



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

JÉFERSON FELIPE GAGLIATO

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS EM
ENGENHARIA: NARRATIVAS DO HABITAR A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

FEIRA DE SANTANA- BA

2023

JÉFERSON FELIPE GAGLIATO

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS EM
ENGENHARIA: NARRATIVAS DO HABITAR A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

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

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva

FEIRA DE SANTANA- BA

2023

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

G128c

Gagliato, Jéferson Felipe

Constituição da identidade docente de bacharéis em engenharia: narrativas do habitar a docência na universidade / Jéferson Felipe Gagliato. – 2023.
158 f.: il.

Orientador: Fabricio Oliveira da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1. Educação superior - Docência. 2. Identidade docente. 3. Atuação profissional – Bacharel em engenharia. I. Silva, Fabricio Oliveira da, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 378.124



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEFERSON FELIPE GAGLIATO

“CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS EM ENGENHARIA: NARRATIVAS DO HABITAR À DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 20 de dezembro de 2023.

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

Prof.ª. Dr.ª. André Ricardo Lucas Vieira
Primeiro/a Examinador/a – IFSertão - PE

Prof.ª. Dr.ª. Amali de Angelis Mussi
Segundo/a Examinador/a -UEFS

Prof.ª. Dr.ª. Dayse Lago de Miranda
Terceiro/a Examinador/a - UNEB

RESULTADO: *APROVADO*

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia (Rosa, 1986, p.293)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e pela oportunidade de vivenciar cada momento deste processo formativo, tão significativo para minha vida pessoal e profissional. Agradeço por cada desafio superado, por cada aprendizado e por cada oportunidade de crescimento que me foi concedido. Sou grato por vivenciar cada instante. Meu agradecimento por Sua eterna compreensão e tolerância. Acima de tudo, agradeço por Seu infinito amor, que permeia cada aspecto da minha existência. Esse amor divino é a luz que ilumina meu caminho, concede força e impulsiona as minhas conquistas e traz acalento ao meu coração.

A minha esposa, Débora, que durante todo o processo esteve ao meu lado, apoiando e vivenciando esse momento tão singular em minha vida. Sua presença constante e seu apoio incondicional foram fundamentais para superar os desafios e celebrar as conquistas. Cada vitória alcançada é, de certo modo, uma vitória compartilhada. agradecer por cada palavra de encorajamento, por cada gesto de carinho e por estar ao meu lado nos momentos de triunfo e nos desafios. Muito obrigado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabrício de Oliveira Souza, pela forma brilhante que me orientou ao longo dessa jornada, pela dedicação do seu tempo e conhecimento para me conduzir ao longo deste processo acadêmico. Sua sabedoria, paciência e apoio foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa. Além disso, expressei minha gratidão pela confiança depositada em meu trabalho, o que fortaleceu motivação e determinação, proporcionando momentos de aprendizado enriquecedor.

À Família, gratidão por apoiarem na minha trajetória pessoal e profissional. Mãe, seu amor incondicional é minha fonte de força, sempre me impulsionando a alcançar novos patamares. Pai, pela torcida. Às Tias, Tios, primas, primos, cunhada Janice Barros, Rosane Claus e ao Carlos Claus (*in memoriam*), a quem agradeço pela presença constante e pelo apoio incansável. Cada um de vocês desempenharam papéis fundamentais na minha jornada, contribuindo para a construção do meu caráter e crescimento pessoal. Sobretudo, dedicado este trabalho à minha inspiração máxima na docência, minha querida avó, dona Irene de Jesus Santos Franco. Seu legado de dedicação, paixão pelo conhecimento e amor pela educação, contribuiu com a constituição da minha identidade docente.

A professora, Ana Welter, cujo apoio e inspiração foram fundamentais para meu crescimento intelectual. Agradeço também Prof^a. Ilda Ivanice, cuja dedicação e orientação desenvolveram significativamente para o meu desenvolvimento educacional. Não posso deixar de mencionar a saudosa Neusa Minozzo, (*in memoriam*), e a professora Tatiani Simioni e a

todos os demais professores que, de maneira única, estiveram, presentes em minha jornada na Educação Básica.

Aos professores Prof.º Dr. André Ricardo Lucas Vieira, Prof.ª Dr.ª Amali de Angelis Mussi e Prof. Dr.ª Dayse Lago de Miranda, muito obrigado pela leitura atenta, pelos comentários enriquecedores e pelas sugestões valiosas durante a análise do exame de qualificação. Além disso, agradeço a generosidade em participarem ativamente da banca de defesa.

Aos meus amigos, Charlene Carneiro, Marivaldo, Emanuel Barbosa, Pr. Marco Antônio, Prof Sara Suzini, Pr. Romulo, Conceição e Gabriela, expresso minha profunda gratidão pela preciosidade da amizade que cultivamos e pela alegria das partilhas em cada etapa do Mestrado. Em especial, quero dedicar palavras de apreço à professora Rosângelis Lima, cuja generosidade e acolhimento foram fundamentais nos meus primeiros passos rumo ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Estadual de Feira de Santana.

À Administração da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA/UNIAENE), expresso a minha profunda gratidão por terem contribuído significativamente para minha jornada de formativa. Permitiram não apenas que eu estivesse presente nas aulas do Mestrado, mas também proporcionaram momentos de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pelo incomensurável apoio concedido por meio do renomado programa de Pós-Graduação em Educação. Este espaço de crescimento profissional tem sido um lugar inestimável para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Gratidão aos servidores, Carlos Roberto Vilas Boas e Hélio Lima Costa pelo acolhimento e afetividade. E a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEFS, em especial, Profª Dr.ª Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas, Profº Dr. Fabrício Oliveira da Silva, Profº Dr. Charles Maycon de Almeida Mota, Profª Dr.ª Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima, Profª Dr.ª Marinalva Lopes Ribeiro e Profº Dr. Pedro Paulo Souza Rios, gratidão.

Agradeço à Universidade Estadual da Bahia (UNEB), pelo acolhimento e a oportunidade de cursar duas disciplinas como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), no curso de Doutorado. Este privilégio tem sido uma fonte enriquecedora de conhecimento e crescimento acadêmico. Minha gratidão estende às notáveis professoras Prof. Drª Liege Maria Sitja, Prof. Drª Jaciete Barbosa, Prof. Drª Patrícia Magris e Prof. Drª Graça Costa. A dedicação, que cada uma de vocês desvelam para o ambiente acadêmico têm sido cruciais à minha jornada de aprendizado.

RESUMO

Este estudo aborda a Constituição da identidade docente de bacharéis em Engenharia: narrativas do habitar a docência na Universidade. O principal objetivo do estudo foi compreender o processo de constituição da identidade de professores bacharéis em Engenharia na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Bahia. A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa, e ancora-se na abordagem (auto)biográfica. Como método de coleta de informações, utilizou-se entrevistas narrativas, que foram gravadas, transcritas e analisadas à luz do paradigma compreensivo e interpretativo de Ricouer (2012) e Souza (2014). A pesquisa contou com a colaboração de quatro docentes universitários dos cursos de engenharias (Civil, Alimentos e Computação), UEFS. No campo teórico, a pesquisa embasa-se a partir das contribuições teóricas, que tematizam conceitos como identidade docente, experiência, profissão docente, formação permanente, entre outros. A constituição da identidade docente barachareis em Engenharia: narrativas do habitar a docência na Universidade, requer um profundo entendimento e avaliação dos conhecimentos, práticas e experiências que permeiam as suas atividades. Os resultados permitem concluir que as identidades profissionais são constituídas pela trajetória de atuação profissional. As narrativas evidenciaram processos de subjetivações que cada professor produz ao narrar acerca da sua própria atuação na docência universitária, transversalizada pelas experiências familiares. O estudo permitiu, ainda, concluir que as identidades são flexíveis, e constituem-se a partir das experiências que cada docente constrói na travessia profissional.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação permanente. Docência Universitária. Pesquisa (auto)biográfica

ABSTRACT

This study addresses the Constitution of the teaching identity of Bachelor's degree holders in Engineering: narratives of inhabiting teaching at the University. The main objective of the study was to understand the process of constitution of the identity of Bachelor's degree teachers in Engineering at the State University of Feira de Santana-UEFS, Bahia. The methodology of this research is qualitative in nature and is grounded in the (auto)biographical approach. As a data collection device, narrative interviews were used, which were recorded, transcribed, and analyzed in light of the comprehensive and interpretive paradigm of Ricouer (2012) and Souza (2014). The research involved the collaboration of four university professors from engineering courses (Civil, Food, and Computing) at UEFS. In the theoretical field, the research is based on theoretical contributions that address concepts such as teaching identity, experience, teaching profession, ongoing training, among others. The constitution of the teaching identity of Bachelor's degree holders in Engineering: narratives of inhabiting teaching at the University requires a deep understanding and evaluation of the knowledge, practices, and experiences that permeate their activities. The results allow us to conclude that professional identities are constituted by the trajectory of professional performance. The narratives revealed processes of subjectivization that each professor produces when narrating about their own role in university teaching, intersected by family experiences. The study also allowed us to conclude that identities are flexible and are formed based on the experiences that each teacher builds in their professional journey.

