



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÉCIA CARNEIRO DE OLIVEIRA

OLHARES, PERCEPÇÕES E FORMAÇÕES: AS EXPERIÊNCIAS DOS
MESTRANDOS NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

Feira de Santana
2025

LÉCIA CARNEIRO DE OLIVEIRA

**OLHARES, PERCEPÇÕES E FORMAÇÕES: AS EXPERIÊNCIAS DOS
MESTRANDOS NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva

Feira de Santana

2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

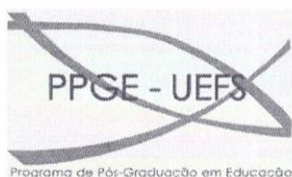
Oliveira, Lécia Carneiro de
O48o Olhares, percepções e formações: as experiências dos mestrados no
Estágio Docência / Lécia Carneiro de Oliveira - 2025.
158f. : il.

Orientador: Fabricio Oliveira da Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Docência universitária. 2. Formação de professores. 3. Ensino e
aprendizagem. 4. Estágio docência. 5. Homologia. I. Silva, Fabricio Oliveira
da, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-
Graduação em Educação . III. Título.

CDU: 371.13



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Redeenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Redeenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LÉCIA CARNEIRO DE OLIVEIRA

“OLHARES, PERCEPÇÕES E FORMAÇÕES: AS EXPERIÊNCIAS DOS MESTRANDOS NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA”. 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, 21 de fevereiro de 2025

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

Prof/a. Dr/a. André Ricardo Lucas Vieira Primeiro/a Examinador/a – IFSertaoPE

Prof/a. Dr/a. Marinalva Lopes Ribeiro Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Ana Carla Ramalho Evangelista Lima Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: *Aprovada*

Para todo fim, um recomeço. Dedico aos colegas professores/as, que, com muita coragem, decidiram mudar a rota de suas vidas e alcançaram novos voos para o destino da Universidade Estadual de Feira de Santana - (UEFS), em busca de formação e aprendizado para garantir educação de qualidade a todos/as!

Caros companheiros, este trabalho é uma entre muitas vitórias!

Acredito em ti

Acredito na força da delicadeza.
Em palavras que abraçam.
Que sagrado é tudo que te faz rir, te isola da raiva e diz pra teu coração:
fica sussa, mano.
Acredito na saudade que tenho de te ver sorrir.
Na luz dourada do outono, no Rod Stewart cantando “quando estiver chovendo e
fazendo frio, vou me aquecer pensando em você”.
Acredito que sempre cabe mais alguém na mesa.
Que dançar na sala ajuda a não enlouquecer de vez.
Que água salgada cura o mundo:
lágrima, suor, mar.
Que as novas narrativas de mundo estão sendo escritas por quem tá no corre.
Que teremos cada vez mais consciência.
Dos nossos privilégios, dos nossos amores, das nossas capacidades de revolução.
Que seremos o movimento humanitário de reconstrução democrática.
Acredito em quem se emociona.
Em quem chora.
Em quem não sabe dizer adeus.
Acredito que a economia precisa servir as pessoas.
Que vamos ser e encontrar quem facilite nossos sonhos, nossas esperanças, nossa
doçura.
Acredito em luzinha pisca-pisca.
Naquele vida loka do lacaio dizendo
“eu dou poema”.
Nos livros,
nos povos das florestas,
no saber ancestral,
nos encantados e nos encantos,
nos povos originários,
no respeito,
no que dizem as ruas.
Também em quem inventa portas e janelas nas paredes.
Pra voar.
E se te digo tudo, e se falo tanto
é porque acredito em ti
Palavra.

Cris Lisboa¹

¹ Escritora, Jornalista, Romancista, Professora e Pesquisadora de Comunicação e Linguagem e Referência no Ensino de Criação em Escrita.

AGRADECIMENTOS

A arte de ser grata.

A arte de agradecer nos liberta, nos torna fortes, capazes e corajosos. Respirar fundo e agradecer, este é o mantra.

Enquanto me debruçava sobre a escrita destes agradecimentos, rememorei os abismos emocionais que enfrentei nesta travessia, um misto de emoções que me levaram a aprender a observar as minúsculas alegrias, enxergar boniteza nas cicatrizes, encontrar poesia na vida e encontrar leveza mesmo em dias nublados.

Durante a minha formação, perdi todos os meus muros e, também, os reconstruí, tijolo por tijolo, edificando-me enquanto enfrentava as minhas próprias renúncias. Dores são inevitáveis e as quedas me tornaram mais forte e confiante, o que também me motivou a me manter em constante estado de agradecimento. Tenho motivos suficientes para agradecer quem sou, onde estou e o que tenho. Agradecer é a arte de estabelecer uma sintonia positiva com a vida e com o que nos rodeia. Agradecer a simplicidade do que se é e do que se pode ter, e não estamos falando sobre bens materiais.

Assim, enxergar a boniteza do cantar dos pássaros, da chuva miúda ou da água que desce pelo córrego, fria, úmida e ligeira, assim como é a imensidão dos nossos pensamentos. Ser grato é reconhecer que a vida, embora flua em um movimento incessante, é completa em si mesma a cada momento. Agradecer é, também, aceitar o outro, a experiência, e aceitar a vida em sua imensidão.

Agradeço em primeiro lugar, ao meu bom e protetor Deus, que tem me conduzido na travessia e pelas infinitas bênçãos que foram concebidas, és o meu guia, pois foi tudo no tempo escolhido por ele. Assim, relato que o mestrado entrou em minha vida através de muita luta, compromisso, renúncias e pela confiança depositada em meu zeloso guardador, foi ele quem conduziu o barco, preparou os caminhos e tornou as águas agitadas em uma maré baixa, oferecendo-me vigor para alçar novos voos com destino à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Carinhosamente, agradeço em especial, ao meu querido orientador, professor, mestre e amigo, Fabrício Oliveira da Silva, que me acompanha há alguns anos. Nossa travessia iniciou-se na graduação, na qual tive a honra de ser orientada em diferentes instâncias. O primeiro processo de orientação se deu enquanto experienciei a Graduação em Licenciatura Pedagogia; sob sua tutela, desenvolvi por dois anos,

Projetos de Pesquisas que emergiram no interior do Núcleo de Estudos em Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU); posteriormente, convidei-o a orientar-me no Trabalho de Conclusão de Curso e, logo em seguida, aprovada no Mestrado em Educação da UEFS, Fabrício novamente esteve presente.

Portanto, essa história foi marcada por muitas trocas, partilhas, emoções, avanços e aprendizagens. Durante toda essa trilha formativa, as quedas foram suavemente amortecidas pelo seu acolhimento, pois o modo como Fau envolve-se com a educação me convida ao movimento de aprender com o outro e, nesta travessia do mestrado, a sua didática também me inspirava. A sua postura acolhedora, dialógica e, sobretudo, humana me acolheu quando as inseguranças vieram à tona; sem ele as minhas batalhas seriam mais dolorosas.

Chegar ao término desta etapa é motivo de muita gratidão. Professor Fabrício, te dedico esta homenagem e te agradeço imensamente por ser referência e inspiração em minha vida pessoal e profissional. Gratidão por ser guia, por jamais esquecer da generosidade e da afetuosidade em suas práticas, com certeza, não há palavras que descrevam a sua sensibilidade, o seu compromisso e empenho com a docência que exerce com maestria, cuidado e paciência. Acredito na partilha. Acredito na escuta. Acredito nas pessoas que defendem uma educação justa e você é um exemplo disso. Querido Fau, gratidão por fazer parte da minha trajetória de vida e formação.

À minha família, que sempre se colocou ao meu lado, torcendo por minhas conquistas e realizações. Queridos, a minha gratidão por toda compreensão quando me ausentei dos rituais dos domingos em família ou quando dividia o tempo entre a escrita deste trabalho e os diálogos que eram tecidos na casa de Vó Estela e Vô Raimundo, vocês foram responsáveis por recarregar a minha energia, mesmo sem saber direito porque eu não parava de estudar.

Ao meu digníssimo e forte companheiro, Italo de Assis Silva Carneiro, pela paciência durante as minhas inúmeras alterações emocionais e, acima de tudo, pelo incentivo para continuar a pesquisa. Sou grata por se fazer presente nesse processo, por entender e questionar as poucas horas que lhe eram dedicadas, o que também recarregou minhas energias, momentos especiais que foram vividos nos intervalos entre um capítulo e outro. Na coleção de segundas aos domingos e madrugadas, era ele a minha companhia ou meu ombro amigo, além do mais, fazia com que os níveis de serotonina e dopamina fossem aumentados. Agradeço por ser uma pessoa que

facilita esperanças, que ancora coragens e me ensina a arte da paciência, embora percorra um extremo ao outro, testando-a diariamente.

À minha amiga Tatiele, por ter sempre algo gentil para dizer nos momentos que os desafios me atravessaram. Amiga, você me estimula a ser cada dia mais, uma pessoa melhor, gratidão minha amiga por dividir este processo ao meu lado.

À minha companheira de estudos, Ingrid, pelas leituras compartilhadas, pela troca estabelecida durante as revisões teóricas e pela escuta das dificuldades, por compartilhar uma experiência bem similar, desde o escolher um montante de livros para compor a cabeceira ao apoio constante no processo, minha gratidão.

Ao meu professor de mestrado, Charles Maycon de Almeida Mota, por tornar o processo mais leve, por proporcionar aprendizados sem dor e por partilhar sua experiência de vida, ser-na-roça com tanto pertencimento e coragem. Sua dedicação me convidava a enfrentar os dias internamente chuvosos que me levavam à exaustão. Acompanhar o modo como se dedica aos processos formativos, também, me inspiraram a percorrer a minha travessia e a aprender com ela.

À professora Elizabete Pereira Barbosa, que deixou marcas e aprendizados importantes sobre ser/estar professor e como habitar, com maestria, a profissão docente. Querida Bete, você fez a diferença nesta formação que experienciei, a qual aprendi e me inspirei na sua escuta e olhar sensível. Com a senhora, aprendi principalmente, a organicidade, o carinho e o respeito pelas singularidades dos alunos.

Ao meu querido professor, Iron Pedreira Alves, por ser meu professor na graduação e por me apresentar o universo científico. Iron, o senhor foi um grande incentivador de diálogos e pesquisas desenvolvidas no NEPPU, mesmo nos provocando com suas brincadeiras saudáveis. Você é um cara excepcional que eu tive o privilégio de conhecer durante as experiências neste universo chamado UEFS.

Ao NEPPU e aos seus colaboradores, pelo incentivo à leitura, à pesquisa e ao rigor científico, ao cuidado durante as colocações potentes e necessárias para quem habita a docência. Em especial, agradeço a querida professora Ana Carla Ramalho, pelas colocações assertivas neste trabalho e pelo seu olhar atento as sugestões apresentadas a esta pesquisa.

À equipe gestora da escola a qual me aproximei enquanto realizava o mestrado, no município de Feira de Santana, que foi sensível quando precisei que flexibilizasse horários, para que eu pudesse aprender um pouco mais sobre a

docência e, ao mesmo tempo, cursar as disciplinas do mestrado e continuar participando do grupo de pesquisa, todas as tardes de quinta-feira.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela Bolsa de Mestrado concedida, a qual possibilitou a realização deste trabalho de investigação, oferecendo condições para formar-me com excelência, além de contribuir para o desenvolvimento da ciência no país.

Ao PPGE/UEFS, agradeço gentilmente pelo aconselhamento assertivo, estímulo permanente e responsabilidade social que tem pelos estudantes.

Aos colaboradores dessa pesquisa que contribuíram com suas narrativas potentes e investigativas, ajudando a enriquecer as discussões, o que fortaleceu a concretização deste trabalho.

Por fim, agradeço à banca orientadora deste trabalho, especialmente, aos docentes André Ricardo, Marinalva e Maria Isabel, que teceram considerações essenciais no relatório de qualificação e agora avaliam a dissertação final.

No mais, este trabalho também me ensinou a acreditar que o processo nos fortalece e nos forma em sua singularidade, sim, uma hora iria dar certo, mesmo que em alguns momentos não entendesse o árduo processo, mesmo que me confunda, mesmo que rasgue o peito, eu venci.

RESUMO

Esta dissertação analisa as aprendizagens da docência universitária que se tecem pela relação entre professores e estudantes na Pós-Graduação em Educação. O objetivo é compreender como os mestrandos desenvolvem a aprendizagem da docência universitária através do processo de homologia, ou seja, pela relação que constroem com professores da graduação quando da realização do estágio e docência. O conceito de homologia é concebido pelo viés da inspiração, um modo de aprender com o outro, que se dá na convivência diária do tecer a profissão docente. O estudo ancora-se na abordagem (auto)biográfica, inscrita no campo das pesquisas qualitativas, evidenciando o lugar das relações, diálogos, trocas e partilhas, que são fundamentais para a compreensão da pesquisa. Como dispositivo de pesquisa, elegeram-se as entrevistas narrativas, que ocupam o lugar de centralidade do ser e de produção de significados que o próprio sujeito constrói. Por isso, as narrativas que são constituídas nesta pesquisa foram passíveis de uma leitura compreensiva-interpretativa com base em Ricoeur (1996). A base teórica que sustenta este estudo refere-se aos estudos de Bragança (2012), Conte e Pimenta (2015), Cunha (2010), Dubar (2006), Josso (2007), Larrosa (2002), Morosini (2000), Silva e Alves (2020), Silva (2020), Soares e Cunha (2010), Tardif (2002), entre outros. As categorias presentes neste estudo refletem sobre os conceitos de identidade, formação docente, constituição da docência universitária e as relações dos saberes e experiências na pós-graduação. Como resultados, evidenciou-se que o estágio é considerado um locus formativo. As narrativas revelaram, em sua maioria, experiências significativas baseadas em uma relação positiva, afetiva e dialógica com os docentes universitários. Logo, os mestrandos revelam que tecem aprendizagens através da experiência com o outro, em um movimento de aprender através da homologia. Ademais, este trabalho evidenciou a necessidade de uma formação emergente nos cursos de pós-graduação, pois é inexistente uma formação específica para lidar com as práticas de docência universitária, sendo considerado um campo de conhecimentos com lacunas em seu processo formativo.

Palavras-chaves: Docência Universitária. Formação de professores. Homologia. Ensino e Aprendizagem. Estágio Docência.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the learning of university teaching that is woven through the relationship between professors and students in the Postgraduate Program in Education. The objective is to understand how master's students develop their learning of university teaching through the process of homology, that is, through the relationship they build with undergraduate professors when carrying out their internship and teaching. The concept of homology is conceived from the perspective of inspiration, a way of learning from others, which occurs in the daily coexistence of weaving the teaching profession. The study is anchored in the (auto)biographical approach, inscribed in the field of qualitative research, highlighting the place of relationships, dialogues, exchanges and sharing, which are fundamental for the understanding of research. Narrative interviews were chosen as the research device, which occupy the place of centrality of being and production of meanings that the subject himself constructs. Therefore, the narratives that are constituted in this research were subject to a comprehensive-interpretative reading based on Ricoeur (1996). The theoretical basis that supports this study refers to the studies of Bragança (2012), Conte and Pimenta (2015), Cunha (2010), Dubar (2006), Josso (2007), Larrosa (2002), Morosini (2000), Silva and Alves (2020), Silva (2020), Soares and Cunha (2010), Tardif (2002), among others. The categories present in this study reflect on the concepts of identity, teacher training, constitution of university teaching and the relationships between knowledge and experiences in postgraduate studies. As a result, it was evident that the internship is considered a formative locus. *The narratives predominantly reveal meaningful experiences grounded in positive, affective, and dialogical relationships with university professors. Thus, master's students report that they develop their learning through engagement with others, in a dynamic process of acquiring knowledge through homology.* Furthermore, this work highlighted the need for emerging training in postgraduate courses, as there is no specific training to deal with university teaching practices, being considered a field of knowledge with gaps in its training process.

Keywords: University Teaching. Teacher training. Homology. Teaching and Learning. Teaching Internship.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEDU – Departamento de Educação da UEFS

EJA – Educação para Jovens e Adultos

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

IC – Iniciação Científica

NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Portaria principal da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS.50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 OS CAMINHOS QUE TRILHEI PARA CHEGAR ATÉ AQUI: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEFS	31
1.1 As experiências iniciais com a docência: o Encontro na Licenciatura em Pedagogia.....	33
1.2 As contribuições do PIBID e da Iniciação Científica na formação docente	38
1.3 As experiências e metamorfoses	42
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	46
2.1 Caracterização da pesquisa.....	47
2.2 Cenários de pesquisa.....	50
2.3 Perfil dos colaboradores e formato das entrevistas.....	52
2.4 Dispositivo: Entrevista narrativa	55
3 IDENTIDADE, FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	60
3.1 Docências: as emergências de ser professor e os desafios da Docência Universitária	63
4 MANEIRAS COMO AS EXPERIÊNCIAS SÃO TECIDAS AO LONGO DO HABITAR O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA	71
4.1 Habitando à docência através de experiências: movimento de aprender com o outro no Estágio em Docência.....	72
4.2 Narrativas, reflexões e experiências: a trilha formativa no Programa de Pós-Graduação da UEFS.....	94
5 DESAFIOS E DIFICULDADES DO/NO HABITAR A PÓS-GRADUAÇÃO	117
5.1 Os desafios que os mestrandos revelam no tecer da profissão docente.....	117
5.2 Marcas da identidade docente: Um movimento de formação através das experiências com o outro.....	130
5.3 Tecendo reflexões sobre a minha própria experiência	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EXPERIÊNCIAS CONSTITUTIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEFS	142
REFERÊNCIAS	148

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	155
APÊNDICE B – CONVITE DA PESQUISA DE MESTRADO	158

*Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras cresceu a minha poesia.
Minha vida...
quebrando pedras
e plantando flores.
(Cora Coralina)*

INTRODUÇÃO

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. [...] Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Onde há vida, há inacabamento (Freire, 2023, p. 49-50).

Este trabalho se desabrocha a partir das experiências no cerne da graduação, no período em que, enquanto licencianda, estava a percorrer os caminhos da docência e dos processos que regem os movimentos de ensino aprendizagem, sobretudo no ensino superior. Tomamos a docência, a partir das reflexões de Lucarelli (2004), como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige, também, um conteúdo específico, tecnológico ou artístico especializado, de modo a ser orientado para a formação de uma profissão. Portanto, a docência é compreendida enquanto elemento de tessitura e de formação.

Dessa maneira, este texto enfoca nas aprendizagens que os mestrandos desenvolvem no percurso formativo em que se encontram no programa de Pós-Graduação. Assim, com vistas a promover uma análise compreensiva sobre como os mestrandos têm habitado a pós-graduação, abordando também a construção da identidade docente pelo viés das práticas e experiências de habitar a docência, este estudo se interessa pelas aprendizagens da docência universitária que se tecem pela relação entre professores e estudantes na Pós-Graduação em Educação.

Vale frisar que, habitar, ser e estar na Graduação em Pedagogia se constituem como primordiais para centrar os estudos nas pesquisas científicas interessada pela aprendizagem por homologia², isto é, uma aprendizagem por inspiração na prática de professores que já atuam na docência universitária de modo a, sobretudo, compreender como as identidades são constituídas no seio da formação da Pós-Graduação.

Sendo assim, é através da aprendizagem homológica que os professores em formação vão construindo uma representação acerca da docência durante o período

² O termo Homologia utilizado nesta dissertação ancora-se nos amplos estudos desenvolvidos pelo professor doutor Fabrício Oliveira da Silva, na pesquisa desenvolvida na tese de doutorado, a qual se intitula “Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária”. O conceito de homologia também se ancora nos estudos desenvolvidos por Silva e Alves (2020), artigo publicado pela revista *Exitus*, intitulado: “Contribuição do Pibid para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial”.

em que são estudantes, com base na observação sobre o modo como os professores universitários conduzem o processo de ensino e aprendizagem, bem como aprendem, através da experiência e na participação em atividades formativas da pós-graduação, visto que:

Essas e outras vivências possibilitaram ao futuro professor universitário reproduzir estilos de ser professor, mas podem ter contribuído, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não deve fazer como professor em razão dos efeitos negativos da sua experiência acadêmica (Soares; Cunha, 2010, p. 34).

Desse modo, entendendo que a homologia não se trata de um estilo de reprodução, mas de reflexão, inspiração, de um aprender a fazer ou como não fazer, esta escrita se apropria dos estudos de Silva e Alves (2020), os quais afirmam que o conceito de homologia, de modo figurativo, significa a aprendizagem da docência na/pela relação entre professores em formação inicial e professores que já atuam na profissão, nos contextos cotidianos de atuação da docência. Sendo assim, tais autores concebem este tipo de aprendizagem como um modo de aprender com o outro, que se dá na convivência diária do tecer a profissão docente.

Logo, consideramos que a constituição do ser docente, das aprendizagens sobre o que é ser professor são movimentos inacabáveis. As experiências vão agregando umas às outras, seja através do percurso de cada sujeito, seja também nas relações que vão sendo constituídas com seus professores, o que, de maneira muito positiva, agrega uma amplitude de conhecimentos ao ser docente. As relações ocupam um lugar basilar no campo da formação, isto porque é através das relações com seus pares, professores da graduação, orientadores e colegas de profissão, que cada ser vai aprendendo um pouco sobre si, sobre o outro e sobre o meio que os cerca.

Nesse sentido, ao falarmos deste processo formativo de professores para o ensino superior, necessitamos de um olhar cuidadoso e minucioso para refletir sobre o modo como são construídas as formações de professores para o ensino superior no nosso país. Sabe-se que a formação de professores no Brasil não é regulamentada por um curso específico, visto que isso se dá, geralmente, na pós-graduação. Entretanto, a pós-graduação não tem como prerrogativa formar professores, ela vai formar o pesquisador. Como exigência, esse pesquisador acaba aprendendo a questão da docência.

A formação de professores, no Brasil, nasceu nas faculdades de ciências e letras, mas a filosofia e as ciências não têm o devido reconhecimento no currículo da educação básica e as letras são reduzidas. Carecemos de planejamento da formação de professores, e nos damos conta de que a forma fragmentada que domina os nossos currículos, tanto nas universidades quanto na educação básica, é inadequada (Luce, 2017, p. 188).

Percebe-se que, no contexto contemporâneo, é frequente a busca pela melhoria na qualidade da formação para o professor universitário. Entretanto, existem fatores que são preocupantes, principalmente, no que diz respeito a esta formação inicial dos professores universitários. Pois, embora sejam crescentes as discussões e debates sobre a relevância de tal investimento, nem sempre esse enfoque se concentra para a formação de professores que atuam no ensino superior.

É necessário que o futuro educador tenha conhecimento de que, para realizar um trabalho de qualidade, não basta apenas o conhecimento do conteúdo que irá ensinar. São necessárias atitudes e adoção de práticas e posturas, que tenham sempre como objetivo principal, realizar um trabalho de qualidade com os alunos (Mendes; Oliveira, 2012, p.64).

Cabe destacar que, para consolidar a formação de professores mais críticos e reflexivos que atendam as demandas sociais e estruturais instaladas no cenário contemporâneo, faz-se indispensável pensar em uma formação que não deixe lacunas, pois apenas o conhecimento do conteúdo não os torna aptos para a função. De acordo com o que preconizam os autores que dialogam sobre a formação de professores, há uma reflexão de que existe uma inexistência de cursos específicos para formar professores universitários. A saber:

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência (Soares; Cunha, 2010 p.17).

Assim, entende-se que, no Brasil, se desconhece a existência de pós-graduação para formação profissional de educadores universitário, pois os cursos, em sua maioria, ainda não contemplam as especificidades da docência universitária.

Existe um pensamento de que dominar conteúdos é necessário, entretanto, não é suficiente para a formação do professor, tendo em vista os desafios inerentes à sua atuação profissional.

Silva e Trindade (2021) enfatizam que a docência universitária ainda se enreda numa problemática que tem a ver com a formação dos professores para o exercício profissional. Não ter, necessariamente, uma formação em nível de capacitação dos docentes universitários elucida desafios no tecer a profissão, além de apresentar um comprometimento com a formação inicial de diversos profissionais. Segundo o que defendem os referidos autores:

A docência universitária se constrói a partir de uma formação inicial e continuada, mas também através das experiências vivenciadas. Essas duas dimensões - formação e experiências - são, sem dúvidas, determinantes para a relação que se estabelece entre professores e estudantes. As novas dinâmicas sociais requerem um investimento em formação de professores, visto que a universidade tem um novo e diverso perfil de estudantes, além de um compromisso com a formação inicial de diversos profissionais (Silva; Trindade, 2021, p. 149).

Esse movimento nos leva a considerar a necessidade premente de se conceber a formação como espaço que enfatize a prática das experiências pedagógicas, processo de tornar-se professor, de aprender a ensinar, o que requer uma sólida formação pedagógica. Formação esta que permite realizar a transposição didática dos conteúdos, levando em consideração as necessidades, motivações e o nível de desenvolvimento dos aprendizes.

Apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (Soares; Cunha, 2010 p. 24).

Com relação ao que é concebido pelos autores, a não formação dos profissionais leva a um efeito dominó, um evento desencadeado por outro. Professores com uma formação rasa que formam, por vezes, outros profissionais, o que reflete um processo de eventos contínuos de formações pouco reflexivas,

aligeiradas, ausentes de conhecimentos pedagógicos e limitadas, não explorando as potencialidades que a docência universitária pode oferecer.

De acordo com Morosini (2000), a formação do docente para atuar no ensino superior tem ocupado um lugar obscuro, tendo em vista que a legislação não menciona como deve ser organizada essa formação. Para a autora, a principal característica da legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

Ao citar essa contextualização, faz-se necessário mencionar um embasamento legal, apresentado pela LDB, que aparece em seu artigo 52, Inciso II³, “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado.” (Brasil, 1996). Ao falar deste processo, entende-se que, para atuar no ensino superior, é necessário, no mínimo, pós-graduação, pois somente a certificação da graduação, não é suficiente. Nessa lógica, enfatizamos a ideia de Pimenta e Anastasiou (2002):

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 40).

Nessa seara, aproximamo-nos da concepção de Anastasiou e Cavallet (2003), quando mencionam que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, especificamente na LDB, nº 9.394/96, a questão de formação do professor para o ensino superior não está bem definida. Nesse aspecto, compreende-se que os programas de pós-graduação no Brasil não se assumem como responsáveis pela formação do docente universitário, reconhecendo a função formadora da profissionalidade docente, revelam, por ora, o nível de compreensão de sua ação formativa no campo da pedagogia universitária.

Batista (2010) compreende que esses professores não tiveram uma formação suficiente ou adequada que fundamente sua prática docente no ensino superior. O que Cunha (2010) também preconiza:

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nela a carreira universitária se estabelece na perspectiva

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

de que a formação do professor requer esforços, apenas, na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que para ser professor universitário, o importante é o domínio de conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (Cunha, 2010, p. 29).

Com isso, a formação para a docência não é contemplada na pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, não se pode negar a sua relevância para a formação de pesquisadores, mas também é de sua responsabilidade formar professores. Sendo assim, torna-se indispensável o movimento do aprender a ensinar, pois:

A docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula. Pressupõe um conjunto de atividades “[...] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos” (García, 1999, p. 243).

Desse modo, considerar que os conteúdos são suficientes ou prioritários na formação revela uma postura de valorização do conhecimento específico, sem levar em consideração os aspectos do campo pedagógico e metodológico. Desse modo:

Penso que é importante formar pessoas com visão mais abrangente, que consigam transitar e articular conhecimentos disciplinares e tratar da complexidade dos fenômenos da natureza, da sociedade e das pessoas. Mas, esclareço que não estou propondo a extinção do ensino disciplinar; será igualmente importante manter os profissionais com conhecimentos mais aprofundados em disciplinas e/ou questões mais específicas nos sistemas de ensino e em escolas (Luce, 2017, p. 189).

Conforme Luce (2017), cabe destacar a importância do investimento em formação sólida, pois, segundo Luce (2017, p.189), “a formação de professores tem de ser tratada em um espaço e tempo de diálogo e de articulação, de interatuação entre a educação superior e a educação básica”. Correlacionamos tal ideia ao que defendem Silva e Trindade (2021) quanto enfatizam que se torna imperioso que os professores sintam a necessidade desta formação no sentido de potencializar o conhecimento, sinalizando as suas necessidades formativas. Por outro lado, precisa existir, por parte das instituições formadoras, políticas de formação docente, pelas vias

da formação, do investimento e da atenção voltada à formação do docente universitário. É cada vez mais urgente a necessidade desta formação de via dupla.

Desse modo, esses argumentos indicam a urgente necessidade de uma formação para a docência, em que docentes precisam ir além do conteúdo de ensinar, que tenham uma formação em que seja possível construir conhecimentos profissionais que potencializam uma formação de qualidade também para os alunos com quem se relacionam. Trata-se, segundo Imbernón (2009), de uma profissão que se tece no cotidiano e nos seus desafios, das acontecências do fazer educativo de cada docente. Portanto, existindo a necessidade para o que Silva e Trindade (2021) chamam atenção, os professores precisam se dispor e investir em sua formação permanente, enquanto protagonistas do seu próprio fazer docente.

Há que atualizar os conhecimentos e as práticas da formação de professores quanto a currículo, conteúdos, métodos da docência e tecnologias adequadas para o trabalho nas licenciaturas e para a transposição didática às escolas de educação básica (Luce, 2017, p.190).

Registramos, ainda, que, para que seja possível uma proposta de formação que supra as necessidades e prepare os professores para a atuação em universidades, é necessário um movimento que, de acordo com Neto (1975), é relacional e coletivo, uma formação que seja pautada na preparação cuidadosa dos professores universitários, entendendo-a como dizia João Cabral de Melo Neto (1975, p. 19):

Um galo sozinho não tece uma manhã; ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

O caminho talvez seja continuar defendendo a sistematização da formação continuada para os professores universitários. Veiga (2006, p. 93) considera que é preciso que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”, correlacionada ao pensamento de que:

Não basta, apenas, a formação inicial ou a continuada no âmbito da pós-graduação. É preciso que os professores invistam em uma formação permanente que seja articuladora dos processos de atuação profissional e de vivência do fazer universidade, demandada pelos acontecimentos cotidianos do exercício profissional docente (Silva; Trindade, 2022, p. 127).

Desse modo, Freire (2023) nos fornece importantes contribuições para se pensar a formação docente. O célebre autor a formação permanente do professor, atrelando a condição de conciliar a pesquisa e o ensino. Ademais, reflete sobre a proeminência do professor pesquisar, buscar novas informações, atualizar-se. No seu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa fazer é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma um professor pesquisador. A saber:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2023, p. 30-31).

Dito isso, concebemos a ideia da existência de uma formação permanente, no processo de busca de conhecimentos, e da constante formação e busca de novos saberes. Diante do exposto, torna-se imperiosa a condição de continuidade na trajetória profissional, que ocorre em dois movimentos. O primeiro com base na busca por parte destes profissionais de continuar levando em consideração o desejo e a necessidade de uma constante qualificação. O segundo movimento ocorre no sentido de que exista uma formação bem consolidada destes docentes, cuja formação contemple de modo integrador os aspectos críticos, históricos, reflexivos e, sobretudo, pedagógicos e metodológicos, basilares para se atuar no campo da docência universitária.

A pós-graduação *lato sensu* é caracterizada por cursos de especializações, já o *stricto sensu* por cursos de mestrado e doutorado. Os cursos de mestrado e doutorado têm por objetivo qualificar os profissionais nas diferentes áreas do

conhecimento, mas acabam sendo o requisito para o magistério superior. Ademais, o programa visa preparar os pós-graduandos para o campo científico, possibilitando, ainda, a formação de um professor pesquisador, contribuindo para que desenvolvam práticas e saberes que consolidam uma titulação de profissionais competentes e excelentes pesquisadores.

A priori, pensar em pós-graduação é entender como as formações se concretizam para além de formar mestres e doutores. Trata-se de uma ambiência profícua para se pensar em como ocorrem as aprendizagens. Assim, pensando que o mundo contemporâneo vem se modificando, constantemente, faz-se indispensável o lugar das metamorfoses e das alterações nos campos das formações e das titulações, em uma dimensão dos saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, o que pressupõe, segundo Cunha (2010):

Neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes. Eles pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagens e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social (Cunha, 2020, p. 21).

Desse modo, se faz relevante frisar que o conceito de docência é compreendido pela ação de ensinar, lecionar, consolidar conhecimentos e que ensinar se efetiva na dimensão do desenvolvimento do aprender. Por isso, em relação à docência universitária, a dimensão das aprendizagens experienciais se efetiva no exercício de ensinar no Ensino Superior. Cunha (2010) chama a atenção para a necessidade de refletir sobre a formação do professor universitário, visto que esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Existe uma ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar, sustentando a lógica do recrutamento dos docentes da educação superior.

Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (Cunha, 2010, p. 27).

É oportuno destacar a relevância da Pós-Graduação para a formação de professores, pois, mesmo com seu caráter de complexidade por lidar com o estímulo às pesquisas acadêmicas, divulgação do conhecimento e a própria formação pedagógica, ela é indispensável para pensar a formação de docentes universitários. Assim, a formação do professor universitário se estrutura, também, a partir de outros desdobramentos, como a constituição da docência através das relações com outros professores, sobretudo, nos componentes curriculares que cumprem. É neste processo, de orientação e supervisão, que também desenvolvem a docência universitária. A aprendizagem da docência universitária vai sendo tecida, na pós-graduação pelos próprios mestrados e doutorandos, a partir da imersão em práticas, didáticas e metodologias dos professores mais experientes e que, de alguma forma, atravessam, marcam e inspiram os estudantes. Embora ocorra essa aprendizagem, não há um ensino específico para que ela ocorra.

No contexto da Pós-Graduação, a fim de proporcionar uma formação mais presente e dialógica no campo de atuação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é incluída nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a obrigatoriedade do componente curricular de estágio supervisionado, também conhecido por tirocínio e/ou Estágio em Docência.

O Estágio em Docência oferece a possibilidade da práxis profissional em cursos de graduação. Assim, o docente, em meio a sua trajetória formativa na Pós-Graduação, é inserido nas experiências, rotinas e aulas nos cursos de graduação. Nessa perspectiva, a formação emerge como parte das atividades dos estudantes de mestrado e de doutorado sob tutela/acompanhamento de professores da graduação, na perspectiva de inserção do pós-graduando em atividades voltadas à formação pedagógica. Nesse aspecto, Cunha (2010) considera os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, a saber:

Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo; de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com outros atores educativos locais. Eles rompem com a lógica que reforça a formação como um capital individual e decorrem dos processos coletivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais (Cunha, 2010 p. 21).

Apropriar-se dos estudos e lócus da Pós-Graduação é ir ao encontro do lugar de construção, evidenciando-se que a formação não é linear, ela é constituída pela articulação de saberes dos modos de ensinar e aprender, bem como da possibilidade do docente universitário estar aberto a novas formas de habitar a profissão de professor universitário. Os docentes vão se formando através das rupturas, transgressões e das experiências que o sujeito carrega, de vida e formação, processo este que ocorre pelo movimento de busca e de continuidade dos estudantes.

Percebe-se que a construção da identidade do professor não se faz isolada de outros pares, ela ocorre no movimento da pesquisa, da relação e da troca, compreendo que a profissionalidade é indissociável da subjetividade do ser. É refletindo, narrando com os pares, com os professores que os estudantes vão habitando no estágio de docência as aprendizagens que logram pelas relações que constroem durante o estágio, relações essas que possibilitam o desenvolvimento de práticas e saberes inerentes ao docente universitário. Sendo assim, as narrativas funcionam como um modo de rememorar ações e repensar as práticas, no sentido de revisitar as memórias.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa visa descortinar o modo como os mestrandos desenvolvem a aprendizagem da docência universitária através do processo de homologia, demarcando como constroem suas relações, intersubjetividades e os modos próprios de construção da docência universitária e de sua própria identidade.

