso, isto sugere que assuntos difíceis não precisam ser vistos de forma negativa, desde que os professores sejam capazes de fornecer aos alunos o apoio adequado para superar as dificuldades. Sendo assim, a narrativa destaca a importância de práticas de ensino que demonstrem valor e eficácia aos alunos, mesmo diante de conteúdos difíceis.

Por meio disso, toda interação exige habilidades para lidar com as diversas situações que podem surgir, pois as diferenças interpessoais são inevitáveis e é preciso aprender a lidar com a diferença e a diversidade. Nesse sentido, Sampaio (2004) enfatiza que para que os professores possam lidar com as diferenças dos alunos, eles devem compreender as necessidades dos alunos, as diferentes formas de aprendizagem e as dimensões psicológicas, materiais e socioculturais.

Dentro dessa concepção, os colaboradores Ian e Leila em suas narrativas compartilham relatos, vivências singulares sobre a corroboração recebida dos seus professores/orientadores em meio a esse contexto:

> O professor/orientador me ajudou bastante no início, principalmente nessa parte, porque ele também estava se adaptando online, me ensinou a usar os quadros online, me ensinou a, me deu a ideia de, se acaso eu não conseguisse usar o quadro online, usar um quadro mesmo. Ele sempre estava marcando orientação, assim, para a gente solucionar dúvidas (Ian, Entrevista, 2024).

> Os professores davam liberdade para caso tivessem alguma dúvida, eu às vezes perguntava, pedia um feedback ao professor de como está o pessoal nas aulas, se estava participando. Eu perguntava sobre como eram os alunos nas provas (Leila, Entrevista, 2024).

Dessa forma, os colaboradores Ian e Leila relatam sobre a importância do papel dos professores dentro e fora da sala de aula. Notou-se que além de atividades como explicação de conteúdos e aplicação de avaliações, os professores demonstraram a importância de compreender os alunos e ajudá-los a solucionar suas dificuldades.

Com isso, compreende-se a percepção dos monitores a respeito do papel dos docentes, o qual reconhecem a importância do educador como mediador do processo de aprendizagem. Seus objetivos não se limitam a professores tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, mas também uma formação que valorize a troca de experiências e ideias, promovendo o aprendizado mútuo e colaborativo. Coadunado com tais ideias, Zeus concebe que: “[...] na monitoria, você não só dá assistência, além de ensinar você também aprende com os alunos. Tipo, eu vi isso. Você aprende junto com os alunos” (Zeus, Entrevista, 2024).

Os comentários de Zeus sobre a aprendizagem mútua na monitoria apontam para uma perspectiva mais colaborativa e dinâmica no processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia possibilita a mediação do conhecimento e favorece a criação de um ambiente educacional mais rico, no qual todos os envolvidos, sejam monitores ou alunos, possam compartilhar seus conhecimentos e aprender juntos.

Dessa forma, entende-se que a aprendizagem por homologia está presente nessa relação construída entre os sujeitos docente/orientador e estudante-monitor. Sendo assim, a maneira como é construída e mantida essa relação influencia no processo da aprendizagem sobre o fazer docente universitário. Concebendo a relevância da aprendizagem docente no ambiente escolar, Silva (2017, p. 169) afirma:

> A vivência e a experiência produzidas no ambiente escolar são elementos basilares para que o sujeito se reconheça em um processo relacional em que a identidade vai ganhando sentido para si mesmo, sobretudo pela relação com o outro.

Nesse contexto, compreende-se que o processo de interação com a rotina acadêmica, as práticas metodológicas e a convivência com os outros estudantes fazem com que surja o autoconhecimento da sua prática docente. Os estudantes-monitores, como protagonistas do processo de ensino, devem ser vistos como indivíduos capazes de uma aprendizagem autônoma e crítica. Quando eles são motivados a explorar novos conhecimentos e fazer descobertas, o conteúdo acadêmico se torna mais significativo no âmbito pessoal e profissional do sujeito.

No entanto, quando se altera e dificulta esse ambiente de aprendizagem, os estudantes tendem a se engajar menos, não ter foco, atenção e interagir menos nas aulas, em alguns casos, até optam por desistir da sua formação. Como mencionado, essas informações que os colaboradores trouxeram foram no contexto pandêmico, em que as aulas remotas e métodos de aprendizagem não atrativos dificultavam o foco destes, sem contar com o processo socioemocional de vivenciar as consequências do momento histórico e único em nossa sociedade, o isolamento social.