Keywords: Teaching identity. Permanent education. University teaching. (Auto)biographical research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PREMEN- Colégio Estadual Presidente Castelo Branco

EUA- Estados Unidos da América

ProFACE- Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais

NEPPU- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MEC- Ministério de Educação

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU - Conselho Superior Universitário

PROGAD- Pró-Reitora de Graduação

PPI- Plano de Pedagógico Institucional

PDI- Plano Desenvolvimento Institucional

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UAB- Universidade Aberta do Brasil

CUCA- Centro Universitário de Cultura e Arte

DIVERSO- Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

EaD- Educação à Distância

ENEB- Escola de Negócios do Estado da Bahia

SAE- Setor de Apoio ao Estudante

NAPP- Núcleo de Apoio Psicopedagógico

NAIC- Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NAEE- Núcleo de Apoio Estudante Estrangeiro

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1- Casa em que o autor viveu	26
Imagem 2- Pórtico de entrada da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS	59
Imagem 3- Resolução do conselho universitário CONSU 08/2002	114
Imagem 4 - Convite aos colaboradores	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Fases da Entrevista Narrativa.	54
Tabela 2- Etapas aplicadas durante a entrevista narrativa de abordagem (auto)biográfica	56
Tabela 3- Perfil biográfico dos colaboradores	67
Tabela 4- Trabalhos encontrados de acordo com os descritores	69
Tabela 5 - Trabalhos após a aplicação do critério de inclusão	70
Tabela 6 - Atividades realizadas e participação docente no período de 2015-2019	94
Tabela 7- Proposta de classificação dos saberes docentes	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: DO PESSOAL AO PROFISSIONAL ...	22
1.1 PESSOAL E PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA DO PERCURSO FORMATIVO ...	23
1.2 DOCÊNCIA: O SONHO SE TORNANDO REALIDADE	29
1.3 OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	32
CAPÍTULO 2 – PREPARANDO O ALICERCE: TOPOGRAFANDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	39
2.1 PROJETO DE FUNDAÇÕES: PRINCÍPIO METODOLÓGICO	42
2.2 PLANEJAMENTO DE OBRAS: BASE EPISTEMOLÓGICA DA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA	45
2.2.1 Dimensionamento de estruturas: entrevista narrativa pelo viés da abordagem (auto)biográfica	51
2.3 REFORÇO ESTRUTURAL: CENÁRIOS DA PESQUISA	59
2.4 ESTRUTURA SÓLIDA E FUNCIONAL: O PERFIL BIOGRÁFICO DOS COLABORADORES	62
2.5 PROJETANDO E CONSTRUINDO: PERCORRENDO ESTUDOS E TEORIAS	68
CAPÍTULO 3- DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL FEIRA DE SANTANA	77
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO: PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR	79
3.1.1 Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais- ProFACE- UEFS	90
3.2 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	95
3.3 DOCENTES BACHARÉIS	101
3.4.1 Docência em Engenharias: formação e práticas pedagógicas.....	106
3.2.2 Contexto histórico das Engenharias- Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia- UEFS	109
CAPÍTULO 4 – RELAÇÃO DE SABERES E EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES ENGENHEIROS	116
4.1 EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES ENGENHEIROS DA UEFS.....	118
4.1.1 Experienciando os campos dos saberes	122
4.2 HABITANDO A DOCÊNCIA NA ENGENHARIA: OLHAR NARRATIVO.....	128

4.3 A CONSTITUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS - EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA UNIVERSIDADE.....	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES.....	157

INTRODUÇÃO

No compasso das céleres e pulsantes transformações na sociedade contemporânea, a saber, das mudanças econômicas, culturais, científicas e tecnológicas, refletir sobre o processo identitário do docente universitário é o que desperta, em contrapartida, a necessidade de novos saberes no âmbito da universidade.

Dessa forma, a Universidade vem ganhando destaque na atualidade, refletindo a necessidade de promover o acesso equitativo ao ensino superior e redefinir os métodos de ensino e aprendizado. Essa abordagem visa superar barreiras históricas e socioeconômicas, proporcionando oportunidades iguais a todos os indivíduos interessados em buscar conhecimento e aprimoramento acadêmico.

Um dos aspectos mais notáveis dessas mudanças é a transição de um modelo centrado no professor para um ambiente mais colaborativo e centrado no âmbito da aprendizagem dos estudantes. Antigamente, o ensino universitário era muitas vezes caracterizado por aulas expositivas, onde o professor detinha o conhecimento e o compartilhava com os estudantes. Hoje, vemos uma ênfase crescente na participação colaborativa dos estudantes, na aprendizagem baseada em projetos e na aplicação prática do conhecimento.

Além disso, a função social da Universidade está sendo redefinida em consonância com as demandas da sociedade contemporânea. A Universidade, era vista principalmente como uma instituição de formação acadêmica, preparando os estudantes para suas carreiras profissionais. Hoje, no entanto, a Universidade também é reconhecida como uma força motriz para a mudança social e na construção do profissional atual.

As instituições de ensino superior estão cada vez mais engajadas em projetos de pesquisa e extensão que buscam soluções para desafios locais e globais. A colaboração entre Universidades, empresas e comunidades locais torna-se essencial para enfrentar questões complexas, como mudanças climáticas, desigualdade social e avanços tecnológicos. Nesse contexto, a Universidade assume um papel ativo na promoção do desenvolvimento sustentável, na formação docente, na inclusão social e na construção de uma sociedade mais justa.

Ao transitar pelos processos identitários docente, depreendemos que tal identidade profissional é marcada por um processo que envolve a formação inicial, continuada e a própria experiência do habitar a profissão docente. Assim, a identidade profissional docente, não acontece de maneira linear, mas no desenvolvimento contínuo do aprender, desaprender, a partir das descobertas que vão delineando a identidade profissional. É nesse movimento que os

professores universitários aprimoram e reconstruem os saberes necessários para atuação profissional.

Dessa forma, entende-se o docente universitário como um ator social, mediador do processo pedagógico, em contínuo processo de formação. Por conseguinte, compreendemos que a identidade docente pode estar relacionada aos fatores coletivos, ao ambiente de socialização, às questões pessoais correlatas à trajetória de vida e profissional.

A identidade profissional docente é constituída pela sua jornada de formação e aquisição de experiência ao longo da sua carreira. Assim, ambas não advêm de maneira simples e direta, mas oriunda de um processo constante de aprendizagem. Em outros termos, os professores não se tornam profissionais de uma vez por todas, mas sim evoluem e se aprimoram ao longo do tempo.

A constituição da identidade profissional de um professor começa com sua formação e preparação para atuar em determinada área. Esta etapa formativa, é a preparação e o início do processo de identificação, pois nele o sujeito (docente), tem a oportunidade de construir os seus conhecimentos que são inerentes ao exercício de sua profissão.

A identidade pessoal e profissional, são indissociáveis. Este é, portanto, o resultado de relações tecidas consigo e com a sociedade, entre o eu e os outros. Nessa seara, a constituição da identidade do professor carrega em seu escopo uma dimensão espaço-temporal. Essa constituição transcende toda a vida profissional desde a etapa de seleção e decisão até a educação, com a contribuição do espaço institucional em que se realiza sua efetivação. Esta identidade reflete, destarte a marca da experiência e da escolha, das práticas desenvolvidas, das atividades de formação continuada, da vida e da profissão docente de forma multímoda.

As influências individuais e sociais são transpostas por meio de narrativas que apresentam marcadores idiossincráticos, coletivos e socioculturais que confirmam cronologicamente o processo de formação. Nesse decurso criativo, a memória é tipificada e construída por intermédio da sua intensidade e variedade desafiando a organização do pensamento e suscitando emoções. Com essa aproximação entre os profissionais, discorro minha experiência e vivência no processo de formação.

A aproximação com a docência; é marcada desde a infância. Digo isso, pois sou neto de uma zeladora escolar (hoje, aposentada), que aproveitava o turno oposto de aula, para ficar perambulando pela escola, indo de janela em janela, espiando os professores lecionarem. Era fascinante ver as professoras ministrando suas aulas. A forma como ensinavam, os olhares de acolhimento e, afeto além de mencionar de paciência e amor. Esse conjunto de admiração pela

figura docente me tocava cada vez que eu ficava na janela observando. Às vezes, era convidado para passar a tarde com a turma, sendo o ajudante da professora. Com isso, eu ganhava o dia.

No decorrer deste processo formativo, trazia para os momentos livres em casa, o ato de lecionar brincando de “escolinha”, reproduzindo as ações dos professores que eu contemplava nas aulas. A classe era formada pela minha irmã, primos e amigos. Muitas vezes, levei para casa livros que eram descartados na lixeira da escola onde minha avó trabalhava. Esses materiais ganhavam forma, tornando-se instrumentos de trabalho e, naquele momento, eu assumia a figura docente. Com restos de giz que eram retirados das lixeiras, das quais os professores julgavam não serem mais úteis, mas para mim, eram artefatos de ofícios da escrita num pedaço de lata fixado na porta da cozinha e um pequeno apagador em mãos. Assim, a aula era iniciada com direito a intervalo de 5 minutos.

Com o tempo, o desejo pela docência foi se avivando. Algo que, na infância tratava-se de uma “reprodução”, no Ensino Fundamental II, surge como afirmativa da perquisição em ser docente. Nesta trilha pelo processo formativo, encontro alguns professores que foram destaques os quais motivaram a caminhada docente. O Ensino Fundamental II estava findando. Alguns questionamentos de familiares, amigos, colegas e professores começavam a surgir. Qual a profissão irá escolher? Já tem pensado em qual faculdade fará futuramente?

Em síntese, nos idos de 2010, aquele sonho da infância acolitando na adolescência, começa tomar forma ao ingressar no Ensino Médio profissionalizante “Formação de Docentes” (Magistério). Tudo o que eu sabia, era que se tratava de um Ensino Médio com a duração de 4 anos, divididos em estágios supervisionados e práticas docentes, do qual receberia o título de professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Ao adentrar no curso de Formação de Docentes, vivencio uma fase de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e me deparo com uma figura do “ser professor”, acreditando que a concepção eu possuía era que o professor tinha apenas algumas atribuições específicas como: planejar, ministrar aulas, corrigir provas e atividades, algo, que inconscientemente eu trazia para as minhas brincadeiras de ser professor.