É por acreditar nisso que escolhemos, nesse percurso, alinhar o objeto de estudo com a busca pela compreensão das aprendizagens da docência universitária, de modo a evidenciar como os professores aprendem e se relacionam no contexto da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Com isso, as intenções para com esta pesquisa é aprofundar o olhar da pesquisadora sobre as aprendizagens da docência universitária justamente no programa que está inserida. Assim sendo, apresentamos como Lócus da pesquisa o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS.

Esta pesquisa se fundamentará nas narrativas de mestrandos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, que já tenham realizado o estágio docente, conhecido também como tirocínio. Logo, para que essas discussões tenham êxito, este trabalho ancora-se em alguns aportes teóricos, sendo eles: Bragança (2009), Freitas (2016), Martins (2013), Nóvoa (2017), Conte e Pimenta

(2015), Silva (2017), Silva e Alves (2020), Silva e Rios (2019), Tardif (2002), entre outros.

No contexto da pesquisa desenvolvida, a problemática se desdobrou a partir das representações dos mestrandos a respeito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Portanto, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como os mestrandos desenvolvem a aprendizagem da docência universitária por homologia na travessia da Pós-Graduação?

O presente estudo, portanto, tem como objetivo geral: Compreender como ocorre a aprendizagem da docência universitária dos mestrandos no lócus do Estágio em Docência em Programa de Pós-Graduação na UEFS. Como objetivos específicos propõe-se: a) Conhecer as narrativas dos colaboradores no que diz respeito às experiências com o Estágio em Docência; b) Compreender os saberes e as experiências desenvolvidas pelos colaboradores na travessia formativa da Pós-Graduação; c) Analisar as relações de ensino e de aprendizagem que são estabelecidas por professores em exercício e outros em franca formação. Este é um trabalho que revela a sua relevância pela contribuição social para os estudos sobre a docência universitária, revelando um recorte específico para olhar para as aprendizagens dos mestrandos por homologia, em que se tece discussões, debates e percepções acerca da temática. A pesquisa se constitui, portanto, como um farol que ilumina não apenas o ponto de partida, mas também os desafios que motivam sua realização.

A partir dos levantamentos acerca da docência universitária e, paralelo a isso, sobre a aprendizagem por homologia, a contribuição desta pesquisa para com a Universidade Estadual de Feira de Santana é ampliar as discussões sobre as aprendizagens tecidas por homologia no contexto da Pós-Graduação que atravessa a formação de professores para a docência universitária. Assim sendo, a formação é tecida pela inspiração e pelo ampliar o repertório da construção da identidade docente. Logo, é um convite a se compreender o conceito da homologia como potente para as aprendizagens.

Neste sentido, esta pesquisa está imbricada com a linha 2: Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, tendo em vista que aponta para as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores, bem como trata das narrativas sobre a aprendizagem da docência universitária por homologia durante a formação de professores em exercício. As

discussões serão basilares para revelar como os mestrandos em Educação, colaboradores deste estudo, desenvolvem suas aprendizagens através das relações com professores do programa através de suas narrativas.

Neste trabalho, o sentido é trazer à tona as experiências dos mestrandos em Educação inseridos no contexto do programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, desvelando as reflexões que este estudante constrói no percurso de suas travessias formativas, bem como possibilitando que elenque suas histórias de vida e formação, de modo a possibilitar a reflexão sobre o seu exercício da profissão docente. Portanto, esta dissertação está organizada em cinco capítulos que seguem.

No **capítulo primeiro**, dedicamo-nos às experiências que marcaram o percurso formativo da pesquisadora, considerando o antes, durante e depois da formação inicial. Compreende-se o lugar que as narrativas ocupam neste trabalho e realiza-se o processo de narrar sobre a própria história de vida e formação. Assim, são narrados os caminhos que a pesquisadora trilhou para chegar até aqui, a Pós-Graduação em Educação da UEFS. Haja vista, as marcas afetivas que são latentes na memória, oportunidade em que se descreve brevemente a trajetória escolar da pesquisadora, enfatizando a contribuição do Ensino Médio para a sua escolha de profissão, isto é, o desejo de ser professora que foi sendo despertado lá. Compartilha-se, ainda neste capítulo, as fases das trajetórias da pesquisadora, realizando uma alusão com às metamorfoses das borboletas. Por fim, elenca-se as solidões e as dificuldades que enfrentadas pela pesquisadora durante a formação inicial, refletindo que a sua história não poderia ser de outra forma, a docência de fato, sempre esteve muito latente em suas andanças.

No **segundo capítulo**, nos dedicamos a relatar os aspectos metodológicos que foram utilizados para desenvolver este presente trabalho, o que é ampliado nas seções que tratam sobre caracterização da pesquisa, cenários, perfil dos colaboradores e dispositivo metodológico.

No **capítulo terceiro**, abordamos os conceitos de identidade, formação e constituição da docência universitária, considerando as emergências do ser professor e os desafios que são inerentes à docência universitária.

No **capítulo quarto**, tornamos visíveis as maneiras como as experiências são tecidas ao longo do habitar o estágio em docência. Este é um capítulo dedicado às narrativas dos mestrandos, que relatam suas experiências na travessia durante o mestrado, elencando os saberes e as experiências que vão sendo constituídas,

compartilhando com o leitor as construções que vão tecendo no seu percurso de formação.

No **capítulo quinto**, dedicamo-nos às reflexões analíticas (auto)biográficas, com base nas narrativas dos pós-graduandos, revelando os desafios e as dificuldades do/no habitar a pós-graduação, os quais são enfrentados pelos estudantes, sobretudo, evidenciando as dificuldades no estágio em docência.

Por último, e que ocupa um lugar de desfecho das narrativas, dedicamos as linhas finais para a apresentação das considerações finais, que consiste nas conclusões e nos resultados que essa pesquisa revelou.

1 OS CAMINHOS QUE TRILHEI PARA CHEGAR ATÉ AQUI: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEFS

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (Larrosa, 2002, p. 27).

Ancorada⁴ nos pressupostos de Larrosa (2002), que nos revela que a experiência é algo singular e particular do sujeito, saliento que o ponto de partida para se pensar a aprendizagem da docência universitária está associada com a concepção de experiência da epígrafe acima. Concordo com o autor quando ele nos diz que a experiência é para cada qual sua, singular. Nessa lógica reflexiva, ao transitar nas trajetórias de vida e formação, os docentes vão constituindo-se a seu modo particular, professores universitários.

No processo das vivências e experiências que são tecidas, considera-se que são experiências individuais de cada professor e que é por meio delas que constroem suas próprias aprendizagens, tecidas a partir das histórias de vida e no próprio caminho que vai trilhando, constituindo seu arcabouço de saberes e a sua identidade docente. Dessa maneira, ela não acontece de forma linear, pois é composta pelas experiências da formação inicial, continuada e pela própria experiência de vida que marca a sua trajetória pessoal e profissional. De modo que vai sendo construída e reconstruída, em uma espécie de que são as experiências que vão formando o ser. A saber:

A formação, portanto, é construída nas trilhas das vivências e experiências que cada sujeito constrói na universidade, mas, sobretudo, nos momentos em que habita a profissão docente, fazendo fluir uma aprendizagem experiencial a partir do cotidiano escolar. Assim sendo, são as nossas marcas de vida e aprendizagens experienciais que levamos em consideração a partir do cotidiano escolar, nas vivências dos estudantes e nas acontecimentos da escola (Vieira; Silva; Dias, 2023, p. 9).

⁴ Neste capítulo, por se tratar da narrativa pessoal da pesquisadora, será utilizada a primeira pessoa do singular.

Dessa maneira, visto que a experiência é vivenciada de modo particular, ainda que dois sujeitos vivenciem uma mesma situação, o modo como vão construir suas aprendizagens aponta para a constituição de experiências que, por sua própria natureza, são diferentes, pois cada um vai trilhando seu caminho e construindo suas aprendizagens. Com isso, a experiência também pode ser pensada como um lugar de passagem, como nos diz Larrosa (2002) que ao nos passar, nos toca, marca e/ou nos afeta de alguma maneira, deixando significados, esperanças, afetos, efeitos e transgressões.

No que se referem às passagens de experiências, trago à baila as minhas experiências no processo de formação, as quais me aconteceram e me afetaram. Abordo minhas vivências que, através de narrativas que ocupam o lugar das acontecimentos, me marcaram profundamente, precedem a entrada na universidade, lócus da formação inicial. Ademais, elas contribuíram para a chegada na Pós-Graduação. Apresento, ainda, as vivências que me fortaleceram na caminhada e que foram, também, basilares para o meu reconhecimento enquanto professora, isto é, tecendo considerações acerca da constituição da identidade docente, movimentos estes que se cruzam no tecer da profissão e que consolidam meu percurso pessoal, acadêmico e profissional.

Nesta parte preambular, é pulsante em minhas memórias as experiências que me inspiraram a buscar uma formação inicial, sobretudo, as vivências e as histórias de vida que contribuíram para o ingresso no curso de Pedagogia. Abordo, ainda, o modo como fui me constituindo e me identificando com a docência, narrando as etapas de minha formação inicial até a chegada no curso de Pós-Graduação em Educação.

Ressalto que, embora socialmente a docência tenha se pautado nos aspectos simplistas, em que ser professor é ter suas raízes ancoradas nas vocações ou ter dons para ensinar, o que acaba por reduzir a profissão docente, me distancio deste lugar e me aconcho no conceito da docência enquanto construção, em que as experiências e as (Escre)vivências⁵ vão possibilitando a constituição do ser, como um livro a ser escrito, que se inicia com ideias que vão sendo desenvolvidas no decorrer

⁵ Nesta dissertação, utilizo o conceito de “Escrevivências” da estudiosa e escritora Conceição Evaristo para discorrer sobre minhas histórias de vida e formação, inspirada na autora que em sua dissertação de mestrado publicada em 2014, utiliza um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se para caracterizar: escrever/escrevivências.

dos capítulos, assim como está sendo construída a minha trajetória com e na Educação.

Destarte, é no processo das experiências na/da formação inicial que o processo de construção identitária vai sendo construído. Por isso:

Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 77).

Esta perspectiva nos mostra que a identidade docente não é imutável, estática e permanente, ela é construída no confronto com o cotidiano e marca, portanto, um lugar de construção, através das formações, das histórias de vida e das experiências, do ato de metamorfosear. À vista disso, constituir-se professor não se faz de um dia para o outro, mas no percurso do próprio tempo, o qual é constituído através daquilo que o sujeito experiencia, dos acontecimentos da vida humana.

1.1 As experiências iniciais com a docência: o Encontro na Licenciatura em Pedagogia

Neste item, abordo minha experiência e a aproximação com a docência no meu percurso formativo. A minha trajetória com a docência é afetada por muitas inspirações durante a minha vida escolar, oriunda da roça e com poucas oportunidades de estudo. Adentrei a primeira escola da minha vida, me lembro da simplicidade do local e onde estava localizada, em um povoado com poucos habitantes e cheio de delicadezas no processo do ensino e da aprendizagem.

Foi ali que dei início a minha trajetória na escola, aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, visto que, cheguei à escola alfabetizada pelos meus familiares. A escola que estudei era muito simples. Percebo, hoje, revisitando cada memória, que a escola marca as nossas vidas. Narrando o meu processo identitário docente, não é possível separá-lo das minhas vivências pessoais que atravessam a constituição da minha identidade docente.

Poucas lembranças são latentes, mas fui crescendo neste espaço rodeada de professores que, só hoje, revisitando as memórias, ressalto a importância de ter tido experiências afetivas e cuidadosas, profissionais preocupados muito mais com a qualidade do que ensinavam do que com as avaliações, notas e exames de qualificação que hierarquizam os alunos.

Ademais, outras experiências que marcam os caminhos que trilhei se deram ao mudar de escola, ainda no Ensino Fundamental, adentrando os anos finais. Fui tendo outras experiências com professores mais rígidos, muito mais preocupados com uma nota final do que com o processo de aprendizagem dos alunos.

Fui percebendo outras práticas docentes, as quais também me marcaram. Revelo que, ao tirar minha primeira nota vermelha, senti-me muito incomodada com a forma que a minha professora, à época, conduziu a situação. Acredito que a vivência não me marcou pelo fato de a nota ser vermelha em si, mas pelo modo como foi conduzido, com pouca afetividade e didática, contribuindo para que, hoje, eu possa visitar estas memórias e não as perpetuar. Percebi que aquela professora, por mais humana que fosse, realizou uma prática que nunca foi apagada da memória e, aqui, ressalto a importância do modo como construímos as relações com os nossos professores, a escola, de fato, marca e deixar marcas.

Posteriormente, chegando ao Ensino Médio, fui experienciando outras realidades com a docência. Mais exigências, carga horária maior e uma gama de propostas avaliativas, o que não tirava o meu encantamento pelos estudos. Fui construindo relações dialógicas e participativas. Tive profissionais da educação que fizeram a diferença na minha vida e se constituíram como inspirações para a minha escolha da profissão docente.

Enquanto concluinte do terceiro ano do Ensino Médio, tive a oportunidade de lecionar uma aula no mesmo colégio em que havia concluído o terceiro ano. Ao ser convidada por um professor para substituí-lo, tive a experiência de ser professora por uma tarde. Na época, não fazia tanto sentido quanto agora, revisitando tais experiências, e neste processo narrativo, vou percebendo que, desde muito cedo, a docência já me chamava bastante atenção e já tinha grande relevância em minha vida. Portanto, são as andanças e os caminhos que trilhamos que vão nos constituindo enquanto docentes.

Ademais, adentrei o curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2018, cheia de expectativas e, ao mesmo tempo, com muitos anseios e dúvidas. Foi somente

quando passei a experienciar os programas institucionais (PIBID/IC) que fui aprendendo e desaprendendo, descobrindo-me na profissão, me identificando com a sala de aula e a própria docência.

O contexto universitário é desafiador e, ao mesmo tempo motivador. No final do curso, desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso, dois dias após a defesa do TCC, recebi a aprovação no Mestrado em Educação da UEFS. A busca por compreender melhor a aprendizagem da docência universitária na Pós-Graduação me motivou a estar aqui, também, relacionando o objeto da minha pesquisa com a minha própria formação docente.

Neste cenário, elencando as experiências pessoais, nesta seção que segue, delimito as experiências sobre a minha trajetória formativa profissional, sem desvincular a identidade pessoal e profissional, visto que elas são indissociáveis. Tais narrativas, aqui apresentadas, remetem às bagagens do antes, durante e depois da inserção no curso de graduação. Isto é, a formação inicial reverberou as experiências iniciais com a docência, quando nem imaginava cursar Pedagogia e o encontro posterior, de me identificar e de habitar a docência.

Sendo assim, afirmo que eu não escolhi a docência, fui escolhida por ela. Na ocasião em que realizei uma atividade avaliativa na turma de primeiro ano do Ensino Médio a convite de um dos meus professores, mesmo com pouca familiaridade com a profissão e sabendo da responsabilidade a mim atribuída, aceitei a proposta. Ao me deparar com uma turma de adolescentes, cuja idade se aproximava da minha, não consegui visualizar naquele momento que tal ação estava totalmente imbricada com meu futuro. Realizei o que me foi proposto e, ao término da aplicação da prova, recolhi o material e, no dia posterior, fiz a entrega ao professor, o que, para mim, tinha finalizado ali.

Naquele momento, aceitei a proposta muito mais pelo fato de colaborar com este professor, o qual havia se tornado muito querido, do que pelo ato em si, de ensinar, de ministrar uma aula de cinquenta minutos. Apesar dessa vivência não ter me tocado de forma significativa na época que vivenciei, agora percebo, através desse movimento narrativo e reflexivo, que a docência, portanto, já havia me escolhido. Assim como essa experiência descrita, nas minhas lembranças no percurso da educação básica, alguns professores foram e são referências inesquecíveis no meu caminhar, no mudar de série, de sala, de escola, muitos, ao passarem, deixaram marcas e afetos que se tornaram inspiração para a minha constituição docente.

Novamente, existia a admiração e o reconhecimento pela profissão docente, embora não estabelecesse relação comigo mesma. Dessa forma, foi através das vivências na docência e com a escrita deste trabalho que vou recordando com clareza que as experiências precisaram acontecer lá atrás para que, hoje, eu (re) visitasse as minhas memórias e os trajetos percorridos até aqui para compreender o meu processo de formação totalmente relacionado com a minha trajetória pessoal.

Sendo assim, ao ingressar no curso de Pedagogia como segunda opção de curso, não acreditava que chegaria ao fim da jornada formativa em virtude das dificuldades que não demoraram a aparecer. Manter uma vida longe de casa não foi fácil, existem fatores internos e externos que complicam a vida universitária de um estudante de baixa renda, aspectos psicológicos, sociais, culturais e financeiros tornam a caminhada mais árdua.

Ademais, deixar de viver no conforto da casa dos pais, das ajudas da família para se adequar a uma vida totalmente voltada aos estudos, tendo em vista conquistar uma melhor condição de vida e de formação, não foi tarefa fácil. Esta jornada foi cheia de obstáculos, desânimos e dificuldades que, embora fossem muito desafiadoras, contribuíram também para me fortalecer. Nesta seara, a minha constituição docente foi sendo construída através das andanças e caminhos que foram sendo trilhados no decorrer da minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional, que se iniciam na graduação e chegam até o tão sonhado Mestrado.

No que se referem aos caminhos trilhados para adentrar o curso de Licenciatura em Pedagogia, essa opção surgiu após três tentativas prestando vestibular para o curso de Psicologia. Optei pelo curso de Licenciatura em Pedagogia sem saber ao certo o que desejava, ao mesmo tempo que contrariei o senso comum, o qual determina como “vocação”, “dom”, ou “herança familiar”.

Hoje, vislumbrando a minha trajetória, percebo que, embora no momento de ingresso do curso não fizesse tanto sentido quanto agora, havia motivações, inspirações que marcaram o meu processo, não tão latentes quanto se fazem agora. Isso porque, ao adentrar o curso, fui me engajando em programas, em associações estudantis que me faziam e me fazem habitar cada vez mais a docência e estar, de fato, inserida nela.

Ao chegar ao curso, à universidade, tive dificuldades de adaptação, visto que era oriunda de uma cidade pequena, longe do seio familiar, com poucos colegas que ainda estava a conhecer, não encontrava motivações para permanecer no curso.

Sempre que as aulas acabavam, eu revisitava as memórias enquanto caminhava de um módulo a outro, estar em uma outra cidade morando sozinha, cursando faculdade e encontrando desafios gigantescos também me desmotivou.

Por outro lado, o fato de ter uma rede de apoio foi indescritível, mesmo distante, minha família se tornou minha âncora neste processo formativo. Então, mesmo com percalços, fui me adaptando à nova vida, comecei a compreender e respeitar o meu processo, acreditando que aos poucos estaria adaptada. O fato de ser a primeira da família a cursar o Nível Superior também passou a ser minha inspiração, pois percebi que poderia contribuir para os que estavam à minha volta para que pudessem ocupar, também, este lugar.

A academia é muito rica em conhecimentos e ensinamentos, mas também é marcada por muitos preconceitos. Vivenciei experiências que me fizeram valorizar ainda mais minha essência, meu sotaque, o lugar onde me criei e minhas origens, valorizando e me orgulhando de ter sido criada com pouco, no interior, na roça e que também poderia cursar uma faculdade.

Foi nesse atravessamento de dificuldades, incertezas e medos que fui descobrindo meu desejo de ser professora, mesmo em meio às dificuldades. Ao final do meu primeiro semestre de curso, estava imbricada nos cursos e formações que a faculdade ofertava à época. Fui me aproximando dos programas institucionais que compõem a universidade pública, programas estes que são frutos de muito entrave político, cultural e social. Assim, fui vislumbrando a docência e suas facetas, me identificando e sendo afetada por ela.

A partir do ingresso no curso de Pedagogia, sobretudo, nas experiências em sala de aula, fui sendo afetada pelo cotidiano universitário. Logo, nas disciplinas, era muito comum os estudantes de mestrado realizarem o estágio docente; assim, com a participação destes tirocinistas nas disciplinas do curso, o universo da universidade começava a me inquietar e aguçar minha curiosidade. Foi deste modo que tive meu primeiro contato com o mestrado, através das pesquisas que os estudantes de mestrado realizavam. Ademais, aprofundei-me enquanto pesquisadora através da iniciação científica, experiência esta que, para além de possibilitar o contato com cotidiano universitário através das pesquisas científicas, me atravessou também com as relações com os professores universitários, os quais foram seres basilares no meu interesse em cursar o mestrado e pesquisar sobre a formação de professores universitários. Esse assunto passou a me inquietar, principalmente nas relações de

trocas que fui estabelecendo com os professores universitários. Neste quesito em particular, fui conhecendo processos de ensino aprendizagem que, naquela época, na graduação isolada, não havia a possibilidade de refletir como os estudantes e professores constroem suas relações pautadas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, as inquietações pelo curso de Pós-graduação são oriundas de uma multiplicidade de elementos que nascem das relações que estabeleci comigo mesma em meu percurso formativo, com outros docentes universitários e com as experiências que me tocaram, afetaram e transcenderam profundamente. Foi enveredando pelas experiências que as aprendizagens homológicas foram surgindo no transcurso do tempo, sendo constituídas, também, pelas vivências no chão da escola básica, as quais foram possibilitadas pelos programas institucionais⁶ que experienciei.

Foi no primeiro semestre que ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID⁷, que me possibilitou o reconhecimento e a identificação dentro do curso de Pedagogia. Ainda no primeiro semestre, participei de um processo seletivo no qual obtive aprovação. Ocupava, juntamente com outros colegas em formação de licenciaturas da UEFS, um lugar que muitos licenciandos que antes perpassaram pelo curso não tiveram a oportunidade de ocupar.

Reconhecendo o lugar de privilégio que ocupava, fui desenvolvendo o entendimento sobre a importância de uma política pública que me ofertava uma bolsa. Embora na época não suprisse as condições reais de sub(existência), tal bolsa me possibilitou uma condição de ser estudante e de estar inserida no cotidiano da escola. Ademais, acessava uma vasta rede de conhecimentos e aportes teórico-metodológicos que foram basilares da constituição do meu eu, professora.

1.2 As contribuições do PIBID e da Iniciação Científica na formação docente

Pouco tempo se passou e a minha escolha se fazia pulsante todos os dias. Foi através do programa, sem romantizar a profissão, que me encontrei na docência, na

⁶ Programas Institucionais da Universidade Estadual de Feira de Santana: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Iniciação Científica (IC).

⁷ O PIBID tem como objetivo inserir o licenciando em seu futuro local de atuação, aproximando a universidade e educação básica, oferecendo formações complementares e vivências cotidianas na rede pública de ensino.

sala de aula, na educação, desenvolvendo práticas que nunca tinham sido refletidas e pensadas. O programa foi determinante para que afirmasse minha escolha enquanto docente. Com a iniciativa do PIBID, pude fazer uma inter-relação entre a educação superior e as escolas da rede básica e pública que, de antemão, me possibilitaram a imersão no chão da Educação Básica da rede pública de ensino.

Ao ser inserida no contexto escolar, me descobri enquanto profissional, humana e eterna aprendiz. Insisto em dizer que a docência me escolheu novamente; logo, o primeiro semestre do curso foi crucial na minha formação docente. Digo isso pelo fato de marcar significativamente minha vida profissional, pois tais experiências foram basilares para o início da construção da identidade docente.

Assim, o PIBID ocupa um lugar de marco e de processo determinante em minha formação. Surge para contribuir para a minha constituição enquanto docente.

O PIBID coloca o licenciando no cenário real da escola, permitindo a sua inserção em vários contextos de atuação, que não só o da sala de aula. E isso se coloca como uma condição importante no processo de formação dos professores, pois conhecer a escola em suas diferentes ações pedagógicas e momentos formativos implica numa possibilidade de aprendizagem dos saberes docente por um professor em formação. Estar na escola e poder participar de sua dinâmica organizativa do início ao fim de um ano letivo significa criar para o licenciando a condição de poder viver a escola em sua dinâmica natural e real, de disso desenvolver saberes docente (Silva, 2017, p.63).

Nesse sentido, estar na escola e participar da dinâmica escolar me possibilitou condições de experienciar a docência enquanto licencianda em processo formativo. Foi no seio de tais experiências que me encontrei e me redescobri para a docência. Nessa direção, fui Re(construindo) o meu olhar e os significados os quais atribuía a formação. O PIBID marcou o início da minha carreira enquanto docente e considero-o como um divisor de águas na minha trajetória. Um diferencial, um acontecimento indispensável, pois, foi no interior das formações tecidas neste lócus que fui me constituindo professora. Nessa reflexividade e compreensão de minha própria narrativa, reafirmei a minha escolha e decidi que, de fato, seguiria com a profissão docente.

Ademais, o PIBID contribuiu para um olhar diverso, plural e heterogêneo. Ao vivenciar o programa, comecei me inquietar sobre a importância de se discutir uma educação antirracista, inclusiva e atenta às diversidades; logo, nunca mais fui a

mesma. Assim, meu processo identitário criou vertentes que se ancoraram em novas possibilidades de pensar a docência em um campo mais crítico e reflexivo.

Posteriormente, tive a experiência com o Programa de Iniciação Científica (IC)⁸ e, a partir dele, fui me aproximando do meio científico e das diversas possibilidades que a pesquisa nos oferece. Assim, me aproximei de professores universitários, passei a conhecer, estudar e pesquisar as relações entre professores e estudantes na universidade, o processo de ensino e aprendizagens, o conceito de docência universitária etc. Foi lá, também, que surgiu a minha motivação para a pesquisa que desenvolvi no Trabalho de Conclusão de Curso, posteriormente, ampliada para o Mestrado.

Percebi, então, que aprendia com meus professores por inspiração, o que me aproxima do objeto desta pesquisa, a aprendizagem por homologia. De acordo com Silva (2017), é um tipo de aprendizagem que ocorre no interior da ambiência educacional, entendida como uma aprendizagem tecida inspiracionalmente a partir da relação e da troca de experiência, geralmente com quem possui anos na profissão e outro que inicia nela pela formação inicial.

Neste movimento de aprender com outros docentes, o Programa de Iniciação Científica aproxima e oportuniza a vivência com a prática diária docente. Isto é, os estudantes passam a colaborar com os grupos de pesquisas e estudos, aproximando-se de professores mais experientes, aqueles que já atuam e passam a aprender com eles na própria relação, participando, desenvolvendo e colaborando com grupos de pesquisas e estudos.

Nesse quesito, gostaria especialmente de mencionar o grupo que me acolheu enquanto graduanda e agora, mestranda, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). Esse coletivo de professores contribuiu para o amadurecimento das relações e da minha própria formação. Foi neste espaço de trocas, afetividades e pesquisas que comecei a me identificar com a docência universitária. Tive a oportunidade de conhecer professores da graduação que me inspiraram e foram basilares para a minha constituição docente. O NEPPU marcou a minha formação. A partir das relações, diálogos, trocas e partilhas com professores que já tinham uma experiência formativa, fui me inspirando na prática do outro,

⁸ Programa que oferece aos estudantes de Graduação a possibilidade de ingressar no mundo da ciência e ampliar os conhecimentos através do desenvolvimento de projetos de pesquisa.

ancorada nestes estudos, aprendi, portanto, por homologia. Esse cenário foi marcado pelo começo das curiosidades sobre a docência universitária e me proporcionou a aproximação com o meu objeto de estudo.

A pesquisa desenvolvida lá no Trabalho de Conclusão de Curso surgiu no seio do NEPPU. Ademais, passei a me interessar de tamanha forma que vislumbro a possibilidade de querer estar neste lugar de formação. Foi, também, através das narrativas dos meus colaboradores que percebi a importância de realizar esta investigação e buscar suprir as lacunas da minha formação inicial que, embora tenha sido vasta, não supre de todas as necessidades da profissão docente. Nesse percurso, percebi que muitos olhares precisavam ser (re)significados.

Assim, fui construindo um arcabouço de saberes, conhecimentos e experiências que foram e são indispensáveis em minha formação pessoal e profissional. Foi entre os módulos e espaços da UEFS que me descobri enquanto ser humano, potente, capaz, investigadora, pesquisadora e, ao mesmo tempo, tive reveladas as minhas fraquezas, os meus erros, as ansiedades e fragilidades, as quais, todas elas, sem exceção, contribuíram de alguma forma para a construção da minha identidade profissional.

Entre acontecimentos e experiências, menciono a sala de aula da graduação como propulsora de muitas das minhas escolhas. A minha turma, frequentemente, acolhia mestrandos em fase de estágio, mais conhecido por estágio docente e/ou tirocínio. Quando comecei a pesquisa, logo, revisei esta memória, busquei, então, compreender o que, de fato, era o estágio em docência através da pesquisa na IC.

Procurei compreender o lugar que o estágio tinha na vida dos colaboradores e ouvindo as narrativas me inspirei nelas para também cursar o mestrado. Hoje, visualizo que estas experiências estão totalmente imbricadas com o meu objeto de pesquisa, uma vez que, ao investigar como os professores aprendem por inspiração e imersa neste processo, também aprendendo com eles.

A Pós-Graduação em Educação surgiu como uma oportunidade ainda de constituição da identidade docente, desde as primeiras experiências na licenciatura e nas vivências com programas institucionais. Desse modo, o mestrado foi uma etapa almejada enquanto estudante. Ressalto, ainda, a relevância de cursar o mestrado em uma instituição pública, por acreditar no potencial e no diferencial dela. Sendo assim, o mestrado chegou no momento de corroboração de minha formação enquanto

docente pesquisadora, além de possibilitar uma imersão maior, mais profunda com o objeto da minha pesquisa.

Foram estas experiências que marcaram profundamente a minha vida e que contribuíram para as inquietações da Pós-Graduação. Foi do lugar de trabalho com as narrativas que comecei a trilhar o processo da Pós, compreendendo que o narrar, o contar a história de vida e formação ocupa um lugar central na formação de docentes. A narrativa, portanto, como nos diz Silva (2020), se constitui como um elemento de apropriação do indivíduo, no processo de revelar, em primeira pessoa, os sentidos de sua trajetória de formação. Desse modo, a narrativa possibilita poder narrar e ser autor de sua própria história, em que professores em formação inicial realizam uma reflexão sobre si, tomando consciência de sua formação experiencial.

No sentido de aprender e ser o próprio autor de sua história, meu processo de formação docente foi se constituindo e se transformando no percurso das vivências enquanto discente e, posteriormente, como aspirante à docência, levando à reflexão sobre as minhas ações e suas reverberações. No entanto, meu olhar foi se constituindo para além de uma atuação mecânica e robotizada, fui desmistificando, no percurso formativo, a educação para além dos modelos tradicionais e hierárquicos que foram instituídos socialmente, fui aprendendo e desaprendendo, aperfeiçoando a capacidade de pensar sobre eu mesma no trajeto da minha própria formação.

1.3 As experiências e metamorfoses

Dessa forma, faço uma alusão da minha trajetória e docência com a fantástica metamorfose das borboletas, as quais vivenciam etapas diferentes nas suas fases de evolução e crescimento. Percebo que, assim como as borboletas que sofrem mudanças em seu corpo até se tornarem adultas, também vou evoluindo em minha trajetória. Construindo meu próprio caminho, aprendo hábitos, constituo a forma de pensar e construo pouco a pouco os saberes inerentes à profissão, não perdendo de vista que se faz necessário a reconstrução das nossas práticas e ações. Não somos os mesmos de ontem e a própria escola também já não é a mesma.

Nessa direção, me encontro nas escrituras de Nóvoa (2019) para se pensar na reconstituição da escola, dos ambientes e, conseqüentemente, dos processos formativos, pensar também na reconstituição da formação docente. E como ele mesmo nos revela, orientando-se que “o lugar da formação é o lugar da profissão.”

(Nóvoa, 2019, p. 7). Dessa maneira, é relevante destacar a importância de reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 7).

Como nos revela Nóvoa (2019), não faz sentido ser o mesmo, a escola inserida em um modelo organizacional não é a mesma de séculos atrás. O modelo que sugere as organizações escolares enfileiradas e os alunos engavetados, reproduzindo as mesmas coisas todos os anos, sem senso crítico e reflexivo, pautado na mera imitação se encontra ultrapassado.

Nóvoa (2019) frisa que é necessário criar um ambiente educativo que traga melhorias e aperfeiçoamentos das práticas ou mesmo inovações para dentro da escola. Seja através dos diálogos com as redes de professores, dinâmicas diferenciadas dentro da sala de aula, uma educação pautada na formação de pessoas autônomas, uma metamorfose da escola que passe a refletir na articulação conjunta da formação profissional concebida pelo Ensino Superior, as Escolas e os Professores.

Ressalto a relevante formação proporcionada pelo PIBID, um exemplo prático de metamorfose e entrelaçamento, pois é evidente o entrecruzamento da universidade, da escola e dos professores; tal entrecruzamento possibilitou a ampliação dos conhecimentos, basilares para minha formação docente. Assim, as relações que foram sendo estabelecidas nestes espaços contribuíram de modo profícuo para a minha trajetória docente.

Assim como as borboletas passam por diferentes estágios em sua vida, considero que, enquanto sujeito ativo do meu processo de aprendizagem, fui me modificando e construindo meu olhar, construindo práticas e aprendizagens no percurso das relações com outros professores e das próprias mudanças que foram ocorrendo em minha formação. Como nos revela Nóvoa (2019), não faz sentido a formação estar distante das acontecimentos da escola, já não se trata de ficar repetindo

as mesmas coisas sem relação, fazem-se necessários melhorias e aperfeiçoamentos ou mesmo inovações, uma metamorfose da escola, o que revela a importância de se reconhecer as mudanças e que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.

Assim como a vida de uma borboleta é dividida por fases, o meu percurso desde a formação inicial foi marcado também por distintas fases e em cada uma delas fui sendo afetada e motivada a experienciar a Pós-Graduação em Educação da UEFS. No que se referem às fases que constituem minha formação, considero que a primeira fase se deu com as primeiras vivências no curso de Licenciatura em Pedagogia, desde a entrada no curso até as experiências na sala de aula, nos espaços extracurriculares, aprimorados nos programas institucionais (PIBID/IC). Assim, esta fase marcada por desafios, pela busca por locais seguros ampliou o meu olhar sobre as possibilidades, estruturas da universidade e as suas fragilidades.

Nessa fase, as vivências com o campo de atuação proporcionadas pelo PIBID marcaram-me profundamente. Foi inserida nesse lócus que passei a afirmar minha profissão, atentando o meu olhar para os problemas que eram latentes na escola pública bem como na universidade, compreendendo que a docência ultrapassa a sala de aula, seja na formação inicial (universidade), seja na educação básica (exercício). Assim, fui ampliando o meu olhar para a relação entre os professores, o modo como os estudantes desenvolviam as aprendizagens, realizando movimentos de estudo, pesquisa e extensão. Precisei experienciar diversas situações para transpor a outra etapa de formação.

A segunda fase foi marcada pela experiência na Iniciação Científica. Inserida no seio da IC, fui aprofundando linhas de pesquisas específicas, me aproximei dos estudos e leituras científicas e, nesse movimento, fui desenvolvendo projetos de pesquisas, realizando no primeiro ciclo a pesquisa sobre o modo como os estudantes da graduação desenvolviam as aprendizagens da leitura na universidade e, posteriormente, desenvolvendo a pesquisa com o objeto de pesquisa da aprendizagem por homologia, inspiração para esta dissertação.

Em vista disso, a inserção na Iniciação Científica foi propícia para aproximar as relações com outros professores em exercício. Considero, portanto, tal experiência como basilar para evoluir para outras fases.

Assim, fui desabrochando para a pesquisa e, paralelamente, para a docência. A ciência me deu a oportunidade, juntamente com a motivação e curiosidade, de pesquisar sobre o contexto da Pós-Graduação e, em seguida, de experienciá-la.

A terceira fase se deu no movimento do Trabalho de Conclusão de Curso, em que precisei ficar um tempo “imersa em minha pupa”, em análise, estudos e referenciais teóricos para aprofundar as discussões sobre a aprendizagem por homologia. Assim, vislumbrei a possibilidade de ampliar a discussão sobre o processo de aprendizagem por homologia, da qual é oriunda da pesquisa inicial no IC, trabalhada no TCC e que me motivou a experienciar e cursar a Pós-Graduação em Educação com essa temática.