> Era assim, muito raro quando aparecia um estudante em uma das reuniões. Na maioria das vezes, eu ligava o computador, mandava link no grupo e ninguém aparecia. Era muito raro. Aí, às vezes, aparecia um. Quando aparecia dois, já era assim, muito sucesso, porque era muito difícil. Eles realmente não se interessavam (Liz, Entrevista 2024).

> Os estudantes, eles não participavam da monitoria, porque também a gente sabe que muitos estudantes da UEFS, eles estão, na maioria das vezes, trabalhando, tendo que lidar com a universidade que é integral e os seus trabalhos, e principalmente na pandemia, que isso aumenta muito, muitos estudantes que não trabalhavam, precisaram trabalhar para ajudar em casa, e aí eles não tinham tempo, realmente, para participar (Liz, Entrevista Narrativa, 2024).

Liz destaca os desafios da adesão dos estudantes ao acompanhamento num contexto de múltiplas dificuldades, vividas na pandemia. Embora a falta de participação possa ser vista como falta de interesse, é importante reconhecer que os fatores socioeconômicos e os encargos que os estudantes enfrentam são os principais contribuintes para esta ausência. Esta situação reforça a necessidade de maior flexibilidade e adaptabilidade das estratégias de apoio aos estudantes, procurando soluções que tenham em conta as suas realidades complexas.

Durante a pandemia, a forma como os alunos interagem com outros espaços, principalmente os ambientes domésticos, impactou diretamente no relacionamento com os

professores. Da mesma forma, os professores que também ensinam em casa são afetados pela dinâmica do seu próprio ambiente doméstico. Isto nos leva a considerar outra categoria de análise relacionada: a relação entre professores e alunos, que mudou significativamente no contexto da pandemia. O isolamento social, mais do que apenas colocar professores e alunos em locais diferentes, parece criar uma "divisão do mundo" na relação. Esse distanciamento é agravado, até causado, pelo esgotamento geral durante a pandemia é agravado pela sobrecarga de atividades remotas e digitais, que inclui fatores como a precariedade do trabalho (Segata, 2020).

Nesse contexto, é importante ressaltar que os professores podem também refletir sobre sua prática, e buscam flexibilidade contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a sensibilidade do professor para compreender as dificuldades e necessidades de cada aluno é a base da relação professor aluno. Mahoney (1993) afirma que é a sensibilidade do professor, aliada à sua experiência, vivência em cada interação, capacidade de escuta e atenção consciente, abre caminho para uma aprendizagem significativa e possibilita a descoberta de novas ideias. Desse modo, em um dos trechos narrativos os monitores dizem que:

> Eram bons orientadores. Eu sempre tinha contato para conversar. E caso eu tivesse alguma dúvida, ou caso houvesse necessidade de fazer alguma atividade ou então buscar algum material que possa me ajudar e ajudar os estudantes, eu ia consultar primeiro o meu orientador, que é o professor. Então, eu sempre tinha o auxílio do professor para poder me basear também. Porque caso eu não soubesse de alguma coisa, ou então tivesse dúvida de alguma coisa, antes de passar para o aluno, primeiramente, eu sempre tirava dúvidas com o professor para evitar passar alguma informação que não fosse verdadeira. E eu sempre tive um bom relacionamento com os meus professores (Zeus, Entrevista, 2024).

> Ele ia me ajudando, ele ia, por exemplo, eu levava alguma demonstração para eles e a gente meio que tentava alterar ela. Então, não em si a demonstração, o assunto também. Se eu senti uma dúvida de algum assunto, como fazer? Ou melhor, como fazer o quê? Como é esse assunto que ele está querendo dizer? Como estudar melhor esse assunto? Então, isso eu já ia organizando muito com esse professor (Rubens, Entrevista, 2024).