Não obstante, essa concepção rasa do “ser docente”, foi se constituindo por meio das discussões nas disciplinas, a exemplo da Educação Inclusiva e, a Organização do Trabalho Pedagógico no âmbito escolar. Essas duas disciplinas trouxeram motivação e curiosidade, as quais, no período dos estágios, tive a oportunidade de vivenciá-las durante os quatro anos de curso, percorrendo a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entendendo, que a docência também se constitui por meio de discussões sociais e valorização da prática docente.

Durante essa caminhada, percebi que o curso foi denso e laborioso, posto que, aos poucos, fui ampliando a inteligência do que é ser docente. As discussões em sala, seminários e participação de movimentos formativos direcionados pela coordenação foram cruciais para que, àquela visão restrita acerca da figura do professor, se expandisse.

Nesse percurso formativo, a constituição identitária foi tomando forma, ao ser conduzida para o envolvimento com as atividades das práticas, por meio dos estágios supervisionados, oportunizando a relação entre teoria e prática. As discussões pautadas em sala de aula, agora eram levadas para o processo de vivência nos estágios, que eram compostos com carga horária de 5 horas semanais, nos 4 anos do curso. Os estágios eram divididos em: observação, participação e regência.

Esse movimento de estar presente nos ambientes escolares foi tomando conta do meu ser. A cada olhar, gestos e ações foi se demonstrando o amor e anseio pela docência. Poder retornar para os ambientes onde um dia estive como aluno, e voltar como profissional em formação, foi algo emocionante. A cada encontro, com os que um dia foram meus professores, e hoje colegas de profissão, era impossível conter a emoção.

Durante essa jornada formativa, o encantamento docente foi aflorando, trazendo a satisfação pela realização de sonhos. Agora, como protagonista deste processo, vou percebendo que a identidade profissional vai se construindo na significação social da profissão, no confronto entre as teorias e as práticas educativas. Nessas travessias, fui compreendendo que a identidade não é um dado imutável, que passamos a adquirir, mas sim um processo de constituição.

Com a formatura do curso de Formação de Docentes, em 2013, e o desejo de habitar o campo educacional assumindo o protagonismo docente, me inscrevo em alguns vestibulares, a fim de continuar a jornada formativa. Em uma dessas tentativas, fui aprovado no vestibular de Pedagogia, numa Faculdade privada. No entanto, sofro preconceito vindo da coordenação do curso, devido à minha inviabilidade de frequentar aulas nas sextas-feiras à noite, em virtude das convicções religiosas. Com isso, passo um logo ano fora da sala de aula.

Então, em 2015, mudo para o Estado de Rondônia, e começo a lecionar como professor regente da turma do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Adventista de Ariquemes. Aproveitando a oportunidade, vou em busca da graduação. Ingresso no curso de Pedagogia, algumas inquietações ainda rondavam o processo formativo, sobretudo no que se diz respeito à constituição da identidade docente no ensino superior. Antes, o encantamento, consistia em ser docente, e por este movimento, tive a oportunidade de vivenciar enquanto estudante no magistério, e depois da colação de grau.

No curso de Pedagogia, começo a encontrar professores renomados com saberes deslumbrantes, grandes pesquisadores. Durante a graduação, fiquei questionando quem é o docente do ensino superior? Como se constitui o processo de docência na universidade? Dessas inquietações, começa a busca pelo objeto desta pesquisa, que, posteriormente, é apresentada com mais evidência.

Por fim, em agosto de 2019, ingressei como aluno especial do Programa Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS), na disciplina de Docência Universitária. Agora, o questionamento se clarifica à medida que o conceito vai sendo exposto, se concretizando o desejo de ser este docente que sempre está em fase de constituição, tendo em vista que o contexto universitário é um campo amplo e apaixonante, um lugar de encontros e desencontros.

Nesse sentido, a busca por compreender melhor o processo formativo do docente universitário, fixo no campo das Engenharias, como objeto de estudo. Haja vista, que a formação docente de bacharéis, não é vinculada ao programa de licenciatura, mas sim um processo que exige uma abordagem específica e adaptada às necessidades e desafios desse grupo de profissionais. Embora a licenciatura seja o caminho para a preparação de professores, muitas vezes, bacharéis em áreas diversas desejam ingressar na carreira docente. Nesse sentido, o processo de formação docente para bacharéis consiste em etapas fundamentais para que esses indivíduos possam se tornar profissionais aptos para a docência.

No intuito de delinear o principal objeto de estudo, elucidado como questionamento norteador deste movimento de pesquisa: Como as experiências educativas presentificam-se no processo de constituição da identidade docente dos bacharéis em Engenharia nos cursos da Universidade Estadual de Feira de Santana? Assim, o presente estudo, portanto, tem como **objetivo geral**: Compreender o processo de constituição da identidade de professores bacharéis em Engenharias na Universidade Estadual de Feira de Santana.

No concerne aos **objetivos específicos**, temos: a) compreender as implicações que emerge o processo da constituição da identidade de professores bacharéis em Engenharias na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); b) identificar os aspectos relevantes que envolvem o processo de formação da prática pedagógica dos professores bacharéis em Engenharia; c) apresentar por meio das narrativas as práticas e saberes constituídos na vivência dos docentes bacharéis em Engenharia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A partir das informações por intermédio das entrevistas narrativas de natureza (auto)biográfica, cada colaborador foi ouvido, com propósito de compreender os seus processos formativos, bem como as suas experiências e vivências no âmbito da Universidade. Ao todo,

participaram quatro docentes, todos engenheiros e atuantes nos cursos de engenharia, Alimentos, Civil e Computação. Como proposta de análise, faço uso do método interpretativo-compreensivo (Ricoeur, 2012; Souza, 2014). Para o procedimento da pesquisa, foram seguidos critérios éticos, bem como a transcrição literal e a aprovação dos colaboradores mediante de uma leitura atenta de cada participante.

Considerando todo o movimento de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos, geral e específicos, a dissertação estrutura-se da conforme divisão abaixo:

Capítulo 1- Experiências e vivências: do pessoal ao profissional- Esse capítulo perpassa pelas minhas experiências e vivências, às quais contribuíram para a minha constituição identitária. Apresento-me como narrador, potencializando e evidenciando momentos marcantes e colaborativos para a minha profissionalização. Destaca-se o processo de como habitei à docência, as vivências no ambiente escolar, durante a infância, bem como os desafios para ingressar no Ensino Superior.

Capítulo 2- Preparando o alicerce: topografando a trajetória metodológica – Esse capítulo tem por finalidade apresentar os elementos epistemológicos e metodológicos que nos auxiliam a compreender o objeto de estudo. Apresenta como o *locus* da pesquisa que se configura na Universidade Estadual de Feira de Santana, (UEFS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizada como método de entrevista narrativa de abordagem (auto)biográfica, pelo viés da perspectiva compreensiva de análise, que permite ao docente colaborador narrar as suas vivências e experiências no âmbito da docência, especificamente, no processo de constituição da identidade docente.

Capítulo 3-Docência universitária: formação de engenheiros na Universidade Estadual Feira de Santana- Esse capítulo apresenta uma análise no cenário atual, em que nosso foco de pesquisa se encontra, ou seja, as políticas educacionais voltadas à formação de professores no ensino superior. Também consideramos as investigações que se debruçam sobre a constituição da identidade docente, estabelecendo conexões com os aspectos relacionados à constituição da identidade do professor universitário, bem como a importância dos programas de formação continuada na Universidade Estadual de Feira de Santana, trazendo o destaque sobre a formação dos docentes engenheiros que se enquadram na modalidade de bacharel, haja vista que a graduação é voltada para os aspectos mais técnicos, culminando com o contexto histórico das Engenharias existentes na mesma instituição.

Capítulo 4- Relação dos saberes e experiências dos docentes engenheiros- Apresenta as narrativas dos professores colaboradores, pelo viés da compreensão do processo da constituição da identidade do habitar a docência, dos docentes em relação aos saberes

constituídos face às experiências na docência universitária, ao longo dos anos vivenciados nos cursos de Engenharias da UEFS. O capítulo aborda em seu escopo, o conceito de experiências apresentado por Larrosa (2019).

As Considerações Finais-experiências e vivências na constituição da identidade docente na Universidade- Retomada do problema e dos objetivos da pesquisa, avaliando-os e expondo os resultados obtidos em relação ao que foi pesquisado ao longo do processo. Ademais, discutimos as contribuições desta pesquisa, suas limitações e as novas questões que surgiram a partir dela, que podem enriquecer nossa compreensão sobre a formação e a constituição da identidade do docente universitário.

Em suma, diante das minhas experiências com o processo de escolarização, formação e atuação profissional, situo minhas implicações com o objeto de estudo, em busca da pesquisa sobre a constituição identitária do docente no âmbito da universidade. Na sequência, faço um convite à análise da relevância deste estudo, trazendo os aprofundamentos sobre o cenário da constituição da identidade docente de professores bacharéis em engenharia pelo viés de práticas e experiências educativas na universidade.

CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: DO PESSOAL AO PROFISSIONAL

O que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p.39).

A experiência formadora é um processo rico e complexo que visa não apenas a construção de conhecimentos e habilidades, mas também desenvolver indivíduos capazes de aplicar esse conhecimento de maneira significativa, ética e contextualmente relevante em suas vidas. Desta forma, o movimento da experiência nos conduz a uma vivência intrínseca e repleta de vivências que permitem rememorá-la por meio de eventos ou ações significativas.

Neste capítulo, apresento a narrativa da minha trajetória, entrecruzando o pessoal ao profissional no habitar da docência. Durante esse percurso, vivenciei alguns desafios e inquietações, no que diz respeito à constituição identitária docente. O “ser docente”, que se inicia representativamente pelas minhas memórias de infância, percorre a adolescência e consolida-se no ingresso ao curso de Formação de Docentes no Ensino Médio Normal Profissionalizante, ampliando os horizontes e reafirmando a certeza do processo contínuo e necessário para tal desenvolvimento.