Logo, assim como a borboleta que vivencia diferentes fases e transformações, considero que o sujeito não é um ser acabado, mas que se constitui e se transforma o tempo inteiro através de suas metamorfoses. Sendo assim, como a borboleta precisa passar por todas as fases de evolução e crescimento, a fase quatro da minha formação docente precisou de todas as outras para voar livremente. Quando a borboleta se apresenta formada, a crisálida abre-se e ela pode sair do seu interior. Esta fase lhe permite voar e reproduzir-se, assim considero que esta dissertação é a fase adulta deste processo de formação docente, a quarta fase da metamorfose.

Ademais, compreendo que a formação de professores não se restringe apenas à formação inicial. A Pós-Graduação também contribuirá com experiências ao longo da minha própria trajetória formativa, experiências estas que serão basilares no processo identitário e no movimento da pesquisa.

No segundo capítulo, trataremos do percurso metodológico em que a pesquisa foi sendo construída. Trata-se de um capítulo que revela a construção metodológica da pesquisa no que se refere a sua abordagem, ao tipo da pesquisa, nos dispositivos escolhidos e a linha de análise utilizada neste trabalho. Ainda nesse capítulo, registramos o lócus deste estudo, disponibilizando ao leitor uma compreensão de como acontecerão as entrevistas narrativas e de que modo selecionamos os perfis de colaboradores dessa pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“[...] nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory Momberger, 2008, p. 363).

Consideramos que, para o percurso metodológico, tendo em vista desvelar as experiências com as aprendizagens por homologia na pós-graduação, que os mestrandos vão revelando no percurso formativo que trilharam, escolhemos, dentre outras abordagens do método qualitativo, trabalhar com a abordagem auto(biográfica), compreendendo que é por meio desta travessia que o pós-graduando tem a oportunidade de narrar, refletir e construir sentidos sobre suas experiências de vida e docência.

Ao eleger esta abordagem, entendemos que ela valoriza o desvelar das singularidades dos modos em que cada mestrando habita sua formação em torno das aprendizagens da profissão docente. Segundo Silva (2020), nesta metodologia, a centralidade está na produção de sentido que se processa no movimento da ação de narrar, isto é, "o sujeito vai elegendo fatos, situações e informações que se entrecruzam e ganham significações no momento em que se narra" (Silva, 2020, p. 20). Consideramos esta abordagem como pertinente no desenvolvimento de estudos sobre a formação de professores, sobretudo, por ser esse um método de base qualitativa, que centra as suas análises nas histórias de vida e formação, na busca da compreensão e no movimento que o próprio sujeito imprime ao narrar.

Nessa seara, segundo Josso (2004), a abordagem (auto)biográfica nos permite tomar conhecimento das histórias de vida pessoal e profissional dos colaboradores em questão. Outrossim, é desse lugar que tomamos a narrativa como dispositivo de pesquisa. Coadunamos com o pensamento de Silva (2020, p. 20) que concebe a ideia de que “a narrativa possibilita que aquele que narra possa olhar para o seu interior, num movimento de compreensão de si, de quem ele é e como pensa”. Nessa perspectiva, o elemento da narrativa é aquele que revela os sentidos das trajetórias de formação dos seres, em que as constituições de saberes e vivências vão sendo elucidadas, numa possibilidade perene de o colaborador descrever experiências de vida, no processo de relacioná-las com a produção do conhecimento em torno da docência universitária; logo, com o que tem construído na trajetória de sua formação.

Nesse sentido, esta abordagem inscrita no campo das pesquisas qualitativas, centraliza o sujeito como protagonista, no processo de possibilitar que ele conheça a si mesmo. Partindo desse pressuposto, concebemos a entrevista narrativa como mecanismo de intermediação no processo de conhecer as histórias de vida e formação, em que se fundamenta um paradigma epistemológico, caracterizado pela dinamicidade de produção de reflexão que aquele que narra constrói a partir de seu passado e de seu presente, tornando-se protagonista de sua formação.

O método auto(biográfico), nos pressupostos de Josso (2002), é relevante para tornar visível o que está por trás da ação humana, em uma perspectiva de compreensão da formação de professores. Além, é claro, de proporcionar reflexões em torno do vivido, narrado e sentido, numa perspectiva ontológica de pesquisa que possibilita o reencontro do ser consigo mesmo e em constante partilha com o mundo social. Nesse cenário, a (auto)biografia se apresenta potente para compreender a formação do docente universitário e as suas aprendizagens por homologia no percurso da travessia formativa.

Nesse sentido, Josso (2002) compreende a formação como busca vital nos seus escritos, elucidando um saber-viver, uma busca de si e de nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada de natureza humana. É o estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito com o mundo. Partindo desta premissa, a trilha que se estabelece toma as histórias de vida e formação por meio das narrativas, de modo a compreender as histórias de vida e formação de professores, estudantes da pós-graduação, o que nos leva a um lugar da subjetividade, do olhar atento sobre as pessoas, suas trilhas formativas, aprendizagens no percurso da formação, buscando, ainda, entender como desenvolvem este habitar a docência.

2.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo é natureza qualitativa, pois se filia a concepções que advogam pela ideia de que o sujeito e a realidade formativa são concebidos como indissociáveis. Dessa forma, os métodos selecionados são analisados, destacando-se os principais autores basilares para este estudo, como: Bragança (2012), Conte e Pimenta (2015),

Dubar (2005), Josso (2007), Larrosa (2002), Morosini (2000), Silva e Alves (2020), Silva (2020), Tardif (2002). Nas reflexões teórico-metodológicas tecidas neste trabalho e com base nos estudos de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), destaca-se a importância das narrativas (auto)biográficas como fontes privilegiadas da pesquisa qualitativa face às inquietações com o rigor científico e a ética em pesquisa.

Dessa maneira, os sentidos são fundantes para a produção de significados, como a própria Minayo (2001) defende, ao considerar que a pesquisa qualitativa se aprofunda no universo de significados das ações e relações humanas. Desse modo, ela é um espaço que dá vazão às motivações, aspirações, crenças, aos valores e às atitudes, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Abordando as características da pesquisa qualitativa, Minayo (2001) concebe que:

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (Minayo, 2001, p. 25).

Na esfera da abordagem (auto)biográfica selecionada para esta pesquisa qualitativa, o presente estudo elege como dispositivo de pesquisa as entrevistas narrativas, que ocupam um lugar de centralidade do ser, em que os sentidos são fundantes para a produção de significados que o próprio sujeito constrói. As entrevistas ultrapassam a resposta estática e uniforme que segue à risca um roteiro de perguntas, outrossim, não se constituem como uma listagem de acontecimentos da vida de um sujeito; por outro lado, centraliza as descrições de vida, história e passado que regem o acontecer das bagagens de experiência e de vida. Sobre a natureza e as características das entrevistas narrativas, Souza (2008, p. 91) nos diz que:

As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida [...].

A narrativa instaura-se como um movimento potente de reflexividade formativa, que ajuda os colaboradores a enredarem a própria vida, no processo de abertura para a ressignificação da vida e da docência. Um dispositivo que favorece o

relacionar de acontecimentos de uma vida, um tempo e sentido que são atribuídos, caracterizando novas experiências. Dessa forma, “As narrativas (auto)biográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social” (Ferrarotti, 1988, p. 78).

Por este motivo, do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo ancorou-se na entrevista narrativa por meio da abordagem (auto)biográfica, entendendo-a como um processo de compreensão e interpretação das experiências e narrativas daqueles que compõem a pesquisa. O uso de narrativas (auto)biográficas como fonte e dispositivo de pesquisa assenta-se no pressuposto de que cada indivíduo é capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela, além de proporcionar a entrada no universo mais subjetivo, o que possibilita uma melhor compreensão do que os move como indivíduos nos processos de sua formação na pós-graduação. Por isso:

A narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual está se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (Delory-Momberger, 2008, p.56).

Fica explícito que o percurso metodológico foi derivado dos estudos da abordagem (auto)biográfica, tendo como base as entrevistas narrativas. A busca pelo objeto de pesquisa surgiu por meio de inquietações, dentre elas pessoais e profissionais por almejar à docência universitária e os saberes que emergem em seu lócus.

É buscando essas respostas que este trabalho levará a trilhar pelos caminhos das práticas e dos processos formativos do pós-graduando como o objeto da pesquisa, que transforma o acontecimento em história de experiências e aprendizagens em que há espaço para uma reconstrução profissional através dos seus percursos educativos. Souza, Passeggi e Vicentini (2013) nos dizem que:

Assim, torna-se imprescindível considerar as histórias de vida, as narrativas autobiográficas e as trajetórias de formação como práticas de reflexões críticas para compreender os processos formativos, inicial e /ou continuado, de conhecimento e de aprendizagens que possibilitem a transformação das experiências vividas em experiências

formadoras, demonstrando que os professores, agentes culturais e políticos, são portadores de um saber e de representações sobre a maneira de ser professor (Souza; Passeggi; Vicentini, 2013, p. 49).

2.2 Cenários de pesquisa

A pesquisa será realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS. Instalada no Portal do Sertão, o seu campus sede está localizado na Avenida Transnordestina, S/Nº - Novo Horizonte. Feira de Santana-BA. A UEFS, originada em 1970 e autorizada ao funcionamento através do Decreto Federal nº 77.496 de 1976 é autorizada a funcionar como Universidade. Surgiu como resultado de uma estratégia de governo de interiorização da educação superior, até então circunscrita à capital, Salvador.

Figura 1 – Portaria principal da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS



Fonte: <https://www.uefs.br/>.

A universidade⁹ é uma instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do estado da Bahia. A infraestrutura da UEFS conta com sete módulos, nos quais são desenvolvidas as atividades acadêmicas e Centros Administrativos I, II e III, onde são desenvolvidas atividades administrativas. A UEFS conta com um Centro de

⁹ Demais informações: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>.

Informática, Parque Esportivo, Prédio da Biblioteca, CEB - Creche de educação Básica, Residências Universitárias, Observatório Astronômico, Estação Climatológica, Centro de Treinamento Xavantes, Sede de Educação Ambiental, Centro Universitário de Cultura e Artes, Museu Casa do Sertão, Farmácia Universitária e seis clínicas odontológicas.

A UEFS é uma universidade que possui sete módulos onde são desenvolvidas as atividades acadêmicas, oferta regularmente desde o semestre letivo 2019.1, um total de 31 (trinta e um) Cursos de Graduação distribuídos em 04 (quatro) Áreas do Conhecimento. Destes, 29 (vinte e nove) Cursos em regime semestral e 02 (dois) em regime anual; 14 (quatorze) Cursos são na modalidade Licenciatura e 17 (dezessete) na modalidade Bacharelado¹⁰. De acordo com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (UEFS), encontram-se em plena atividade os cursos *lato sensu* que somam o quadro de 18 (dezoito) cursos, já os cursos *stricto sensu* somam 21 (vinte e um) cursos.

A UEFS ¹¹ vem se expandindo rapidamente, concentrando suas ações no centro-norte baiano, território que integra o semiárido e está presente em cerca de 150 municípios baianos, em cumprimento do seu objetivo social que é preparar cidadãos que venham a exercer, tanto liderança profissional e intelectual no campo das atividades a que se propõem, quanto a terem responsabilidade social no sentido de serem capazes de desempenhar, propositivamente, o seu papel na definição dos destinos da sociedade baiana e brasileira. O cumprimento desta função social a torna reconhecida como uma das mais expressivas Instituições de Educação Superior do Estado da Bahia e do País.

Dentre os 49 anos de história, a UEFS é consolidada em qualidade e excelência, uma vez que vem se ombreando às mais importantes do País mediante o trabalho que desenvolve, ao longo da história, por uma rede que é colaborativa, professores, funcionários e estudantes, em que tem se revertido em credibilidade acadêmico-científica.

¹⁰ Informação disponível em: <https://www.uefs.br/portal.php>.

¹¹ Informação disponível em: <http://www.pppg.uefs.br/>.

2.3 Perfil dos colaboradores e formato das entrevistas

Menciono, a seguir, o perfil biográfico dos colaboradores desta pesquisa, que são mestrandos que aceitaram participar deste estudo e que foram essenciais para a constituição deste trabalho e das aprendizagens construídas durante o processo formativo. Tendo em vista acrescentar elementos das trajetórias de vida dos colaboradores, serão apresentadas algumas características que nos ajudam a conhecer quem é o participante e a compreensão que tem de si no percurso de sua formação. Suas narrativas foram a base de cada linha de estudo, pesquisa e análise. Ao narrarem, os mestrandos expressaram suas trajetórias, revelaram suas experiências cotidianas de formação que acontecem dentro da Pós-Graduação e, sobretudo, no Estágio em Docência.

Para o avanço desta pesquisa e valorizando as experiências dos estudantes de pós-graduação, protagonistas deste movimento, foram selecionados 6 (seis) pós-graduandos do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, totalizando 6 colaboradores da pesquisa. Sob critério de seleção, foram convidados mestrandos com formação em licenciatura, com o componente curricular estágio em Docência concluído e sem vínculo com a docência universitária. Cada participante recebeu o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), por meio do qual efetivou seu aceite para participação na pesquisa. Para a entrevista, usamos a construção do perfil biográfico dos colaboradores, o qual será apresentado a seguir.

Como o público-alvo desta pesquisa foram os estudantes da pós-graduação, o primeiro investimento foi o contato com o Programa de Pós-Graduação da UEFS, em que foi solicitado uma lista de *e-mails* dos mestrandos em Educação. O quadro solicitado foi relativo aos estudantes que estavam cursando os períodos de 2022.2 a 2023.2, entendendo que estes estudantes, pelo transcurso do curso, já teriam cursado o estágio docência, em tempo recente, o que se efetivou. Ademais, os estudantes desses semestres ainda estavam cursando o Programa, favorecendo melhor acesso a eles. Como tivemos retorno satisfatório, não foi necessário ampliar o convite aos estudantes do semestre 2024.1. O passo seguinte consistiu no envio de um *card* convidativo¹² à participação da pesquisa. O *card* tinha por objetivo convidar os

¹² *Card*: Modelo de convite de divulgação aos colaboradores da pesquisa, constante no apêndice A, ao final do texto.

mestrandos para uma conversa inicial, a qual foi caracterizada por: Roda de conversa sobre aprendizagens na Pós-Graduação.

Nesta roda, apresentei aos estudantes a minha pesquisa e os principais objetivos; em seguida, os participantes aceitaram participar da pesquisa e foram definidos como os colaboradores.

Para tornar visível aos mestrandos como aconteceria o processo da pesquisa, realizei uma escala de entrevistas, as quais foram realizadas de modo individual e presencial ou *online*, o que ficou a critério dos estudantes. No que se refere às datas e os horários, eles foram alinhados e definidos de acordo com a disponibilidade dos pares. Com o auxílio de um aparelho de gravação, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas; por fim, elas foram apresentadas aos colaboradores para apreciação, encaminhadas via *e-mail*. Portanto, ao aceitarem o convite para participar da pesquisa, eles tornavam-se os participantes da pesquisa.

A seleção dos colaboradores deu-se por pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Desse modo, foram selecionados mestrandos que possuem uma formação, principalmente em licenciaturas, independentemente de qualquer que seja. Para eficácia do cumprimento da proposta da pesquisa, o mestrando(a) não pode estar ligado(a) ao quadro de docentes universitários.

Neste percurso da dissertação, os colaboradores, além de contribuírem de modo indispensável para a construção e solidificação deste estudo, me trouxeram reflexões sobre as experiências formativas na docência universitária. Com isso, os estudantes serão nomeados da seguinte forma: Andressa, Isis, Laura, Rodrigues, Romana e Teresa¹³.

A primeira colaboradora¹⁴ é Andressa, 37 anos de idade, graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Professora da Educação Básica, atuando nos Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Andressa realizou o componente curricular Estágio em Docência na disciplina EDU 281 - Currículo,

¹³ Vale ressaltar que, de acordo com o comitê de ética, o qual aprovou esta pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos colaboradores.

¹⁴ O critério utilizado para definir a ordem dos colaboradores, aqui mencionados, deu-se através da ordem alfabética para estabelecer um padrão e não a sistematização cronológica.

quando cursava o segundo semestre do curso de pós-graduação. Sua entrevista durou em média 40 minutos e foi gravada no dia 12 de julho de 2024.

A segunda colaboradora é Laura, 30 anos de idade, graduada em Licenciatura em Pedagogia, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, bolsista Capes - PPGE. Laura realizou o componente curricular Estágio em Docência na disciplina EDU 200 - Leitura e produção de texto acadêmico, quando cursava o terceiro semestre do curso de pós-graduação. Sua entrevista durou em média 33 minutos e foi gravada no dia 04 de julho de 2024.

A terceira colaboradora é Isis, 26 anos de idade, graduada em Licenciatura em Pedagogia e em Nutrição, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, bolsista FAPESB - PPGE. Isis realizou o componente curricular Estágio em Docência na disciplina EDU 113 - Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas, quando cursava o terceiro semestre do curso de pós-graduação. Sua entrevista durou em média 30 minutos e foi gravada no dia 07 de agosto de 2024.

O quarto colaborador é Rodrigues, 58 anos de idade, graduado em Licenciatura em Letras Vernáculas, Bacharel em Engenharia Agrônômica, Pós-Graduado em Gestão de Pessoas, Metodologias e Didática do Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Rodrigues realizou o componente curricular Estágio em Docência na disciplina EDU 612 - Psicologia da Educação quando cursava o terceiro semestre do curso de pós-graduação. Sua entrevista durou em média 40 minutos e foi gravada no dia 25 de julho de 2024.

A quinta colaboradora é Romana, 42 anos de idade, graduada em Licenciatura em Pedagogia, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Romana realizou o componente curricular Estágio em Docência na disciplina EDU 311 – Educação das Relações Étnicas Raciais na escola quando cursava o terceiro semestre do curso de pós-graduação. Sua entrevista durou em média 27 minutos e foi gravada no dia 29 de agosto de 2024.

A sexta e última colaboradora é Teresa, 26 anos de idade, graduada em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, bolsista FAPESB - PPGE. Teresa realizou o componente curricular Estágio em Docência na disciplina EDU 612 - Psicologia da Educação quando cursava o terceiro semestre do

curso de pós-graduação. Sua entrevista durou em média 25 minutos e foi gravada no dia 08 de agosto de 2024.

Em síntese, os seis colaboradores deste estudo residem na cidade de Feira de Santana e por escolha deles, em unanimidade, todas as entrevistas foram realizadas remotamente e de modo individual, por meio do aplicativo Google Meet em formato de videoconferência. Utilizou-se um suporte técnico, o gravador de celular para ajudar no andamento da pesquisa; todos os participantes concordaram e permitiram que as entrevistas fossem gravadas.

No que se refere ao processo de transcrição, este movimento ocorreu em três etapas. A primeira etapa se constituiu em uma transcrição direta, com o auxílio do recurso de pausas, o texto foi sendo transcrito de forma íntegra e sem correções. A segunda etapa se deu pela correção e revisão dos termos transcritos, fazendo uma relação entre o áudio e a escrita, realizando pausas e corrigindo as transcrições. Na última e terceira etapa, utilizamos o critério de categorias emergentes deste trabalho, separando-as por cores diferentes; logo após, foram selecionados os fragmentos das narrativas que dialogam com este trabalho, encaixando-as nos respectivos capítulos aqui presentes.

2.4 Dispositivo: Entrevista narrativa

Ratifico que o interesse que move este estudo é a compreensão da aprendizagem da docência universitária, focando-se nas relações que mestrandos e professores universitários estabelecem, vislumbrando as aprendizagens por homologia dos mestrandos em Educação da UEFS. Nessa perspectiva, avaliamos que a abordagem qualitativa pareceu ser mais apropriada, por ser uma abordagem que explora a realidade de forma mais completa e profunda, em que sua principal característica é a compreensão dos fenômenos.

Do ponto de vista epistemológico e com base no contexto deste estudo, delimitou-se como dispositivo metodológico a entrevista narrativa. Ela é o princípio que rege esta pesquisa, pois o objetivo é a compreensão e não a interpretação, levando em conta os sujeitos e suas histórias. Considerando os elementos fundantes que evidenciam o lugar de narrativas em pesquisas na área da Educação, Silva (2020) ao falar de narrativas na ancoragem (auto)biográfica afirma que:

Eis, portanto, um método de pesquisa em educação que traz o sujeito, suas experiências, sua história de vida e de formação, para a centralidade significativa de sua própria existência. O sujeito é autor de sua narrativa, de sua forma de pensar. É ele quem constrói os sentidos daquilo que narra e do que pensa sobre si (Silva, 2020, p.11).

Por isso, as narrativas que são constituídas nesta pesquisa foram analisadas através de uma leitura compreensiva-interpretativa, pois, como sinaliza Ricoeur (1996), elas permitem compreender mais profundamente os significados que os participantes elucidam sobre o estudo em questão. Desse modo, considera-se que a narrativa revela significados que vão ocupando um lugar de centralidade na vida daquele que narra, um processo de reconhecer e constituir a identidade.

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (Josso, 2007, p.415).

Entende-se que este processo de colocar em evidência uma série de fatores e determinadas situações de vida, torna produtora a reflexão das histórias e da própria identidade e existência. Essa articulação entre as histórias de vida, a consciência, reflexão e as intencionalidades dos processos que vão sendo construídos dão o tom dos modos como se processa uma leitura compreensiva-interpretativa, abstraindo elementos que consolidam os sentidos que o próprio sujeito produz quando narra sobre si, sobre sua formação e sobre o que aprende na relação com o outro.

A narrativa, portanto, é o elemento de apropriação do sujeito, para que em primeira pessoa se possa dar e revelar os sentidos para a trajetória de formação [...]. É desse lugar, de poder narrar e de ser autor de sua própria história [...] que a narrativa o faz olhar para seu interior e compreender que ele é e como pensa sobretudo quando considera ouvir as narrativas dos seus colegas (Silva, 2019, p. 65).

Nesse sentido, é necessário o entendimento de que uma narrativa se torna única para um sujeito, construindo-se em uma experiência particular. Silva e Trindade (2021) consideram que uma narrativa revela sentidos que são produzidos pela subjetividade do sujeito. Destarte:

As narrativas não apenas descrevem a realidade, mas também são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos/as professores/ as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e os movimentos em direção ao futuro (Bragança, 2012, p. 88).

Nessa lógica, trabalhar com a pesquisa narrativa elucida em nós, pesquisadores, uma criticidade da condição de ser e existir, o que também revela uma análise crítica a respeito das produções acadêmicas e científicas, revendo modos de nos compreender, de compreender o outro e a realidade de vida. Dessa forma, é evidente que a narrativa da prática pedagógica a ser revelada pelos colaboradores pode transformar o acontecimento em história de experiências que geram aprendizagens. Isto é, revelar os sentidos de sua experiência. Portanto, “aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir ao outro um saber que resulta da experiência” (Leal, 2009, p. 11)

As narrativas trazem para a cena de compreensão-interpretativa a subjetivação do processo de constituição identitária, que, segundo Dubar (2005), se tece nos movimentos da vida, na flexibilização dos acontecimentos existentes nas travessias de vida de cada sujeito e que vão se constituindo a partir dos modos de vida, de formação e de atuação profissional.

Compreende-se que é por meio da pesquisa com narrativa (auto)biográfica que os mestrandos terão a oportunidade de reviver seus processos formativos experienciados ao longo de suas trajetórias. O ato de narrar é lugar de produção de sentidos, pois é por intermédio da narrativa que temos as possibilidades de entender a vida e o mundo em sua complexidade.

É nessa perspectiva que compreendemos a narrativa como um movimento potente de reflexividade formativa que nos possibilitou enredar a nossa própria vida enquanto pesquisadores com os colaboradores-narradores, num processo que se constituiu em abertura e condicionalidade para a ressignificação da vida e da docência (Vieira; Silva; Dias, 2023 p. 11).

Ao escolhermos trabalhar com narrativas de vida, as compreendemos como lugar da singularidade do ser, uma vida que passa a ser narrada. Ao falarmos de formação na pós-graduação, entendemos que não é um processo acabado, mas que é constituído na travessia formativa que o ser habita a sua formação, através das

relações, das trocas e das partilhas com seus pares. Com isso, as narrativas (auto)biográficas serão analisadas por meio da análise compreensiva-interpretativa, a fim que possamos compreender melhor como se deu às formações no percurso do mestrado em Educação, bem como das marcas que cada colaborador vai elucidando. O objetivo é revelar como ocorre a aprendizagem da docência universitária por homologia dos mestrandos em Educação da UEFS.

Aqui, as narrativas dos/as participantes da pesquisa se inter cruzam com modos de narrar a experiência, evidenciando compreensões sobre a formação docente que considera as acontecências do cotidiano da escola, buscando como lastro para a análise dessas narrativas a proposição de um movimento interpretativo-compreensivo. Para Souza (2012, p. 43):

A análise compreensivo-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 (Souza, 2012, p. 43).

Desse modo, as narrativas desdobram-se no cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método de pesquisa, respeitando sua singularidade e a legitimidade de sua voz. Tendo em vista esse dispositivo, acolhe-se a proposta de análise que é compreender as singularidades das trajetórias, no processo de vida, profissão e formação. Com isso, as narrativas não serão interpretadas e julgadas, mas serão lidas e compreendidas por intermédio do movimento compreensivo interpretativo de produção dos sentidos que o próprio sujeito produz ao narrar.

A partir desse contexto e entendendo o ato de narrar como um ato de conhecimento, elucidamos a importância das narrativas em nosso desenvolver docente e, inspirados por Mota (2022), podemos dizer que, esse fazer pesquisa e tornar-se pesquisadora narrativa tornou a pesquisadora consciente de que é a narrativa o lócus por meio do qual se efetivam compreensões do que é narrado e experienciado. Enquanto pesquisadores narrativos, validamos nossos modos de ser e fazer pesquisa, apresentando os contextos de vida e justificando nossas implicações no lugar de falar. Aprender narrativamente nos leva a uma interação com nossas experiências com as narrativas dos colaboradores.

Sendo assim, no capítulo terceiro, dedicamo-nos às percepções no que se referem aos saberes e às experiências na pós-graduação, sobretudo nas experiências do estágio em docência, para escrever relatos e narrativas de um lugar de tomada de consciência, narrando sobre os conceitos de identidade, formação docente e docência universitária, elucidando que o tempo e as trajetórias de vida vão contribuindo para a constituição do ser. Marcamos, ainda, uma formação decolonial, que é tecida nos pressupostos e estudos de mulheres, em sua maioria negras, e de uma luta pela educação como prática da liberdade. Consideramos a escrita de Freire (2017) que atravessa a educação no seu sentido mais humano e dialógico. É um capítulo dedicado à saída do ensino e aprendizagem isolados, a se pensar em uma pedagogia participativa, que entende que a formação deve contemplar a docência e a discência como essenciais e basilares na construção do ser.

3 IDENTIDADE, FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. [...] A questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade (Josso, 2007, p. 415-416).

Neste capítulo, as escritas surgem de um lugar dos atravessamentos, isto é, embasados em autores referências, buscamos compreender os conceitos de identidade, formação docente e constituição da docência universitária que atravessam a temática da educação. A escrita surge das experiências que foram acontecendo no percurso do tempo e das trajetórias de vida, estudos que surgem como potentes contribuições para um movimento de compreender a docência a partir do lugar da transgressão, sendo este percurso formativo um lugar de encontro e reencontro em que aprendizagens vão sendo constituídas e outras são repensadas constantemente.

Consideramos que o decorrer dos nossos caminhos e a formação de professores e professoras se constitui, também, com os desafios, em que nós, educadoras, vamos nos constituindo enquanto facilitadoras da aprendizagem. Chamo atenção para se pensar em uma formação humana, pois não são raras as vezes que o educar vem sendo associado a uma figura mecanizada, a que detém todo o conhecimento.

Aqui, estamos falando de uma educação do aligeiramento, na qual relações pouco sólidas vêm sendo construídas. Quando no percurso da formação, o docente se percebe enquanto educador, vai repensando a sua prática e o ato de ensinar para além de uma necessidade de uniformizar. O sentido não é a promoção de uma sociedade igual e uma educação igual o que, por outro lado, visa a tornar justa. Por isso, faz-se necessário enfatizar que o movimento de sair de dentro desta caixa que nos limita e reduz a um padrão é um processo em que vai sendo construído e aprimorado com aprofundamentos nas pesquisas e estudos em que o professor está inteiramente imerso. É indispensável a quebra deste sistema que não pensa nos processos e em outros modos e maneiras de se constituir docente e de formar outros educadores.

Neste aspecto, menciono o pássaro sankofa, um ideograma africano que representa um pássaro, cuja representação da cabeça está voltada para trás. É um símbolo que representa os conceitos de autoidentidade e redefinição, uma compreensão de que só é possível seguir adiante, reconhecendo o que veio antes. O que, por ora, também é considerado um símbolo de resistência. A origem africana que relembra o pássaro voando reto seguindo em frente, rumo ao futuro, sem se esquecer do passado.

Logo, pensar em um novo modelo de educação é pensar nas estruturas que regem esses princípios tradicionais. Aqui, estamos falando de uma educação que quer romper com uma visão assistencialista e tradicional, mas que, agora, precisa lidar com a superficialidade das relações e da educação do aligeiramento, nas quais as relações estão cada vez mais difíceis de serem construídas. Chamo atenção para pensar nas relações entre professores e estudantes dentro da pós-graduação, que interferem de forma positiva ou negativa na vida e na aprendizagem destes estudantes.

Desse modo, com base nos arcabouços teóricos, percebemos que as leituras nos possibilitam uma formação, mas também uma de(formação), pois é de um lugar que ultrapassa a limitação de um padrão, as bases teóricas que vão sustentar uma formação de atravessamentos e de transgressões, de lugares, elencando coisas que são relevantes no nosso transcurso da vida. Lendo as literaturas de bell hooks (2017),¹⁵ nos apropriamos do conceito de educação para se pensar em um processo de formação, assim como a autora revela:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25).

¹⁵Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma grande pensadora, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. As letras minúsculas representam uma transgressão ao sistema capitalista, temática fortemente defendida por ela, maneira esta que a escritora negra encontrou para marcar a importância das suas escritas e legado, seus estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero, classe, feminismo, cujo pensamento crítico da sociedade contribui para fortalecer os movimentos antirracistas e feministas.

Quando bell hooks (2017) revela uma educação como prática de liberdade, ela ultrapassa o conceito de simplesmente partilhar informação e, neste instante, começamos a relacionar quão potente é esta afirmativa para refletir sobre os conceitos de educação, escola, professor e aluno, bem como sobre os conceitos da docência universitária e da aprendizagem por homologia.

Refletimos sobre os papéis que são socialmente e culturalmente instituídos, em que se criou no imaginário das pessoas que as funções deveriam ser e estar segregadas, distanciadas e sem conexão. Um sistema que favorece o capitalismo e as redes opressoras que existem, que coíbem e exploram através de uma educação bancária¹⁶. Dialogando diretamente com Freire (2017):

Mas, se para a concepção "bancária" a consciência é, em sua relação com o mundo, esta "peça" passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de "encher" os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de "comunicados" - falso saber - que ele considera como verdadeiro saber" (Freire, 2017, p. 88).

Esta concepção enquanto prática de dominação somente pode interessar aos opressores. O que Freire (2017) revela é uma educação para a disciplina e obediência e, em tal ato de depositar, os educandos são transformados em "vasilhas", recipientes a serem "enchidos" pelo educador. É neste sentido que estabelecemos que o depósito funciona através dos mecanismos de resultado, competência, o que o sistema tradicional defende:

Essa epistemologia, para muitos compreendida como tradicional, alicerça-se na definição dicotômica entre ensinar e aprender e entre docência e discência. Pressupõe o estudante como uma folha em branco em que o professor vai preenchendo caligraficamente com os conhecimentos organizados em unidades e tópicos. E o professor como depositário do conhecimento, executor da tarefa pedagógica. Tais premissas impactam fortemente a organização dos currículos, tal como preza a ciência moderna, pois seguem uma ordenação linear e progressiva no tempo e na complexidade. Há uma ordem crescente na organização dos conteúdos, sendo a teoria o pressuposto da prática (Bolzan; Cunha; Powaczuk, 2022, p. 3).

¹⁶ Conceituada por Paulo Freire, a educação bancária é um modelo que tem por base o "depósito" de ideias e conteúdos nos alunos, cuja relação entre professor e aluno é vertical e unilateral.

Nesse sentido, evoca-se que esse mecanismo de que há uma sobreposição das relações vai compactuando também para os desafios para a formação docente, sobretudo porque há uma linha que divide a docência da discência, o que, se formos parar para analisar, não é possível. Nesses casos, quando o exemplo do professor não é referência, pouco sentido faz para aqueles alunos acompanharem as aulas, envolverem-se nos movimentos de ensino e aprendizagem, pois esse ensino é pouco significativo.

A formação contemporânea que pode muitas vezes influenciar no distanciamento dos estudantes do campo acadêmico, em que se aprende também em como não fazer, formação esta que vai distanciando-se dos novos perfis estudantis que chegam à arena universitária. Estudantes estes com demandas de origens diferentes, de contextos diferentes e com múltiplos saberes, experiências, culturas e diversidades.

Deste modo, hooks (2017) é primordial para nos ajudar a pensar e refletir criticamente o modo como as formações são constituídas, nos deslocando de um lugar estático e sem vida, que são marcas da cultura escolar e acadêmica tradicionalista da qual nasce o sistema educacional brasileiro. Assim, dá lugar ao confronto e a não aceitação da doutrina, o que é extremamente “perigoso” aos olhos do sistema.

Contrariando-se a toda e qualquer educação para a dominação, ela nos faz pensar em uma educação para além de uma transmissão, de descentralização, de criar condições que sejam favoráveis ao aprendizado. Apesar disso, não se pode esquecer que todo o movimento de remar contra as doutrinas e contrariar as estruturas de poder reflete nas emergências de ser professor nos próprios desafios de pensar a docência universitária.

3.1 Docências: as emergências de ser professor e os desafios da Docência Universitária

Pensar em docência é compreender as múltiplas reconfigurações que são produzidas e estão postas na universidade, tendo em vista as condições subjetivas e objetivas deste exercício profissional. Isso porque, como preconiza Dias Sobrinho (2005), a universidade não deve ser apenas um motor da globalização e do mercado, mas, sobretudo, deve ser considerada o motor da globalização da dignidade humana. É sobre esta noção de docência que pairamos na urgente necessidade da

consolidação de um curso que venha formar professores universitários.

Pensar no modo como se dão as formações vai ao encontro dos dilemas e desafios que vão sendo enfrentados nesta travessia. Primeiro, pelo fato de a formação docente se constituir através das experiências, é preciso entender que a formação não se instaura de modo instantâneo, ela vai sendo formulada, reformulada, desafiada e refletida, é no percorrer da trajetória de vida e formação que os saberes vão sendo constituídos.

Assim, em seus estudos, Monteiro (2015) explicita que a profissão docente consiste em saberes especializados, isto é, saberes que são inerentes a essa profissão e cuja perspectiva se assenta na ideia de um saber-fazer-bem alguma coisa:

Ou seja, na utilização de saberes especializados para a satisfação de direitos, necessidades e resolução de problemas humanos. Definir a identidade da profissão docente é, pois, basicamente evidenciar o que distingue os seus profissionais das mães e pais que melhor sabem educar os filhos e filhas, bem como de outros profissionais com formação acadêmica análoga (Monteiro, 2015, p. 138).

Nessa perspectiva, em segundo lugar, Monteiro (2015) preconiza que existe uma identidade que é própria e subjetiva do profissional docente, que se desenvolve também no percurso da formação. São características e saberes que transcendem o mero fazer docente por fazer. Nesse aspecto, quando as referências não são tão boas e claras, a formação também ocupa um lugar de imediatismo. Aqui, entendemos que o saber da profissão docente dialoga com uma dimensão de saberes específicos e próprios e que, também, é uma forma de exercer poder:

Porque o ser humano é naturalmente educável: nasce imperfeito, mas perfectível, biologicamente aberto à criação de uma segunda natureza. A sua educabilidade ou perfectibilidade consiste nas suas virtualidades: cada filho da espécie humano é um poder-ser humano, mediado pela educação como um poder sobre o ser humano, orientado por uma representação do dever-ser humano (Monteiro, 2015, p 139).