Zeus revela em sua fala a importância do papel dos professores no processo formativo e desenvolvimento de aprendizagens na monitoria. A fala aponta para uma relação de apoio com o monitor observando o professor como fonte de inspiração para realizar suas atividades com monitor. Essa prática demonstra responsabilidade e comprometimento com a qualidade das informações compartilhadas. Dessa forma, entende-se que o contexto monitoria é baseado

em relações de confiança e dialógicas entre monitores e professores, o que tem um efeito muito positivo na formação de ambos sujeitos.

---

[i] Whiteboard é uma ferramenta digital que permite brainstorming, colaboração e criação com outras pessoas. Com o Microsoft Whiteboard, você pode desenhar, escrever, apagar e adicionar imagens, adesivos e notas em um quadro compartilhado.

**RESULTADOS DA PESQUISA-Reflexões sobre as aprendizagens construídas....**

> Nessa direção, discutir a aprendizagem de ser professor exige-nos entendê-la a partir de seus movimentos construtivos que se constituem como um conjunto de movimentos produzidos pelo docente à medida que ele atua. Essa atividade é marcada pelas trajetórias formativas que são incorporadas à docência a partir da tomada de consciência das dimensões pessoais e profissionais que permeiam tal processo. Os diferentes movimentos construtivos dos professores dependem da interação e dos processos formativos que eles colocam em andamento e da própria aprendizagem da docência que os acompanha ao longo de toda a carreira, não há linearidade nesse processo; esses movimentos correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser por eles trilhados (Bolzan; Isaia, 2010, p. 19).

Ao iniciar a escrita das minhas considerações finais, tomo como base a compreensão de Bolzan e Isaia (2010), o qual mostra uma reflexão sobre a aprendizagem da docência, evidenciando-a como um processo dinâmico, não linear e tecido em momentos construtivos. Ao compreender a ideia dessa epígrafe, percebe-se que o percurso docência não é um estado fixo ou definitivo, mas sim um percurso de formação, transformação e reconstrução.

Pensar nas aprendizagens da docência universitária, neste estudo, as quais tiveram um lugar de singularidade, abriu espaço para o entendimento de que as experiências formativas se constituem como caminhos formativos consolidados nas individualidades de aprendizagens de cada estudante-monitor. Isso se revelou pelas narrativas apresentadas, que foram produzidas em uma abordagem (auto)biográfica. Tal perspectiva facultou que os colaboradores da pesquisa desenvolvessem e revelassem suas próprias compreensões sobre aprendizagens que cada um pode tecer no fazer docente no Programa de Bolsas em Monitoria (PBM).

Nesse contexto, a abordagem (auto)biográfica foi salutar na perspectiva de compreender o ato de narrar a sua trajetória de vida e as aprendizagens da prática docente no ambiente universitário. Sendo assim, as narrativas mostraram movimentos a partir das experiências marcadas por constantes reflexões e autorreflexões.

Assim, como potenciais desdobramentos deste estudo, o movimento de aprendizagem da prática docente universitária por homologia foi caracterizado pelas relações interpessoais que os estudantes-monitores construíram com seus professores/orientadores e demais estudantes de graduação que participaram das monitorias. Neste contexto compreensivo, a homologia se torna um elemento fundamental para entender de que modo se deu a aprendizagem da docência.

O processo de aprendizagem da docência universitária pela ação homológica junto ao Programa de Monitoria Pedagógica (PBM) mostrou-se ser um espaço impulsionador de construção das relações interpessoais, por meio de processos de socialização e diálogo. E a partir dessas interações, o estudante monitor desenvolve conhecimentos práticos dos fazeres docentes.

De tal modo, entende-se que os modos de se fazer a docência é caracterizado pelos processos de organização e escolhas de percursos metodológicos amparados pelos professores/orientadores para mediar as dinâmicas instituídas na sala de aula. Assim como vimos que através da experiência com PBM há desenvolvimento de aprendizagens do fazer docente universitário, os estudantes-monitores podem constituir suas opiniões e posicionamentos críticos sobre as práticas observadas, estabelecer relação teoria, prática e refletir sobre sua própria prática docente inicial.

Com isso, os resultados da referida pesquisa mostraram que as relações dos professores/orientadores e estudantes-monitores, que se estabelecem na vivência do cotidiano acadêmico, proporcionam uma formação crítica, reflexiva, autônoma e dialógica, o que consequentemente possibilita um desenvolvimento profissional e pessoal.