Com isso, trago a importância do processo formativo e das vivências práticas do processo de formação profissional docente, as vivências que tive no contexto educacional em que reverberou para ação docente.

1.1 PESSOAL E PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA DO PERCURSO FORMATIVO

Para início deste percurso narrativo, começo com a minha história de vida. Trago a importância da memória, considerando, que, está diretamente ligada às experiências significativas, e não às simples ocorrências. Larrosa (2019, p. 18), destaca que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Nesse construto arquitetônico da carreira pessoal, as lembranças se desenham e tomam forma eminente, com uma intensidade e variedade que desafia a organização das ideias, gerando tensões em movimentos de saudosismo, resistência e recuo em diversos aspectos que “[...] motivação emerge do cotidiano que é aquilo que me é dado a conhecer e me leva a produzir experiências, a cada dia, me permitindo a partir dele constituir a minha história de formação” (Vieira, 2022, p.82).

E a partir do que marcou a minha história, as narrativas das minhas experiências revelam um aspecto singular e compreensivo na reconstrução pessoal, oportunizando um processo de formação. Para tal compreensão desse processo, consoante, Josso (2010), sobre o conceito de recordação-referência, defendendo que:

[...] Através de minha História, me apresento ao outro e exponho minhas representações, meus valores, conhecimentos e diferentes classificações dos acontecimentos que considero simbólicos em minha vida. Para construir minha narrativa utilizo-me uma reflexão sobre mim mesmo e sobre o modo como vou expor minhas questões, trazendo aí uma oportunidade para (re)formular propósitos para a minha trajetória pessoal e profissional (Josso 2010, p. 40)

Compartilhar a nossa história é uma maneira de revisitar, (re)memorar, lembrar e por que não reviver? Revelar a nossa singularidade ao mundo, por meio das narrativas das nossas vivências, é um movimento não apenas para compartilharmos acontecimentos, mas também as nossas interpretações e sentimentos associados a eles. Isso nos permite comunicar quem somos de maneira profunda, significativa e real.

O ato de narrar a nossa história vai além da mera exposição de nós mesmos; ele também implica na constituição ativa da nossa identidade. Ao refletir sobre as experiências que consideramos simbólicas em nossas vidas e classificá-las, estamos construindo quem somos.

Esse processo de reflexão acerca das experiências vividas, resulta nas narrativas pessoais oferece a oportunidade de (re)formular sobre os nossos propósitos tanto na trajetória pessoal quanto profissional. Em outras palavras, à medida que passamos por diferentes experiências e aprendemos com elas, temos a capacidade de redesenhar nossos objetivos e metas para alinhar-se melhor com quem queremos ser e o que queremos alcançar na vida.

As narrativas pessoais, não são estáticas, mas dinâmicas, pois à medida que vivenciamos novas situações e aprendizagens, nossas histórias também evoluem. Tal movimento, nos permite a oportunidade da ação-reflexão.

À custa disso, a experiência não é apenas um conjunto de eventos ou ações vividas, mas é um processo complexo que envolve interação entre o sujeito e o mundo. A experiência é subjetiva e pessoal, sendo moldada pela individualidade de cada pessoa, suas emoções, memórias e contextos culturais e sociais. Portanto, a experiência não pode ser objetivamente definida ou padronizada, uma vez que é única para cada indivíduo.

No campo das experiências, constituímos um lugar único e singular, afinal “ninguém pode aprender com a experiência do outro” (Larrosa, 2019, p. 27). Sendo assim, fica um questionamento, qual o lugar dessa experiência? Vale ressaltar que “O lugar da experiência sou eu [...] é em mim onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (Larrosa, 2011, p. 6).

Nesse seguimento, a centralidade do lugar da experiência sou “eu”, tracejo a narrativa que interliga o pessoal e profissional. Marco esse movimento narrativo através da minha vida, apresentando como eixo articulador destacando as experiências e memórias de vários momentos importantes e de grande alicerce do processo.

Nasci na cidade de Toledo, região Oeste do Paraná. Primogênito de uma empregada doméstica e um soldador de caldeiras industriais, que posteriormente, tiveram a alegria de ter uma filha. Ao completar 3 anos de idade, lembro do primeiro momento ao pisar na Creche Pingo de Gente. Foi desesperador e, ao mesmo tempo, encantador pois era uma fase de novidades. O tempo passou e o ciclo da Creche se encerrou.

Fui estudar na Escola Municipal Arsênio Heiss, o famoso Pré III estava à vista. A alfabetização me aguardava junto com alguns desafios. Sentia-me o “aluno” da escola. Minha querida avó materna, conhecida gentilmente como Dona Irene, que era a zeladora, muito querida, ia comigo todos os dias para a escola. Chegávamos cedo, primeiro que todos. Por ter esse privilégio, eu tinha meu espaço na fila reservado, era uma competição, para ir de mãos dadas com a professora até a sala. Enquanto minha avó ia abrindo as portas das salas, trazia um balde preto com água, pano, rodo, vassoura, pá e alguns sacos de lixo. O intuito, simples: enquanto ela varria a sala, eu tinha que ir limpando e organizando as mesas e cadeiras. Essa rotina perdurou todo o ano letivo.

Chegou o momento de mudar de escola. Dessa vez, para a Escola Municipal Alberto Santos Dumont. Era tudo novo. Novas amizades, novos professores. Mas ainda assim, o medo do abandono era iminente (sem avó por perto), a repulsa pelo ambiente escolar era grande. O choro, e angústia eram latentes. Cada momento, o olhar transcorria pelo ponteiro do relógio, pensando, minha mãe já chegou? O alívio surgia quando ouvia a sirene e todos saiam de suas salas com as bolsas nas costas correndo, era o momento de ir para casa.

O tempo passou, e chegou o momento de ingressar na primeira série. Já alfabetizado, vivi o resquício de uma educação tradicional. A querida professora, Ivanir tinha um jeito muito receptivo e firme com os seus alunos. Admirava o traquejo como que ela cuidava e conduzia a turma. Com o tempo, aquela repulsa pelo ambiente escolar foi minorando, a admiração pela figura do professor foi tomando espaço e comecei a reproduzir a figura do docente em casa. Minha irmã, por ser mais nova, se tornara minha aluna. Convidava alguns colegas da rua, nos reuníamos, e a aula começava. Meu quadro era a base da porta da cozinha, toda lisa, de metal na cor marrom, tornava-se um quadro perfeito.

Imagem 1- Casa em que o autor viveu



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

O giz utilizado era os “tocos” (sobra), que os professores jogavam fora. Por diversas vezes, clamava para que eu pudesse levar para casa. Quando esqueciam de entregar, revirava a lixeira em busca do meu “instrumento de trabalho” (risos).

Nessa brincadeira, lembro o dia que minha querida avó, dona Irene trouxe um kit de apagador com alguns gizes que havia retirado do lixo da escola após o findar do ano letivo. Recordo que ela fez um simples reparo por estar quebrado, mas isso não era problema. O importante, era que eu estava me sentindo “O professor”.

As brincadeiras de ser professor, demonstravam claramente o meu desejo e anseio pela docência. Contudo, as brincadeiras, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), demonstram que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998, p. 22).

Os anos passaram, e em 2006, ingressei no Ensino Fundamental II, em uma nova unidade escolar, a Escola Estadual Augustinho Donin. Foram momentos marcantes, posto que, nessa escola, o sentido da docência começou a fluir. Mesmo estando no Ensino Fundamental,

a brincadeira de escolinha ainda acontecia. Às vezes sozinho, em outras com minha irmã sendo minha aluna.

Na Escola Estadual Augustinho Donin, as aulas da professora Ana Welter eram verdadeiramente encantadoras, pois ela desenvolvia a sua metodologia de forma lúdica; com desenhos, convidava os alunos para representar fatos históricos e forma como levava-nos a refletir sobre os acontecimentos históricos.

Recordo vividamente, dos dias em que chegava à escola, ansioso para ter aula de História e contemplar as belezas dos desenhos que era representado no quadro. Lembro-me que via a professora Ana descendo do seu carro, Corsa Hatch GM branco. Sua elegância, resplandecia, com o seu jaleco da cor branca, e sua dedicação em que ministrava suas aulas, transbordando de leveza, amor e muita dedicação. Seu sorriso caloroso e olhar atento transmitia a mensagem de que ali não éramos apenas alunos, mas uma comunidade em busca de aprendizado mútuo.

Durante as aulas da professora Ana Welter, eu era envolvido por uma atmosfera acolhedora que ela cultivava com maestria. A afetividade permeava cada momento de suas aulas. A professora Ana Welter, não apenas ensinava conteúdos, mas também demonstrava empatia e a compreensão que ela demonstrava faziam com que cada um se sentisse valorizado e parte integrante do processo de aprendizado.

Em um certo dia, fui surpreendido com um convite muito especial feito pela professora Ana Welter. Ela me convidou e um colega, para auxiliarmos nas correções de avaliações bimestrais na Biblioteca da Escola. Esse gesto, não era apenas uma tarefa, mas sim uma oportunidade de estar mais próximo da docência, como eu almejava. Poder contribuir de maneira significativa, foi muito marcante, pois me via próximo do ser professor. Considero esse movimento, como parte da constituição da minha identidade docente.

Foi nesse contexto, que a professora Ana Welter, com seu jeito inspirador, me incentivou o desejo, percebendo o meu interesse pela educação e me encorajou a considerar a possibilidade de seguir a carreira docente. Suas palavras, cheias de confiança e apoio, despertaram em mim uma chama de entusiasmo e determinação.