Falar sobre poder é, sobretudo, mencionar como as universidades são determinantes para se pensar nas aquisições de poder que vão sendo construídas. E é a esse ponto que Silva (2017), ao discutir sobre as relações de poder que existem na academia, bem como sobre os dilemas que atravessam as universidades que

amparam e conservam as relações universitárias, vai relatar como implica no *ethos*¹⁷ acadêmico, bem como nas condições para exercer a docência. Outra questão a ser refletida e que merece destaque é a nomenclatura “Ensino Superior”, que expõe claramente a ideia de que o grau universitário se sobrepõe em um grau de superioridade às demais graduações.

A este respeito, vai se perpetuando a manutenção de um certo *ethos* universitário, o que ainda vem sendo um entrave à inclusão dos estudantes de diferentes classes sociais. Pois:

Nessa contextura, os sentidos da expressão ensino superior passam por uma construção histórica coletiva e intencional, estando sempre em disputa no terreno ideológico. É como se o sujeito só fosse especial se alcançasse o mais elevado título acadêmico, o que nós sabemos ser muito mais difícil para aqueles oriundos das classes sociais menos/não favorecidas (Souza; Rodrigues, 2020, p. 131).

A essência da universidade era e ainda se perpetua, com muita força, atualmente, como instrumento da classe dominante. hooks (2017) vem nos confrontar a saída desse lugar de dominação e subserviência para “transver” um novo modo de pensar e formar educadores. E é por esta razão que, neste trabalho, uma educação como prática de liberdade vem para denunciar as práticas que ainda se perpetuam nos ambientes acadêmicos para acessar uma educação enquanto prática de liberdade, de oportunidades, possibilidades e mínimas condições de acesso e permanência, o que atravessa curricularmente as esferas dos aspectos pedagógicos da docência universitária. É preciso refletir sobre quais os conhecimentos são necessários à prática docente e que estão diretamente relacionados à ação de ensinar.

Nesse sentido, este capítulo visa o movimento de nos deslocar para pensar a formação permanente como espaço que, ao invés de enfraquecer os movimentos de formação e educação como política, proporcionam uma formação que incentiva o desenvolvimento profissional. Portanto, esta seção visou problematizar as relações de poder existentes na universidade brasileira e suas influências na aprendizagem dos aspectos didático-pedagógicos da docência universitária, bem como discutir como o

¹⁷ Utilizamos o conceito de *ethos* assim como *habitus*, com base nos pressupostos de Bourdieu (2003), Para Bourdieu, o *ethos* é um elemento do *habitus*, sendo este entendido como conjunto de princípios interiorizados que guiam nossa conduta, como uma razão prática ou disposição incorporada. Neste caso, o *ethos* orienta a vivência dos sujeitos nas instituições sociais, como ocorre nas universidades.

modo que os professores constroem suas metodologias e didáticas influencia nos processos de identificar-se docente e de constituir sua formação com referências potentes. Procedemos acreditando e alicerçando as lutas frente a uma formação enquanto política e como instrumento de resistência, por acreditar na educação para a liberdade e não nas relações hierárquicas.

Com base na teoria tripolar de Pineau (1983), entende-se que há três processos formativos que regem as filosofias do autor. Nessa perspectiva, destacamos que a teoria tripolar se entrecruza com os processos formativos experienciados pelos estudantes de pós-graduação.

O autor subdivide a teoria tripolar da formação em três grandes grupos, representados pela autoformação, heteroformação e ecoformação. O conceito de autoformação (personalização) baseia-se na apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e os fins, para, posteriormente, expressar o saber fazer sozinho. Segundo Santana (1993), o conceito de autoformação apresenta uma relação com o entendimento do desenvolvimento profissional dos professores, passando pela revalorização da experiência como processo formador, elemento fundamental de construção do conhecimento profissional.

Essa perspectiva teórica ancora-se no sentido de identidade como movimento de construção pelos pós-graduandos. São as experiências no programa que favorecem a tessitura de uma imagem sobre si, em que, no percurso de sua caminhada, o sujeito, por ele mesmo, aloca conhecimentos na sua área de formação, responsável pela construção de si e pela própria construção da identidade docente. Essas transformações, de dimensão pessoal e de reencontro reflexivo, permitem uma formação como processo interior, no pensar nas questões do presente que levam a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro.

Notamos que o conceito de autoformação surge nos trabalhos de Pineau (1983) como um movimento pelo qual o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo, o que se associa à capacidade de o indivíduo se autoeducar de maneira permanente, dentro de um contexto de pós-graduação. Em concordância, o segundo aspecto refletido por Pineau, sobre a heteroformação (socialização), adentra com mais força às relações sociais e culturais em que um processo contínuo de trocas com o outro propicia a apropriação de saberes. Nesse ponto, refletimos como as relações são fundantes no percurso de construção identitária e de formação, basilares

para se pensar em uma constituição do ser, visto que é no tecer das relações que regem o ensino e a aprendizagem, a orientação, supervisão e as aulas ministradas por professores universitários que os sujeitos vão encontrando-se em suas profissões. É através da heteroformação que os mestrandos aprendem e adentram a construção da identidade docente, na socialização e interação com professores mais experientes. De acordo com Bragança (2011, p. 159) “a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos”.

Por fim, a ecoformação (ecologização) diz respeito ao modo de assimilar e recriar a experiência por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. Destacamos esse conceito para analisar o processo da pós-graduação como uma construção que tem as três bases enlaçadas, isto é, a aprendizagem do mestrando em um ato de singularidades, trocas, partilhas, homologias, busca e interação com o próprio meio, movimentos estes que transformam o sujeito naturalmente.

A ecoformação é simbolizada por Bragança (2011) como uma relação com o mundo, o trabalho e a cultura. Uma interação com o meio no qual o sujeito está inserido, que favorece a construção de conhecimentos através dos espaços. Enquanto sujeitos históricos, construímos relações conosco mesmos, com o meio e com o outro, o que não é diferente no seio universitário, em que se faz presente o processo de relação entre os sujeitos e a influência deste meio na vida dos estudantes. Em decorrência disso, é assim que o conhecimento é produzido e partilhado, conforme explicita a autora:

A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas (Bragança, 2012, p. 113).

Em síntese, os estudos de Bragança sobre formação e identidade (2012) e de Pineau (2000) com a teoria tripolar nos passam a impressão do sujeito sobre sua relação com o outro, com os conhecimentos e com o meio. Esse saber é marcado pela cultura, história, interseccionalidade, subjetividade, marcado pelo mundo interior e exterior, que passa, portanto, a ser absorvido e transformado, ressignificado, para

além de um acúmulo de saberes, na travessia de assumir-se novas formas de ser docente.

Esse contexto formativo a que nos referimos nos leva à reflexão da formação na pós-graduação como um processo que demanda reflexão e criticidade, marcado por atravessamentos e (re)construção do ser. Assim, os diferentes polos do processo formativo, autoformação, heteroformação e ecoformação contribuem para perceber a perspectiva formativa e entender a apropriação pelo sujeito, da condução de sua própria formação e do modo como se relaciona, aprendendo com o outro e construindo suas identidades.

Relacionando à ecoformação com a questão da identidade, Josso (2007) a concebe como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através das facetas da identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade, o que, para a autora significa:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera *formadoras* e *muitas vezes fundadoras*, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (Josso, 2007, p. 420)

Nesse aspecto, a autora considera a questão da formação como busca vital, entendendo a existencialidade como um saber-fazer, saber-pensar, saber-ser, na busca pelo sentido e pela transformação de si. Um ser no mundo em busca novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido. Para a autora, esses elementos indicam o estar no mundo, com as pessoas e com o meio, no sentido de projetar-se nas relações com o mundo, ou seja, não há uma separação entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação.

Assim, caminhando nas construções teóricas, surge o conceito de identidades, refletido por Dubar (2006), que analisa a construção da imagem de si e para os outros por meio da socialização primária e secundária, processo plural que apresenta as marcas da interação com a vida coletiva. Relacionando o processo identitário à socialização, segundo o estudioso, nas ciências humanas e sociais, o termo

identidade indica não a natureza profunda do indivíduo ou um coletivo em si, mas a relação entre o coletivo e o indivíduo:

Assim as identidades colectivas e individuais são inseparáveis, a questão é geralmente de saber como tal comportamento, crença ou atitude [...] pode se compreender a partir dos pertencimentos colectivos ou da maneira como são vividos ou traduzidos, interiorizados pela pessoa (Dubar, 2006, p. 10)

Esse paradigma pensado em termos históricos, nunca definitivo, de uma contínua alternância de diferenças, simbologias e terminologias, nos revela a urgente necessidade de tomar consciência de que identidades nos evocam para um lugar de pluralidades, ancestralidades e interseccionalidades, termo provocado por Carla Akotirene e que compreende: “A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas” (Akotirene, 2019, p. 48). Nesse sentido, mais do que pensar múltiplas identidades, a interseccionalidade evidencia “como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais posicionadas em avenidas identitária, que farão delas vulneráveis a colisão das estruturas e fluxos modernos” (Akotirene, 2019, p. 63).

Akotirene (2019) evoca a raiz política, o fundamento e os contrapontos do conceito de interseccionalidade, de modo a apresentar para além do seu conceito, as críticas ao seu emprego indiscriminado e à universalização das experiências femininas negras realizadas a partir dele. Nesse sentido, a autora entende esse termo como “sistema de opressão interligado”. Conceito de identidade que não objetiva isolar o indivíduo em um processo; por outro lado, a identidade ancora-se, também, na socialização, a partir do relacional, em que o indivíduo constrói a imagem de si.

Nesse aspecto, Dubar (2006) aborda, em seus estudos sobre as identidades humanas, a sua definição, sua produção e suas dinâmicas históricas. O autor reflete identidades no plural, já que recusa qualquer concepção essencialista e a-histórica para as aprender de uma forma complexa e ambígua. As identidades possuem, com efeito, sempre uma face dupla. Identidades para si, quando reivindicadas e marcadas por uma irredutível temporalidade e identidade para os outros, atribuídas pelos outros no interior de um espaço social e num dado contexto histórico. As primeiras são biográficas, produzidas pelas trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe estão associadas. As segundas, pelo contrário, são em grande parte herdadas pela pertença à tribo, ao grupo étnico, à nação ou à classe social.

Existem modos de identificação, variáveis ao longo da história colectiva e da vida pessoal, afectações a categorias diversas que dependem do contexto. Estas formas de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (aquilo que eu chamo «identificações para Outro») e as identificações reivindicadas por si próprio («Identities para Si»). De facto, pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas. Podemos identificar-nos duma outra forma que não a dos outros. E a relação entre estes dois processos de identificação que está na base da noção de formas identitárias (Dubar, 2006, p. 9).

Pela trilha percorrida, ao longo da seção, podemos enfatizar que, em uma perspectiva de análise, a formação e o processo identitário se entrecruzam e constituem um campo de interseção na transformação do sujeito, ora distinguem, sendo o primeiro processo de conhecimento vital em movimento e o segundo o reflexo provisório desse processo. “A identidade, assim, afirma-se como a imagem refletida no espelho vista pelo próprio sujeito e pelos outros, e a formação como aquilo que se processa internamente e permite a configuração provisória que se reflete” (Bragança, 2012, p. 113).

Frente a este aspecto, buscamos não um inventário da produção neste campo de estudo, mas evocar um movimento de reflexão que permita uma nova consciência, nova configuração do olhar e de (re)significação para apontar caminhos possíveis. São as mediações entre a formação e a identidade através das trajetórias passadas e estudadas que se deseja projetar o futuro com muitos outros que favoreçam o aprofundamento dessa abordagem, entre tantas vias que, contrariando o sentido do “modismo”, possam contribuir para uma espécie de possibilidades para pensar e fazer a educação, a pesquisa e a formação de professores universitários.

No próximo capítulo, trataremos das maneiras como as experiências são tecidas no estágio em docência, uma sessão para elencar as narrativas e o modo como os estudantes constituem seus saberes no percurso da trilha formativa.

4 MANEIRAS COMO AS EXPERIÊNCIAS SÃO TECIDAS AO LONGO DO HABITAR O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999, p.19).

O presente capítulo é dedicado às narrativas durante as travessias dos estudantes de mestrado. No decorrer do trabalho, as perguntas dão lugar ao olhar e à escuta sensível, um movimento que os estudantes compartilham suas experiências no percurso e na travessia formativa enquanto cursam a pós-graduação, evidenciando, com maior ênfase, as marcas do componente curricular, o Estágio em Docência. Ademais, eles partilham suas aprendizagens, relações e lugares que vão habitando no estágio.

Dessa forma, a ideia não se dá em apenas escutar os mestrandos, mas o intuito é possibilitar que eles reflitam sobre a profissão que desenvolvem e que possam, por isso, construir saberes sobre a docência universitária, identidade docente, contribuindo para o arcabouço de conhecimentos que emergem das experiências na Pós-Graduação, sobretudo na relação com o estágio em docência.

Este capítulo descortina as experiências que são construídas no decorrer do estágio em docência, evidenciando como os mestrandos habitam este lócus de estudos, o modo que desenvolvem suas pesquisas e como a formação vai sendo tecida, sendo enfrentada com desafios, perseverança, solidão ou solitude. Embora os estudantes compartilhem a necessidade de uma busca pelo autoconhecimento e período de recolhimento que se encontram nas escritas de suas dissertações, relatam que, de algum modo, viver a Pós-Graduação é abrir mão de viver com intensidade outras etapas da vida, considerando-o como um período solitário.

A ideia deste trabalho é revelar como os estudantes aprendem e os significados que eles atribuem ao período em que estão imersos nas suas pesquisas,

especialmente, nas experiências do estágio em docência, lócus deste estudo. Desta forma, o capítulo analisa a percepção que os estudantes têm de suas trajetórias antes, durante e depois do Estágio.

Nessa linha de pensamento, atrelado a esta experiência do outro, tomo como ponto de partida os relatos dos estudantes para descortinar o meu próprio relato de experiência, considerando o meu processo de experiência basilar para compor esta pesquisa. Assim, neste capítulo, ressalto as minhas práticas e experiências no estágio em docência, considerando-me pertencer e ocupar este espaço, de modo que também me encontro e me identifico com esse estudo, sobretudo para tecer o que o estágio contribuiu com a minha formação e os saberes que foram emergidos da ambiência universitária.

Ademais, através dos relatos compartilhados dos estudantes, colaboradores deste estudo, mestrandos e mestrandas agregam grande valor à oportunidade de cursar a Pós-Graduação em Educação na UEFS e validam o Estágio em Docência como grande promotor de suas aprendizagens, formações e suas identidades. Os estudantes elencam um interesse e, por vezes, um desinteresse no processo de experienciar a docência universitária, ora pela inspiração na prática de docentes que passaram pelos seus caminhos, ora pelo excesso na carga horária de trabalho do docente universitário; tais ponderações foram feitas através do processo de acompanhar de perto a rotina de um professor universitário.

Por outro lado, os mestrandos apreciam a relação com os professores universitários e, através de suas narrativas, percebe-se um nível de confiabilidade na relação com os professores supervisores de estágio, em que o componente garante uma oportunidade de aprender com o outro, de interagir, compartilhar saberes e contribuírem na desenvoltura de sua identidade profissional. Sendo assim, as subseções a seguir, vão dando crédito ao lugar das aprendizagens com o outro,

4.1 Habitando à docência através de experiências: movimento de aprender com o outro no Estágio em Docência

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.
 (Manoel de Barros, O apanhador de desperdícios).*

Assim como o apanhador de desperdícios do poema de Manoel de Barros, neste trabalho, pretende-se apanhar nas narrativas dos colaboradores de modo a compreender as experiências de vida, história e formação, por vezes ignoradas ou desperdiçadas. Experiências estas que representam a travessia formativa da Pós-Graduação, sobretudo pelas aprendizagens que são tecidas no estágio em docência.

As narrativas dos estudantes participantes, aqui apresentadas, foram estudadas a partir da análise compreensiva-interpretativa de Ricoeur (1996), cuja finalidade é permitir compreender mais profundamente os significados que os participantes elucidam sobre o estudo em questão.

Para tanto, considerando as experiências cotidianas dos estudantes, evidencia-se que, no percurso da Pós-Graduação, eles constroem suas formações não apenas pelas disciplinas que cursam, mas pelo modo como ocupam os espaços universitários e como se relacionam com outros sujeitos. Sendo assim, as aprendizagens vão sendo constituídas pelo a partir das relações com os pares e através da própria singularidade de trilhar o seu percurso, cuja experiência é subjetiva.

O movimento de aprender vai sendo experienciado com vínculos e trocas com os sujeitos que compõem este espaço, sejam eles professores mais experientes, docentes supervisores de estágio ou com os próprios orientadores, os quais contribuem de algum modo na construção de saberes. Ademais, revelam o processo de aprendizagem acontecer pela observação da prática e pelos saberes que vão emergindo da ambiência universitária.

A própria experiência de vida, formação e trajetória que os estudantes trilham contribuem para a experiência de novos modos de aprender. Sendo assim, os espaços e o próprio meio contribuem para que suas aprendizagens sejam desenvolvidas no bojo da Pós-Graduação; de modo único e particular, os sujeitos evidenciam suas formações no estágio em docência, o que aparece com ênfase nas narrativas dos estudantes.

Desse modo, na narrativa a seguir da estudante Andressa, ela evidencia o lugar da relação com a docente, em que o aprender com o outro ocorre na supervisão do Estágio em Docência, cuja relação é baseada na afetuosidade, dialogicidade e no movimento de trocas, que a impulsionam a estudar e formar-se, assim como ela pondera:

Eu acho que a relação com o orientador, que foi o mesmo que me acompanhou no estágio, ele percebeu do meu senso de responsabilidade, os momentos de contato que tive, foi um contato de experiência mais positivas, que negativas, acho que hoje temos uma geração de professores que têm esse cuidado de pensar, não endeusar o ambiente acadêmico a ponto de se tornar utópico, então eu vejo como uma experiência tranquila e não tive maiores problemas (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Pelas teias reflexivas da estudante, o elemento da afetividade emerge pelo conhecimento que ela possui daquilo que está chamando de um relacionamento positivo. Na narrativa, observa-se a presença de uma experiência positiva na relação, sobretudo, com o seu orientador. Logo, através do que pondera, percebe-se relações que não são traumáticas, que não estão sob o olhar de julgamento do professor, mas que se constituem em relações mais acolhedoras. O ato conversacional possibilita que essa estudante vivencie o modo como o próprio professor pensa esse ambiente e produz a dialogicidade.

Percebemos, através da narrativa da estudante, que a forma que se deu a relação entre o orientador e sua orientanda se constitui por uma relação permeada pelo acolhimento e cuidado, de modo que as experiências foram construídas através das trocas entre professores e estudantes, um movimento de viver o processo de maneira dialógica, como sugere a autora Cristina D'ávila (2013), um espaço que permite o entrelaçamento daquilo que o sujeito já conhece e aquilo que ele pode potencialmente aprender ou desenvolver-se.

Uma educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão da globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade - fundamentos importantes ao desenvolvimento humano (D'Ávila, 2022, p. 22-23).

Nesta seara, compreende-se que quando os espaços de formação são pensados para além da transmissão de conteúdos, oportuniza-se aos estudantes o movimento de pensar, sentir, escutar, ver, tocar, intuir, imaginar, criar. Dessa forma, os caminhos percorridos pelos estudantes marcam suas histórias de vida e contribuem para a solidificação dos saberes que emergem da formação. Se ensinar não é transferir conhecimento, como assevera Freire (2019), compete ao professor mobilizar esse estudante a aprender.

Os professores precisam gostar de sua profissão, sentir-se integrado a ela e aos pares, dirigentes, estudantes, e à ambiência organizacional, elementos irredutíveis nessa compreensão, em uma ecologia¹⁸ harmônica (D'Ávila, 2022, p. 65).

Duarte Júnior (2004) explica que o tema da Ecologia deve ser compreendido a partir de três eixos fundamentais, Ecologia Pessoal (o modo como o indivíduo se relaciona consigo mesmo), Ecologia social (como o indivíduo se relaciona com os outros socialmente) e, por fim, a Ecologia Natural (as relações dos seres humanos com a natureza). Neste trabalho, entendemos que as experiências dos estudantes trilham pelos eixos preconizados por Duarte Júnior (2004), pois os estudantes se relacionam consigo mesmo, com os outros e com o próprio meio, relações estas que contribuem e constituem para sua formação.

Entendemos, em consequência disso, que a nossa vida faz parte de um todo sistêmico e que somente uma educação voltada à sensibilidade humana poderá dar conta de tal compreensão. Atrelado ao pressuposto do campo afetivo, entende-se que tão importante quanto ensinar novos conhecimentos e saberes, o campo do aprendizado e da formação está inteiramente associado ao campo afetivo, a ideia de empatia e de compreensão com as marcas e as histórias dos sujeitos. Assim como revela Rodrigues em um trecho de sua narrativa:

¹⁸ ECOLOGIA: O termo utilizado neste trabalho toma como referências, as obras de Cristina d'Ávila em *Didática Sensível* (2022), Duarte Júnior (2004) em *O sentido dos sentidos* e *As três ecologias* de Félix Guattari (1990). A ecologia para Félix Guattari é uma visão sistêmica que integra a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia mental. Guattari defendia que a ecologia é uma condição para a produção de subjetividades, e que o meio é também social e mental. Portanto, em um trabalho em que as subjetividades estão presentes na trama que se desenvolve, apropriamo-nos dos referidos estudiosos para ampliar os saberes aqui construídos.

Então, quando eu tive essa experiência, eu enxerguei, durante a elaboração do trabalho, que a grande chave, muitas vezes, para essa dificuldade que hoje a gente enfrenta no campo da educação, que é a dificuldade de fazer com que o aluno se interesse em aprender, que ele encontre na sala de aula a oportunidade de, realmente, ele conquistar o aprendizado e a formação, alcançar a formação que ele pretende, estava muito atrelada. Não que seja só por esse aspecto, mas esse aspecto afetivo era algo, assim, que exercia um papel muito forte, muito grande (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

Quando Rodrigues menciona o fato de sua pesquisa abordar a temática da afetividade, ele nos revela defender a afetividade como ponto de partida para o estabelecimento de aprendizagens. Ele enfatiza que não apenas a ação de acolher, mas de criar ambiência de segurança e de promover uma relação dialógica que esteja veiculada em princípios de geração de autonomia.

No trecho que menciona sobre os estudantes encontrarem uma oportunidade de conquistar o aprendizado, ele revela a afetividade como uma estratégia de convocar o interesse dos alunos, de modo que compreende a importância de uma formação teórica e afetiva. Rodrigues compreende e atribui sentido à articulação do ensino com a vida, ou seja, um processo formativo de caminhar, encontrar-se e de auxiliar o estudante a produzir sentido naquilo que ele aprende. Um ensino e uma aprendizagem nos pressupostos de uma humanidade, de uma ética sensível e didática, que dialoga com a concepção da D'Ávila (2022):

Nesse sentido, as experiências sensíveis precisam ser estimuladas em qualquer grau de ensino. Uma educação estésica e estética¹⁹, no sentido de recuperar o elo perdido e passar a ensinar e aprender com mais beleza, leveza e prazer. [...] Antes mesmo de formarmos pessoas capazes de resolver problemas, estaremos a formar pessoas capazes de provocar as perguntas, de indagar e, assim, de transformar. A sensibilidade deflagra, assim, processos mentais indispensáveis ao fazer científico (D'Ávila, 2022, p. 65).

¹⁹ Estésica é um adjetivo que significa relativo à estesia. Como afirma Duarte Júnior (2010, p.25): “Aisthesis: em grego, a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido - há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, aisthesis tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra estética que, referindo-se hoje mais especificamente às questões artísticas, não deixa ainda de guardar o sentido geral de uma apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo que os nossos órgãos dos sentidos permitem”.

Em relação a este aspecto, consideramos que a sensibilidade caminha junto ao fazer científico, ao fazer e ao pesquisar, em um movimento que transcende a ideia do meramente burocrático. Tal lógica reflexiva demanda um pensamento de experiência concebido por Josso (2004) como elemento que dá sentido à vida e ao que se produz nela. Articular o ensino aos projetos de vida é oferecer condições para os estudantes tomarem decisões, escolher caminhos a trilhar na construção de suas identidades, pensar em um processo formativo que o professor é um sujeito aberto ao diálogo e à produção de autonomias, uma possibilidade para construir-se.

Com base nos estudos de Silva, Lima e Vieira (2023), sobretudo, a aprendizagem da formação de professores demanda, ainda, aprender a lidar com as questões cotidianas que se fazem presentes na vida dos estudantes.

Nenhum aluno deixa a vida na porta da escola para viver a discência, assim como os professores também não o fazem para desenvolver o ensino. Assim sendo, a sala de aula é palco, também para formar e trabalhar as questões emocionais, de vivências de cada um, que de algum modo são basilares e fundantes para a promoção de saberes e de condições de lidar com os problemas da vida (Silva; Lima; Vieira, 2023, p. 9).

Desse modo, entendemos o espaço da sala de aula um lócus de formação integrado à vida e condição humana. Estar em sala de aula envolve uma experiência formativa, permeada por histórias de vida e por aventuras que cada ser vai tecendo em sua trajetória. Nessa perspectiva analítica, consideramos que se formar professor é um movimento carregado de sentidos e de repertórios de vida.

Ao acessar os pressupostos teóricos de Silva, Lima e Vieira (2023), concordamos que a docência é constituída pela experiência de ser tocado pela história do outro, sobretudo, pelo modo como cada pessoa lida com as situações cotidianas. São as experiências que produzem saberes da própria docência, num contexto singular como compreende Larrosa (2018), ao dizer que a experiência é aquilo que nos toca, que nos passa, que acontece com um sujeito em particular, sendo sentida, vivida e nem sempre narrada.

É com base nesta linha teórica que compreendemos a experiência de viver o ensino numa relação dialógica e de acolhimento aos estudantes na universidade, o que converge para a produção de uma didática sensível, de acolhimento ao outro em sua necessidade formativa, como entende D'Ávila (2012) ao conceber que a didática

sensível passa por uma dimensão estética, em que o lúdico também compõe a preocupação com o ensino. Em um trecho de sua narrativa, o estudante nos diz que:

Olha, primeiro a questão da escolha, eu tenho que dar os créditos também para a minha orientadora, porque foi ela, pela experiência que ela tem, professora Maristela, que colocou a luz lá no fim do túnel e a partir dessa luz que ela acendeu para mim, lógico, a gente analisou essa possibilidade e eu concordei com ela, achei uma boa escolha, e não conhecia o professor Carlos, foi o primeiro contato que eu tive com ele, então estou gostando muito dessa experiência (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

Há uma marca presente na narrativa de Rodrigues, que revela o lugar da relação de confiança que foi estabelecida com os docentes, o que, paralelamente, nos implica a reflexão importante do diálogo a partir das suas trajetórias, uma experiência que revela uma relação humana, que valida as experiências e as bagagens que são trazidas pelos estudantes. A presente condição da escuta, da orientação, revela um lugar de vida, de presença, de uma experiência de trocas, experiências e conhecimento. Há uma ideia que parece equilibrar-se nesta travessia de que a professora já está no processo de orientação, em que ela vai construindo esse caminho do olhar, da perspectiva, da luz ao fim do túnel, de fazer colocações assertivas.

A partir do relato, o estudante Rodrigues passeia pela reflexão do seu processo formativo, fomentando ser este um processo leve e colaborativo. No movimento das relações com sua orientadora, consegue estabelecer, juntamente com ela, um caminho a ser trilhado, o que revela uma conversação e troca de ideias e envolvimento no percurso de sua aprendizagem. Dessa forma, o movimento que Rodrigues evidencia revela uma relação positiva que também contribuiu para a oportunidade de ampliar os saberes que emergem da experiência formativa, como produzir novos conhecimentos e conhecer outros profissionais experientes no percurso da orientação e do estágio em docência.

A escuta sensível também se faz presente no modo como Teresa experienciou o estágio em docência; de modo relacional, ela atribui sentido ao que está aprendendo e, ao mesmo tempo, revela que a escuta sensível é a base para a relação genuína que estabeleceu com a professora universitária.

O que me deixou bem tocada, na verdade, foi a escuta sensível. O fato dela propor uma relação com os estudantes de uma maneira muito genuína e tranquila. Do mesmo jeito que ela ouvia, ela estava ali para poder dar um apoio a eles, ela também na condição de docente, exigia deles o compromisso enquanto estudantes. Eu achei isso muito interessante por conta da preocupação que se tem (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Percebe-se, através das narrativas mencionadas, que as relações constituídas no processo de formação se tornam fundamentais para a construção de saberes e o modo como agregam à vida, formação e profissão dos colaboradores envolvidos. Deste lugar de confiabilidade e de segurança que iluminava os caminhos a serem seguidos, os estudantes foram construindo uma sólida experiência no decorrer da travessia formativa. Do mesmo modo, o modo como os docentes ensinam e lidam com outros estudantes é considerado importante pelos mestrandos, que consolidam saberes através desse estágio.

A forma que os estudantes elencam suas aprendizagens com base no modo que se relacionam com os docentes revela que as aprendizagens são tecidas pelo movimento da observação, da participação e da colaboração mútua. Uma formação que é baseada em princípios e valores afetivos, e o estágio constitui um locus propício à aprendizagem, a qual é permeada por uma didática sensível. Destarte, se faz perceptível através do narrar que os estudantes, em sua maioria, estabelecem boas relações com os orientadores e com os supervisores de estágio.

Porque estar com determinados professores pode acabar fazendo com que sejamos professores também um pouco mais céticos, cartesianos, sabe? Enquanto que a gente, em contrapartida, encontra outros que são mais simpáticos, flexíveis, consegue observar a sua subjetividade. E que também você não precisa ser facilitador de tudo pra todo mundo, mas observar a pessoa, entender a pessoa é algo para além do formativo, do currículo, algo para além do currículo mesmo. E eu vi professores que na Pós, professores que eu considere extremamente e professores que eu considere um pouco sérios demais, um pouco como é que eu posso colocar? Bem criteriosos (Laura, entrevista narrativa, 2024).

A narrativa de Laura revela como alguns professores a inspiraram no processo da pós-graduação, como eles contribuíram para as relações sólidas. Em sua fala, ela diz que há professores mais amorosos, criteriosos, afetivos, flexíveis e esse conjunto, essa diversidade, de algum modo, contribui para a sua formação, para o modo que

ela vem construindo sua aprendizagem e os seus saberes. Embora a aprendizagem seja um processo que se dá no indivíduo, internamente falando, ela é um fenômeno relacional. D'ávila (2022) compreende que:

Portanto, para criar uma sala de aula um clima propício às aprendizagens, que ultrapassam processos individuais de assimilação do conhecimento, é necessário possibilitar as condições para fazer brotar uma inteligência coletiva, ao fim e ao cabo. O sensível está presente nesse processo que não pode ser unicamente intelectual. Quando se trabalha a *experivivência* do conhecimento, trabalha-se o sensível e o inteligível em harmonia (D'Ávila, 2022, p. 108).

É importante que esse outro seja o outro diferente, isto é, o outro que compõe, não é um outro segmentado, é inspirar-se nesse mundo do outro, conectar-se com o diverso, o que tem fornecido experiências construtivas.

Em outro trecho de suas narrativas, Laura aborda a importância de ter recebido indicações, sugestões, um acompanhamento muito próximo, sobretudo, de orientação quanto à escrita de sua dissertação, experienciando o curso de pós-graduação em sua inteireza, com suas particularidades e subjetividades. Foi através da direção de sua orientadora que Laura trilhou modos próprios para expressar ideias, pensamentos e opiniões. Assim como ela deixa explícito:

Se não fosse esse suporte, eu não teria saído do lugar, porque ela indica mesmo, direciona, dar sugestões muito pertinentes, para custos de trabalho, para que também não fique uma coisa tão confusa, tão desorganizada sabe? Porque às vezes a gente está tão tomado pela emoção na produção, que sai escrevendo e o nosso olhar fica viciado (Laura, entrevista narrativa, 2024).

A fala da mestrandia Laura revela a importância de um acompanhamento, de um suporte no decorrer do percurso da pós-graduação. Ela menciona que a orientação da docente universitária contribuiu, de forma ímpar, em sua escrita, isto é, uma orientação que se origina na relação afetuosa e respeitosa entre ela e sua orientadora. A relação é compreendida como fonte indispensável em seu processo de evolução e amadurecimento; logo, é através desse direcionamento com o outro que Laura vai comentando a respeito do modo que viveu a sua experiência. Assim como evidencia Larrosa (2018):

A experiência como uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de

pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade), porém, sem dúvida, sem determiná-lo (Larrosa, 2018, p. 74).

Neste viés, o processo de orientação que Laura menciona vai ao encontro do movimento de experiência com o outro, relacionar-se com o outro, um movimento de se encontrar com esse outro na travessia, esse outro que a orienta, que a ajuda nesse trabalho, que a compõe, que a coloca na formação. Assim, a orientação que ela afirma ter recebido dialoga com Larrosa (2018) pelo fato do outro contribuir de muitos modos, além do já sabido, um movimento sensível que permeia as relações.

Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da orientação, da escuta, da afetividade, do ser sensível. Uma didática que é sensível e que liga o sujeito ao processo do conhecimento, uma mediação didática. Desse modo, inspirada nos pressupostos de D'Ávila, a mediação que essa orientadora exerce na aprendizagem da estudante é também mediada pela cultura. Assim, mediar não significa sugerir, efetuar uma passagem, mas intervir em outro polo, transformando-o.

Do ponto de vista educativo, para D'Ávila (2013), a mediação didática consiste em ajudar outra pessoa (ou conjunto de pessoas) no processo de reconhecimento, por exemplo, das características físicas ou sociais dos objetos de conhecimento, selecionando-os e organizando-os. A mediação “didática”, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem, efetuando uma passagem, na qual uma totalidade se transforma em outra, como ocorre na relação construída pela estudante e por sua orientadora.

O movimento de trilhar a pós-graduação, sobretudo o processo de orientação, revela aprendizagens, saberes que são constituídos entre as trocas e partilhas com professores universitários. Uma trilha percorrida, principalmente, associada ao que D'Ávila (2022) evoca, ao aspecto sensível da condição humana, da experiência, da imaginação e do pensamento criativo.

A ideia que repousa sob a tese é de que há vida, sentimentos, emoções, nas relações estabelecidas entre professores e alunos e seus pares, assim como entre esses sujeitos e o conhecimento. O motor de tudo está na premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidades desacompanhadas da razão (D'Ávila, 2022, p. 22).

A narrativa apresentada por Laura dialoga com os pressupostos de D'Ávila, evidenciando a tese que evoca o lugar de uma didática sensível, de uma metodologia

utilizada pela orientadora baseada no diálogo, na comunicação com o estudante, o que reverberou em uma profunda confiança no processo e no próprio movimento de afetividade, relacionada à ideia de segurança. A afetividade abordada neste trabalho ancora-se numa perspectiva pedagógica em que a relação educativa se estabelece entre orientadores, mestrandos na relação com o estágio em docência e com as demais experiências construídas no âmbito da pós-graduação.

A construção desse diálogo se dá a partir do movimento de confiabilidade no processo da orientação. O estágio em docência compõe uma travessia orientada, dialogada com o orientador, que faz com que haja uma abertura para a aprendizagem experiencial, a qual o mestrando vai produzir quando ele estiver experienciando o estágio.