Trata-se, portanto, de modos de se fazer a docência em que estudantes-monitores aprendem as práticas docentes pela relação com o outro, vivenciando práticas no cotidiano da profissão, a partir das acontecências. Tal situação proporciona as aprendizagens experienciais da docência, tecidas nas ações relacionais da vivência na universidade.

Nesse contexto, a aprendizagem da docência é fruto de relações que são constituídas nos percursos de formação universitária, nos quais se inscrevem, também, o PBM. À medida que essas relações vão sendo vivenciadas, o estudante constrói uma compreensão crítica sobre os conceitos docentes. Tal situação ocasiona uma consciência da sua própria prática docente.

Nesse caso, o PBM é o meio proporcionador, que oferece uma condição aos estudantes monitores de experienciar o cotidiano universitário e entender como a docência é apresentada na prática em seus contextos reais. Dessa forma, inserir um estudante-monitor em processo formativo o fará compreender que a universidade é composta por elementos que dão sentido ao trabalho docente através de contexto temporal de aprendizagens. E isso foi evidenciado na fala das estudantes. No movimento da prática docente, o professor universitário desenvolve um saber através das relações interpessoais entre os demais sujeitos, junto com as experiências acadêmicas que ocorrem na universidade.

Ademais, a homologia torna-se fundante para se pensar o processo de compreensão dessa prática docente, principalmente quando se discute sobre as inspirações da aprendizagem com o outro. As narrativas possibilitaram compreender que ao se relacionar com os professores/orientadores e no cotidiano acadêmico, os estudantes-monitores conseguiram aprender com seus professores/orientadores os modos de se fazer a docência.

Assim, as narrativas evidenciaram aprendizagens logradas em torno de metodologia, posturas e atitudes que dialogavam com as discussões feitas no campo universitário. Nesse processo relacional, o estudo permitiu perceber como o PBM permite que haja relações interpessoais entre o professor universitário e o graduando que está vivenciando a monitoria, por meio de processos de socialização e de diálogos, a partir dos quais o estudante faz escolhas e desenvolve saberes sobre a profissão docente universitária.

Com isso, estes constroem sua própria prática docente, emitindo opiniões e posicionamentos sobre como funciona a construção do ensino dentro desse contexto. Tal condição sugere que o PBM é um espaço, no qual os graduandos podem ter vivências gerando condições para que possam desenvolver princípios de autonomia que se ancoram nas escolhas que cada sujeito faz ao aprender e a conviver com determinadas situações.

Embora a monitoria universitária não seja um espaço pensado para formar professores, ele passa a propiciar condições de aprendizagem para o estudante-monitor, promovendo a troca de saberes entre os estudantes e o professor/orientador. Ao desempenharem o papel de monitores, os estudantes vivenciam de forma indireta e contribuem para o desenvolvimento de habilidades de ensino.

A relação homológica que se estabelece entre o estudante-monitor e professor/orientador é um aspecto central nesse processo. Ainda que o monitor não seja um docente, ele encara diversas situações que demandam compreensões de conceitos, acompanhamento na superação das dificuldades dos demais estudantes e o esclarecimento do conteúdo. Sendo assim, é uma experiência, mesmo que não tenha a formalidade da regência, traz consigo um aprendizado ampliado sobre o processo de ensinar, o que os faz refletir os desafios e os detalhes que atravessam a prática educacional.

Essa relação de aprendizagem colaborativa entre o professor/orientador e o estudante-monitor constitui um espaço para a troca de saberes e vivências na docência apesar de não ter o propósito de formar um futuro professor universitário, mas acaba sendo um ambiente propício para a construção de competências que podem ser importantes para uma futura carreira acadêmica ou profissional.

Portanto, entende-se que essas relações fazem parte do cotidiano docente. Assim, no âmbito do PBM, os estudantes-monitores visualizaram e perceberam que é preciso manter uma relação dialógica, afetiva e respeitosa entre os pares, pois além de fazer com que a aprendizagem ocorra da melhor maneira possível, isso gera condições de motivação para a docência.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, algumas dificuldades e limitações tornaram-se perceptíveis, destacados os aspectos que não foram possíveis de serem respondidos. Essas questões, não conseguiram comprometer os objetivos da pesquisa, poia trazem reflexões necessárias sobre os desafios enfrentados e as lacunas que são viáveis de surgir em estudos futuros.