O incentivo proporcionado pela professora Ana Welter, não se limitava apenas à esfera acadêmica. Ela fazia questão de destacar nossos pontos fortes, estimulando-nos a explorar nossas habilidades e acreditar em nosso potencial. Suas palavras de encorajamento tornaram como um farol, iluminando o caminho que eu estava prestes a percorrer.

A professora Ana Welter foi mais do que uma docente; ela foi uma inspiração. Seu comprometimento, paixão pelo ensino e capacidade de transformar a sala de aula em um espaço

de crescimento e desenvolvimento, que deixou uma marca indelével em minha jornada educacional.

Graças a professora Ana Welter, não apenas vivenciei a importância do acolhimento e da afetividade no ambiente educacional, mas também encontrei uma fonte de inspiração para trilhar meu próprio caminho como docente. Agradeço-lhe não apenas pelo conhecimento construído, mas pelo calor humano que transformou minha jornada acadêmica em uma experiência enriquecedora e transformadora e inesquecível.

Uma nova experiência começa a pulsar positivamente, realçando a oportunidade de vivenciar à docência de modo informal e por pouco tempo, mas o que importava mesmo, era esse momento repleto de significado, pelo convite que havia recebido. Nesse momento singular e significativo,

[...] o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. É a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento (Larrosa, 2015, p. 43)

A profunda reflexão sobre a existência humana e o senso de pertencimento de cada indivíduo se relaciona com o mundo ao seu redor. Ela nos convida a contemplar a singularidade da existência de cada ser humano, um ser que não pode ser limitado a categorias ou conceitos abstratos, mas que vive de forma encarnada, finita, no tempo e no espaço, compartilhando com outros.

A essência da vida humana reside na existência única de cada indivíduo, e é essa singularidade que torna o existir tão fascinante, nos lembrando que a existência não pode ser completamente definida ou conceitualizada, pois escapa a qualquer tentativa de ser reduzida a uma fórmula ou definição.

As experiências, por fim possuem uma potencialidade de nos trazer momentos dos quais nos apresentam de forma significativa em um campo emocional de boas, ou más lembranças. O fato, que todos nós vivenciamos tal ação, visto que está intrínseco com a nossa prática. E é isso que nos envolve.

Cada experiência que atravessamos carrega consigo o potencial de constituir as nossas emoções, deixando-nos marcados por lembranças tanto boas quanto ruins. Estas vivências tornam-se elementos intrínsecos à nossa existência, uma vez que todos nós inevitavelmente nos deparamos com elas ao longo do caminho.

Ao trilharmos o caminho da vida, é fundamental reconhecer a potencialidade das experiências em nos conduzir por um movimento semelhante à de uma montanha-russa emocional. Cada curva, subida e descida, contribui para a construção do nosso eu e para a tessitura do tapete de memórias que carregamos ao longo da existência. Essa riqueza de vivências nos lembra da complexidade e beleza intrínseca à condição humana.

1.2 DOCÊNCIA: O SONHO SE TORNANDO REALIDADE

Na Escola Estadual Augustinho Donin, em 2009, fui convidado pela coordenadora, professora Tatiane, para ministrar reforço escolar a alguns alunos que estavam com dificuldade em matemática. Não hesitei em aceitar o convite. Aos poucos, minha identidade enquanto um futuro docente ia sendo lapidada. Hoje, compreendo o que Freire (2000, p. 58) diz: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Embora ainda não formado, recebi uma sala, agora, sob o meu domínio. Giz, quadro e algumas anotações compuseram meu material. Foi uma sensação inesquecível, o cheiro do giz, as mãos cheias de pó, mas o sorriso no rosto transbordava de tamanha felicidade, experimentando o sabor da prática e do processo de constituição da minha identidade docente.

A 8ª série (atual 9º ano), se findava, e a pergunta surgia, para qual colégio irei fazer o ensino médio? O desejo pela docência sempre esteve presente. Durante uma conversa com um colega, ele mencionou que iria estudar no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco-PREMEN e faria um curso com nome Formação de Docentes, Magistério. Assim que ele explicou do que se tratava o curso, disse “é isso que eu quero”. Por ser um Colégio Estadual de referência na cidade, todos os cursos técnicos ocorriam por meio de processo seletivo e do histórico escolar. Ao chegar em casa, eufórico, contava os segundos pela chegada da minha mãe para compartilhar a notícia e que em breve seria o primeiro professor da família.

Minha mãe, uma incentivadora dos meus estudos, solicitou que eu fosse buscar as informações no Colégio. Por ter grau de escolaridade até a 4ª série, não conseguia resolver algumas questões burocráticas sozinha. Lembro que peguei minha bicicleta azul, convidei meu amigo para irmos ao Colégio. Peguei todas as informações e datas referentes ao processo seletivo.

Por fim, a inscrição estava feita. Agora, era contar os dias e as horas para sair o edital. No dia marcado (não recordo), peguei minha bicicleta, percorri 8 km. Chegando ao Colégio, a palpitação e a boca seca de nervosismo tomavam conta do meu ser. Os olhos começaram a

percorrer na lista, quando de repente, vejo meu nome dentre os colocados. Que felicidade! Por dentro, era uma explosão de sentimentos, um filme começou a passar pela minha mente. A volta para casa, parecia que eu estava em um jatinho, 8 km tornaram-se 1 km (risos). Durante o processo seletivo, meu colega desistiu, migrando para o curso técnico em Administração no mesmo Colégio.

Então, em fevereiro de 2010 um garoto de família simples, filho de casal divorciado, neto de uma zeladora escolar da rede municipal, começou a mergulhar oficialmente no campo educacional. Um ensino médio com duração de 4 anos (tempo do curso), mas foram os melhores anos da minha vida. Aos poucos fui percebendo o processo da minha constituição identitária. As oportunidades de crescimento foram expandindo. Méritos acadêmicos sendo conquistados ao fim de cada bimestre e a certeza da minha escolha profissional. Ao findar o primeiro semestre do curso, vieram as práticas de estágio supervisionado que perduraram durante os 4 anos.

Ao receber a lista para estágio, o coração disparou quando vi duas das escolas onde estudei, e agora, aceitando os “estagiários”. Rapidamente, escolhi a primeira escola, onde minha querida avó, dona Irene trabalhava na ocasião. Antes aluno, e agora, futuro professor. Hoje, refletindo sobre a importância do estágio para minha formação, compreendo que foi bastante singular, ao compreender que:

Entende-se o Estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação (Gisi; Martins; Ro-Manowski, 2009, p. 208).

O dia do estágio finalmente chegou, o momento mais esperado do curso, onde, oficialmente, poderíamos usar o nosso famoso jaleco branco, com dois bolsos e nosso nome bordado em azul com a logo do colégio. Isso, por mais que fosse de praxe, nos fazia sentir os professores. Na escolha do local do estágio, fui para a Escola Municipal Arsênio Heiss (onde minha avó passou 30 anos servindo na mesma unidade escolar). Que emoção! Lembro que, nesse dia, fiz questão de (re)viver os momentos que por ali passei, como já descrito nas páginas anteriores. Peguei um pequeno balde e fui então ajudar minha avozinha a limpar as salas. Um sentimento inexplicável. Momentos depois, me apresentei na direção, com a carta de recomendação. Para minha surpresa, era uma professora que trabalhava na época em que eu estudava.

Minha primeira turma a lecionar foi de 4º ano; o coração batia forte. Ao ser apresentado para turma, fui para o fundo da sala, onde iniciei as minhas observações. Uma professora

simpática e acolhedora, seu envolvimento com os alunos, era encantador. Com poucos dias de observação, a professora precisou se ausentar por questões de saúde, e eu assumi a sala até o final do semestre. A cada momento, reforçava a certeza da escolha pela docência.

Algo marcante durante as trajetórias de docente durante o curso do Magistério, foi uma aluna do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Alberto Santos Dumont. Em uma das minhas aulas, lembro de estar lecionando Ciências, cujo assunto era: Os fungos e, de repente, aproximaram-se uma criança de estatura baixa, tímida, pele branca, cabelos pretos, olhos escuros e com um lindo sorriso. Com seu jeitinho tímido, e com seus brilhantes olhos, ela disse: “Quando eu crescer, irei virar uma cientista. Uma grande bióloga”. Imediatamente, parabeneizei e incentivei a ideia daquela pequena criança, colocando-a para manusear alguns fungos que havia levado para aula. Depois de 10 anos, recebo a notícia (2021) que aquela criança, com desejo de ser bióloga, foi classificada para um congresso internacional (EUA) de jovens cientistas e que ingressou no curso de ciências biológicas (2022). Simplesmente, emocionante o poder que um docente tem em suas mãos.

Do início do magistério, à colação de grau, tive o privilégio de sempre estar em sala de aula, vivenciando na prática a essência do ser professor. O sonho da infância, aos poucos, estava se concretizando. Foram várias as experiências que pude contemplar durante o meu processo identitário na formação docente, como lecionar para crianças na Educação Infantil, sempre foi uma jornada repleta de desafios e alegrias. Os desafios iniciais, eram adaptar a minha linguagem para que fosse de encontro com os alunos. Outro aspecto, a minha presença (masculina), que era vista como por olhares preconceituosos de alguns pais. Infelizmente, a sociedade ainda carrega estereótipos arraigados que associam mais naturalmente as mulheres a esse ambiente, subestimando a capacidade e o comprometimento dos homens.

Entretanto, a alegria de estar com “meus pequenos” foi, radiante, pois contemplava os seus olhinhos curiosos e sorrisos radiantes, e então, percebia a importância do meu papel na construção dos alicerces de aprendizado e no desenvolvimento.

Ao planejar minhas aulas, era como se estivesse desenhando um universo de aprendizado adaptado às mentes curiosas e ávidas por descobertas. Cada plano de aula tornava-se uma aventura, recheada de cores, histórias e brincadeiras cuidadosamente escolhidas para estimular o desenvolvimento integral dos pequenos.