A outra ideia é que, a partir do primeiro contato do estudante com o professor, ele revela estar gostando da relação, do movimento de partilhar sua experiência com este docente universitário. Ambas as experiências fortalecem a condição de o estudante trilhar a sua jornada, equilibrada pelo movimento da didática, da escuta, da partilha e do diálogo. Sendo assim, percebemos que o espaço fortalece aquilo que o sujeito já conhece e aquilo que ele pode potencialmente aprender. Nessa lógica, para Silva (2023), formar professores com uma preocupação nas dimensões de afetividade e de acolhimento demanda formar um sujeito que também tenha condições de desenvolver um ensino em que as dimensões de afetividade e de dialogicidade estejam, também, presentes. Isso implica em conceber o fato de que o ensino, a escola e as práticas educativas não estão mesmo apartadas da vida cotidiana.

A afetividade é, portanto, um tema necessário e crucial na docência universitária. Ribeiro (2010, p. 403) defende a ideia de que “A afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação”.

Na narrativa a seguir, a estudante compartilha uma gratidão pela aprendizagem que foi tecida no processo da Pós. Ela realiza dois marcos em sua fala; o primeiro diz respeito à importância da relação com a supervisora de Estágio que, segundo a estudante, a orienta em sua direção, contribuindo com suas práticas docentes, pelo fato de receber orientações assertivas ao seu projeto de pesquisa; em segundo lugar, ela realiza uma reflexão didático-pedagógica, em que no movimento que realiza da sua escrita e desenvolvimento autoral, se recorda da experiência que constituiu com uma docente universitária.

Eu agradeço, sou muito grata à professora Cavalcante, que, inclusive, fez parte da minha banca de qualificação também, agradeço por ter me dado esse direcionamento que fez todo o sentido e hoje, cada dia, na verdade, que eu escrevo, que eu percebo mais elementos da pesquisa, percebo que realmente foi muito bom ter tido essa possibilidade de, logo no primeiro semestre, mudar esse projeto de pesquisa com a orientação da docente universitária (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Percebe-se, através da narrativa da estudante, um senso de reconhecimento do papel da orientadora que, através da relação, contribui para sua formação, fornecendo saberes inerentes a sua experiência. Quando ela menciona o fato de ter mudado o seu projeto de pesquisa, ela revela o lugar da orientação como fundante nesse processo, um movimento de reconhecer também a voz da prática e da experiência.

Nesse sentido, o habitar a docência se constrói através das experiências, em um movimento de aprender com o outro, seja através das práticas, didáticas e dos modos próprios de ensinar. O próprio movimento de orientar ou da relação afetiva e dialógica é um caminho para a mobilização da aprendizagem do outro, uma mobilização do aprender, das dimensões da reflexividade, da competência de escrita que ocorre; aspectos esses que estão imbricados e relacionados ao estágio em docência.

Através da relação com uma docente universitária, a própria estudante passa a atribuir significado ao desenvolvimento do seu estudo e pesquisa. Esse fato colabora com a delimitação do seu objeto de pesquisa. Nessa medida, é primordial considerar a importância de uma relação positiva e comunicativa, o que nos faz lembrar do conto de Santos (2021), ao mencionar a coletividade dos girassóis.

Sobre a dimensão coletiva dos girassóis, dizem os botânicos que, em seu desenvolvimento inicial, essa planta se volta para a direção do sol e permanece assim até a sua fase adulta. Certa vez, li um conto sobre a dimensão coletiva da vida em um campo de girassóis. Diz mais ou menos o seguinte: na ausência de luz solar, em dias nublados ou chuvosos, os girassóis se voltam uns para os outros a fim de compartilhar as energias que lhes restam. Ao invés de se inclinar ou murcharem, os girassóis se erguem, como se fitasse uns aos outros, É um modo que essas plantas encontram de, coletivamente, atravessar dias sombrios (Santos, 2021, p. 76).

Com base no conto, assim como os girassóis, professores e professoras se fortalecem quando compartilham suas experiências, como é o aspecto marcado nas narrativas mencionadas pelos mestrados no processo de formação da pós-graduação. Os colaboradores evidenciam e constroem suas aprendizagens também pela relação com os outros, que lhes provocam, encorajam e acolhem, assim como revelam os seus relatos. Ademais, essa tomada de decisões revela uma construção da sua identidade e de um pertencimento com o que o mestrando desenvolve e pesquisa. Movimento que leva os colaboradores a aprenderem, refletirem, repensarem e relançarem-se a novos voos.

As experiências narradas contribuem para um fazer pensar e vice-versa, que carrega, além da reflexão do exercício de quem são, uma reflexão a respeito das aprendizagens que são constituídas com outros professores. Uma aprendizagem atravessada pela prática do outro, pela didática e/ou metodologia utilizada neste meio.

A docência, para nós, portanto, não é uma repetição de experiências de outros professores ou uma mera aplicação de conceitos e metodologias com etapas preestabelecidas e percursos totalmente definidos *a priori* e estabelecidos por sujeitos outros. Entendemos que o processo formativo docente precisa tomar da realidade vivida aquilo que nos ajuda a “pensar-fazer” o/no trabalho pedagógico (Prado; Proença, p. 205, 2021).

Assim, no percurso de suas formações, cada sujeito consolida o seu modo de se constituir docente, reverberando também as suas experiências na pós-graduação, narrando sobre o movimento de aprender com o outro, como fazer e de como não fazer. Isso ocorre através das relações, das trocas e do processo que compartilha com outros sujeitos que florescem em seus caminhos.

No trecho da narrativa de Rodrigues, o estudante afirma como a sua caminhada foi sendo trilhada, o modo como foi interagindo com outras pessoas e com o próprio meio, experiência esta que o auxiliou na constituição de aprendizagens duradouras e precisas em sua vida pessoal e profissional. Durante todo o seu processo formativo, o mestrando afirma buscar a interação com outros sujeitos, revelando que essa troca de saberes lhe possibilita agregar novos conhecimentos pertinentes não apenas para a vida acadêmica, mas para sua caminhada como um todo, entendendo que não é possível segregar as histórias de vida do processo formativo e isso nos faz refletir que, quando tudo está junto, há vida.

Eu sempre tive essa conduta no meu processo formativo, que é buscar essa interação com as pessoas. Eu nunca me vali apenas da questão do fato de gostar de estudar, porque eu gosto, eu poderia dizer que o estudo para mim é um hobby, porque eu faço com prazer, né? Então, eu não me vali só disso, eu tenho consciência desde o início desse processo todo, dessa caminhada, que eu necessitava ter essa integração, essa interação, ser humilde para aceitar o conhecimento, a experiência das pessoas, o que elas têm a contribuir (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

Ao narrar a sua experiência de buscar partilhar e formar-se com o outro, ele revela sua aceitabilidade em partilhar da experiência das pessoas e formar-se a partir de então. Nessa seara, percebemos que o estudante se forma com base em princípios pessoais e nos revela, sobretudo, analisar e refletir sobre a experiência, construindo relatos sobre a sua formação. Em outro trecho que complementa sua narrativa, ele afirma que, com relação aos professores, se aproxima deles de forma positiva e dialógica, assim como solidifica os seus saberes, partilhando e colhendo experiências que contribuem para sua formação.

Em direção relacional ao que foi exposto, Romana, estudante de mestrado, solidifica o que vem sendo relatado, narrando sua formação atrelada às histórias de vida, a qual não é possível dissociar:

Então essa formação teórica, a gente fala dessa teoria, dessa epistemologia que a gente busca tanto dentro do mestrado, é algo que também faz parte da nossa formação, não só da profissão, mas da nossa trajetória de vida, formação e profissão. Então eu consegui alcançar isso com o mestrado, principalmente entendendo que, como eu posso dizer, o meu tema ele não veio só da graduação, a partir do estágio, a partir de uma formação. Então eu comecei a perceber que foi algo muito mais profundo, que veio a partir também dos meus processos durante a infância, durante a minha adolescência, em relação também aos meus familiares. Então eu acho que eu consegui enxergar muitas coisas que eu não enxergava (Romana, entrevista narrativa, 2024).

Tal experiência relatada pela estudante nos mostra o fato de que a aprendizagem está associada a quem nós somos enquanto seres e sujeitos, produtores de cultura e de saber. Sendo assim, o estágio, na visão da mestranda, vai limpando os horizontes e contribuindo para a efetivação de saberes que emergiram na graduação, mas que se solidificam no seu processo individual, de transição, de formação, de estudo e de vida.

Através do que é exposto e compartilhado pelos estudantes, vimos revelado um processo de aprendizagem que ocorre na relação com o outro e consigo mesmo, um movimento de tecer a profissão docente a partir do que outras experiências também podem contribuir. Enfatizamos o pressuposto de Prado e Proença (2021), que fomentam que a construção da docência eclode do espaço de troca, da produção de saberes e da construção dialógica que é tecida no interior das relações. Assim, constituir-se docente também evoca uma formação significativa para aqueles que trilham a pós-graduação, de modo a repensar suas práticas, ter condições de construir novos caminhos e formas de produzir conhecimento profissional. Assim:

Nesse momento de construção da docência, cada um de nós faz escolhas e desenvolve um jeito de fazer/pensar e pensar/fazer que é próprio, carregado de sua inteireza, mas sempre em relação com os outros, e que se dá a ver na realização do exercício profissional, no ato característico da profissão (Prado; Proença, 2021, p. 210).

Fazendo alusão ao que Rodrigues partilha, Prado e Proença (2021) nos ajudam a compreender que, no processo de constituir-se docente, ou seja, de formação, os sujeitos fazem escolhas e desenvolvem o seu jeito de ser. No caso do estudante em questão, ele revela sua escolha baseada no movimento de escolher estudar, partilhar e filtrar saberes da experiência do outro; esse movimento mostra um processo autoral e vivido em sua inteireza, no qual ele constrói saberes inerentes à profissão docente. Em seguida, o estudante complementa:

Eu acredito que durante esse processo, principalmente a partir da formação, na primeira graduação para cá, eu fiz me valer muito dessa prática, de estar ali e constantemente à procura do conhecimento, instigando meus professores, instigando todas essas pessoas que participam desse processo e partilhando com elas as experiências e também colhendo delas o máximo que elas podem trazer de positivo para mim (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

Desse modo, Rodrigues continua a sua narrativa expressando que a sua procura por conhecimentos está associada à sua identidade, isto é, a sua capacidade de movimentar-se, de buscar, aperfeiçoar e colher os frutos das suas investigações. Ele revela estar sempre em movimento e em busca dos saberes, os quais emergem de relação positiva com os seus pares e do ambiente acolhedor e formativo que ocupa. No movimento de percorrer as trilhas da formação com inteira abertura ao novo, ao

desconhecido e ao que pode contribuir para sua formação, Rodrigues também mobiliza outros saberes, seja da relação e da troca com o próprio espaço da pós-graduação.

Há de se considerar que sua aprendizagem vem sendo constituída pela experiência de ser tocado pela história do outro, de permitir-se estabelecer uma relação dialógica. Relação esta que também dialoga com os pressupostos de D'Ávila:

Os docentes desenvolvem, de forma substancial, sua identidade com a profissão, quando o ambiente de seu trabalho é favorecedor, acolhedor, formativo. De igual modo, sua profissionalidade, ou seja, a mobilização consciente de saberes pedagógicos e didáticos, institui-se e constrói-se quanto mais consciente os professores sejam de seu papel como mediadores de conhecimentos, atitudes e saberes. Um fenômeno está ligado ao outro (D'Ávila, 2022, p. 65).

Entendemos, a partir dessa citação de D'Ávila, que a identidade é constituída através do próprio movimento de aprender com o outro, considerando os docentes como mediadores de conhecimentos e saberes através do significado que também lhes é atribuído. Desse modo, os mediadores também contribuem para o movimento de identidade dos mestrandos, a qual é desenvolvida de forma singular, considerando que cada ser carrega suas experiências, que são marcas de suas histórias de vida e de formação.

No que se refere ao movimento de tecer a identidade através da experiência singular, também é importante mencionar o modo como cada colaborador atribui sentido ao que realiza. No decorrer das pesquisas, vão revelando, ao seu modo, como lidam com a natureza do pesquisar e do formar-se, enquanto se constituem profissionalmente. Assim, compartilhamos a narrativa a seguir, a qual enfatiza que a atribuição de sentidos é primordial para si, no percurso de sua formação.

Então, quando eu fui fazer essa mudança, eu tive que primeiro me encontrar, porque eu não consigo fazer nada que eu não me encontre. Eu tinha que encontrar um sentido. Não adiantava fazer sentido para a professora que me deu essa orientação. Precisava fazer sentido para mim. Então, eu precisei primeiro internalizar essa mudança de pesquisa e realmente começar a olhar para essa minha trajetória com as políticas educacionais e ver que era um lugar que eu poderia ocupar também. Eu tinha legitimidade para estar nesse lugar e que eu poderia realmente fazer esse caminho, porque eu estava realmente no início de um percurso (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

A partir do que é exposto, compreendemos que as orientações ocupam um lugar primordial no percurso da pós-graduação, sobretudo porque é tida como uma orientação precisa do caminho a ser percorrido pelos estudantes. Analogamente, elas se tornam um direcionamento, uma rota a ser trilhada com mais segurança, um caminho percorrido por cada ser que enfrenta os seus desafios, mas também se torna protagonista de sua história de vida, formação e aprendizagem.

Os elementos mencionados pela estudante revelam um maior protagonismo na gestão da sua formação. Em parceria com seu orientador, a estudante assume uma participação ativa, indagando seus sentidos, suas implicações, concepções, seus saberes e sua própria formação, fundamental para a construção da sua identidade profissional.

Nessa relação, a estudante também desenvolve o seu senso crítico-reflexivo, pesquisador, de modo a articular teoria e histórias de vida, conhecimentos, práticas e afetos, o que, de acordo com Soares e Cunha (2010), são elementos geradores de uma práxis emancipatória e potencializadora da construção de subjetividades protagonistas, éticas e socialmente comprometidas.

Assim, consideramos que se trata de uma oportunidade para o estudante da pós desenvolver a sua identidade profissional, na tomada de atribuição de sentidos ao que se pesquisa e ao que se propõe a fazer. Na narrativa da estudante, percebemos o empoderamento de ocupar o lugar da Pós-Graduação, enquanto sujeito de direitos, potente e capaz. O que coaduna com Pimenta (2009) quando afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (Pimenta, 2009, p.19).

Desse modo, o professor vai se constituindo enquanto protagonista de sua formação, no movimento que atravessa e se liga com as suas histórias de vida e de formações, a trajetória de coletar incertezas, aprendizagens, desafios e anseios, atribuindo sentidos à trajetória que realiza e à constituição do ser docente. Em suma, constituindo o ato de ser professor.

Assim, o período em que os estudantes vivenciam o estágio em docência contribui com enorme significância para a sua formação docente, experiência que

implica na construção do saber e do modo como enfrentam os desafios que emergem na trilha formativa; assim, mantém-se aceso o desejo de pesquisar, ensinar, aprender e desenvolver-se.

A aprendizagem pela relação com o outro evoca no formando uma autonomia e criticidade indispensáveis a sua atuação profissional. Nesse aspecto, assim como preconiza Silva (2017), a maneira como é construída e mantida essa relação influencia no processo da constituição docente, em que a experiência é um elemento basilar para que o sujeito se reconheça em um processo relacional no qual a identidade ganha sentido para si mesmo, sobretudo pela relação com o outro.

Nessa situação, percebe-se a relevância que as relações interpessoais têm no modo como será construída a experiência no campo docente. Em vista disso, Isis faz uma menção importante que reflete essa compreensão sobre as relações interpessoais, pois concebe que, através da convivência com a docente universitária, ela obteve a oportunidade de conhecer, de fato, como era a abordagem e a interação que a orientadora tinha com a turma. Em sua narrativa, ela faz a seguinte reflexão:

E eu acho que a abordagem que o professor utilizou nas aulas fez toda a diferença, porque eu vi uma participação e uma discussão nas turmas muito interessante, que é algo que eu não vi muito na minha época da minha graduação. E também acho que uma coisa interessante, o estágio de docência me permitiu foi ver o outro lado, não só estar ali como uma aluna [...] Mas eu pude ver o lado, ter essa experiência como uma quase professora, uma aspirante à docente universitária, porque em uma das experiências, o professor, ele não pôde assumir a turma, e no dia, os alunos, eles iriam apresentar o seminário, e eu fiquei como a regente da turma (Isis, entrevista narrativa, 2024).

O modo como Isis observa a relação da educadora com a turma de graduação contribui para o modo como constrói sua aprendizagem e sua experiência. Nesse relato, percebe-se que a construção argumentativa que a estudante usa para comentar as atitudes da educadora reflete o quanto foi importante esta ter experienciado o movimento das acontecências da sala de aula.

É nesse movimento experiencial do cotidiano da profissão, como relata Silva e Alves (2020), que a relação por homologia cria condições para que a estudante desenvolva saberes e aprendizagens próprias, que revelam o seu olhar singular sobre como lidar com certas situações. Isso acontece, por exemplo, quando a estudante afirma ser uma aspirante à docência universitária.

Nesse processo, a mestranda inicia a construção de uma imagem sobre si mesma, como ser humano importante e capaz, o que torna o próprio processo mais calmo e tranquilo, para mobilizar a se envolver no percurso de sua formação, o que reflete em uma aprendizagem significativa, assim como ela afirma, é uma oportunidade de ver-se como docente universitária.

Em concordância com esse entendimento, a mestranda Romana partilha de uma experiência que foi marcante em sua travessia. A partir do seu relato, notamos o quanto as relações colaborativas e comunicativas contribuem para as experiências dos estudantes. De tal modo, que ela revela também aprender com o outro, pela troca, pela abertura e pela partilha em uma relação que é marcada de forma positiva. Sendo assim, ela compartilha conosco uma experiência de vida e trajetória formativa:

Então foi algo assim que para mim foi gratificante, porque ela nos colocou também nesse patamar de professora da universidade. Então para mim foi muito bom, foi além das minhas expectativas, porque eu não achava que ia ser dessa forma. Então eu pego essa experiência de se um dia eu estiver lá, eu vou fazer da mesma forma que ela fez, entendeu? Eu acho que é mais ou menos nesse sentido, porque foi algo que, para mim, foi uma experiência válida, uma experiência boa (Romana, entrevista narrativa, 2024).

Ao relatar que fará da mesma forma que a docente universitária, a estudante nos revela um olhar profundo e sensível sobre o modo como a docente realizava sua prática, o que inspirou a estudante a também produzir este saber. A partir das relações duradouras estabelecidas com a docente, o ensino e a aprendizagem ganham um novo sentido para a mestranda nas experiências pedagógicas que combinam e produzem significados na construção da sua experiência social. Portanto, o diálogo estabelecido é entendido como um movimento de colher as boas práticas do outro para ajustá-las às próprias experiências, um canal de filtro que capta as experiências que fazem sentido para ela, um caminho de produzir significado, tornar-se autora, narradora e protagonista de sua própria história, enquanto ser que habita a profissão docente.

Desse modo, entendemos que a experiência possibilita avanços e conquistas para os estudantes, sobretudo ao acessar novos saberes e ampliar suas práticas docentes. Esse movimento possibilita a articulação entre teoria e prática e uma melhor compreensão de educação, do compromisso com a universidade, valor da educação

como instrumento de transformação social, descoberta de si. A este respeito, evoca-se:

A experiência também necessita ser problematizada para ser compreendida. É necessário refletir sobre a própria experiência e sobre o que se aprende, de modo articulado. É preciso pô-la em dúvida. Indagar (D'Ávila, 2022, p. 107).

Nesse sentido, a própria experiência serve de inspiração para o modo como se aprende, favorecendo as ações de questionar o próprio saber-fazer e de criar novas estratégias de se colocar como sujeito. Consideramos, assim, que a experiência de realizar o estágio tem uma série de contribuições para a formação do estudante em questão, tal como a abertura do seu campo de visão e atuação, de modo a desenvolver e aperfeiçoar o seu olhar investigativo.

Através dessa experiência, também, se faz possível pensar em possibilidades de fazer o aluno criar, questionar, ver o que está por trás das coisas, oportunidade de expandir os saberes e ter um maior embasamento para a prática pedagógica, o que provoca desafios e o encontro de estratégias de resolução destes. Ao entrar no lugar de aluno, o docente também passa a questionar a própria prática como professor, o que pode resultar em mudanças no modo de planejar de acordo com a realidade e com a amplitude da capacidade de argumentar.

Nesse aspecto, a partir da própria relação com a orientadora, a estudante revela compreender o afeto que permeia as relações. Desse modo, de acordo com D'Ávila (2022), quando há uma linguagem sensível, estésica, estética e lúdica, na sala de aula, estas se constituem como elos necessários à relação entre professores e alunos, ensino e aprendizagem. Uma relação com o outro marcada pela empatia e pela partilha. Um outro que, segundo Ribeiro et al. (2005), trata o processo ensinar/aprender com afetividade. Para os autores mencionados, a afetividade permite a compreensão por categorias.

A concepção de afetividade como um sentimento, uma atitude, um estado e uma ação. A segunda categoria, a afetividade como uma representação de uma atitude, quer dizer, uma disposição interna para compreender, respeitar, proteger, tomar cuidado, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar a proximidade do outro. Essa concepção se inscreve nas interações sociais. Na terceira categoria, a afetividade é concebida como um estado. Nesse sentido, é avaliada em três

dimensões de vínculo do sujeito: consigo mesmo, com o outro e com o universo. Ribeiro et al. (2005, p.36) enfatiza e descreve um olhar mais ampliado e pormenorizado:

[...] A afetividade representa uma atitude, quer dizer, uma disposição interna para compreender, respeitar, proteger, tomar cuidado, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar proximidade do outro. Essa concepção de afetividade assemelha-se à concepção dinâmica de afetividade (Favre e Favre, 1998) segundo a qual esse sentimento inscreve-se nas interações sociais e revela-se mediante a expressão humana de proteção, de cuidado e de solidariedade, entre outras.

Assim, criar condições afetivas e positivas têm um efeito enorme nas interações sociais; essa disposição em compartilhar experiências e saberes com o outro favorece o fluir cognitivo, ou seja, a capacidade para pensar, aprender, raciocinar, reter informações e questioná-las. Ao criar situações de corresponsabilidade e relacionamento de parceria, tal movimento contribui para que os estudantes desenvolvam aprendizagens duradouras e significativas. São situações que afloram sentimentos diversos, os quais contribuem no modo como os saberes são construídos.

Talvez seja esse o caminho para o não adoecimento, talvez seja esse processo de acolhimento, de escuta, de orientação e de partilha que faça com que os estudantes não adoçam e isso é necessário, pois cria disponibilidade de abertura para aprender, de encarar o movimento da experiência e colher as aprendizagens emergentes dela.

A preocupação com o vínculo afetivo emerge como uma estratégia de ensino que está articulada aos contextos situacionais da formação na pós-graduação. Apesar de não proporcionar uma didática sensível, nos moldes defendidos por D'Ávila (2012), os estudantes têm revelado a intrínseca relação de uma aprendizagem que tem sentido para si e, de algum modo, está produzindo integrações e movimentos em que as experiências se consolidam com fundamentos da afetividade. É na seara dos princípios freireanos que os mestrandos percebem e defendem a necessidade de estabelecer vínculos efetivos com os docentes, o que concorda Teresa, ao narrar:

Em relação ao estágio de docência, eu estava, inclusive, fazendo o meu relatório, né? E, para mim, foi uma experiência muito significativa. A princípio, eu pensei que seria desafiadora por estar com a minha própria orientadora. Entretanto, eu acredito que o fato da gente se

conhecer, da gente caminhar pelo mesmo viés me facilitou muito o processo. E, para mim, foi de grande valia porque eu pude... De fato, ela me fez me sentir pertencente àquele espaço, né? Então, ela me fez... Eu me senti inserida em todo o processo. Desde o momento de planejamento, de correção de avaliação, de apresentação em sala de aula, de feedback aos alunos, questão de gestão do tempo, de intervenção (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Neste sentido, a experiência exposta por Teresa revela um lugar de formação e de desenvolvimento, construído com equilíbrio enquanto estudante de mestrado e aspirante à docência universitária. Ao mencionar sua participação nas aulas, ela revela que a relação é baseada no compartilhar etapas do componente curricular. Assim, contribui, de fato, para uma sólida formação docente. Dessa maneira, o estágio docente pode ser uma potente oportunidade de articular os saberes da docência e de propiciar a construção da identidade docente.

Por citar a ideia de aprendizagem e de experiência, evocamos Larrosa (2018) que agrega com a sua concepção da aprendizagem experiencial, que se refere ao movimento de o indivíduo se permitir, estar lá, se possibilitar. Desse modo:

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. (Larrosa, 2018, p. 74).

Com isso, para Larrosa (2018), essa noção de experiência se dá a partir desse acontecimento que é da passividade, não a mera passividade, ao contrário do que é passivo e ativo, mas uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, uma disponibilidade fundamental, uma abertura essencial. Nesse sentido, a passividade como condição de permitir-se vivenciar a experiência, saboreando-a numa temporalidade lenta, favorecendo a produção da própria experiência do viver intensamente cada movimento formativo. Como evidencia Larrosa (2018), a experiência que é atravessada pela confiança, como o próprio autor sugere, a experiência e não a verdade, é o que dá sentido à educação; educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido.

Dessa forma, entendemos que as experiências são vividas pelos colaboradores pela sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e sua abertura em experienciar processos formativos. A experiência como ponto de chegada, de

passagem e de acontecer, é algo, portanto, como um território de passagem, com uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, assim como é possível de afetar, deixar marcas, efeitos e vestígios.

Sendo assim, ancorados em Larrosa (2018), a experiência também nos convida a um pausar e viver as coisas lentamente, de modo que seja possível observar os detalhes, capturar as miudezas; ela evoca ter tempo para pensar mais devagar, olhar, escutar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação. Dessa forma, é um movimento de cultivar a atenção e a delicadeza, de falar sobre o que nos acontece e aprender a lidar com a lentidão. A experiência como uma arte para escutar os outros e cultivar a delicadeza do encontro. É no tempo e no espaço, no silenciar mais e ouvir mais, que as experiências formativas vão se consolidando. Em suma, o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Nesse viés, a experiência é interpretada como uma espécie de mediação entre ambos.

4.2 Narrativas, reflexões e experiências: a trilha formativa no Programa de Pós-Graduação da UEFS

*Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.
(Fernando Pessoa)*

Esta seção é dedicada às reflexividades dos estudantes no que se refere ao movimento de trilhar e formar-se na pós-graduação. Nela elencamos suas considerações a respeito da experiência tecida no Estágio em Docência.

Assim, o estágio é considerado enquanto locus de aprendizagens e os mestrandos destacam a relevância da experiência de estágio para a sua formação docente, enfatizando que as experiências tecidas fortaleceram o vínculo com a sua identidade, com os docentes e com o próprio "chão universitário". Como exemplo, temos as experiências de observar, acompanhar e refletir sobre as práticas pedagógicas dos docentes universitários. Assim, nota-se a importância de conceber o estágio como um importante meio para se pensar uma formação dialógica, efetiva e relacional.

As experiências que os estudantes vão narrando revelam que o lócus de estudo do Estágio em Docência, no qual o movimento de estar inserido neste processo de pesquisa e formação é um excelente âmbito para potencializar as suas aprendizagens.

Quando eu chego no estágio eu me vejo em outro lugar. Até mesmo a visão, a forma como eu me considerava. E aí, nas primeiras aulas, eu me comportei, pelo menos nas duas primeiras aulas do estágio de docência, eu me comportei como estudante. Sentadinha ali. E aí, sempre contribuindo, porque eu não consigo, você está vendo, eu falo muito, contribuía pouco, eu me sentia nesse lugar ainda de estudante (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

O que compactua diretamente com os pressupostos de Bakhtin (2010, p. 106), que pontua “A partir do lugar único que eu ocupo, se abre o acesso a todo o mundo na sua unicidade, e para mim, somente deste lugar”. Partindo da ideia de que cada um de nós ocupa um lugar único e singular no mundo, cada experiência é singular, o que por ora é de grande positividade a existência de outras mais desafiadoras. Nesse sentido, há de se considerar que os conhecimentos que se produzem também são sempre únicos e singulares, aquilo que corresponde ao vivido na experiência do estudante. Nesse partilhar, cada sujeito enquanto narra volta às suas ideias iniciais com outros pontos de vista.

Nesse ir e vir, entre o dito, o pensado e o vivido, entre presente, passado e futuro, cada sujeito pode exercer o ato de tornar consciente o “aprender fazer”, circunscrito às possibilidades de cada um e de cada contexto. Um processo de autoconsciência da profissão (Prado; Proença, p. 214, 2021).

Ainda no lugar das experiências tecidas de modo singular, a mestranda Andressa revela um ato único, autoral, um processo narrativo que é escolhido por ela para compartilhar e dialogar sobre os seus saberes. O movimento de narrar sobre o Estágio em Docência revela os processos que a estudante viveu, colocando em pauta o seu formar-se, para a vida e com a vida. Assim como preconiza Silva e Rios (2021):

Existe, na narração, um movimento que leva o sujeito a formar-se a si próprio, pela possibilidade de, na elaboração, estruturação e organização da narrativa, constituir aprendizagens experienciais que ganham novas conotações para o próprio sujeito que narra, gerando para este uma possibilidade (auto)formativa (Silva; Rios, 2021, p. 7).

Tal ideia se viabiliza na narrativa a seguir:

Depois veio a reviravolta, de começar a me perceber como alguém em outra situação. Aí, eu não estou falando de questão hierárquica, nem de superioridade, mas é em outra situação, como uma estudante de mestrado que está ali pra fazer um tirocínio, para fazer um estágio de docência (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Considera-se que a experiência vivida pela mestranda contribuiu de modo significativo para a sua formação. Assim sendo, essa abertura e essa compreensão do lugar que ela ocupa constituem um estímulo que impulsiona a fazer um movimento autoformativo, de mergulho nesse processo e de aprender com suas próprias experiências. Ademais, a estudante que viveu a graduação, agora ocupa um outro espaço de formação, até que a abertura dada pelo professor tenha possibilitado o acesso aos novos saberes científicos e acadêmicos.

No que se refere à identidade, o primeiro movimento de Andressa foi se comportar como uma estudante de pós-graduação, até que, a partir do diálogo com o outro, a afetividade e a confiabilidade foram deslocando essa professora em formação a experimentar outros espaços, a construir sua identidade na relação com o outro, nesse espaço educativo.

O Estágio em Docência se revela como um propulsor de possibilidades de formação, reflexão, atuação e aprofundamento nas práticas que os estudantes já exercem. Ele se destaca como um caminho a ser trilhado, uma nova jornada a ser iniciada. E em outro trecho de sua narrativa, ela indica:

Então, quando eu digo que essa possibilidade do estágio de docência, ele me abre os caminhos, é perceber isso, porque a gente está tanto no automático dentro da educação básica, na sala de aula, que você acha que aquilo que você está fazendo ali é o trivial e que você não tem capacidade de avançar para além disso, mas aí quando você se coloca nesse lugar, mesmo que você tenha um rápido surto, e o medo vem, e o medo é normal, sempre teremos, o medo não paralisa porque você já sabe fazer, de certa forma, é trivial (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

A partir do relato da estudante, uma das condições que ela tem é a própria memória da Educação Básica. Ser professora de Educação Básica faz com que ela

realize uma autorreflexão sobre a relação entre teoria e prática, enfatizando o modo como constrói os saberes da profissão docente.

Ela realiza dois movimentos de análise, o primeiro ao acessar as experiências formativas que foram constituídas no percurso de sua formação; o segundo ao revelar sua compreensão sobre a necessidade de uma nova prática e um novo saber que se instaura na academia. Por ter o saber da prática solidificado, ela afirma realizar algumas práticas no automático e, ao entrar na academia, revisita essas práticas com um olhar diferenciado, o que lhe permite encontrar estratégias para transformar suas ações e realizar uma reflexão sobre a proposta transmissiva para uma prática dialógica, relacional e homológica. Portanto, a abertura, o diálogo a conversa permitem que esse sujeito se abra para ir construir e tudo passa pela relação.

Em conformidade com esse entendimento, Rodrigues discorre, em sua narrativa, sobre o modo como participa das aulas da graduação, evidenciando a oportunidade de partilhar, aprender e ampliar o seu repertório de saberes através do movimento do estágio em docência e da relação com o docente universitário:

No que tange a relação com o professor na sala de aula, tem sido muito boa, muito proveitosa, e ele tem me oportunizado, assim, a participar do processo, eu acho muito interessante a forma como ele, a metodologia que ele aplica na sala, ele não se limita apenas a um modelo metodológico, ele aplica vários modelos e ele também abre espaço (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

Quando Rodrigues menciona que participa do movimento que o professor realiza na sala de aula, ele nos transmite a ideia de que o estágio abre portas para a experiência profissional. Desse modo, ele revela que participar do processo lhe possibilita o movimento de envolver-se, de experienciar, de construir sua própria aprendizagem. Conhecer o modo como o docente atua, os modelos, as metodologias, o espaço do diálogo que se constrói com esse professor de estágio, o motiva a ser um professor de diversas metodologias, que vai produzir diálogos, aprender com o outro e fazer diferente a partir disso, a partir dessa relação construída através da experiência.

[...] no processo de aprendizagem se trabalha com vários objetivos (conhecimento, habilidades e competências, afetivo-emocionais e atitudes ou valores), é lógico que devem ser usadas múltiplas técnicas. Em outras palavras, não é possível querer ajudar os alunos a conseguir tantos objetivos usando apenas uma ou duas técnicas. Há

necessidade do conhecimento das diferentes técnicas que sejam mais adaptadas a este ou aquele objetivo. [...] Também para o professor, a variação na metodologia traz vantagens: para ele o curso se torna dinâmico, desafiador, na medida em que são exigidas renovação, informação sobre estratégias, flexibilidade, criatividade (Masetto, 2012, p.99-101).

O uso de diferentes abordagens é mobilizador de aprendizagens significativas. No processo de ensino e aprendizagem, as diversas didáticas e metodologias podem contribuir para uma abertura ao conhecimento. Utilizar diferentes abordagens no modo como ensina também garante aos estudantes oportunidades de produzir o conhecimento e tornarem-se mais dinâmicos e flexíveis, pois provoca nos partícipes do processo educativo o que D'Ávila (2022, p. 64) chamou de *élan*, “uma abertura para o processo do conhecimento e sensação de encantamento ou de deslocamento para uma outra esfera que não apenas racional”.

Com esses movimentos, no decorrer do Estágio em Docência, a estudante vai construindo conhecimentos que a formam - ou (de)formam ou (trans)formam, como indicado já por Larrosa (2017). As experiências passam a colaborar na construção da ação docente, no sentido de contribuir para a formação do sujeito, nas leituras, nas experiências, nos diálogos, possibilitando um modo singular de produzir de conhecimentos pedagógicos.

Hoje, eu acredito nisso, que a gente pode estudar, que a gente pode se instrumentalizar, e que a gente pode ir se adequando a um determinado perfil de docência, porque eu consegui fazer, eu tenho hoje um perfil. Então, olhando pro estágio em docência, eu acho que abriu essa visão, essa possibilidade de que existe uma possibilidade e que eu tenho condições de crescer nesse lugar. Não estou pronta e preparada, estar pronta é uma decisão, mas a preparação ela vai se fazendo ao longo do caminho (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

A narrativa exposta reverbera a ideia de um perfil que constitui o modo como a estudante se vê habitando a profissão; há uma singularidade nesse habitar a profissão que é construída por cada sujeito nesse espaço, essa formação de experiências é singular, o estágio mostra esse lugar daquilo que toca e daquilo que transforma, que move.

A sua narrativa nos desloca para pensar nas possibilidades que são oferecidas através da experiência de viver o estágio. Quando Andressa revela um movimento de instrumentalização, ela dialoga com os pressupostos de pesquisa, estudos, formação e preparação; ela dialoga a respeito da extrema importância de se posicionar como

sujeito autônomo e autoral, buscando evoluir e traçar suas próprias metas. É no bojo das experiências que ocorrem dentro do tirocínio que a estudante acredita ser possível alcançar suas metas e objetivos, considerando-se como um ser potente para trilhar e percorrer a sua experiência formativa.