Algumas das limitações foram as lacunas de informações históricas mais aprofundadas sobre o Programa de Bolsa em Monitoria (PBM) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Houve esforços para localizar os documentos institucionais e informações históricas que pudessem ampliar a contextualização do programa, todavia, a disponibilidade desses materiais ocorreu de forma limitada. Essa ausência dificultou uma análise mais consistente sobre a evolução PBM e o seu papel durante os anos na formação de monitores e consolidação do ensino universitário.

Outro ponto evidenciado foi o edital de participantes da monitoria dos anos 2020-2021, isso significou que os colaboradores vivenciaram um contexto de experiência possivelmente antigo, o que dificulta uma análise mais detalhada das possíveis mudanças ocorridas no programa ao longo do tempo.

Logo, essas dificuldades que foram surgindo, sem invalidar a pesquisa, revelam a complexidade da temática estudada e necessidade de dar continuidade a essas discussões. Reconhecê-las é salutar para melhorar não só a própria análise, mas também auxiliar futuros estudos que procurem ampliar as questões suscetíveis. Sendo assim, essas dificuldades salientam o valor da crítica reflexiva no campo acadêmico, colaborando para o crescimento e o enriquecimento das práticas de pesquisa científica.

Ademais, por meio da discussão em torno da docência universitária, minha pesquisa contribui para dar maior relevância ao debate acadêmico ocorrido no PPGE, questionando o estudo sobre a temática do ensino superior e de suas metodologias. Para a UEFS, os resultados apresentados visaram valorizar a importância da existência do próprio programa nas universidades através das experiências e aprendizagens formativas docentes vivenciadas pelos colaboradores.

A trajetória como se deu a escrita da minha dissertação de mestrado foi um processo constantemente formativo, o que possibilitou de forma significativa o desenvolvimento da minha postura crítica e reflexiva enquanto pesquisadora. Desde o começo, vivenciar a pesquisa fora uma caminhada de constante construção e reconstrução do meu eu pesquisador, das minhas próprias ideias, do meu olhar atento sobre meu objeto de pesquisa e minhas compreensões e questionamentos a respeito das múltiplas dimensões da temática que escolhi.

A construção da minha postura crítica e reflexiva não se direcionou apenas no campo da pesquisa, mas também transcende para a forma como passei a ver e a questionar o lugar que a educação universitária ocupa. Além disso, a dissertação me inspirou a construir uma futura carreira universitária. O processo de reflexão e questionamentos fez com que eu percebesse a universidade como um espaço de troca e produção de conhecimento.

Sendo assim, percebi que é possível por meio da pesquisa e do ensino, transformar realidades e contribuir para a construção de novos saberes. Ser pesquisadora, ainda que no estágio inicial, consolidou minha aspiração de seguir na carreira acadêmica, com uma postura de constante aprendizado e de compromisso com a reflexão crítica e transformadora.

A pesquisa também apontou que o PMB auxilia os estudantes-monitores não só nas aprendizagens das práticas docentes, mas também os possibilita estarem imersos nesse ambiente e entrelaçar com outros movimentos relacionados à pesquisa e extensão, assim como, para aspirações sobre a futura carreira na docência universitária.

Além disso, espero que os resultados e reflexões construídas ao longo do estudo poderão inspirar outros pesquisadores a aprofundar a temática sob diferentes perspectivas os seus movimentos na área da docência universitária e da formação docente e a valorização das experiências dos monitores. Considerando minha abordagem metodológica de pesquisa narrativa e o quão pouco explorado é o objeto de estudo e que o mesmo seja precursor para novas pesquisas.

Para além disso, tanto os resultados quanto às reflexões feitas no decorrer do trabalho desta pesquisa também possam inspirar outros pesquisadores a estudar mais a fundos a temática, a partir de outros recortes, mais aprofundados ou apresentados sob outras perspectivas, de forma a contribuir para o conhecimento e fortalecimento da formação docente e da experiência em monitoria. Dessa forma, minha pesquisa não buscou apenas compreender a realidade da monitoria da UEFS, mas também estimular um debate científico mais amplo sobre a importância dessa prática com o desenvolvimento da identidade docente e na melhoria das metodologias de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, P. E. **Educação Remota Emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Minas Gerais, 2020.