Minha experiência no berçário e no maternal foi um capítulo à parte nessa trajetória. Lidar com bebês e crianças em tenra idade exigia uma dose extra de sensibilidade e paciência. Cada atividade era uma oportunidade de fortalecer laços afetivos, estimular os sentidos e proporcionar um ambiente seguro para a exploração do mundo ao redor. A cada risada, a cada

chorinho acolhido, percebia o impacto positivo desse período crucial na formação dos pequeninos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elaborar as provas e corrigir as atividades, era parte integrante do meu compromisso em garantir uma educação de qualidade. Essas avaliações eram cuidadosamente desenhadas para mensurar não apenas os conhecimentos, mas também habilidades socioemocionais e criativas. Corrigir cada atividade tornava-se um exercício de compreensão individual, reconhecendo as singularidades de cada criança e incentivando seu progresso de maneira personalizada.

Minha jornada também me levou à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde pude ampliar meu horizonte educacional. Desenvolver atividades para alunos de Inclusão, foi enriquecedor, exigindo criatividade e empatia. Cada planejamento considerava as habilidades únicas de cada aluno, buscando promover inclusão e desenvolvimento em um ambiente acolhedor.

Ao olhar para trás, vejo cada experiência como um pedaço do quebra-cabeça que compõe minha constituição enquanto docente. A Educação Infantil, o berçário, o maternal, a elaboração de provas, a correção de atividades e o trabalho na APAE, construíram não apenas a forma como ensino, mas também a maneira de compreender a diversidade e a singularidade de cada aluno. Considero-me, um jovem, apaixonadíssimo pela arte de ensinar.

1.3 OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A colação de grau do magistério chegou com uma mistura de emoção e recordações. O pensamento já estava no curso de Pedagogia para continuar o sonho e desejo pelo exercício da docência. Durante a busca pelo ensino superior, logo fui aprovado no curso de Pedagogia em uma Instituição privada. No entanto, não pude ingressar na Faculdade por questões religiosas. Resumidamente, irei contextualizar os fatos. Por ser Adventista do Sétimo Dia, professamos o princípio da observância do Sábado apresentado como orientação bíblica (Gênesis 1:27; Êxodo 20:8-11; Marcos 2:27-28). Em Levíticos 23:32 diz que o Sábado se inicia no pôr do sol de sexta-feira, desta forma, nos abtemos das atividades seculares, e nós voltamos, especificamente, para as atividades religiosas em prol de ajudar o próximo.

Procurei a coordenação do referido curso, com o propósito de solicitar a dispensa das aulas de sexta-feira à noite, já que não havia pedagogia em outro turno em que eu pudesse efetuar a minha matrícula. Ao agendar um momento para conversar e explicar toda a situação a coordenadora do curso, foi enfática em ressaltar que eu deveria escolher, entre fé ou a

faculdade, pois eu não poderia ser dispensado das aulas da sexta-feira à noite e isso implicaria na realização de algumas atividades que ocorriam aos Sábados pela manhã. Saí da sala com os olhos turvos e o coração despedaçado, mas o anseio pela docência pulsava firme. Com tal resposta, cancelei o curso de Pedagogia.

Alguns meses se passaram, recebi o convite para ir trabalhar no estado de Minas Gerais como palestrante educacional e espiritual pela Igreja Adventista do Sétimo Dia. Com o término do contrato, mudei (2015), para o Estado de Rondônia, para trabalhar como professor regente da turma do 5º ano do ensino fundamental na Escola Adventista de Ariquemes. Uma página da vida estava sendo (re)escrita. Aquele sonho de ingressar no ensino superior e cursar Pedagogia, foi concretizado. Não da forma como eu esperava. Devido às questões de convicção religiosa que mencionei anteriormente, tive que optar pelo ensino EAD. Durante a minha jornada formativa, confesso que me senti um pouco solitário, pela ausência de professores com quem poderia discutir as temáticas das aulas e por não estar numa sala física. Porém, não poderia permitir que o sonho pela docência se perdesse pelo caminho, pela intolerância religiosa de terceiros.

As aulas presenciais, uma vez por semana presencial, e os demais momentos, on-line. Nesse processo de ingresso no ensino superior, minha constituição da minha identidade docente já estava consolidada. Já havia vivenciado a docência no meu período de estágio no magistério, passando pela Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quando ingressei no curso de Pedagogia, em agosto de 2015, eu já estava como professor regente de uma turma do 5º ano do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, considero que:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas primeiras lições, sua aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso num mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (Larrosa, 2018, p. 21)

Cada aula que eu lecionava, era uma ruptura do método tradicional, proporcionando assim, em uma aventura pelo saber. Pude trazer para a minha sala de aula, todas didáticas e metodologias que tanto sonhava. Ao longo das minhas aulas, sempre busquei formas inovadoras de construir conhecimento com os meus alunos. Certa vez, decidi dar um toque especial à experiência educacional, levando biscoitos, que se tornaram protagonistas na aula, onde o tema foi sobre as fases da Lua. Cada bolacha representava as fases da Lua e suas estações. A doçura dos biscoitos era uma analogia interessante para as características únicas da aula.

Os rins bovinos, por sua vez, desempenharam um papel crucial na exploração do sistema urinário. Ao observar e manipular esses órgãos, os alunos podiam compreender melhor a anatomia e o funcionamento do sistema excretor. Foi uma abordagem prática que transformou a sala de aula em um laboratório vivo.

As maquetes, representando o Sistema Solar, eram meticulosamente elaboradas, ganharam vida nas mãos dos alunos. Cada detalhe das órbitas planetárias e das características dos corpos celestes era discutido e entendido enquanto construíamos nosso próprio universo em miniatura. A participação ativa na criação das maquetes fortaleceu a compreensão dos conceitos astronômicos.

As aulas de Ciências, apresentava uma mistura de Química e Física que se tornavam verdadeiros espetáculos. Experimentos vibrantes e reações químicas intrigantes eram o plano de fundo para uma aprendizagem prática e envolvente. A explosão de cores e sons durante as experiências despertava a curiosidade dos alunos, tornando os conceitos científicos mais tangíveis e memoráveis.

Essa abordagem participativa e interativa não apenas enriqueceu o conteúdo das aulas, mas também criou uma atmosfera de entusiasmo e descoberta. Ver meus alunos engajados, questionando e explorando por conta própria, trouxe um significado ainda maior à minha jornada como docente. Afinal, a verdadeiro ensino reside na capacidade de transformar o aprendizado em uma aventura compartilhada.

Durante minha jornada profissional, encontrei alguns desafios. Ainda na escola Adventista de Ariquemes, em uma turma de 35 alunos, deparei com 5 alunos com laudos; Autismo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Dislalia e Disortografia. Minha primeira pergunta foi: O que irei fazer? Como irei atendê-los? Quais os recursos utilizar? Foi então, que por meio de uma autorreflexão, essas questões tornaram-me um mecanismo motivacional para a minha docência. Nesse movimento de experiência, evidencia-se que “acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Larrosa, 2019, p. 32).

Mergulhei no mundo da inclusão do qual sou apaixonadíssimo com o propósito de melhor compreensão para poder atender os meus alunos que necessitavam deste suporte especializado. Contudo, mediante o processo formativo, hoje compreendo a importância e a constância desse movimento, visto que a constituição formativa não apenas acontece através de acumulação, mas se destaca por um processo de conhecimento e prática, como destaca Nóvoa (1992, p.57):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência

Em 2017 resolvi mergulhar em nova aventura acadêmica. Com sonho de morar na Bahia, decidi fazer Teologia pela Faculdade Adventista da Bahia. Na Faculdade, a docência nunca foi deixada de lado. Por ter um sistema de internato (residencial) para alunos que optam em morar no contexto universitário, comecei a atuar como preceptor, responsável por acompanhar o nível acadêmico dos alunos residentes do ensino médio.

O desejo de ser um docente universitário foi se expandindo cada vez mais. Durante toda a minha trajetória como docente, o meu olhar sempre esteve na busca pelo Mestrado e sonhado com o Doutorado. Em 2019, realizei a primeira tentativa de ingresso no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, no entanto, sem êxito. Uma luz no fim do túnel surge, e veio a possibilidade de ser aluno especial do Programa de Pós-graduação em Educação, pela mesma Universidade. E em agosto de 2019, veio o resultado da classificação para o ingresso da disciplina de docência universitária.

O primeiro dia de aula foi simplesmente inesquecível. Ao olhar para os professores do ensino superior, ocorria em mente somente o aspecto intelectual, esquecendo que também possuem suas dificuldades pessoais e profissionais para alcançar os seus objetivos. Lembro que o discurso de apresentação da professora Marinalva Ribeiro me impactou, ao relatar as dificuldades que vivenciou durante o seu período de doutorado no Canadá. As narrativas da trajetória acadêmica do professor Fabrício no curso do Mestrado, também me fizeram refletir e perceber que grandes doutores também vivenciaram momentos de dificuldades. Por meio do compartilhamento das experiências formativas, uma inquietação interna fervilhava e a busca pela pesquisa sobre o processo de constituição da identidade do docente universitário começa a ficar iminente.

Em 2020, saio da Bahia para dar continuidade na minha trajetória profissional. Agora, graduado no curso de Teologia, vou exercer atividade como Capelão escolar no Colégio Adventista da Cohab, em São Luís no Maranhão. Por mais que as atividades fossem voltadas mais para o lado religioso, o viver pela docência, nunca foi deixado de lado, sempre pulsou mais forte.

Por fim, em 2022, após três tentativas para o ingresso do mestrado em educação, aqui estou vivenciando este processo formativo, entendendo que

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como

preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 105).