Por conseguinte, é perceptível que o estágio, além de contribuir para a formação dos mestrandos, também os possibilita viver as experiências de um professor universitário, mesmo que com a supervisão e o acompanhamento de um professor mais experiente. Embora essa não seja uma objetividade do programa, é uma experiência que emerge das próprias relações construídas pelos estudantes. Em outro trecho de sua narrativa, ela compartilha:

Então, assim, teve todo esse momento de perceber, de percepções e quando eu fui dar as aulas, preparar tudo, preparei slides, fui fazer tudo mais embasado, para mim foi uma experiência muito bacana, de um nível de discussão, nível de debate, que dentro do ensino médio, da Educação Básica, a gente não consegue fazer, primeiro ponto, mas também perceber os desafios e os retrocessos na educação superior também (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Quando a estudante partilha sua imersão no tirocínio, ela revela o seu envolvimento nas discussões acadêmicas, as quais têm levado a estudante ao lugar da dialogicidade e, ao mesmo tempo, ao lugar da criticidade, da compreensividade de que a educação é o pilar da transformação social. Ela afirma que a experiência solidificou um nível de discussão e de compreensão basilar para sua formação, compreendendo e discutindo sobre o lugar que ocupa nesta formação. Viver o processo da pesquisa é isso, situar-se socialmente, ao mesmo tempo que os estudantes encaram suas próprias transições, entendendo o marco evolutivo em seu perfil pessoal e profissional.

Por isso, compreende-se que o estágio envolve os estudantes em uma experiência com a docência e, mesmo não sendo sua objetividade, contribui para o movimento do estudante estar a par dos saberes docentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática, bem como traz a oportunidade de experienciar sua própria tessitura, a experiência do fazer. Acreditamos que é através deste fazer que os estudantes aperfeiçoam suas práticas, mediante o observar, dialogar e realizar. Desse modo:

Uma educação sensível é aquela que pode fornecer, com dialogicidade, aos educandos, condições potenciais para as lidas com o cotidiano sem perda de visão de globalidade. Uma vivência plena, em que as pequenas grandes coisas da vida estejam presentes e conscientes no nosso fazer diário, incluindo o fazer profissional (D'Ávila, 2022, p. 71).

Em relação a esse saber, reflete-se que a estudante obteve condições potenciais para lidar com o seu cotidiano e com o seu processo de desenvolvimento; assim, a oportunidade que ela experienciou contribuiu para sua visão da globalidade, de um todo, do processo marcado por etapas e desafios, que ela mesma experienciou na prática.

Dado isso, compreendemos que a relação dialógica e comunicativa aparece como uma categoria presente nas narrativas dos estudantes e é a partir dessa relação que os saberes da docência se consolidam como aprendizagens experienciais, uma relação homológica tecida no percurso da pós-graduação. Com base no estudo de Silva e Alves (2020), vemos que a homologia se dá como processo vital em que os professores, em franca formação e professores universitários, criam condições de produção de saberes a partir de atitudes colaborativas e dialógicas.

Nessa seara, os estudantes revelam e tecem reflexões a respeito do modo como o currículo vem sendo organizado no interior dos cursos de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Com base nos aspectos evidenciados por estes, eles afirmam que a pós-graduação possibilita relações e trocas com outros estudantes e professores, de modo concomitante à própria pesquisa desenvolvida. Os estudantes narram que isso ocorre com maior ênfase no primeiro ano do curso, em que possuem aulas de disciplinas obrigatórias e revelam ter um tempo de mais qualidade para partilhar, dialogar e relacionar-se com outros sujeitos.

A experiência no segundo ano é marcada, de acordo com os relatos dos estudantes, por um processo mais solitário; assim, revelam que o currículo da pós-graduação conta com um menor fluxo de aulas, o que também reduz a sua relação com outros pares; aspecto este considerado um tanto negativo pelos estudantes, já que se encontram mais solitários no percurso de trilhar a experiência da pós-graduação.

A respeito das disciplinas cursadas pelos estudantes, sabe-se que, de acordo com o próprio currículo disponibilizado pela grade curricular, encontra-se o estágio em

docência, também conhecido por tirocínio docente, uma disciplina obrigatória para estudantes bolsistas, com ênfase na pesquisa e que, de modo não intencional, possibilita experiências para o desempenho da função docente no Ensino Superior.

D'ávila (2022) enfatiza que o pesquisador deve ser, antes de tudo, respeitoso com a realidade investigada; antes de tudo, deve utilizar do senso crítico-investigativo, em que seja capaz de sentir o que está para nascer, o que está para eclodir. A investigação, para a autora, funciona como uma forma de antecipação, de sensibilidade intelectual (saber sensível), na qual a emoção é parte constituinte e a apreensão do real é globalizante.

Todavia, os estudantes também notam um processo solitário no percurso do movimento que estão cursando a Pós-Graduação; atribuem a solidão ou solitude ao fato dos docentes universitários se ocuparem de muitas demandas na sua prática docente ou ao próprio afastamento da Pós-Graduação, que isola as disciplinas a meras obrigаторiedades.

Embora a organização do currículo tenha em vista o cursar disciplinas, isso ocorre basicamente no primeiro semestre. Em meados do segundo ano, os estudantes já enfrentam as especificidades da pesquisa de modo mais individual; embora continuem recebendo orientações e frequentem o estágio em docência, algumas lacunas são expostas pelos estudantes. A esse respeito Laura observa:

Tem orientador que tende a corrigir dando sugestão somente de referencial ó, tá com esse referencial aí, tem esse referencial aqui, tem esse referencial aqui e esquece que muitas vezes a gente vem com a formação defasada que a gente precisa entender o que é uma metodologia, porque muitas vezes a própria disciplina de pós-graduação não dá conta (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Os estudantes fomentam uma espécie de um processo bem automático a ser realizado pelo próprio sistema, em que as relações, por vezes, parecem menos importantes. O movimento descrito pela estudante revela uma preocupação excessiva com o lugar da referência teórica, em que a orientação tinha como objetivo, sobretudo, o fato de cumprir com a competência teórica a que se referem os cursos *stricto sensu*, ficando a relação à parte do processo de aprendizagem.

Nessa seara, os estudantes tecem que esse é um dilema enfrentado no curso, sendo uma dificuldade evidenciada pela maioria dos colaboradores, o que tem tornado um movimento mais individualizado. Sobretudo, evidenciamos o lugar da orientação

como basilar, a orientação nesse processo de aprender com o outro, ao mesmo tempo que anda na contramão do que é solidão ou solitude. Nesse aspecto, percebemos como esse contato fomentado na orientação é de extrema importância para a aprendizagem dos mestrandos, pois esse acompanhamento torna o processo encarado com maior foco.

A partir dessa narrativa, entende-se que esse excesso de trabalho é aquilo que tira o estudante do foco e da condição de fazer a pesquisa. Desse modo, reflete-se que orientador não vai só corrigir e referenciar, ele não vai ficar só à parte do trabalho, ao contrário, ele se constitui também como uma referência para contribuir com o estudo. Ele faz essa relação dialógica, a relação de acolhimento, a validação; então, existe, neste processo, um aprender com o outro, o que também gera aprendizagem, aprendizagem por homologia no movimento da orientação. A estudante ainda complementa:

Eu lembro que eu formei um triozinho e a gente combinou de estudar algumas vezes e deu muito certo. O problema é que cada um tem uma jornada, cada um tem um ritmo de vida, cada um tem uma rotina. A gente tenta se adequar a uma rotina da outra pra conseguir dar conta, mas esse grupo se esvaiu. Mas antes, foi o que deu suporte. Depois disso, é algo que é você e você. Você vai pro Google pesquisar ali porque a outra pessoa tá ali no corre dela também e não consegue dar conta (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Desse modo, neste movimento de tecer suas considerações, a estudante compartilha o seu íntimo, o que há de mais profundo e de mais pessoal nesta travessia de cursar a Pós-graduação. E, então, afirma se sentir só. Um percurso que parece separar-se desse mundo normalizado do social, do coletivo, do habitual e do acostumado, no qual se pode falar, realizar trocas e interações para um movimento mais individualizado.

Diante do exposto, sua narrativa evidencia que são as relações que se constituem como motivadoras na autoformação, pois os estudantes percebem que, a partir das trocas, seus movimentos de aprender, de escrever e de fazer pesquisa são enfrentados com maior motivação. Nesse cenário, há uma formação com o outro presente nesses processos, um outro que também pesquisa, formar-se no percurso de suas trocas, sendo estes colegas do curso e professores universitários. Essa relação é trazida pela estudante como algo bem pontual, que, por vezes, se esvai pela condição de cada estudante envolver-se em sua trilha formativa. Entretanto, torna

evidente o quão necessário é constituir trocas e partilhas com outros integrantes no mestrado.

Laura é uma estudante que dá ênfase aos processos de pertencer e ocupar os espaços da universidade, considerando que o fato de ser um percurso integrado, relacional, no qual ela percebe as barreiras e o distanciamento que ocorre no trilhar o curso. Para ela, a pesquisa precisa ser fortalecida através desse mecanismo de trocas. É através dessa relação que há uma dialética e a influência mútua, pois através das práticas e das trocas pode-se contribuir para possibilidades de aprendizados significativos.

O que eu acho que seria interessante? Que a gente conseguisse estudar mais junto, dentro do mesmo espaço da universidade. Talvez isso ajudasse a fortalecer a pesquisa. Eu lembro de uma fala de um professor que disse que a gente precisa ocupar mais as salas da universidade. Existem várias salas aí dentro que ficam vazias ou lá dentro que ficam vazias durante o dia inteiro. Então, muita gente fica na biblioteca disputando aquela salinha individual que ficam duas ou três pessoas sendo que tem um monte de sala, um monte de grupo, de salas de núcleos e tal que ficam vazios. Eu peguei a chave do grupo de estudo do grupo de pesquisa e comecei a frequentar um pouco mais (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Nessa afirmação, Laura comenta a necessidade de ocupar espaços e de realizar trocas, o que contribuiria para um processo menos frio e solitário que os estudantes evidenciam e tanto relatam. Quando a estudante menciona a fala dita pelo educador, ela acessa suas memórias formativas e valida esse conhecimento que lhe foi ensinado. Nesse aspecto, o espaço da universidade parece ser, cada vez mais, frequentado para assistir aulas e trancar-se em um processo solitário. Ela afirma ter iniciado um comportamento oposto, buscando frequentar mais espaços de formação e de estudos, que potencializam a própria discussão que fazem nas pesquisas e nos estudos. Ela ainda complementa:

Ou às vezes a gente tá tão preocupada e tão envolvida com o nosso processo que esquece de olhar pro outro mesmo, de entender, de procurar saber e aí falando como é que tá, deu certo se você tá precisando de alguma ajuda enfim (Laura, entrevista narrativa, 2024).

A fala da estudante chama atenção pelo fato de que, por vezes, o próprio percurso faz com que estudantes estabeleçam seu foco no prazo a ser cumprido, nas

obrigatoriedades que são preestabelecidas pelo curso, esquecendo-se que a formação também se faz fora da sala de aula e com relações estabelecidas com o meio e com o outro. A própria estudante revela a potencialidade do movimento de se inteirar nas pesquisas; leituras a instigam, ao mesmo tempo que encontra o desafio de relacionar teoria e prática.

Enquanto a gente tá ali buscando, fazendo aquelas leituras, a gente se sente instigada, cheio de curiosidade, quero aprofundar mais nisso, encontrar mil coisas que quer aprofundar mais. Mas sempre fica também aquela questão, a pesquisa é muito dolorosa. E a gente precisa também sobreviver, né. Então, eu fico nessa dualidade. Nessa dualidade não, nesse conflito. De, eu quero ir pro doutorado, mas talvez eu precise realmente dar um tempo pra fincar a minha carreira, porque eu preciso passar no curso público, se for o caso, me estabilizar em uma instituição, porque a gente vive meio que na incerteza, né (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Nesse aspecto, a narrativa de Laura dialoga com a compreensão de que essa dualidade a qual a estudantes se refere implica no modo como ela tece sua aprendizagem. Assim, entendemos a necessidade da articulação entre teoria e prática, que se fundamenta num princípio de indissociação, conforme compreende Dutra (2010, p.42) ao afirmar que:

Teoria e prática são componentes indissociáveis, pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se voltam como seu ponto de partida e finalidade.

Desse modo, a relação teoria e prática são basilares para o processo de formação docente, em que as situações experienciadas pelos mestrandos perpassam pela compreensão de conceitos e estudos necessários inerentes ao ofício do professor. Ademais, teoria e prática, alicerçadas no movimento da formação, aproximam os estudantes do seio universitário, em que passam a conhecer e aprimorar suas práticas e observar as que são realizadas pelos docentes, o que motiva, incentiva e contribui de modo positivo.

Nóvoa (2001) reforça, ainda, que se a formação de professores necessita de novos rumos, carece alicerçar-se em uma reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores e intimamente ligados com as práticas

educativas. Os estudantes desenvolvem estratégias para regular-se e contribuir na sua missão de desenvolver suas pesquisas, assim como revela a autora:

A prática social como início de partida significa que os professores devem estar aptos a auscultar e diagnosticar o que seus alunos trazem como prática social na bagagem. Leva-se em conta o saber dos professores e os saberes dos alunos sobre o conteúdo da disciplina que está lecionando (D'Ávila, 2022, p. 38).

Nessa dimensão, a didática sensível demanda do professor compreender as situações vivenciais dos estudantes e desenvolver estratégias de ensino que, de algum modo, tornem leve, sensível e funcional o ensino para o desenvolvimento dos saberes e das práticas necessárias. Esse tipo de didática, ao nosso ver, não se separa das situações cotidianas, daquilo que, de algum modo, na relação pedagógica, torna-se sensível, com sentido. Para D'Ávila (2012), tal didática tem a ver com dimensões lúdicas e estéticas do modo operativo que o professor desenvolve. Para nós, tal didática ganha ainda maior centralidade, na formação do educador, se tecida a partir dos contextos situacionais e vivenciais dos estudantes.

De acordo com a resolução Consepe 014/2022, o Curso de Mestrado em Educação é desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), obedecendo ao disposto nas Normas para a Pós-Graduação da Capes, cujos objetivos do programa são: a) formar pesquisadores/as qualificadas para a investigação científica, a produção e a disseminação de conhecimento em educação, sociedade e culturas; b) desenvolver pesquisas socialmente referenciadas, voltadas para a elevação da qualidade da educação local, regional, nacional e internacional; c) gerar conhecimento em educação que contribuam para a implementação de inclusão social; d) promover a formação continuada de educadores/as, gestores/as da educação básica e superior; e) fortalecer, consolidar e ampliar conhecimentos interdisciplinares e específicos das ciências da educação.

Ademais, o Programa visa formar profissionais aptos para: a) o exercício de métodos e técnicas de pesquisa em educação; b) a compreensão do processo do/a educador/a em sua complexidade de relações; c) apropriação do conhecimento especializado na área temática de sua pesquisa; d) o planejamento e a execução de atividades de pesquisa no contexto do ensino superior ou fora dele; e) o planejamento,

coordenação e execução dos projetos de intervenção, no âmbito da melhoria e aperfeiçoamento de sistema de educação.

Nessa seara, entende-se a importância da atividade do Tirocínio/Estágio Docente, componente curricular dos cursos de pós-graduação, contribuir para o fortalecimento profissional e para a construção formativa do mestrando em educação. Dentre as atividades possibilitadas pelo estágio, os estudantes experienciam o acompanhamento do trabalho docente em sala de aula, uma participação efetiva em uma turma de graduação, ampliando o seu leque de conhecimentos, inclusive o que garante uma formação didática mais significativa. A este respeito:

Os alunos que cursam pós-graduação (mestrado ou doutorado) com bolsa da Capes exige-se a participação em atividades pedagógicas, cursando disciplinas nessa área ou realizando um estágio de monitoria, o que configura uma formação inicial. Essa iniciativa põe em discussão a importância de preparação ao profissional para o exercício da docência, de forma que seu bom senso lhe diz serem necessárias, mas nem sempre se configuram como ações educativas (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 105-106).

Nesse cenário, entende-se que, embora exista a exigência da participação pela Capes, a atividade pedagógica ultrapassa os limites meramente burocráticos e técnicos e elucida a formação dos estudantes, contribuindo, desse modo, para a sua preparação para o exercício da docência, embora não exista nenhuma especificidade de formá-lo para a docência universitária.

De acordo com a Resolução Consepe Nº 10/2004 da Universidade Estadual de Feira de Santana, regulamentou-se o Estágio Docência, tendo como objetivo aperfeiçoar o pós-graduando *stricto sensu* para o exercício da docência em nível do ensino superior. O Estágio Docência de que trata a resolução se constitui como obrigatório para todos os pós-graduandos que não tenham experiências com o Ensino Superior.

O estágio Docência compreenderá atribuições relativas ao ensino supervisionado em uma disciplina dos cursos de graduação mantidos pela UEFS, relacionada com a estrutura curricular do Curso ou Programa ao qual pertença o pós-graduando. O período de realização do Estágio Docência deverá ser definido pelo Regimento específico do Curso de Programa de Pós-Graduação.

O pós-graduando exercerá o estágio docência durante um (01) semestre letivo, uma (01) disciplina para o mestrado e durante dois semestres letivos, correspondendo

as duas disciplinas para o doutorado. A carga horária atribuída ao pós-graduando para o exercício do estágio docência não poderá ultrapassar três (03) horas semanais em sala de aula para o mestrado. Em caso de haver sido realizado o estágio docência durante o mestrado (45 horas), durante o doutorado o bolsista fará o estágio docência por mais um semestre (30 horas). No caso dos pós-graduandos, bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes, o Estágio Docência deverá ser realizado no prazo correspondente, pelo menos, à metade do tempo fixado para a conclusão da sua bolsa.

A atividade de Estágio Docência é revertida em créditos, de acordo com os critérios estabelecidos no regulamento do Curso ou Programa de Pós-Graduação no qual o pós-graduando esteja matriculado, não ultrapassando o máximo de créditos correspondentes a 45 horas. Desse modo, as atividades desenvolvidas como parte do estágio Docência constarão de: a. análise do programa com o Professor responsável pela disciplina escolhida; b. seleção das aulas, teóricas e/ou práticas, que serão ministradas pelo pós-graduando, sob a supervisão do professor responsável; c. planejamento das atividades didáticas; d. realização das aulas planejadas; e. avaliação das atividades.

Ao final do exercício da atividade do estágio Docência, o pós-graduando elaborará um relatório a ser submetido à aprovação pelo Colegiado do Programa ou Curso de Pós-Graduação. O relatório deverá conter uma apreciação do professor responsável pela disciplina e do orientador do pós-graduando sobre os resultados alcançados com o Estágio Docência. Após a aprovação do relatório, o Colegiado do Programa ou Curso de Pós-Graduação atribuirá os créditos correspondentes ao pós-graduando, como Estágio Docência, conforme definido no regulamento do Programa ou Curso.

A partir da resolução Consepe, entende-se que, em outras linhas, o Estágio Docência/Tirocínio garante uma aproximação dos conceitos universitários, bem como uma relação mais próxima com mestres e doutores com maior tempo de atuação, formação e de experiência, o que fomenta uma valiosa oportunidade de aprender estratégias e habilidades pedagógicas e didáticas, contribuindo para a formação integral do pesquisador.

Associado a esta síntese embasada nas resoluções vigentes, convidamos mestrandos para narrar o processo de aprendizagem no lócus do Estágio em Docência, no Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS. As narrativas

revelaram que, no percurso das experiências do estágio, os estudantes constroem, produzem saberes inerentes à docência universitária, embora este não seja o objetivo determinante do componente curricular, e elencam que as relações estabelecidas no interior do estágio revelam uma melhor evolução de seus saberes. É perceptível, também, através de suas falas, que, por vezes, ao finalizar o estágio, sentem um vago espaço em sua formação, mais solitário e encarado com mais desafios.

Sendo assim, revelam que escrever a dissertação é um processo muito individual, ler, fichar textos e acrescentar referenciais teóricos torna a pesquisa um processo um tanto isolado. Eles justificam que as disciplinas isoladas não garantem uma relação como na graduação, encarando os desafios da escrita de sua dissertação apenas com as orientações dos seus supervisores, que ocorrem com uma frequência muito direcionada aos pressupostos teóricos e científicos.

Dessa forma, entende-se que, nesse período, o processo do estágio ocupa um lugar central nas formações dos mestrandos. Acompanhar um grupo e estar inserido na sala de aula universitária são oportunidades que contribuem para o seu saber. Enquanto a pesquisa não oferece essa possibilidade, ao contrário, é um processo solitário no qual, por vezes, o que lhes põe de volta no eixo são os próprios educadores que lhes acompanham.

Um trecho da narrativa de Andressa se faz muito interessante para reflexão sobre o modo como são organizados os períodos, semestres e componentes. A mestranda, então, sustenta:

Uma coisa que pensei quando estava no tirocínio é que poderia ser durante todo o percurso do mestrado, que a gente pudesse ter mais momentos de estar mais na sala de aula, mesmo estando sob a supervisão do regente, a gente observava tudo que precisaria melhorar. Um semestre passa muito rápido, são poucos momentos para desenvolver, o avanço seria mais significativo e eu veria outras lacunas que precisaria melhorar (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Compreendemos que, embora o tirocínio seja uma experiência significativa para os estudantes, eles elencam que o período que vivenciam o estágio é curto, evidenciando a tese da necessidade de um tempo maior para experienciar esse componente curricular. Assim, a estudante fomenta a importância de expandir essa experiência para outros semestres do curso da pós-graduação, sobretudo, pelo fato de ampliar suas percepções e saberes, entendendo que um semestre se torna pouco

para identificar, refletir e encontrar estratégias para lidar com as lacunas de sua formação.

Nessa seara, quando Andressa menciona o percurso do mestrado, ela foca sua atenção na amplitude do tempo, pensando o tempo como primordial para fortalecer relações, criar intimidades, desenvolver habilidades mais duradouras. Sendo assim, entende a corresponsabilidade que este componente ocupa na formação, bem como relata:

A sala de aula é um laboratório, seja ela na Educação Básica ou na Educação Superior, então eu modificaria essa estrutura curricular, pensando uma abertura maior, uma importância maior para esse componente curricular, que fica parecendo que fica só para cumprir esse crédito curricular, vai lá, faz e volta, mas eu vejo que a ideia não é essa. Eu gostaria que tivesse mais tempo para experimentar, foi uma coisa que eu me desafiei, me tirou do lugar (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

O relato da mestranda nos revela um interesse genuíno de ampliar as experiências no estágio em docência. Em sua fala, parece haver um querer ter tempo para experienciar, ocupar, pertencer, relacionar e interagir com os espaços, materiais e pessoas, de modo que o componente não seja apenas uma obrigatoriedade, mas um favorecedor da construção de saberes. Essa reflexão nos revela que a formação é tecida ao longo de uma complexidade e decodificada na temporalidade de cada sujeito. Assim, de acordo com Silva (2017), “só podemos compreender a vida se a vivermos intensamente, no movimento da cotidianidade, da temporalidade e da espontaneidade.” Apoiando-se nesse tripé, findamos este item, que elenca as principais considerações sobre a trilha formativa dos mestrandos na Pós-graduação.

4.3 A construção de experiências na formação docente

O que entra em jogo é que, na conversa, o diálogo é um momento de partilha, de escuta e de fala, e as narrativas tecidas por meio das conversas espregitam a interação, seja no sentido de complementar, seja para divergir e, juntos, refletir e ressignificar os contextos das práticas. (Gonçalves; Rodrigues; Garcia, 2018, p. 134).

Ao adentrar a pós-graduação *stricto sensu*, os estudantes experienciam o movimento de aprender, desenvolver-se professor e pesquisador. A pesquisa é uma

alternativa metodológica e se constitui como uma prática pedagógica, que permite um esclarecimento das teorias, dos referenciais, favorecendo aos mestrandos uma melhor apropriação crítica de algumas teorias, principalmente, aquelas às quais eles pesquisam. É uma forma de investigação e de compreensão da sua pesquisa, contribuindo para a conciliação de dois papéis, o de pesquisador e o de docente, nos quais é possível realizar a reflexão da sua práxis pedagógica.

Essa integração teoria e prática, isto é, os saberes docentes e os saberes científicos devem caminhar juntos e na mesma direção, garantindo uma formação plena aos estudantes. No percurso de suas histórias de vida, são as experiências sociais, culturais e acadêmicas que agregam uma gama de conhecimentos à prática docente. Segundo Tardif (2002), não é possível separar a aprendizagem do repertório de vida que cada ser carrega; portanto, “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2002, p. 265).

A partir dessa compreensão, entendemos que o ser é formado através das experiências de vida. Os estudantes revelam discussões sobre práticas pedagógicas e o modo como vão formando-se professores, movimento este que é atravessado pela experiência com o outro e com a sua prática docente:

Eu não me via enquanto professora dentro da UFES. Então a disciplina, a professora, ela foi extremamente gentil e colocou a gente lá pra frente. Falou assim: “Você consegue, faça que você consegue.” Então eu me senti importante, pertencente também. Porque a gente se sente pertencente quando nos dão oportunidade (Romana, entrevista narrativa, 2024).

A mestranda Romana enfatiza o lugar da relação, da gentileza, do diálogo e da motivação, aspectos estes que agregam confiança ao saber que vem sendo construído; para a estudante, ser apoiada e incentivada dentro da academia a faz sentir-se importante, pertencente ao lugar da sua formação. Sendo assim, é justamente pelo fato de receber apoio que a mestranda passa a ocupar o lugar de protagonista em sua história. A partir da oportunidade possibilitada pela educadora regente do estágio em docência, ela também percebe que ocupa outros espaços da academia, para além de tirocinista, começa a relacionar-se com didáticas próprias

deste campo e a, também, vislumbrar o lugar da docência universitária. Assim como complementa:

Eu falei: Gente, é uma avaliação de pessoas que estão lá dentro. Outro dia eu estava fazendo a avaliação. Eu falei: Nossa! Há pouco tempo eu estava fazendo a avaliação. Agora eu estou ajudando a elaborar uma avaliação para os outros. Então pra mim foi bem gratificante fazer a avaliação. Participar também das viagens de campo, das visitas que eles fizeram no museu. E eu me senti mesmo como uma professora da UEFS (Romana, entrevista narrativa, 2024).

A narrativa de Romana evoca um movimento de aprendizagem através de experiências vividas em sua trajetória no estágio em Docência. A mestrandia revela uma integração entre os conhecimentos teóricos e a prática docente da educadora e a sua participação na realização de atividades próprias da docência. Esse compilado de experiências possibilitam à estudante uma ampliação do saber pedagógico e didático, o que favorece e solidifica a sua formação, que é constituída através das experiências pessoais. Participar da avaliação, que marca o nível de desempenho dos estudantes, se caracteriza como uma atividade docente a qual a estudante experienciou, o que, de alguma forma, contribuiu para a sua aprendizagem experiencial.

Essa integração mencionada por Romana, de cursar um componente curricular, de conhecer e observar as metodologias de ensino utilizadas pela educadora, de viver o espaço da sala de aula também como docente, bem como dialogar com os aspectos sociais e culturais, a convidam a fazer reflexões sobre a sua própria formação, em um processo de pensar a sua formação inicial e continuada, agregando os saberes necessários ao exercício da docência. A imersão na sala de aula universitária a faz sentir, aproximar-se do que seja ser professor, estando no contexto de práticas educativas em que a docência acontece.

Romana também evoca que as experiências são atravessadas por diferentes temporalidades e estas envolvem não apenas o tempo, mas, sobretudo, as ações, os eventos ou o estado das coisas, e estas temporalidades favorecem a produção de novas experiências, bem como preconiza Silva (2017, p. 108).

Cada experiência torna-se única para o sujeito, como único é também o tempo de cada um. Essa análise traz à baila o modo de compreender como a docência se efetiva na dimensão subjetiva de cada sujeito. Compreender o ser docente significa compreender como se produz

em mim, em diferentes temporalidades, a constituição identitária do ser professor, portanto, a identidade docente.

No entanto, não é apenas no tempo, pois o próprio processo de tirocínio, vivenciado no Programa, bem como o cotidiano universitário são elementos que se relacionam e se entrecruzam ao processo de produção identitária. Nesse aspecto, consideramos importante relacionar esta experiência de Romana com uma narrativa expressada por Laura, em que ela evoca a importância de integrar-se em atividades acadêmicas, no caso das pesquisas dentro da universidade, além de se constituir como uma possibilidade de agregar os seus conhecimentos e também de vivenciar o programa em sua inteireza. Dessa forma, foi inserida em grupos de estudos e pesquisas que Laura desenvolveu o interesse em retornar à universidade.

E as atividades de extensão e PIBID me mantiveram dentro da universidade. Aí com isso eu continuei e participei de atividades tanto em escolas que o grupo, isto é, o núcleo de leitura tinha parceria, como também no próprio núcleo. E aí depois disso, permanecendo nesse espaço, o desejo de voltar pra universidade, meio que aflorou, né, e eu submeti o projeto mais uma vez. E ele foi aprovado (Laura, entrevista narrativa, 2024).

A partir da narrativa de Laura, entende-se que problematizar o conhecimento a partir da experiência do educando é um grande aliado para sua aprendizagem, isto porque os saberes que vão sendo construídos pelos estudantes são refletidos à luz das experiências, das discussões e dos debates teóricos. Conforme a estudante revelava sua experiência na graduação, esta experiência marcou um lugar de desejo e motivação, uma aspiração para retomar os seus estudos. O próprio movimento que a estudante revela, quando afirma retomar as ações que foram possibilitadas em sua formação inicial, relacionando o conhecimento produzido previamente entrecruzando-se ao novo conhecimento - este expediente didático -, aguça o pensamento lógico, cria nexos, redes amplas de significados. Assim, evidencia-se:

O Núcleo de Leitura em Multimeios, ele me aproximou de um repertório que eu não tinha. E isso pra mim foi muito caro porque meio que me recolocou no mundo e eu passei a gerar as coisas de outra forma, né. Foi onde eu tive acesso a Chimamanda, a bell hooks, alguns intelectuais que até então eram desconhecidos por mim. E essas intelectuais, elas trazem discussões muito interessantes justamente na temática da literatura brasileira (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Como a mestranda demarca, acessar e compor grupos de estudos e pesquisas foi basilar para a sua evolução e maturação profissional. Ela ainda relata que foi frequentando os espaços acadêmicos e construindo relações dentro de suas possibilidades, que teve acesso a uma gama de conhecimentos, basilares em sua formação acadêmica. Quando Laura cita referências como bell hooks e Chimamanda, ela nos revela o potencial desses espaços como fonte inesgotável de um conhecimento potente e significativo.

Logo, a própria ambiência acadêmica se constitui como uma ponte para acessar o novo, o diferente e ampliar o repertório científico dos estudantes, movimento este que solidificou discussões pertinentes. Laura não tinha conhecimento de tais autoras e acessar seus estudos foi um ganho significativo em sua história de vida e formação. Como nos diz Cristina D'ávila (p. 59, 2022), não há uma só educação, mas educações. Isso chama a atenção para uma ideia de que a educação, enquanto uma prática social, se faz presente em âmbitos sociais, estruturais e culturais, desenvolvida por um corpo vasto, meio enquanto espaço educador, professores e alunos.

A participação nestes grupos de estudos solidifica ainda mais suas aprendizagens com os pares, com o meio e com os colegas em franca formação, uma ideia que coloca em evidência a amplitude das educações. A relação com autores, obras e referências tem contribuído para aperfeiçoar as práticas e ampliar o conhecimento acadêmico de Laura. Percebe-se, também, que a experiência desloca os estudantes para outro grau de responsabilidade, transcende a ideia de que neste processo, embora singular, seja permeado por experiências e aprendizagens diversas. Conforme elucida Laura:

Tem muita coisa, eu acho que o repertório teórico que acaba sendo ampliado. A gente acessa novos autores que a gente não conhecia até então, tem um nível de complexidade maior e um nível de empatia menor. É, pra mim a Pós-Graduação é um negócio do tipo você tem tais coisas para cumprir, dê seus pulos aí e se resolva. Eu acho que fazer docente é mais a caminhada mesmo, algumas pessoas que você leva como exemplo de fato, alguns professores que a gente admira e acompanha um pouco mais de perto, você pode contribuir (Laura, entrevista narrativa, 2024).

A visão da estudante Laura nos revela uma dualidade, ora ela reconhece a importância do acesso a novas leituras, a ampliação da sua base teórica, ora ela

percebe um nível de exigência também maior. À medida que o acesso aos conhecimentos obtidos através dos cursos de pós-graduação aumenta, a responsabilidade também caminha junto. Ela estabelece uma relação entre o conhecimento construído e a sua atuação, a qual, cada vez mais, tende a exigir do pós-graduando estratégias de estudo, formação e prática.

Outro ponto mencionado por Laura se refere à parceria que estabelece com alguns docentes. Em sua experiência, ela revela o lugar da importância de relações sólidas e respeitadas com os seus pares. Através da sua fala, é possível perceber o quanto as relações harmoniosas contribuíram para o processo de desenvolvimento acadêmico de Laura, de modo que fortaleceu as suas bases teórica, científica e acadêmica.

O relato de Laura reflete diálogos a respeito das questões de aprendizagem da docência por homologia da prática. Em sua fala, ocorre uma aprendizagem homológica. Desse modo, pelo processo de homologia, entendido como um aprender com o outro, no exercício de tecer a profissão docente (Silva; Alves, 2020), nas relações que Laura foi conquistando, ela desenvolveu suas experiências educativas, as quais são aprendidas e apreendidas. De acordo com os autores, “A homologia torna-se fundante para se pensar o processo de formação de professores, principalmente pelas condições de aprendizagem que se criam nas ações relacionais” (Silva; Alves, 2020, p. 24). Assim sendo, o seu relato traz as informações decorridas das relações que os aprendentes estabeleceram com alguns professores em exercício, o que tange à aprendizagem por homologia.

No que se referem às ações relacionais, na visão de Rodrigues, o mestrado o deslocou para um lugar de pesquisa e de investigação. Para o estudante, experienciar a pós-graduação foi uma oportunidade de ampliar os seus saberes e conhecimentos. Ele ainda menciona a importância de aproximação com os docentes e como essa relação tem contribuído para sua formação:

E no mestrado, especificamente, eu tive, digamos assim, como o período é muito curto, eu tenho vivido isso de maneira mais intensa, né? Esse contato que a gente tem com o professor, ele é bastante intenso, até por conta do pouco tempo que nós temos no mestrado. Então, eu tenho buscado ao máximo me valer disso, aproveitar todo esse conhecimento, toda essa bagagem. Também buscar despertar ainda mais a característica investigativa, a característica de buscar o conhecimento, não se colocar na condição de satisfeito, de se manter em uma zona de conforto, sempre está buscando algo a mais, ampliar

esses horizontes. E eu vejo que o mestrado tem sido para mim um ambiente fértil para alimentar ainda mais esse espírito investigativo (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

A ideia de experienciar o programa é atrelada a um novo horizonte de conhecimentos a serem alcançados; ao estarem inseridos no programa, os estudantes experienciam uma nova abordagem didática e metodológica, uma continuidade dos saberes constituídos na graduação.

Entretanto, também o “ser professor” é instituído por uma dimensão pessoal, que está carregada da formação do sujeito na vida, na cultura e na forma como ele se relaciona com o conhecimento cultural acumulado pela humanidade, incluindo seus próprios conhecimentos, que também podem ser a base de novas teorias e podem, inclusive, ser teorizados (Prado; Proença, 2021, p. 205).

A experiência do estágio em docência oportuniza os estudantes de mestrado vislumbrarem uma prática docente universitária, como foi o caso da estudante Andressa, que experienciou a oportunidade de dar uma aula em uma universidade pública, ação esta oportunizada pelo estágio em docência. As relações estabelecidas com o mundo marcam a forma de pensar, de agir e sentir a docência; nesse aspecto da formação, há uma forte relação com o processo identitário do vir a ser professor.