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Fixa as normas para a organização dos cursos de pós-graduação no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 1965, seção 1, p. 13389.

BRASIL. **Lei n° 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. (Série Legislações Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In.:* FERREIRA, M. M., AMADO, J. **Usos & abusos da História Oral**. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 183-191.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, M. I. **Trajetórias de Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. 1. ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2010. v. 1. 339p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, I. M. A. A Monitoria como elemento de e Iniciação à Docência: Ideias para uma Reflexão, *In*: SANTOS, M. M.; LINS, M. N. (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

DUARTE, S. G., **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FERREIRA, L. G.; GASTAL, L. M. AVANZI, R. M. **Em Busca de vestígios e sinais de um professor em formação experiencial**, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRISON, B. M. L. **Monitoria**: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. UFPel, Faculdade de Educação, Pelotas, RS, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 04 dez. 2018.

GATTI, B. A. E.; BARRETTO S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professoes do Brasil:** Novos Cenários de Formação, Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, F. M.; GONÇALVES, M. A.; FIALHO, F. B.; GONÇALVES, F. M. I. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior, **Rev. Pemo**, Fortaleza, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOUSSAYE, J., **Curso magistral**: Natureza e Ilusões, Revista Teias v. 15• n. 35• 222-230• (2014).

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In:* BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KNOWLES, M., S., **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.** Cambridge: Adult Education, 1980.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Joana Canêdo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, E. R. C. A.; RIBEIRO, L. M.; SILVA, O. F. (Orgs.) **Pesquisa-Ação Colaborativa na Universidade**: Experiências e Práticas Inovadoras. *In:* Contribuições Formativas da pesquisa-ação colaborativa na docência universitária: da reflexão à inovação de práticas educativas, UEFS Editora, 2019.

MACEDO, L. de. **Ensaios pedagógicos**. São Paulo: Artmed, 2005.

MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2. ed. 2010a.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de psicologia humanista. **Temas em psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 3, n. 7 São Paulo, 1993.

MARTINS, F. J. A.; LIMA, R. J. A Importância das Monitorias Acadêmicas: Estudo de Caso em uma Faculdade Pública do Interior do Ceará, **Revista UNIABEU**, V. 11, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MELO, G. M. Monitoria: Projeto formativo para Iniciação à Docência Universitária. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 57-71. jan.-abr.2017.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**, Dialogia, 34, 351-364, 2020.

MOMBERGER, D., C., **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MUYLEART, J., JUNIOR, S., V., GALLO, R., P., NETO, R., L., M., REIS, A., O., A., **Entrevistas narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa, Rev., Esc. Emferm. USP, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. *In:* SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, 2007. p. 45-58.

OLIVEIRA, J.; VOSGERAU, R. A. S. D. **Práticas de Monitoria Acadêmica no Contexto Brasileiro**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2021.

OLIVEIRA, C. L. SILVA, O. F. **Aprendizagem da Docência Universitária por Homologia na Pós-Graduação**. UEFS, 2022.

PIMENTA, G. S.; ANASTASIOU, C. G. L. Docência no ensino superior. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. *In.:* FRANCO, S. A. M. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos -** possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem, São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, G., P., ALMEIDA, I., S., **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 03 fev. 2024., 2011

PINHERO, S. C. B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo, Planeta do Brasil, 2023.

PEROGGINI, L. F. X. **A afetividade na relação ensino e aprendizagem.** Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

RAMOS, O. E. M.; FARIAS, S. M. I.; RIBEIRO, L. M. Tecendo fios sobre a formação pedagógica de professores universitários. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 01, n. 02, maio./ago. 2017.

RAVAGNOLI, R., S., C., N., **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIBEIRO, M. L.; MOREIRA, J. da S. A Busca da Profissionalidade da Docência no Ensino Superior. **Educação e Emancipação** (UFMA), V. 9, p. 203-227, 2016.