É perceptível que a constituição dessa identidade profissional se inicia de maneira mais concreta durante o período de formação acadêmica, geralmente na Universidade. Nesse contexto, os anos passados na instituição de Ensino Superior desempenham um papel fundamental, como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos futuros profissionais em diversas áreas.

Ao regressar para Bahia, após a aprovação no Mestrado, pessoalmente, foi um período doloroso, difícil. Sendo homem, esposo, professor e desempregado. Minha esposa e eu passamos por momentos de escassez de alimentação. Logo que chegamos, ao Estado, iniciamos a procura por emprego. Senti a real dor da desvalorização da figura masculina para trabalhar com criança. Currículo? Posso e bem consolidado. Experiência? Também! Diversos anúncios ilusórios. Afinal, anunciavam que precisavam de “Professoras(es)”, quando chegava para entrega do currículo ou entrevista, a fala era: “só temos espaço para professora”. Mas em nenhum momento o arrependimento de ter deixado tudo, pela busca da formação e qualificação.

Certa vez, ouvi de um senhor a seguinte frase “se a vida te der um limão, faça dela uma limonada”. Trazendo isso de motivação, comecei a vender empadas durante as aulas no Mestrado. Dias difíceis, mas nada ofuscava o brilho e a satisfação de estar em uma Universidade Estadual como aluno regular em um Programa de Mestrado. Para alguns, apenas um lugar. Para mim, um sentimento e sonho conquistado com lutas, horas infindáveis de estudos.

Aos poucos, percebo que tudo foi se ajustando. Vejo um anúncio para vaga de Profissional de Apoio Escolar na Faculdade em que eu havia trabalhado anos atrás. Me inscrevi, mesmo que a vaga fosse temporária, como estava publicada. Diante de vários processos de seleção, fui aprovado, para trabalhar no ensino superior, acompanhando um jovem do curso de Pedagogia com Paralisia Cerebral.

Com sentimento de extrema gratidão à Deus pelos seus cuidados, pude perceber que todo o esforço pela conquista acadêmica estava sendo recompensado. Com o passar dos meses, fui convidado para lecionar no curso de Especialização de Psicopedagogia Clínica e Institucional, na mesma Faculdade, o componente de Ludicidade (o jogo) na prática Neuropsicopedagógica. A “ficha” começa a cair, as lembranças começavam a ser revisitadas. Aquele garoto de família humilde, desprovido de recursos financeiros, começa a conquistar o seu espaço como professor universitário.

Do contrato temporário, a efetivação. De Profissional de Apoio Escolar para estudantes com deficiência, recebo um convite para lecionar na Graduação, para os cursos de

Administração, Contabilidade, Direito, Medicina Veterinária e Pedagogia. Essa constituição no âmbito universitário que tanto lia, começa a ser arquitetada e torna-se prática da minha experiência profissional. Esse processo constitutivo, não trouxe nenhum impacto, visto que no quesito lecionar, já me acompanhava há alguns anos. Insistentemente, advogo que o Mestrado, proporcionou e tem aberto portas para que eu continue firmar o meu lugar enquanto docente no âmbito universitário.

Olhando para o horizonte, quero “mergulhar” pela busca do Doutorado. Compreendendo que a formação é um aspecto importante para qualificação. Em 2023, me inscrevi como aluno especial no Doutorado do Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com aprovação em dois componentes: Educação Inclusiva, Acessibilidade e Direitos Humanos e Docência Universitária na Contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos. Almejo pela minha efetivação como professor universitário.

Assim como o Mestrado abriu algumas portas, o ingresso no PPGEduc tem corroborado com esse movimento. Atualmente, atuo como Psicopedagogo Clínico e Institucional na Faculdade Adventista da Bahia, e coordeno um departamento, o Setor de Apoio ao Estudante (SAE), e outros 3 núcleos, sendo eles: Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP), Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIC) e Núcleo de Apoio ao Estudante Estrangeiro (NAEE), e também estou como tutor do curso de Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Diante das minhas experiências e vivências com o processo de escolarização, formação e atuação profissional, relato o meu processo de constituição identitária com objetivo de descrever a importância desse movimento na atuação profissional. Haja vista, que a identidade docente se constitui, também, no habitar a formação docente, bem como no habitar a profissão de professor.

Desta forma, trago a minha identidade docente como um conceito intrínseco à prática educativa que se desenvolve/u ao longo de anos de experiência, interação e reflexão, destacando a importância desse processo na minha atuação profissional.

Ao ingressar na profissão docente, mergulhamos em um universo onde a aprendizagem não é uma via de mão única. É um espaço onde ensinamos, mas também aprendemos, evoluímos e nos reinventamos constantemente, mais envolto no plano do inefável, no qual:

O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação, como o tempo da novela, é um movimento que condiz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos (Larrosa, 2016, p. 78-79)

A escolarização, em sua essência, fornece o alicerce para a constituição da identidade docente, pois cada etapa de nossa jornada educativa favorece o modo como vemos e interagimos com o mundo.

A seguir, convido o leitor a compreender a estrutura arquitetônica no campo metodológico da dissertação, na qual, são apresentados os conceitos epistêmicos que foram desenvolvidos ao longo da pesquisa. As narrativas de abordagem (auto)biográfica, sem dúvidas, torna-se um método fundamental para a construção desta pesquisa, atribuindo destaque a voz e protagonismo aos colaboradores.

CAPÍTULO 2 – PREPARANDO O ALICERCE: TOPOGRAFANDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“[...] 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).

A nossa história de vida não é algo estático e/ ou predeterminado, mas se constitui de forma contínua, que resulta nas escolhas, ações e reflexões que fazemos ao longo do tempo. Somos autores da nossa própria narrativa, com base em nossas experiências, valores, opiniões e objetivos. Portanto, somos ativos na criação e na interpretação de nossa história. Ao criarmos a nossa narrativa de vida, organizamos eventos e experiências em uma estrutura consistente, o que nos ajuda a dar sentido a situações aparentemente desconexas. Através da narrativa, podemos compreender o significado de nossas experiências, aprender com elas e evoluir como indivíduos. Isso também influencia nossa percepção de identidade, uma vez que a forma como contamos nossa história pessoal, muitas vezes determina como nos vemos e como somos vistos pelos outros.

Nesta perspectiva, que o despontar para a docência, teve início na minha infância, por meio de brincadeiras e reproduções. Com o passar do tempo, acaba assumindo a centralidade do “eu” enquanto indivíduo e sujeito, permeando o desejo de ser-professor ao trilhar pelos caminhos da realização e uma conquista.

Falar de formação docente, é algo que desperta interesse e me encanta. Desperta o interesse, pois pessoalmente, compreendo que como profissional da área da educação, precisamos sempre estar em constante formação e compreensão da coletividade que nos cerca. Encanta-me, pelo fato de que, a formação é algo contribuinte para a constituição da identidade ao habitar a docência que, por sua vez, torna-se um átimo de pertencimento de produções de experiências e vivências, a partir do qual se promovem momentos de aprendizagens significativas que reverberam na atuação do docente.

Ao entremear, pela pesquisa intitulada “Constituição da identidade docente de bacharéis em Engenharia: narrativas do habitar a docência na Universidade”, apresento a temática, por duas razões. A primeira, está relacionada com o desejo da infância, de estar/habitar a docência. O desejo cresceu, o foco agora está na docência universitária. A segunda, é compreender o processo formativo dos docentes, em especial, aos que não contemplam a licenciatura como, o caso dos bacharéis, destaco os docentes engenheiros, foco desta pesquisa.

Considero para este movimento de pesquisa, ser relevante o uso da abordagem (auto)biográfica, pois compreendendo que por meio desse processo, o docente tem a oportunidade de valorizar as suas experiências e vivências que outrora foram construídas no campo da educação. Desta 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)

Nesta construção, colocando o colaborador da pesquisa como protagonista, percorremos este movimento formativo, haja vista que a abordagem (auto)biográfica nos permite trazer em sua total centralidade a própria história formativa do professor dentro do cenário formativo do ser docente.

Quando nos dispomos a edificar uma construção, precisamos nos organizar, primeiramente com a escolha da localização do terreno que desejamos construir. Após essa importante etapa, fazemos uma planta para organizar o início da construção. É necessário que saibamos escolher instrumentos de excelente qualidade, assim a edificação estará bem segura. Não podemos deixar de fora os empreiteiros, os responsáveis pela construção.

Metaforicamente, apresento esse movimento de constituição da identidade docente fazendo uma “ponte” com a construção civil, por meio de associação em que destaco: a “localização da construção” sendo o *locus* da pesquisa a ser desenvolvida. A escolha do “espaço devidamente delimitado”, atribui tal significado à metodologia utilizada na abordagem (auto)biográfica. Os “instrumentos de excelente qualidade”, faço menção às escolhas de leituras, artigos, dissertações e teses. Por fim, os “empreiteiros”, destaco a minha labuta na produção bem como o auxílio de supervisão do meu orientador.

Portanto, os títulos apresentados a seguir, carregam conceitos oriundos do campo das Engenharias. A proposta é apresentar tais conceitos para fazer a abertura, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do assunto em questão. A seguir, abordaremos cada um desses títulos e os conceitos relevantes a serem explorados em seus respectivos títulos.

2.1 PROJETO DE FUNDAÇÕES: PRINCÍPIO METODOLÓGICO

A escolha metodológica, parte do princípio de que este movimento transversaliza o processo de aproximação do estudo, com a perspectiva compreensiva de si mediante a Constituição da identidade docente de bacharéis em Engenharia: narrativas do habitar a docência na Universidade, pois traz como efeito, aquele que assume a centralidade de narrador de sua própria existência e acaba por tecer relações situacionais, tanto consigo mesmo, quanto com aqueles que cruzam o seu caminho ao longo de sua jornada de formação. Nesse ato de narrar, as linhas do tempo se entrelaçam, e os fios das interações humanas que são habilmente tecidos para formar a narrativa de vida. Cada escolha, cada encontro, cada experiência constitui o enredo dessa história singular, em que o protagonista e o narrador são um só, recriando e reinterpretando constantemente sua própria trajetória.