Então foi um momento também de vislumbrar, de me sentir realmente galgando outros espaços nessa carreira acadêmica, de conseguir dar aula dentro de uma universidade pública, a universidade estadual da região. Uma universidade fenomenal, conseguir cumprir o papel, perceber que ainda há uma caminhada muito grande, principalmente nesse caminho de uma discussão acadêmica, de uma discussão aprofundada, de trazer mais esse debate à luz dos autores e autoras, pra gente poder trazer esse pensamento científico, crítico (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Quando a estudante compartilha sua experiência no estágio em docência, ela também compartilha sua curiosidade pelo Ensino Superior, revelada através do desejo de ocupar esses espaços acadêmicos de grande importância em sua trajetória formativa. Para a estudante, cursar uma pós-graduação em uma universidade pública é estar imersa em um pensamento crítico e reflexivo. Ela ainda complementa:

E aí dentro dessa minha prática, estar no Estágio em Docência só acendeu as luzes para que realmente eu possa pensar e repensar como estar nesses dois espaços e como relacionar inclusive toda essa

história. Toda essa trajetória da minha vida que eu conto, repito, com essa nova trajetória que surge a partir de uma cidade que eu não quero que acabe aqui e que eu percebo que é possível, mesmo com todas as dificuldades no caminho, também poder acessar esse espaço e ocupar esse espaço da docência de ensino superior também (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

A partir dessa ideia, a estudante aborda como o movimento de engajar-se no estágio em docência desenvolveu nela uma criticidade e um desejo pela docência universitária. Foi integrando-se no campo do seu estágio que a estudante viu a sua trajetória formativa, compreendendo-a como singular e capaz de alcançar novas metas. Ela evoca as dificuldades que permeiam o processo, mas também relembra suas histórias de vida e formação, em um processo de acessar as marcas de sua história.

Desse modo, embora a pós-graduação não ocupe um lugar de formação do docente da educação superior, entendemos que as aprendizagens para esta prática educativa acontecem de modo subjetivo, no interior das singularidades, através das trocas, relações e da própria experiência vivida pelos estudantes no bojo do curso. Esta temática se constitui como uma importante discussão para a valorização do campo científico e profissional em torno dos saberes da docência.

Nesta seara, dedicamos o próximo capítulo para tornar visíveis as dificuldades que são elencadas pelos estudantes do Mestrado em Educação, através das narrativas os estudantes constroem suas percepções e revelam os principais desafios inerentes ao movimento de tecer a profissão docente.

5 DESAFIOS E DIFICULDADES DO/NO HABITAR A PÓS-GRADUAÇÃO

As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida (Souza, 2008, p. 91).

A epígrafe acima destaca o lugar que as narrativas ocupam neste trabalho, as quais revelam perspectivas individuais dos estudantes na travessia de suas formações. Sendo assim, este capítulo tem por intencionalidade descortinar os desafios e as dificuldades que, no geral, os estudantes revelam, o que tem a ver com a carga horária, com as temporalidades, com a relação com o orientador, com o processo mais individualizado que enfrentam no final do curso do mestrado. Desse modo, a seção apresenta os relatos dos estudantes através das suas narrativas e de suas percepções, tornando visível, também, as estratégias utilizadas por eles na travessia formativa e na constituição da identidade docente. É um capítulo dedicado à apresentação das lacunas enfatizadas pelos estudantes e que atravessaram suas trilhas formativas na Pós-Graduação.

5.1 Os desafios que os mestrandos revelam no tecer da profissão docente

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico (Nóvoa, 2009, p. 38).

No percurso das experiências da pós-graduação, os estudantes revelam enfrentar alguns desafios na trilha formativa, evidenciando sobretudo suas dificuldades dentro do estágio em docência. Assim, compreendendo que o estudante é um ser histórico que imprime suas marcas não apenas quando ingressa, mas durante todo o seu percurso, é relevante frisar que o processo de aprendizagem é permeado por conquistas, superações, aprendizagens, mas também desafios.

Os estudantes destacam alguns dos dilemas enfrentados no percurso da formação da pós-graduação, seja nas relações que estabelecem com os professores, seja no próprio modo de experienciar as disciplinas, o estágio em docência e a própria

pesquisa. A estudante Andressa revela algumas situações que enfrentou enquanto estudante, referindo-se aos desafios como parte natural do processo de evolução profissional.

Inicialmente, ela se refere ao conhecimento teórico. Para a estudante, situar-se nas discussões acadêmicas foi um desafio, sobretudo, para se apropriar de uma linguagem que era nova para ela e um tanto complexa. Embora tenha vivenciado a graduação, Andressa acredita que o tempo de reingresso à universidade também foi um fator desafiador em seu processo, o que a afastou da teoria e da prática acadêmica, gerando maior desafio para enfrentar a pós-graduação. De outro modo, a estudante, de uma forma muito autoral, foi relatando sua experiência através de sua percepção deste espaço acadêmico.

Então, eu tive inicialmente aquela dificuldade, até mesmo de quando participava das aulas e trazia uma contribuição mais do senso comum e não tão na linguagem acadêmica que quem está mergulhado ali faz aquilo que nem sente. Eu precisei me readaptar aquele ambiente, aquele espaço que eu tanto quis, conquistei, estava legitimamente inserida (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Desse modo, percebemos que experienciar a pós-graduação está além de alcançar um título de mestre ou de doutor, sobretudo pelo fato da inteira responsabilidade dos estudantes com a sua formação. Para além de estar inserido no programa de pós-graduação, os estudantes precisam adequar-se às novas práticas dentro do espaço acadêmico, sobretudo pela ampla gama teórica que o curso de pós exige, o que, para Andressa, foi o ponto mais desafiador da sua formação.

Quando Andressa menciona o fato de ocupar aquele lugar de modo legítimo, entendemos o processo de transição vivenciado por ela, o qual não foi fácil. Vivenciar as etapas do processo seletivo, garantir a sua vaga e, por fim, lutar pela permanência em uma universidade pública mostra que, talvez, o desafio seja não apenas garantir o acesso, mas a permanência dos estudantes.

De outro modo, Andressa complementa suas percepções acerca da pós-graduação, revelando que o espaço histórico, social e cultural dos estudantes também interfere no acesso e na permanência na pós-graduação, o que, para ela, teve bastante influência sobre suas aprendizagens, sobretudo pelo fato de enfrentar desafios no quesito sociocultural.

Pessoas da classe trabalhadora, pessoas que, assim como eu, são as primeiras das famílias que estão inseridas no espaço de uma universidade, de um ensino superior. Então, assim, são muitas conquistas, mas ainda muitos desafios, tanto para essas pessoas como para mim e para a própria universidade, nesse espaço de diálogo (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Quando Andressa faz o comentário de ser a primeira da família a ocupar a universidade, ela nos revela o seu lugar social e a sua busca incansável por uma formação acadêmica, o que se constitui um marco em sua trajetória formativa. A narrativa de Andressa nos leva à reflexão sobre os perfis dos estudantes que ocupam o Ensino Superior, sendo eles de variadas classes, etnias, culturas e raças.

Como espaço de convivialidade, a universidade é um celeiro de diversidades, pessoas com pensamentos, culturas, crenças, experiências e histórias diferentes. Seres humanos com suas subjetividades. Nesse ambiente, uma das grandes discussões gira em torno do processo ensino-aprendizagem, como forma de alcançar o modo mais assertivo nessa relação que se dá entre educador e educando e envolve diversos fatores na tentativa de entender e alcançar aprimoramento nesse processo (Pereira; Ribeiro; Oliveira, 2020, p. 501).

Nessa seara, entramos na discussão sobre quem são os estudantes que estão acessando estas esferas e como estão sendo formados, visto que, futuramente, são estes que ocuparão cargos também em universidades.

Em concordância com o que é exposto por Andressa, Laura revela um dilema similar, sobretudo no quesito financeiro e social, em que o processo de conciliar uma dupla jornada entre trabalho e estudo foi o seu maior desafio. Para Laura, dividir o tempo entre casa, trabalho e faculdade chama atenção para a condição de seu gênero que, por ser mulher, enfrenta a tríade jornada de trabalho e formação, nos revelando que não é possível fazer a escolha de uma jornada.

O desafio exposto por Laura é um cenário preocupante no contexto da pós-graduação, que conta com bolsas de permanência a uma pequena parcela dos estudantes. Quando não são contemplados com a bolsa de fomento à pesquisa, nos questionamos como os estudantes se mantêm inseridos nos cursos, sobretudo para lidar com questões financeiras, bem como é exposto por Laura:

E aí, é o que pega, assim, tem a tensão de estar na pesquisa, de se envolver ainda mais, mas o que pesa mais pra mim é sim a questão financeira, porque a gente não tem como fazer pesquisa e trabalhar. É muito difícil (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Quando Laura menciona a sua experiência na pós, ela apresenta sua necessidade de lidar com ambas as questões sociais e acadêmicas, nos revelando como é difícil enfrentar esse processo.

Por outro lado, Andressa levanta uma questão importante a se pensar na pós-graduação, o fato de a universidade oferecer um rico conhecimento acerca da estrutura, dinâmica e rotina da vida universitária. Embora difícil, ela revela ter se apropriado da dinâmica e tem enfrentado o processo de aprendizagem de modo a se apropriar da linguagem, das normas, da própria dinâmica universitária.

Tem muita coisa que eu particularmente gosto dessa perspectiva, mas por outro lado, eu acho que existem fazeres, normas, perspectivas, que só a academia vai te oferecer, por conta justamente desses direcionamentos, dessas linguagens, dessa estrutura acadêmica. Eu vejo que esse é o desafio da academia hoje, manter isso, entendendo que quem chega, chega também com outros desafios de outros espaços que veio (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Ao seguir na linha da formação, a estudante entende que é importante permanecer desafiando-se, buscando aperfeiçoar a sua prática e firmando em seus percursos formativos, embora ela também mencione a importância da academia se manter compreensiva sobre os perfis de estudantes que têm acessado à universidade e os espaços que estes ocupam.

Em outra narrativa, a estudante nos revela uma regulação sobre as emoções e motivação para enfrentar dilemas e desafios:

Aí agora o desafio é e aí acho que isso também motiva, porque quando você é desafiada, ou você corre e foge, ou você fica e faz seu nome, né? Então, no meu caso, eu preciso ficar e fazer o meu nome. Então o que me motiva é esse desafio também, de me experimentar mesmo, sabe? E de me permitir errar se for preciso, se for o caso (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Através de sua perspectiva, Andressa revela o quanto o desafio é um combustível que a impulsiona para novas descobertas. A narrativa da estudante é carregada de perseverança para enfrentar os processos naturais do seu desenvolvimento. Assim sendo, a constituição da docência vai se transformando

pouco a pouco no percurso da trajetória formativa, sobretudo através das travessias que vão sendo percorridas pelos estudantes. Como afirma Azzi (2006):

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social: como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral - o trabalho - e em sua especificidade - a docência (Azzi, 2006, p. 40).

Desse modo, esta definição abarca a necessidade de observar o trabalho do professor como um ato, primeiramente profissional, e, portanto, que precisa de formação formal, e um ato docente, que se dá na prática da aula, ou seja, do fazer, do experienciar, do explorar através de um percurso a ser trilhado, o que evoca, por exemplo, as experiências, desafios e modos próprios como os estudantes vão tecendo a experiência na formação docente.

Neste sentido, outra perspectiva narrada pelos estudantes a respeito do estágio em docência, eles também elencam os desafios de conciliar os horários das disciplinas. Para uma das mestrandas, foi desafiador articular os horários com os componentes que ela desejava cursar; em decorrência disso, teve que optar por disciplinas as quais ela já havia experimentado enquanto estudante de graduação.

Quando eu vou para o estágio de docência, o que é que acontece? Eu tive problemas com questões de horários. E foi muito difícil encontrar componente curricular. Porque nós falamos de políticas educacionais. Então, só tinha política e gestão da educação, currículo e didática. Eu já tinha tido na graduação política e gestão da educação e didática também. Mas por conta do choque de horários, optei por fazer mesmo assim (Andressa, entrevista narrativa, 2024).

Desse modo, a estudante expressa que escolher a disciplina para cursar o estágio perpassa por questões de experiência e pela necessidade de adaptar-se ao currículo e o modo como são estabelecidos os horários, o que por vezes impacta diretamente no fluxo de aulas e no modo como os estudantes se organizam, o que os leva a fazer escolhas relacionadas ao encaixar-se na rotina do curso. Percebe-se que a forma como os currículos são organizados impacta diretamente no modo como os estudantes experimentam a pós-graduação e como constituem os seus saberes.

No decorrer das entrevistas, os mestrandos se posicionam sobre o sistema da pós-graduação, trazendo as experiências na travessia da pós, elencando narrativas

de que o estágio, embora seja um grande potencializador das aprendizagens, não se sustenta sozinho. Laura compactua com esta ideia, revelando que a carga horária do estágio não dá conta de desenvolver os saberes docentes; como a própria estudante menciona, uma disciplina de apenas 45 horas oferece muitas possibilidades, mas não são suficientes para suprir lacunas ou para ampliar ainda mais os conhecimentos suficientes para a atuação docente.

Sendo uma disciplina de 45 horas, ainda que a gente cumpra 60, ela não vai dar esse caminho pro nosso fazer docente. Pode sim ajudar a entender algumas questões até burocráticas, um pouco assim, o tema de avaliação e tal (Laura, entrevista narrativa, 2024).

A estudante engloba a ideia de que as experiências no estágio não contemplam todos os saberes da prática docente; embora seja uma possibilidade de construir conhecimento e aprimorar o seu fazer docente, ela por si só não dá conta de suprir todas as necessidades dos estudantes. Sendo assim, compreendemos que esta é uma importante discussão para tecer sobre a carga horária do componente, tendo em vista a amplitude dos saberes que podem ser desenvolvidos através dessa experiência.

No que se refere ao processo de trilhar e partilhar suas experiências, Laura também tece um comentário a respeito de como o nível de sobrecarga dos docentes universitários acabava impactando nas relações constituídas entre mestrandos e professores, sobretudo, com o docente orientador. Laura menciona a importância de estabelecer relações duradouras e respeitadas com os professores, embora também compreenda que os docentes universitários estejam sobrecarregados com tantos afazeres acadêmicos.

A estudante torna evidente, em sua fala, o desejo de ampliar as relações, tecer diálogos mais eficazes e frequentes. No entanto, costuma justificar essa ausência compreendendo que, cada vez mais, os docentes envolvem-se em atividades curriculares que exigem muito tempo. São muitas obrigações e demandas que, por vezes, dificultam que os processos sejam tecidos de maneira mais fluida. Em um trecho de sua narrativa, a colaboradora Laura nos diz que:

Olha, é uma relação que não é problemática, graças aos céus, é muito tranquila, sim. Eu consigo dialogar com ela, tirar dúvidas. Surgindo uma necessidade a gente marca e tenta resolver o que é possível. E

eu percebo que falta muito tempo. Falta tempo, porque os professores estão sobrecarregados (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Quando Laura menciona esse excesso de trabalho, ela nos revela que o tempo para partilhar também fica comprometido, sobretudo, pelo fato de os docentes se envolverem em muitas atividades acadêmicas e essa orientação ficar comprometida. Do mesmo modo, a partir da perspectiva dos estudantes, nota-se que o excesso de trabalho, por vezes, atrapalha as relações, orientações e encontros entre mestrandos e orientadores. Em seu relato, a mestranda reafirma:

O tempo inteiro é muita demanda e eu percebo também que ela pega muita coisa pra si, que não seria necessária, então acaba que o tempo fica corrido. Querendo ou não, fica corrido. Eu gostei de algumas orientações que tive, sim, presencial, no sentido de ser orientações bem individuais, sabe, eu e ela lá, e a gente conversando porque tinha erros grotescos que eu cometi e que eu não percebia, mas estava super batido e aí nesses diálogos, nessas revisões é que a gente percebe que tem uma formatação aqui que não se encaixa nisso (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Nesse aspecto, a estudante revela o quanto foi basilar receber as orientações para fluir o seu processo de desenvolvimento e de pesquisa, os diálogos tecidos com os educadores foram contribuindo para o modo como ela percorria e enfrentava as dificuldades. Tais relações se tornam fundantes para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo pelos mecanismos de confiança que ali se estabelecem.

A esse respeito, entende-se que a formação e o exercício dos docentes universitários também precisam ser colocados em pauta. Por essa razão, entende-se que o docente universitário deve atualizar a sua formação inicial e continuada para lidar com novas configurações que têm chegado à universidade, pois estas exigem uma maior necessidade de aproximar-se dos estudantes de modo afetivo e dialógico. Assim, disponibilizar-se a realizar uma formação, de modo que não seja pontual e não se limite à obrigatoriedade de orientar estudantes, mas que a viabilize, como sugerem os estudos de Silva e Trindade (2011, p. 4), “uma formação que se articula aos objetivos do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, em que as preocupações se efetivam na relação com o estudante e com suas demandas na universidade”.

Desse modo, segundo os autores, compreende-se que a docência universitária se constrói a partir de uma formação inicial e continuada, mas também através das experiências vivenciadas. Tais dimensões - formação e experiências - são, sem dúvidas, determinantes para a relação que se estabelece entre professores e estudantes, pois, para lidar com os novos perfis que têm chegado à universidade, é preciso um novo investimento na formação de professores e no modo como realizam suas práticas, além de um compromisso com uma formação de futuros docentes universitários e demais profissionais.

Como preconizam Silva e Trindade (2011, p. 2):

O modo como o professor e o estudantes se relacionam na universidade, seja individual ou coletivamente, influencia no processo de desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes, pois, de algum modo, isso interfere na forma como os discentes realizam suas atividades e, por conseguinte, em como se relacionam entre si.

No movimento da pós-graduação, entender que essa relação é primordial contribui para agregar os conhecimentos dos estudantes. Além de fazer com que a aprendizagem ocorra, ela gera condições de motivação para a docência, influenciando o desenvolvimento integral dos sujeitos.

De outro modo, a mestrandia Romana documenta sua experiência na pós-graduação, promovendo uma reflexão sobre sua relação enquanto ser, orientador e a sua postura atenta. Nesta narrativa, ela expressa também um desafio enfrentado no decorrer do curso:

Eu posso dizer que eu me sinto até de uma certa forma privilegiada, porque quando eu sou uma pessoa dentro da pós-graduação, que tenho também as minhas especificidades, sou mãe, sou mulher, preciso trabalhar, preciso muitas vezes, não sou uma pessoa que não tem condições. Às vezes de estar o tempo todo estudando, só 24 horas para o mestrado, como algumas pessoas fazem, eu sei que eu consigo me dar bem com o orientador, consigo ter uma relação boa com ele, com o meu orientador, por conta desse olhar sensível que ele tem. Então eu percebo que como ele é uma pessoa que tem esse olhar sensível, ele consegue enxergar que nós, principalmente nós mulheres, que temos nossas particularidades, nossas especificidades. Nós precisamos ter também um olhar sensível dentro da academia, então a minha relação com ele é uma relação boa (Romana, entrevista narrativa, 2024).

A fala de Romana nos convida a pensar nas especificidades de ser mãe, mulher, de trabalhar e das condições dessa formação. A estudante afirma não ter condições de dedicar-se exclusivamente ao mestrado, vivê-lo 24 horas não significa que ela é uma estudante não comprometida com sua formação, mas revela que sua história de vida está inteiramente relacionada com a construção da sua identidade docente. São as marcas de sua história que a trazem ao lugar da formação, mas que, ao mesmo tempo, afeta o modo como ela atravessa essa experiência.

Assim, entendemos que o desafio de lidar com as múltiplas funções que exerce enquanto mãe, mulher, provedora do lar, são aspectos que a compõem e que se revelam como tessituras importantes sobre sua história de vida e de formação. Isso revela que as especificidades trazidas pela estudante, dentro da sua jornada, são desafiadoras, revelando que o ato de ensinar deve e precisa estar relacionado ao mundo social, cultural e político dos estudantes. Não é possível separá-los dentro da didática e do conhecimento pedagógico.

Do ponto de vista didático, não se pode pensar em ensinar, nessa abordagem, um conhecimento apartado do mundo social, cultural e político, assim como, separado de sua dinâmica e pulsões. Isso nos remete à ideia de dispormos sempre, nos processos de ensino, dos saberes locais de que são portadores os alunos e que não têm vez nem lugar na escola. Um saber dito “popular” abrange formas sensíveis e inteligentes de interpretar o mundo, as quais foram renegadas durante séculos na escola, em nome de um saber genérico e universalizante, ou seja, em prol de uma razão abstrata e instrumentalizadora (D’Ávila, 2016, p. 108).

Esse aspecto nos chama a atenção, pois revela o quão importante é existirem práticas humanas e acolhedoras dentro da ambiência universitária, que escute, que acolha e que seja referência. Como D’Ávila (2016) enfatiza, o conhecimento não está apartado do mundo de onde os estudantes vêm, são eles, sujeitos de cultura, de histórias e de identidades diversas. O saber não deve estar em um topo universal e genérico, sem considerar as formas sensíveis de ver e viver o mundo.

Após refletir sobre o ponto em questão, se faz pertinente mencionar a extrema e indispensável necessidade de um olhar sensível e cauteloso para essa condição da estudante, como ela afirma, a relação com o outro ocupa um lugar de centralidade nesse processo.

Ainda com base na narrativa da estudante, o fato dela evocar a contribuição do seu orientador nos conta sobre um docente compreensivo, paciente, acolhedor e

afetivo; nos revela uma realidade que contribui para a aprendizagem dos estudantes e de sua própria permanência nos centros universitários, uma relação com o outro tecida pela compreensão, pelo respeito pelas histórias de vida e gestos de empatia e solidariedade. Um outro que corrobora a sua formação, que compreende as suas especificidades e que a auxilia em sua trajetória formativa com práticas humanas e compreensivas para sua condição. Um outro que acolhe, que escuta, que compreende e que fortalece, utilizando estratégias que possibilitem a permanência da estudante no curso, para além de concluir o mestrado, ter plena condição de experienciá-lo de forma significativa. Desse modo, uma aprendizagem na qual seja possível exercer a observação, contemplar, dialogar e filtrar as práticas que os professores realizam. Assim como preconiza Silva e Alves (2020):

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 ocorrê-la será necessária uma relação direta do professor. (Silva; Alves, 2020, p.18).

Assim sendo, o modo de agir, interagir, conviver, participar e aprender se entrelaça com as relações estabelecidas entre professores em exercício e aqueles em franca formação; as relações ligadas aos conhecimentos técnicos, científicos e burocráticos necessários são primordiais, mas elas não devem invalidar os aspectos emocionais, sociais e culturais dos estudantes.

Embora os estudantes também revelem algumas lacunas emergentes da relação com os orientadores, em um trecho de sua narrativa, a mestranda Laura enfatiza como a sua experiência com a orientação necessitava de maior envolvimento, de modo que fosse promotora de desenvolvimento de aprendizagens. Em seu texto, ela nos diz:

A forma como tem sido, como tem acontecido na verdade tem sido interessante, acho que talvez precisasse ser mais frequente, mais intensa, talvez por conta do meu perfil, que não seja tão como eu gostaria que fosse. O meu perfil no sentido de ser muito calada, não pedir mesmo ajuda, de ficar ali e tal (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Laura enfatiza que o seu perfil acadêmico não é de uma aluna que busca muito pelo outro, que recorre quando há dúvidas; ela considera que, pelo fato de ser mais

reservada, necessita de um perfil de orientações adaptado, ou seja, que, de algum modo, fosse realizado com maior frequência e intensidade.

Nesse aspecto, entendemos que os perfis acadêmicos têm se tornado cada vez mais diversos nas academias, o que exige do professor uma série de estratégias múltiplas, seja para atender às singularidades que têm chegado à universidade, seja para ampliar e garantir práticas pedagógicas mais assertivas. Desse modo, entende-se que, embora a estudante compreenda a necessidade dessa orientação, ela acaba se reduzindo à espera do professor tomar a iniciativa de orientá-la. Entendemos que os estudantes como protagonistas de suas histórias, também, precisam ocupar o lugar de centralidade em sua formação, de buscar melhorias para a sua aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário que exista um equilíbrio entre os processos de escolarização e os aspectos socioemocionais. Como é expresso a seguir:

Todavia, a dimensão estética, ou sensível, foi historicamente desvalorizada e mesmo emudecida nos processos de escolarização, sendo subsumida por uma crescente onda de abstração conceitual (o pensar essencialmente intelectual e separado das emoções). É preciso, pois, que se resgate essa dimensão nos processos de formação e desenvolvimento humano, o necessário equilíbrio entre razão e sensibilidade, com vistas à formação de pessoas mais equilibradas e saudáveis (D'Ávila, 2022, p. 60).

Nesse aspecto, percebe-se que, embora a ideia da afetividade e da didática sensível esteja permeando as relações dentro dos cursos de pós-graduação, sobretudo, nas relações que são estabelecidas nos componentes curriculares, como é o caso da experiência no estágio em docência, outro aspecto também e torna evidente nas narrativas dos colaboradores. Desse modo, evidencia-se que os estudantes também deslocam suas experiências para o lugar da necessidade de uma orientação mais frequente, talvez, de uma rotina mais efetiva no percurso da pesquisa.

O formato do curso da pós-graduação dá pouca ênfase nas especificidades da docência, incluindo o modo como desenvolver as habilidades investigativas em classes com os estudantes. Tendo como base os pressupostos dos mestrandos que compõem esta pesquisa, à luz de suas narrativas, vimos que eles mencionam sua relação com a experiência da pós-graduação, elencando percepções, reflexões e o modo como constroem suas aprendizagens.

A escolha do meu estágio docência teve total relação com aquilo que eu escrevo no meu texto. E o que eu queria também de ter mais entendimento em relação a essa temática. E pra mim foi bom também porque foi uma professora que me ajudou muito. Ela me colocou dentro também da disciplina. Eu acho que pra mim uma experiência muito boa foi a avaliação. Então eu participei ativamente da avaliação, pra mim foi bem interessante fazer correções, ajudar a elaborar a avaliação (Romana, entrevista narrativa, 2024).

Quando Romana cita a sua experiência como positiva na seara do curso de pós, sobretudo, no processo do estágio em docência, ela revela que também se faz possível aprender com o outro, desenvolver o seu senso crítico e reflexivo, imersa em uma sala de aula. Ao mencionar o processo de avaliação, ela nos revela sua inteira participação dentro do contexto da sala de aula universitária, dialogando com a constituição de sua identidade e de sua autonomia estudantil.

A estudante nos permite compreender o papel do estágio docente como fonte possível de acessar conceitos acadêmicos, embora também compreenda que tal aprendizagem ocorre pelo processo das relações e de suas próprias experiências. A partir da narrativa de Romana, vale ressaltar que, nessa construção pessoal, contribuem, ainda, como nos afirma Soares e Cunha (2010), as marcas das experiências dos estudantes ou do próprio modelo de docência do sistema universitário, as práticas educativas e as trocas com os colegas.

Todavia, as autoras afirmam que, mesmo reconhecendo esses campos culturais como importantes para a docência, há a falta de uma formação estruturada que dificulta a ação reflexiva, fazendo da docência uma atividade naturalizada, como se não exigisse uma base teórica e conceitual para o seu exercício. Nesse sentido:

A formação dos professores universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação, inclusive os da área da educação, como revela este estudo. Com efeito, todos os coordenadores reconheceram que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador e que, efetivamente, não têm assumido a formação para a docência, ou têm feito isso de forma muito limitada, graças à iniciativa de alguns professores, ou desenvolvido atividades isoladas em obediência à determinação da CAPES, e não como fruto de uma intencionalidade comprometida com a formação do docente universitário (Soares; Cunha, 2010, p. 124).

Assim, por não ter como objetivo a formação de professores, os programas ficam limitados ao estímulo à pesquisa, o que pode resultar no despreparo de profissionais que têm chegado às salas de aula universitárias. A despeito das

narrativas dos mestrandos, eles também afirmaram que a formação para a docência não é intencionalmente assumida pelos programas, e alguns acrescentam que o estágio em docência, embora seja uma excelente oportunidade de apropriar-se das práticas educativas, não é suficiente para fomentar todas as discussões necessárias à atuação docente, embora compreendam que esta não é a intencionalidade do programa.

Fica evidente, de acordo com os estudos de Soares e Cunha (2010), que falta uma ambiência que valorize a formação pedagógica e que oportunize, institucionalmente, uma reflexão coletiva sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos, políticos, pedagógicos, metodológicos da prática docente, o que equivale a dizer que a formação da pós-graduação necessita, de fato, de uma atenção voltada à formação de professores universitários.

Concordamos com Soares e Copetti (2020) a respeito da importância do investimento em formação, no sentido de potencializar o conhecimento docente, no tocante à perspectiva didática. Importa que a instituição tenha uma política de formação docente, mas é preciso que os professores sintam a necessidade desta formação, bem como sinalizem as suas necessidades formativas

Nesse sentido, proporcionar uma formação que seja condizente com a realidade dos professores corrobora o pensamento de Nóvoa, de que a formação se constrói através de “um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1992, p. 38). Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Assim, “precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1121).

Em outras linhas, o estágio tem, de fato, contribuído e acentuando os saberes dos mestrandos, embora o espaço para a formação universitária seja inexistente. Na sociedade atual, na qual vivemos sob constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, o que reforça a necessidade constante de aperfeiçoamento (Pesce; André, 2012).

5.2 Marcas da identidade docente: Um movimento de formação através das experiências com o outro

A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (Nóvoa, 2009, p.36).

Os colaboradores foram demarcando, em suas falas, a importância de ocupar o lugar da Pós-Graduação enquanto desejo de aprimorar os saberes e ampliar a sua formação inicial; os sujeitos elencaram a dimensão que a universidade pública tem de grande prestígio social. Embora também seja notório que há uma compreensão por parte dos estudantes de mestrado, de que o componente curricular não é suficiente para formá-los criticamente docentes reflexivos, ela se constitui, nesse sentido, como uma oportunidade que une a pesquisa, o estudo crítico e teórico, ainda que careça em muitos aspectos.

Entende-se que o espaço entre a “escrita da dissertação” e a frágil articulação com o curso de pós-graduação foram as principais lacunas ressaltadas. Entendo que a construção do “ser professor” é um processo contínuo, dinâmico, cheio de incertezas, desafios, mas também repleto de muitos aprendizados. Como parte desse processo, é essencial que as experiências formativas contribuam para a compreensão de que ser professor é ser intelectual, entendendo o modo como o professor concebe o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender.

Na perspectiva de Rodrigues, o estágio como um lócus de aprendizagem foi uma oportunidade vivenciada e que lhe abriu novos caminhos a serem trilhados, sobretudo, pelo fato de ter oportunidade de experienciar a possibilidade de tecer a reflexão sobre a base teórica e a prática, articulando-as em um processo contínuo de aprendizagens.

Olha, o estágio tem sido uma coisa muito positiva, mas o que eu quero dizer é o seguinte, o estágio, eu acho que o que está acontecendo com relação ao estágio em docência é uma abertura de portas, né? Eu poderia dizer assim, porque eu não esperava vivenciar essa experiência assim tão rápido, de maneira rápida, e também ter a oportunidade de colocar em prática o que eu estou trabalhando, buscando no projeto da minha pesquisa (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

No coração do ofício, a aprendizagem da docência se dá no transcurso do período em que os estudantes estão inseridos na Pós-Graduação e, principalmente, no estágio em docência, em que a aprendizagem se desloca entre idas, vindas, escritas, releituras e articulação dos saberes da profissão docente. Particularmente no momento do estágio em docência, muitas aprendizagens vão sendo colocadas em questão, pois a construção do "ser professor universitário" surge através das experiências no mestrado.

De modo similar, a narrativa de Teresa coaduna com a do mestrando Rodrigues.

Eu me senti muito inspirada pelo processo. Entretanto, para outros estudantes, eu não sei se eles teriam essa mesma vivência, porque eu acho que vai muito de com quem você faz esse estágio. E eu acho que depende muito, eu acho que o fator principal é esse, com quem você faz. Eu não diria que o estágio dá conta 100%. Entretanto, a minha experiência me possibilitou, me senti sim motivada e a tomar gosto pela profissão (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Nesse cenário, duas categorias se fazem presentes na reflexão de Teresa, a primeira relacionada a sua relação com o estágio e com o professor que ministra a disciplina; desse modo, percebemos que, embora o estágio seja considerado um importante ciclo de aprendizagem, a estudante considera que ele não é suficiente para dar conta de todas as demandas, principalmente pelo fato de que nem todos os estudantes vivenciam boas experiências com os professores universitários.

Entretanto, os estudantes evidenciam que o estágio, por si só, não dá conta de suprir todas as demandas acadêmicas; envolvendo formação, pesquisa e extensão, as experiências de estágio supervisionado e as trocas com professores do curso foram basilares e indispensáveis para a formação dos estudantes. Sendo assim, defende-se que este processo formativo busque o diálogo com mestrandos sobre aquilo que vivem na sua relação com o estágio e com a prática que desenvolveu.

Outra forte categoria que surge em seu trecho é o fato da inspiração e da inclinação para a docência universitária. A narrativa nos revela que o professor contribuiu para aflorar esse desejo pela profissão, ou seja, a maneira como é construída e mantida essa relação influencia no processo da constituição docente. Com isso, Silva (2017, p.169) enfoca:

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 os docentes, a experiência com o estágio e a convivência com o ambiente universitário validam uma aprendizagem significativa. É através desse lócus, que emerge uma postura ativa e protagonista dos mestrandos.

Primeiro porque eu visualizei alguém que estava sempre motivada e alguém que plantou em mim essa semente. Mas eu não diria que no geral é o suficiente para todo mundo, porque varia de experiência. O tempo passa muito rápido, apesar de ser um semestre. Então, acaba sendo muito curto, mas é isso. Depende da intencionalidade, eu acho, de como essa pessoa te orienta no processo. Eu não vou dizer que eu estou 100%, mas eu acredito nessa formação que é continuada mesmo, sabe? E nesse movimento que você fala assim, que varia muito de com quem você faz (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Em termos finais, compreende-se que, ao relacionar-se com os docentes universitários, se estabelece uma colaboração mútua, visto que é através da experiência que o mestrando constrói possibilidades de aprendizados significativos. Aprender com o outro também significa observar as práticas do outro e, nesse viés, realizar uma autorreflexão a respeito de como o executam reflete em uma espécie de identificar os êxitos e os equívocos. Em meio à aprendizagem por homologia, os mestrandos aprendem pela relação e forma-se uma autonomia e reflexividade indispensáveis a sua formação.

No contexto da Pós-Graduação, professores em formação e professores com maior experiência se entrecruzam na tríade do conhecimento, ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, muitas experiências vão sendo construídas e solidificadas, como é o caso da experiência de Isis, estudante de mestrado, que revela o seu percurso no programa de Pós-Graduação.

A estudante demarca, em sua fala, a sua relação com os docentes universitários, construída de forma ética e pelo respeito mútuo. Isis revela um perfil de docente comprometido com a ética e a individualidade de cada ser, pois ela enfatiza os desafios, dificuldades e singularidades dos estudantes, aspectos estes levados em consideração pelo docente que ela menciona.

Eu acho que o que eu levo de aprendizagem dele é justamente isso assim, olhar para cada estudante dentro da sua individualidade e também saber como lidar com a turma, porque a gente sabe que a turma é heterogênea, são vários alunos e com suas singularidades e cada um tem suas dificuldades, cada um tem sua vida, suas dificuldades e eu acho que ele sabia trabalhar muito bem isso com a turma, ele sabia remanejar muito bem (Isis, entrevista narrativa, 2024).

Nesse sentido, Silva e Rios (2021) revelam que a profissão docente vai sendo tecida no exercício das relações e da produção de saberes.

No contexto da docência universitária, a profissão docente é desenvolvida no exercício diário das relações que o professor constrói consigo mesmo, na produção de saberes educativos, bem como na relação com os sujeitos com quem interage no processo formativo, tendo em vista os sentidos da formação desenvolvida no cotidiano da universidade (Silva; Rios, 2021, p. 3).