RIBEIRO, L. M.; OLIVEIRA, S. J.; RAMOS, O. M. Relação Professor e Estudante na Universidade: Visão de Acadêmicos do Curso de Letras. **Revista Internacional Educon,** Vol. 2, 2021.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol. 14, n. 40, p. 143-155.

SAMPAIO, M. **Pedagogia do ser**. São Paulo: Vozes, 2004.

SANTOS, Mirza Medeiros., LINS, Nostradamos de Medeiros (orgs.). **A Monitoria como Espaço de Iniciação à Docência: Possibilidades e Trajetórias**. Natal: EDUFRN, 2007

SANTOS, P. C.; SOARES, R. S. **Aprendizagem e relação professor-aluno na Universidade**: duas faces da mesma moeda. São Paulo, Aval. Educ. 2011.

SANTOS, Z. P.; BORTOLIN, S.; ALCARÁ, A. R., **Entrevista narrativa**: possibilidades de aplicação na Ciência da Informação. REBECIN, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 44-66, jul./dez. 2019.

SEGATA, J. A colonização digital do isolamento. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 163-171, 2020.

SOUZA, C. E. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. de C. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem.** Vetor, 2006.

SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID:** Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. 2017. 220fls.

SILVA, O. S.; ALVES, S. I. **Contribuição do Pibid para a Prática Profissional**: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial, Santarém/PA, Vol. X, p. 01-26, 2020.

SILVA, F. O. da; RIOS, J. A. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, v. 13, Bahia, 2018.

SILVA, O. F.; LIMA. R. E. C. A.; MUSSI, A. A. Travessias Formativas na Docência Universitária: Aprendizagens Experienciais Do/No Proface. **Revista Conexão,** UEPG, vol. 15, 2019.

SCHUTZE, F. 1992a. **Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications'**, Parts 1 and 2, International Sociology, 7. p. 187-208, 347-67.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa** [online]. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE 135/2020, de 21 de dezembro de 2021.** Reformula e regulamenta o Programa de Bolsa Monitoria da Universidade Estadual de Feira de Santana e dá outras providências. Feira de Santana, 2021. Disponível em: http://www.prograd.uefs.br/arquivos/File/Monitoria/resolucao1352020.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução CONSEPE 036/2013, de 12 de abril de 2013. **Regimento Interno do Comitê Interno de Bolsa Monitoria**. Feira de Santana, 2013. Disponível em: http://www.prograd.uefs.br/arquivos/File/RESOLUCOES/CONSEPE/Bolsas/2013/ResolucaoCONSEPE_036_2013.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

VELOSO, G. B.; MILL, D.; MONTEIRO, I. M. Docência, educação a distância e tecnologias digitais: um estudo bibliométrico. **Rev. Educ.** 2019.

VIEIRA, A. R. L. **Narrativas de Si:** Tessituras das aprendizagens da docência em Matemática. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 34, 2023.

# APÊNDICE 1

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ingrid da Silva Alves, pesquisadora do estudo, ***Aprendizagem da Docência por Homologia:*** *A Constituição do Fazer Docente no Campo Universitário*, lhe convido para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161- 8871. Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender o processo de aprendizagem da docência universitária pela ação homológica das práticas desenvolvidas durante o período do Programa de Bolsa Monitoria (PMB) da UEFS.

O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para estudos sobre as experiências e práticas desenvolvidas e potencializadas através das vivências no Projeto de bolsas em Monitoria, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Caso seja um estudante/docente de graduação, que tenha participado do Projeto de Bolsas em Monitoria, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa através da participação de entrevistas narrativas gravadas, que serão conduzidas por mim através de encontros grupais ou individuais. Se você aceitar participar deste estudo, as entrevistas narrativas serão previamente agendadas de acordo com a sua disponibilidade e gravadas com a sua permissão, no gravador do celular.