Do mesmo modo, Isis também revela uma aprendizagem por homologia, no modo como ela compreende a aprendizagem, o que enfatiza a relevância do estudante de mestrado cursar o estágio em docência. No transcurso do tempo, Isis desenvolve com base na relação com o professor universitário, modos próprios de fazer a docência e se constituir docente. A relação positiva entre professores em formação e professores mais experientes reverbera aprendizagens sólidas e inspiradoras, pois o modo da referida docente atuar, olhar para os estudantes, adequar a metodologia de ensino às singularidades dos integrantes de uma turma faz toda a diferença. Silva e Rios (2021) afirmam que:

Assim sendo, torna-se vital que os docentes valorizem e reflitam sobre a própria profissão, buscando, nisso, desenvolvimento de atitudes que ressignifiquem a ação cotidiana do ensinar e do aprender. São por meio de atitudes efetivas que o docente desenvolve experiências na profissão, buscando ressignificar os sentidos do seu fazer (Silva; Rios, 2021, p. 3).

Em outro momento, Isis retoma a relação com docentes universitários e volta a mencionar a importância de uma relação respeitosa e de acolhimento. A estudante menciona muitas vezes o diferencial em sua relação com o docente universitário, o modo respeitoso de tecer opiniões, estabelecer diálogos, participar de modo ativo no percurso do seu estágio; o modo como ela vivenciou tal experiência a marcou profundamente.

Esse professor é um professor muito comunicativo, é um professor muito humano e eu acredito que isso facilitou muito a relação, porque ele me deixava muito à vontade, não só para dar opiniões sobre o próprio planejamento dele, mas também por me deixar à par sobre o que ele estava querendo abordar com a turma, o que ele queria trazer. Então acho que essa relação de comunicação positiva, essa boa recepção e essa, não quero dizer amorosidade no sentido afetivo, mas no sentido de acolhimento, eu me senti muito acolhida por ele (Isis, entrevista narrativa, 2024).

Assim, percebemos que, quando Isis menciona a sua formação, ela elenca fatores indissociáveis do ensino e da aprendizagem, um conjunto de valores e princípios que contribuíram para sua formação, sobretudo por receber apoio, incentivo e muito acolhimento.

De modo similar, Teresa compartilha sua experiência de modo muito próximo à experiência de Isis, sobretudo a respeito do seu movimento formativo. Ela elenca pontos interessantes sobre o modo como vai construindo sua aprendizagem. Através da sua narrativa, evidenciamos que a relação estabelecida entre a estudante e o docente universitário foi construída de modo confortável e positivo, o que agregou conhecimento e aprendizagens.

Imersa no estágio em docência, a estudante evidencia que, para além de estar na sala de aula junto ao educador, sua atuação no estágio em docência foi uma experiência potente e formativa, o que a inspirou a almejar a docência universitária, cuja expectativa é de produzir saberes e competências específicos relativos a essa docência.

E a minha relação foi positiva nesse sentido, porque eu me senti pertencente àquela dinâmica. Me senti confortável e consegui me visualizar enquanto futura docente universitária. Principalmente, eu me senti muito pertencente por conta do que me foi possibilitado, né? Eu não estava lá na sala à parte. Eu estava fazendo parte de um movimento. Eu estava inserida em toda uma dinâmica (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

A estudante fala sobre a inspiração pela prática do outro, inspiração esta tecida através da relação, da convivência e das partilhas que ocorreram no interior do curso de pós-graduação. Quando Teresa menciona sobre a prática do outro a inspirar, ela vai ao encontro da base teórica deste estudo, que evidencia que a docência é construída pouco a pouco, como uma manta que é tecida fio a fio. Construída através do pensar, fazer, refletir, observar e tecer os fios da sua jornada.

Não é necessário muito para perceber que a aprendizagem da docência se mistura/entrelaça com a experiência vivida em sua inteireza, através das relações, trocas, partilhas afetuosas e éticas entre professores em formação e professores mais experientes. Desse modo, fazendo relação com os pressupostos do ensinar/aprender de Cristina d'Ávila, temos que:

Imaginar está para além de observar tão simplesmente. Imaginar depende de contemplar, pensar e sonhar, ou fruir. O ensinar/aprender na Didática Sensível permite esse movimento da fruição à imaginação, à ressignificação de conceitos a sua recriação - o momento de pôr em prática os conhecimentos não como uma repetição de modelo, mas como exercício da autoria (D'Ávila, 2022, p. 103).

Sendo assim, a convivência, a relação e a parceria fez bem e contribuíram para a aprendizagem de Teresa. Bem como ela revela:

E isso me fez com que eu me inspirasse, é claro, na prática de quem eu convivi, né? Então, a gente aprende muito visualizando o processo docente. A gente tanto aprende como a gente traz para a gente o que a gente gostaria de acrescentar na nossa identidade, como aquilo também que eu não gostaria de fazer. Então, esse espaço me permitiu isso (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

À vista disso, a sua identidade foi se construindo através das experiências e do seu próprio filtro de capturar o que deseja realizar, o que compactua, bem como com práticas que ela não gostaria de ter. Uma aprendizagem por homologia tecida em sua inteireza. Não a repetição do que foi visto, mas a forma atingida como uma inspiração na prática do outro.

Em concordância, Isis revela que, no período do estágio, desenvolveu aprendizagens relacionais, observando e atuando dentro da dinâmica da sala de aula. Em um trecho de sua narrativa, ela preconiza que:

Ao mesmo tempo ali daquele estágio, eu aprendi muito, todos os conceitos, e também aprendi como é que o professor fazia todo aquele manejo, além do planejamento de aula, como é que o professor fazia para puxar a turma, para fazer a turma discutir, quais os temas, quais eram os questionamentos que ele fazia, com que finalidade ele fazia aqueles questionamentos, as reflexões... Porque às vezes a gente pensa que vem do nada, mas não vem do nada, eu acho que o professor tem um objetivo que é fazer com que o aluno chegue aquela reflexão, aquele questionamento através do tema. Então foi uma experiência muito enriquecedora nesse sentido, em vários sentidos na verdade. Muito bacana! (Isis, entrevista narrativa, 2024).

Nessa seara, evocamos os pressupostos de Nóvoa (2009) para evidenciar e compor a fala da estudante Isis. Em sua transição, ela afirma inspirar-se no outro, na didática e na forma de ensinar para, então, constituir-se docente. Para além dos conceitos, ela conseguiu aprender o sentido da formação e da profissão do docente. Para Nóvoa (2009, p. 30):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Considerando a citação acima, a profissão docente vai sendo constituída pelo movimento que os estudantes trilham, constituindo os saberes da profissão no percurso das relações, práticas, reflexões e do próprio diálogo que se instaura nas trocas. Nóvoa (2009) enfoca o sábio argumento de aperfeiçoar o fazer docente, um caminho trilhado e constituído para além de uma formação inicial.

Em vista disso, entendemos que a possibilidade de acessar a relação dialógica permitiu à mestrandia um arcabouço de saberes relacionados ao fazer docente. Através da relação com o professor da disciplina em que ela cursou o estágio, a estudante também se relaciona com os saberes do campo teórico e prático, bem como estabelece as relações que se evidenciam nas práticas cotidianas do constituir-se docente.

Primeiro porque era uma figura nova para mim e eu estava tentando me adaptar nesse processo. Depois que a gente começou a dividir, de fato, a sala de aula, os nossos laços se estreitaram de fato, né? Porque eu passei a vê-la com mais frequência. E o fato dela também ter me mostrado, na verdade, a personalidade, a figura dela docente com os universitários, também me fez criar esse vínculo e esse laço (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Para a estudante, o fato de realizar o estágio com a sua orientadora de mestrado alterou completamente sua relação com a educadora. O que antes talvez parecesse uma relação burocrática e pontual, passou a ter uma nova configuração, como ela mesma afirma, uma relação de dividir a sala de aula. Assim, tal experiência

possibilitou à estudante entrar numa seara de envolvimento, cooperação, vínculo e respeito mútuo. As portas do estágio contribuíram para que esse processo criasse uma relação de reciprocidade e de trocas de conhecimento.

5.3 Tecendo reflexões sobre a minha própria experiência

Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada. Gostaria de ter começado assim: Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que precisava de um amigo [...]. Para aqueles que compreendem a vida, isto pareceria sem dúvida muito mais verdadeiro (Saint-Exupéry, 2009, p. 18).

Iniciar este item próximo às considerações finais com uma epígrafe que marca um começo é, de fato, intencionalmente proposital. Quando me encontrei²⁰ com a citação acima, em meados de finalizar a escrita deste trabalho, um misto de emoções me tomou, emergindo categorias motivacionais para concluir os últimos escritos deste trabalho.

A primeira categoria diz respeito ao fato do lócus dessa pesquisa se constituir como um lugar de pertencimento, pois, assim como os colaboradores deste estudo, também ocupo e habito este espaço de aprendizagem. Ao compreender e interpretar as narrativas dos colaboradores, identificava-me com as histórias de vida e formação que me foram apresentadas, identificava-me, também, com as dificuldades, relações, aprendizagens e lacunas emergentes da experiência. Assim, entendendo que a minha aprendizagem se lograva de modo experiencial, o que justifica a escolha pelo objeto de estudo e pela importância desta seção.

A segunda motivação pela escolha da epígrafe associa-se ao fato de encontrar e sentir esse sentimento tão profundo como o do Pequeno Príncipe, compreender a vida como nos diz Larrosa (2014), com uma relação com o mundo, com a linguagem e os pensamentos, com os outros e com nós mesmos. Sendo assim, na caminhada da experiência com o mestrado e, sobretudo, com o estágio em docência, me encontrei dentro da pesquisa, na qual eu aprendi também pelo movimento da homologia, com um outro que se tornou amigo no percurso da formação. O fato de relacionar-me com professores mais experientes me deslocava para outros saberes,

²⁰ Justifico o uso da primeira pessoa do singular por se tratar de um relato que se instaura na relação da pesquisadora com o objeto de estudo.

relações permeadas pela colaboração, pelo afeto, pelos vínculos e pela motivação; foi inserida nessa aprendizagem relacional, que emergiu em mim o desejo pela docência universitária.

Foi assim que também me encontrei no lugar da mobilização pelo saber, isto é, a partir de um processo de idas, vindas, escolhas, aprendizagens e cruzamentos para a configuração desse trabalho científico, vislumbrei outras possibilidades de acessar a docência, neste caso, a docência universitária. Os conceitos relatados no livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, foram um grande motivador para questionar e mobilizar este sonho. "As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando. Tive, pois de escolher uma outra profissão e aprendi a pilotar aviões" (Saint-Exupéry, 2009, p. 8). No meu caso, finalizar o percurso formativo da pós-graduação é uma grande conquista e, concomitante a ela, desafiar-me a trilhar outros processos formativos, vislumbrando, portanto, trilhar o caminho da docência universitária.

Logo, tecer minhas experiências no percurso da trilha formativa do mestrado, com ênfase nas impressões do Estágio em Docência, objeto dessa pesquisa, revela a mobilização e a inquietude pelo saber, tecida através do pensar, refletir e fazer a partir de um processo de encontros, desencontros, pertencimento, cruzamentos que elencaram novas configurações para este trabalho científico.

Dedico algumas linhas desta pesquisa para narrar o meu processo de experiência enquanto mestranda em Educação, sobretudo as experiências no Estágio em Docência. Uma seção dedicada aos términos e aos recomeços com base em etapas de vida que iniciam e que findam.

As narrativas dos estudantes sobre suas experiências nos estágios, e na própria relação estabelecida dentro do curso de Pós-Graduação em Educação da UEFS, me levaram a um lugar da narratividade de minha própria experiência. Esse movimento me levou a rememorar as relações que fui estabelecendo neste percurso, seja com educadores universitários, o que inclui o meu orientador, seja com estudantes de graduação e estudantes de mestrado; de fato, muitas aprendizagens ocorreram no seio do curso. E, ao desenvolver esta pesquisa, vejo que ela contribuiu para uma autorreflexão sobre a minha própria experiência, sobre o modo como tenho vivenciado a pós-graduação em educação e como tenho construído esses saberes.

Nesta trilha, o movimento formativo que tenho percorrido para tecer a aprendizagem docente possibilitou-me uma evolução pessoal e profissional, embora

eu também tenha enfrentado desafios de diversas naturezas. Para tanto, a construção da aprendizagem se oportunizou no interior das relações tecidas com os docentes universitários, em movimento de dialogicidade, observação e reflexão-ação. A partir dessa pré-análise, entendo e tenho consciência de como as aprendizagens foram constituídas de modo relacional. No meu percurso enquanto estudante de pós-graduação, vivenciei experiências que foram basilares para ampliar os saberes inerentes à prática docente.

Inicialmente, menciono o modo como meu percurso de escrita foi sendo desenvolvido e as contribuições docentes que fizeram este estudo mais eficaz e significativo. Cada aula experienciada na pós-graduação, durante o primeiro ano de curso, foi utilizada para tecer cada linha deste trabalho. As discussões e os debates das aulas universitárias contribuíram de modo ímpar para ampliar o referencial teórico deste estudo, pois, no tecer das aulas, me colocava como sujeito ativo no meu processo de aprendizagem, bem como desenvolvia aprendizagens na experiência do outro. Atrelado a isso, a relação com professores com maior formação conceitual e científica me inspirou no processo de aprender.

Outro aspecto a ser mencionado e que contribuiu para o meu movimento de aprendizagem foi a própria relação estabelecida com professores mais experientes. Experienciar a aprendizagem por homologia tornou a minha pesquisa viva e possível. Por isso, meu percurso de orientação se constituiu com afeto, partilhas e muita generosidade, um movimento que ora me acolhia, ora me orientava na direção a ser trilhada. As estratégias utilizadas pelo orientador de dar *feedbacks*, fazer comentários, sugestões e priorizar um acolhimento afetivo, tornavam o processo mais leve e carregado de significados, ao mesmo tempo que também se constituiu como fonte de inspiração. Nessa seara, a relação com um professor experiente e orientador foi fundamental para experienciar este percurso formativo, sobretudo, por estabelecer uma relação professor e estudante com tamanha afetuosidade e acolhimento. Desse modo, alcancei as aprendizagens através da partilha e da experiência com o outro, que me ajudaram a remar e seguir adiante,

Ao explorar o estágio docente, também tive a oportunidade de estabelecer relações de companheirismo e colaboração com outros docentes universitários, o que contribuiu significativamente para minha transformação pessoal e profissional. Assim, o estágio me colocou no centro do processo de aprendiz e de professorar. Inserida na sala de aula da graduação, um espaço bem recente em minhas memórias formativas,

inicie um percurso formativo, considerado como um divisor de águas em minha formação. Ao mesmo tempo, pude observar a maestria da educadora universitária em ministrar as aulas, acolher os desafios dos estudantes, organizar um quadro de propostas e aulas que marcaram o percurso de todo o semestre, escutar as devolutivas dos estudantes, colocar em pauta as avaliações, prazos e tarefas a serem cumpridas, eram realizadas sempre com muita ênfase na centralidade e na voz dos estudantes, de modo que a dialogicidade se fazia presente.

Nesse percurso, aprendi não pelo ato de imitar, mas pelo ato de inspirar-me em uma postura reflexiva, humana e dialógica da docente. De fato, acompanhar a disciplina juntamente com os estudantes e, principalmente, dialogar com a docente universitária me motivava a buscar e desejar a docência universitária. Um perfil de educadora que validava as emoções e os pensamentos dos seus estudantes, estabelecendo com eles e comigo uma dialogicidade e compreensividade notáveis.

Nessa experiência, a docência, ao mesmo tempo que se mostrava como uma atividade complexa e desafiadora, exigia uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar como e por que ensinar, o que me revelava novos saberes e conhecimentos experienciais, além de favorecer o movimento de encarar as dificuldades que logo surgiram.

Por falar em desafio, evidencio que o processo nos torna mais automatizados; por vezes, percebia que a própria escrita se encontrava um tanto robotizada, escrever, referenciar e fazer novas relações de textos com narrativas. Acredito que o processo, quando é permeado pelo campo, pelos colaboradores, estágios, pelas trocas e partilhas, nos permite aprender com todos os seus participantes, o que não o torna tão solitário.

De outro modo, também compreendo que existe uma grande lacuna no processo da Pós-Graduação, seja pelo formato estabelecido para as disciplinas, bem como pela ênfase que é dada à pesquisa, cuja formação se torna esvaziada do conhecimento da docência universitária. Neste quesito, a própria experiência é um tanto limitada, reduzida aos pressupostos teóricos-científicos, retratados pelo movimento de obrigatoriedade, ficando o desejo pelo conhecimento em segundo plano, aspecto este percebido, sobretudo, no segundo ano do curso e no movimento bem solitário da escrita, o que me fez perceber o quanto é importante a relação com outros pares durante o percurso.

Sendo assim, considero que a experiência com o estágio abriu muitas portas para novos saberes. A através da relação estabelecida neste formato que fui configurando novos modos de tecer a pesquisa e constituir minha identidade docente. Considerando tal afirmação, compreendo e evidencio a necessidade de uma formação dialógica, comunicativa e afetiva, que compreenda os saberes e conhecimentos dos estudantes, sua trajetória e suas histórias, quem são e de onde vêm, pois acredito que este formato tende a acolher os estudantes e não os afastar.

Como desfecho deste estudo, dedicamos a última sessão para apresentar as últimas considerações sobre as experiências constitutivas na Pós-Graduação da UEFS. Sendo assim, as últimas linhas englobam as conclusões e principais resultados que emergiram deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EXPERIÊNCIAS CONSTITUTIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEFS

As histórias de vida se inserem, como vimos, num contexto epistemológico referido à busca de uma análise complexa dos fenômenos sociais e humanos, uma análise que incorpora a subjetividade individual e coletiva. O trabalho com essa abordagem, no campo da investigação e da prática de formação de professores, focaliza a narrativa do sujeito, possibilitando aflorar a voz dos/as professores/as, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas na docência. O/A professor/a deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa e coloca-se como autor que ressignifica sua trajetória ao longo do processo de investigação (Bragança, 2012, p. 84).

Em busca de tecer as últimas considerações, este capítulo final surge com base em estudos teóricos existentes que se apoiam nas discussões sobre aprendizagem experiencial, aprendizagem por homologia, estágio em docência, relação professor e estudante, formação docente e, sobretudo, no que se refere à compreensão sobre a formação da docência universitária. À luz da base teórica e com evidência científica revelada por estudiosos e pelos próprios colaboradores deste estudo, chegamos ao término dessa discussão, não como um fim de um estudo, mas como uma categoria que foi pesquisada, analisada, interpretada e compreendida.

Ademais, este capítulo é dedicado às narrativas finais dos colaboradores que dialogam com a necessidade de uma formação emergente nos cursos de pós-graduação. Assim, com base nas narratividades que emergiram neste trabalho e à luz de referenciais teóricos, certificamos que o componente curricular Estágio Docência é um importante lócus para a formação do docente universitário, espaço em que os estudantes dialogam com a pesquisa e os saberes necessários à prática docente. No entanto, entende-se, com base nos achados dessa pesquisa, que ainda é inexistente uma formação específica para lidar com a formação de docentes universitários, sendo considerado um campo de conhecimentos com lacunas em seu processo formativo.

Deste modo, uma possibilidade para uma melhoria na formação dos docentes universitários, seria uma nova modalidade de disciplinas pedagógicas, o que corresponderiam a uma carga horária ao longo da experiência na Pós-Graduação. De outro modo, a implementação de diretrizes para reformulação curricular do Estágio

Docente, também poderia agregar na formação do mestrando, contribuindo para o seu saber docente, logrando aprendizagens e consolidando a identidade profissional.

Mesmo com toda a problemática que envolve a formação do docente universitário, constatamos que há uma valorização pelo Estágio em Docência, pois é no decorrer do estágio que são estabelecidas relações de troca, parceria e colaboração com professores universitários, o que levam os mestrandos a uma grande aspiração à Docência Universitária. Entretanto, vale frisar que, há uma necessidade de uma reflexão permanente sobre o modo como o Estágio é estruturado e implementado, tendo em vista a busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, entendendo que a atividade do estágio perpassa pela formação e pela pesquisa, seria desejável que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dedicassem suas ações para trabalhar com equidade tanto a formação do pesquisador quanto a do professor, estabelecendo um equilíbrio nos estudos específicos, na pesquisa e, também, na formação daqueles que lidam com a formação docente.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos na vivência do estágio docente, percebemos, através dos depoimentos, os seguintes impasses: a) ausência de uma formação mais específica para a formação da docência universitária, posto que a falta dessa articulação desencadeia em um estágio mais burocrático e menos colaborativo com a formação de futuros professores da Educação Superior; b) grande parte dos mestrandos revelam o curto período em que é realizado o estágio em docência é insuficiente para lograr as aprendizagens e suprir as lacunas; c) alguns professores orientadores não tiveram tempo suficiente de acompanhar a pesquisa, evidenciando o fato da sobrecarga dos docentes universitários, e, assim, implicando em uma sólida formação desses estudantes durante a trajetória da pós-graduação; d) problemas de ordem curricular relativos a experiência do estágio; e) dificuldade em autorregular-se nos processos mais autorais e autônomos, a exemplo do período que não cursam mais as disciplinas.

Ademais, os estudantes elencaram uma série de contribuições do estágio, o que tem demonstrado ser este um locus formativo importante: a) possibilidade de relacionar-se com professores mais experientes e aprender com eles; b) participar da dinâmica da sala de aula universitária, envolvendo-se em atribuições didáticas com os docentes universitários; c) a amplitude dos saberes docentes através das experiências com o movimento da orientação; d) a capacidade de identificar as

lacunas em seu processo formativo com o apoio dos orientadores; e) a motivação e o interesse pela docência universitária.

Sendo assim, várias considerações foram tecidas a respeito do estágio e o modelo que mais destaca neste estudo é o estágio integral, em que foi elencado com equidade pelos colaboradores, que enfatizaram que ele é vivenciado por uma relação positiva, afetiva e dialógica, de modo integral. Ficou evidente que os estudantes participaram de todo o movimento no percurso do estágio, contribuindo com os docentes nos processos de organização da didática, das estratégias e de novas metodologias, bem como participando do processo de avaliação, de modo que os estudantes se sentiram parte integrante e ativa de todo o processo formativo.

Não podemos deixar de enfocar e refletir que a formação da docência universitária pode iniciar na Pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado. Todavia, percebemos que essa formação pode se estender durante toda a carreira docente e, dessa forma, acontecer através das experiências dos sujeitos e de suas próprias histórias de vida. Assim como foi relatado neste estudo, a experiência nos forma e é aquilo que nos acontece, seja pela relação estabelecida, seja pelas contribuições do universo ao nosso redor, portanto, essa formação também pode ser lograda nas participações em eventos, nas leituras de referenciais teóricos, nas relações que são estabelecidas com o outro, aspectos estes que contribuem para a formação docente.

Em virtude do exposto, certificamos que o Estágio contribui com o processo formativo dos mestrandos ao possibilitar a relação com docentes universitários, com os quais podem: aprender através das relações e das trocas; acessar conhecimentos específicos para a docência universitária; passar a ter condições de constituir a identidade docente. Isso porque o Estágio propicia saberes da realidade da sala de aula no lócus universitário; estimula a troca de conhecimentos com professores experientes; permite perceber a dimensão humana do professor e estimula a humanização nas relações que acontecem no contexto educativo.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa agregam, agora, um banco de dados sobre a docência universitária e as aprendizagens logradas no interior do estágio docência, trazendo as narrativas de estudantes de mestrado. O estudo também teceu considerações a respeito do modo como os estudantes se constituem mestres neste percurso, o que é uma grande contribuição para os estudos nesta área. De outro modo, também entendemos as limitações deste estudo, considerando que,

embora não consiga lidar com todas as lacunas trazidas pelos estudantes, a pesquisa evidencia, interpreta e torna visível as aprendizagens logradas, de modo que cumpre os seus objetivos e questões projetadas.

Ao chegar ao término deste estudo, é importante destacar as aprendizagens que foram logradas e constituídas no período em que a pesquisa foi desenvolvida. Este estudo possibilitou-me expandir os pressupostos teóricos e científicos sobre a docência universitária, abrindo um leque de novos saberes produzidos no interior deste trabalho e enquanto produzia a dissertação, pois aproximou a pesquisadora do conceito da didática sensível na formação de professores.

Ademais, a pesquisa também se mostrou potente em revelar como os colaboradores habitam a profissão docente, sobretudo, como desenvolvem saberes, relações, aprendizagens e maneiras de lidar com as dificuldades enfrentadas. O objeto de estudo fez total relação com o movimento que a pesquisadora realizava, a pós-graduação. Assim, consideramos que as narrativas foram essenciais para contribuir com a autoformação da pesquisadora, pois propiciou reflexões e posicionamentos enquanto estudante do mestrado, o que fez desabrochar novas experiências formativas. Foram nas partilhas sobre a vida, nos movimentos, giros, encontros e desencontros, que a pesquisadora constituiu novos conhecimentos.

A base teórica aprendida, discutida e compreendida, numa universidade pública não se compara a nenhuma instituição de ensino, o que tornou esta pesquisa uma contribuição aos estudos sobre formação docente. O presente estudo nos ajudou a ampliar os saberes inerentes à docência universitária e a expandir o conceito de aprendizagem por homologia, contribuindo também com os estudos desta área.

Ao final da travessia, foi possível reinterpretar a identidade profissional da pesquisadora, agregando saberes neste movimento formativo. Ademais, percebemos que esta pesquisa tem muito a contribuir com a UEFS e com os demais estudos que se logram nesta temática, levando-nos a refletir sobre como os pós-graduandos tecem suas aprendizagens, reafirmando a urgente necessidade de uma formação específica para a docência universitária.

Enfim, sabemos que a nossa pesquisa possui limites e, em nosso percurso investigativo, percebemos algumas arestas que podem ser preenchidas com outras pesquisas e, inclusive, por outros pesquisadores. As pesquisas vindouras poderiam trilhar pelos caminhos que abordassem: o currículo dos cursos de Pós-Graduação; a

formação para a docência universitária e a organicidade das ações a serem desenvolvidas no Estágio em Docência.

Ademais, acredita-se que esta pesquisa também poderá desdobrar-se em outras linhas de estudo, tais como um aprofundamento sobre o papel da universidade na formação docente, bem como o debruçar-se sobre a formação pedagógica nos programas de pós graduação para a Docência Universitária. Nesta seara, pesquisar sobre a abordagem das aprendizagens por homologia na formação docente, bem como discutir a relação orientador-orientando na formação da identidade docente, são temáticas a serem exploradas em pesquisas futuras, o que poderá agregar a base científica e acadêmica da área educacional. Todavia, acreditamos que conseguimos responder às questões e cumprir com os objetivos projetados.

Pesquisar sobre a aprendizagem por homologia motivou a pesquisadora a dar continuidade a pesquisas futuras, em qualquer programa de ensino, pesquisa e extensão, revelando que podemos produzir pesquisas com essa temática tão pertinente na área educacional. E, nesta seara, os escritos de Fabrício Oliveira da Silva se constituíram como uma grande contribuição para este estudo, por discutir, lindamente, os modos de habitar a profissão docente, especialmente, apresentando-nos o conceito de aprendizagem por homologia.

Podemos citar considerações tecidas por duas grandes estudiosas, que foram basilares para a conclusão deste estudo. As referências de Cristina D'Ávila nos chamaram a atenção para o olhar sensível que também foi desenvolvido com este trabalho; já os estudos sobre a afetividade de Marinalva Lopes Ribeiro contribuíram de modo ímpar para a compreensão e interpretação das narratividades. Particularmente, ambas as autoras nos fizeram vislumbrar temáticas que, às vezes, passam despercebidas na academia. E, por fim, mas não menos importante, citamos, no decorrer da pesquisa, o termo de experiência, baseado nos escritos de Jorge Larrosa Bondía, uma grande referência na trajetória de vida e de experiência da pesquisadora, o que a motivou a dar sentido e atribuir significado às suas experiências de vida, formação e profissão. Ademais, os demais autores citados nas linhas deste estudo contribuíram para aprofundar temáticas indispensáveis para esta investigação.

Enfatizamos o potencial que esta pesquisa possui, sobretudo por ter sido desenvolvida em uma Universidade de grande potencial, a Universidade Estadual de Feira de Santana. A pesquisadora sentiu-se privilegiada por cursar a Graduação e a Pós-graduação em uma universidade pública que assegura sua qualidade: pesquisa,

ensino e extensão com forte referência no trabalho que realiza com maestria. Ademais, esta é uma universidade que tem proporcionado novas experiências também aos colegas que estudam nela e que adentram o mercado de trabalho com uma formação potente. Agradecemos novamente ao PPGE, aos professores do Departamento de Educação da UEFS (DEDU) e aos docentes universitários que compõem o PPGE, pelas relações estabelecidas durante este ciclo e pelas aprendizagens tecidas entre professores e estudantes, o que engendrou condições efetivas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. [org.] *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **A política de formação para o professor do ensino superior**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de educação, Agricultura e Ambiente/ UFAM, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96** – LDB, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.

BRASIL. Universidade Estadual de Feira de Santana – **Regulamentação do Estágio Docência para alunos dos Cursos e Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Resolução CONSEPE Nº 10/2004, Feira de Santana, Gabinete da Reitoria, maio de 2004.

BRASIL. Universidade Estadual de Feira de Santana – **Alteração no Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Resolução CONSEPE Nº 014/2022, Feira de Santana, Secretaria dos Conselhos - UEFS/REIT/GAB/SECCONS, março de 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; CUNHA, Maria Isabel da; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docências e Movimentos Formativos: Desafios e Tensões nas Práticas Pedagógicas. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v.8, 1-22, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/riesup/v8/2446-9424-riesup-8-e022032.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CONTE, K. M.; PIMENTA, S. G. O Estágio em Docência na Pós-Graduação: Contributos para a Profissionalidade Docente. In: FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. O.; SALES, J. A. M. **Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin. 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame**. Campinas: Papirus, 2010.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a Didática na Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2022.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. SP: Martins Fontes, 2005.

DIAS Sobrinho, José. Educação Superior, globalização e democratização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED. v.28, 2005, p. 164-173.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Edições Afrontamento, 2006.

DUTRA, Edna Falcão. **Possibilidades para articulação entre teoria e prática em cursos de Licenciaturas**. 2010. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREITAS, Elci Nilma Bastos. **O estágio docência na formação de professores da Educação Superior**: representações de estudantes do mestrado em Saúde Coletiva. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Departamento de Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GONÇALVES, R; RODRIGUES, A.; GARCIA, A. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SANCHES, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, P. 119-141.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie Christine. A transformação da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 20 out. 2024.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28. 2002.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** Belo horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEAL, Bernardina. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). *In*: LACERDA M. **A escrita inscrita na formação docente.** Rio de Janeiro: Rovellet. 2009.

LUCARELLI, Elisa. Paradojas de um rol: el asesor pedagógico en la universidad. *In*: LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad:** de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LUCE, Maria Beatriz. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 185-200, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318212704_Formacao_de_professores_a_politica_e_as_diretrizes_curriculares. Acesso em: 25 out. 2024.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente:** profissionalidade e autorregulamentação. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, M. M. M. de. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu:** uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2013.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2ª ed. rev. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MENDES, Vanessa Cristina Carvalho; OLIVEIRA, Graciete Maria de. Cartas Pedagógicas: por uma Pedagogia da Autonomia. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. *In*: MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela Pedra**. 1966.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. *In*: Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Pano Editora, 2000.

NÓVOA, António Sampaio da. **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

NÓVOA, António Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António Sampaio da. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Porto Alegre: Educação e realidade, 2019.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; Souza, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.01, p.369-386, 2011.

DE PESCE, Marly Krüger; DE ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 39-50, 2012.

PEREIRA, Raoni Alves; RIBEIRO, Marinalva Lopes; OLIVEIRA, Marcus Solon Sa de. Representações de estudantes e professores universitários sobre afetividade. **Revista Educar Mais**, Feira de Santana/ BA, v. 4, n. 3, p. 500-511. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1894/1582>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINEAU, Gaston. A formação no decurso de vida: entre a hétéro e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

PINEAU, Gaston. MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. Montréal: Saint-Martin; Paris: Edilig, 1983.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. Saberes e conhecimentos da profissão docente: a produção de uma teoria pedagógica pessoal singular. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org). **Profissão docente em questão**. Salvador: Edufba, 2021.:

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, n. 30, p. 70-181, set. /out. /nov./dez., 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/555gKPMgCtZ3twqMMSnwdXv/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

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

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente em questão**. Salvador: Edufba, 2021.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTANA, Inácia. A influência da escola moderna em percursos de formação. **Inovação**, [s. l.], v. 6, 1993.

SANTOS, Margarida dos. "Quem gosta de coletivo é motorista de ônibus." *In*: Profissão docente em questão. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org). – Salvador: Edufba, 2021. 480 p.

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

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Narrativas (auto)biográficas da aprendizagem docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. Salvador: EDUNEB, 2020.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2020.

SILVA, Fabrício Oliveira. da; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Profissão docente em questão: o habitar as práticas de ensino universitário na formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11576, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11576. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11576>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), Ponta Grossa-PR, v. 13, p. 202-218, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10958/209209209734>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Fabrício Oliveira da; TRINDADE, Rosária da Paixão. Relação professor e estudante na universidade: um olhar sobre a formação permanente e a atuação profissional. **Horizontes**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. e021056. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1213>, 2021). Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1213>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOARES, Renata Godinho; COPETTI, Jaqueline. Formação profissional docente: perfil e compreensão de professores de uma escola pública do RS. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 573-591, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6446. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6446>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SOUZA, Camila. Duarte de; RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **O Ethos Universitário Nos Letramentos Acadêmicos: Reflexões Sobre a Inserção e a Formação do Estudante de Graduação no Ensino Superior, Línguas & Letras**. 2020.

SOARES, Sandra Regina Soares; CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Luciana L. da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HB4S3vDG4vMBRzZZw3RV8ZC/?lang=pt>. Acesso em: out. 2023.

VIEIRA, André Ricardo Lucas; SILVA, Fabrício Oliveira; DIAS, Alfrancio Ferreira. O currículo e a formação do professor: entre vivências e experiências no ensino de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, p. 06-25, 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Lecia Carneiro de Oliveira, pesquisadora do estudo intitulado **OLHARES, PERCEPÇÕES E FORMAÇÕES: AS EXPERIÊNCIAS DOS MESTRANDOS NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA**, convido você 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 UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161- 8871. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como ocorre a aprendizagem da docência universitária por homologia dos mestrandos em Educação da UEFS. O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para estudos sobre as aprendizagens desenvolvidas e potencializadas nos cursos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Você que é mestrando nesta formação, 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 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 professoras-cursistas onde será realizada a pesquisa, quanto aos resultados, o que poderá acarretar possíveis constrangimentos, para as colaboradoras

participantes, a partir das experiências relatadas pelas professoras sobre questões relacionadas aos saberes, às práticas e as experiências vividas na universidade. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anuncio os seguintes procedimentos: a) a primeira entrevista narrativa será realizada uma roda de conversa presencial, para apresentação para que possamos nos conhecer e entrelaçar nossas narrativas, a partir daí faremos de forma individual, agendada previamente, a fim de garantir a privacidade de vocês, livre da vista ou da escuta de outras pessoas; b) seu anonimato será assegurado. Para isso usaremos códigos para identificar os participantes; c) após as reuniões, você poderá solicitar e escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) 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; e) caso não autorize a gravação, registraremos as reuniões em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, h) caso o participante sintam se prejudicados 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; i) após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidada por esse meio a participar da apresentação que a autora organizará para divulgar os resultados, j) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo; k) não estão previstas quaisquer despesas para as participantes (mestrandos em Educação) como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material. 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 email: 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 você.

Feira de Santana, Ba ____ de _____ 2024.

Colaboradora da Pesquisa

Mestrando/Pesquisador

Orientador da Pesquisa

APÊNDICE B – CONVITE DA PESQUISA DE MESTRADO

CONVITE - PESQUISA DE MESTRADO

Roda de conversa

Aprendizagens na Pós-Graduação

MESTRANDA LECIA CARNEIRO DE OLIVEIRA



PPGE - UEFS

LOCAL: SALA DO NEPPU/UEFS

AVENIDA TRANSNORDESTINA, S/Nº - NOVO
HORIZONTE, FEIRA DE SANTANA-BA.