As anotações das entrevistas narrativas serão copiadas para o computador e apagadas do celular depois de transcritas. Os riscos desta pesquisa relacionam-se à exposição das estudantes/professores onde será realizada a pesquisa, quanto aos resultados, o que poderá acarretar possíveis constrangimentos, para os/as colaboradores/as, a partir das experiências relatadas pelos/as mesmos/as sobre questões relacionadas aos saberes, às práticas e as experiências vividas no PMB. Sendo assim, na intenção de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), listo os seguintes procedimentos:

a) A primeira entrevista narrativa está programada para ocorrer no NEPPU, localizado no Módulo 2 na UEFS. No entanto, caso o participante não possa comparecer de modo presencial, a entrevista poderá ser conduzida através da plataforma Google Meet. Durante essa entrevista, o colaborador compartilhará informações básicas, como nome, idade, formação e cidade, permitindo-me compreender melhor o contexto do

participante. Em seguida, as perguntas orientadoras serão direcionadas para as experiências formativas vivenciadas no Programa Bolsas em Monitoria. Vale ressaltar que a entrevista será agendada previamente;

b) A fim de garantir a privacidade de vocês, tanto a entrevista narrativa será realizada livre da vista ou da escuta de outras pessoas, garantindo que seu anonimato seja assegurado. Para isso, usaremos códigos para identificar os participantes, após as reuniões, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações;
c) A gravação com a sua fala e dos demais colegas, será guardado enquanto o estudo está sendo feito. Após a conclusão e apresentação da pesquisa, a gravação será apagada;
d) As publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes;
e) As informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes;
f) Caso o participante sinta-se prejudicado quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias da pesquisadora responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos;
g) A qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo;
h) Não estão previstas quaisquer despesas para os professores/estudantes, como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material;
i) Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você poderá conversar com o pesquisador, ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067.

Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com a respectiva colaboradora (o).

Feira de Santana, Ba ___ de _____ 2024.

_____
Colaborador (a) da Pesquisa

_____
Mestranda/Pesquisadora

_____
Orientador da Pesquisa

FEIRA DE SANTANA – BA

2024

APÊNDICE 2

**Carta Convite**

**Prezado Colaborador (a)**

Espero que esta mensagem o/a encontre bem.

Meu nome é Ingrid da Silva Alves e sou estudante do mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Estou entusiasmada em compartilhar com vocês um pouco sobre a pesquisa que estou desenvolvendo em parceria com meu professor orientador, o Professor Dr. Fabricio Oliveira da Silva.

Nossa pesquisa tem como título "Aprendizagem da Docência por Homologia: A Constituição do Fazer Docente no Campo Universitário". Nosso objetivo principal é compreender o processo de aprendizagem da docência universitária através da ação homológica das práticas desenvolvidas pelos bolsistas monitores durante o período do Programa de Bolsa Monitoria da UEFS.

Você pode estar se perguntando: o que é homologia? No contexto da nossa pesquisa, utilizamos o conceito de homologia como uma abordagem na qual os indivíduos aprendem com o outro, inspirando-se nas práticas e experiências dos seus pares. Em outras palavras, estamos investigando como os bolsistas monitores podem aprender e se desenvolver como futuros docentes universitários através da observação e participação nas práticas docentes de seus orientadores.

Gostaríamos de convidá-lo cordialmente a participar de uma pesquisa que tem como objetivo explorar suas vivências enquanto estudante monitor e suas experiências no processo de aprendizagens das práticas docentes, em colaboração com seu professor orientador no Programa de Bolsas em Monitoria (PBM). Desse modo, A metodologia utilizada será a entrevista narrativa, na qual você será convidado a relatar suas vivências de forma reflexiva e detalhada.

A primeira entrevista narrativa está programada para ocorrer no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), localizado no Módulo 2, no prédio de Educação, Letras e Artes, Programas de Pós-Graduação, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). No entanto, entendemos que nem sempre é possível comparecer pessoalmente. Por esse motivo, oferecemos a opção de conduzir a entrevista através da plataforma Google Meet, garantindo assim sua participação remota.

Se você estiver interessado em compartilhar suas vivências e contribuir com suas experiências, por favor, nos informe sua disponibilidade para agendarmos a entrevista de acordo com sua conveniência. Além disso, estamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou dialogar para mais informações sobre o processo da pesquisa.

Agradecemos antecipadamente pelo seu interesse e possível participação neste estudo. Sua colaboração é de extrema importância para o avanço do conhecimento na área de pedagogia universitária.

Atenciosamente,
Ingrid da Silva Alves
Mestranda em Educação

Contato:
Celular: (75) 98230-5227
E-mail: ingridsalves9@gmail.com