O princípio da abordagem (auto)biográfica, potencializa um cenário enriquecedor ao evidenciar as histórias de vida-formação, que torna o sujeito como centro da narrativa. A pesquisa de natureza qualitativa permite que, por meio dessa trajetória, o colaborador revele os seus sentidos, permeando pela constituição de identidade, trazendo em evidência a sua experiência, reluzindo a vivência e, por fim, o habitar a docência no âmbito universitário.

É nessa ambiência narratológica, em que o sujeito se torna o protagonista deste movimento. Sua história de vida, formação, experiência e vivência ganham potencialidade e lugar de fala. Podendo expressar momentos significativos e marcantes que foram vivenciados, corroborando em seu processo construtivo do “ser professor”. O método de abordagem (auto)biográfica, permite que esse sujeito potencialize sua voz, espaço e cenário apresentando o seu contexto de história de vida individual e social no seu espaço de constituição. Sua voz ecoa, ao ponto de compreender o seu dia a dia e, assim, podendo mapear, interpretar e refletir as suas experiências pedagógicas construídas ao longo da sua história.

A trajetória de vida dos indivíduos é profundamente influenciada pelos processos de aprendizagens que eles experimentam. Isso, ocorre porque não é possível dissociar a experiência social vivida pelo sujeito do contexto em que sua formação. Nesse sentido, a pesquisa ancorada na abordagem (auto)biográfica desempenha um papel fundamental para a nossa compreensão da história de vida. A abordagem hermenêutica, que se baseia na compreensão e interpretação de significados, permite que os eventos formativos da vida se entrelacem e adquiram significado dentro de um contexto mais amplo, contribuindo para uma compreensão mais profunda e holística da vida do indivíduo. Sendo assim:

A compreensão, portanto, situa-se numa episteme que parte da problematização do eu como ser-sendo, estando ligada ao contexto vital de existir humano. As implicações disso para o fenômeno formativo educacional passam pelo reconhecimento de que a educação não é uma questão de método, mas de produção de sentido. Para a hermenêutica, o conhecimento é sempre autoimplicativo, ou seja, é um modo de conhecer que, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento das coisas, amplia o saber sobre nós mesmos (Souza; Fornari, 2012, p. 110)

Os autores, apresentam uma reflexão profunda sobre a natureza da compreensão, ancorada em uma perspectiva epistêmica que começa pela problematização do eu. Essa compreensão está intrinsecamente vinculada ao contexto vital da existência humana, evidenciando a complexidade das interações entre o ser e o mundo que o cerca. De igual modo, destaca-se a importância de considerar o ambiente e as experiências vividas como elementos essenciais para a construção do conhecimento. Isso ressalta a interconexão entre a subjetividade individual e as experiências tecidas, indicando que a compreensão genuína não pode ocorrer isoladamente, mas está intrinsecamente ligada à realidade vivida.

Sendo assim, a referência à hermenêutica destaca a natureza autoimplicativa do conhecimento. Nesse contexto, o ato de conhecer não é uma atividade separada do sujeito, mas sim um processo intrinsecamente ligado ao entendimento de si mesmo. Assim, ao construir conhecimento sobre as coisas exteriores, simultaneamente ampliamos nosso entendimento interno, revelando uma interconexão constante entre o conhecedor e o conhecido.

Dessa forma, justifico que a escolha metodológica apresenta uma relevância por meio da entrevista narrativa na abordagem (auto)biográfica, destacando-se pela sua ênfase na singularidade da história de cada indivíduo. Quando nos envolvemos nesse processo, abrimos as portas para um mundo repleto de experiências e perspectivas únicas. Cada pessoa carrega consigo um conjunto de vivências que constituem a sua identidade, e por intermédio da narrativa podemos contemplar essas jornadas pessoais.

Durante a construção desta pesquisa, com abordagem qualitativa, minha prioridade foi a busca da compreensão dos processos constitutivos dos docentes em Engenharias da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa, intrinsecamente com o foco na potencialidade das vozes que ecoam com o desenvolvimento e são compreendidas e discutidas ao longo da dissertação. A metodologia adotada foi especialmente propícia para enriquecer e trazer em destaque as vivências dos colaboradores da pesquisa, salientando a importância desse processo constitutivo da identidade docente no âmbito da Universidade.

Delory-Momberger (2008), afirma que: “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a

narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” Delory-Momberger (2008, p. 37).

O que potencializa a narrativa de abordagem (auto) biográfica, é a oportunidade de, não apenas os eventos e marcos na vida do sujeito, mas também os pensamentos, sentimentos e reflexões que os acompanham. Cada história é como uma peça única de um quebra-cabeça, contribuindo para a riqueza de um elemento de tapeçaria da experiência humana. Nesta perspectiva, segundo Delory-Momberger (2008, p. 56):

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

A narrativa, assume um inestimável lugar na centralidade do sujeito, pois nos possibilita compreender a complexidade de cada vida, quando narrada, enfatizando não apenas uma maneira de compartilhar histórias, a formação da identidade, a compreensão da vida e a experiência pessoal. Ela nos convida a refletir sobre como as histórias que narramos desempenham na constituição identitária do ser. Cada entrevista é uma oportunidade de explorar a singularidade de um indivíduo, destacando suas escolhas, desafios, triunfos e, mais importante, as vivências que aprenderam ao longo do caminho.

A história de vida traz potencialidade nos detalhes, à maneira em que as narrativas são verbalizadas, promovendo, assim, sua particularidade e individualidades nas vivências e experiências da vida, seja ela pessoal e/ou profissional, destacando as vivências do indivíduo sobre dado momento ou situação marcante. Ricoeur (2010, p. 129), pondera que “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.”

Acredito fielmente que, ao registrar os relatos sobre trajetória de vida-formação, os sujeitos deste estudo proporcionaram um processo de reconstituição e reflexão sobre determinados momentos que vivenciaram. Isso possibilita a emergência de significados que a ação de narrar, uma vez que essa ação parte das premissas de que é necessário fazer escolhas sobre o que, quando e como um momento específico deve ser recriado.

Por fim, a abordagem (auto)biográfica revela um movimento formativo que permite ao narrador utilizar uma linguagem própria, como um espaço reflexivo no qual ele dará forma e significado às suas experiências, resultando em uma produção constante de autoconhecimento e por intermédio deste movimento que o encantamento pela abordagem (auto)biográfica é desenhado ao longo desta pesquisa.

2.2 PLANEJAMENTO DE OBRAS: BASE EPISTEMOLÓGICA DA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

O cenário metodológico ganha destaque pelo desenho arquitetônico onde, a narrativa, por meio da abordagem (auto)biográfica, fundamentada pelo paradigma epistemológico que fora concebida pela produção de narrativas que em sua dimensão, visa apresentar um movimento da constituição identitária dos docentes engenheiros no âmbito universitário.

Ao narrar a sua própria história, o sujeito não está apenas relembrando tais acontecimentos, mas também, vivencia um processo de reflexão sobre como essas experiências perpassam a sua identidade e constitui a perspectiva de “[...] a vida somente se compreende por meio das histórias que narramos sobre ela” Ricoeur (2010, p. 209). A autorreflexão, permite que o narrador compartilhe suas experiências e, memórias, que foram vivenciadas ao longo do tempo.

Deste modo, o método (auto)biográfico promove um movimento de compreensão das experiências e vivências do sujeito. Além disso, permite que as outras pessoas, ao ouvir ou ler essas narrativas também reflitam sobre suas próprias vidas e experiências, gerando um momento de autorreflexão individual e/ou coletivo com os seus pares. As narrativas são apresentadas para uma visão mais abrangente do ser humano e de sua natureza. Elas destacam a complexidade das experiências humanas e diferentes práticas em sua constituição identitária. Nova e Finger (2010, p. 22), afirmam que:

É interessante observar que a introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método (auto)biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também, (e sobretudo) um instrumento de formação

A abordagem (auto)biográfica não apenas apresenta as narrativas das histórias individuais, mas também enriquece nossa compreensão humana, revelando a riqueza de um conjunto de diversidade, experiências e perspectivas que compõem o conjunto da vida humana. Tal método, nos convida a refletir sobre a nossa própria jornada e a considerar a importância das histórias pessoais na formação de nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

Neste princípio epistêmico, Silva e Rios (2018) definem “O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram” (Silva; Rios, 2018, p. 3).

O trabalho com a entrevista narrativa, implica numa forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelas questões da pesquisa associadas ao seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação. Silva (2020), a despeito da abordagem (auto)biográfica no processo metodológico da pesquisa no que se refere à formação docente, destaca:

Por meio da abordagem (auto)biográfica, é possível compreender como a trajetória de formação docente é construída e vista pelo sujeito, na sua relação com o outro, com suas travessias formativas, de atuação profissional, logo consigo mesmo. Acredito, portanto, que essa é uma abordagem por meio da qual é possível apreender os sentidos que cada sujeito que narra ou relata sua vivência atribui valores, sentidos e significados intersubjetivos à experiência formativa que se consolida em diferentes tempos e espaços de formação. Falar de si e poder refletir sobre os sentidos permite ao sujeito compreender as relações intersubjetivas que se desenvolvem no bojo da reflexão que faz sobre as práticas do exercício cotidiano de constituir-se sujeito produtor de experiências (Silva, 2020, p. 9).

Assim sendo, o autor destaca a importância da abordagem (auto)biográfica na compreensão da formação docente. Através dessa abordagem, é possível entender como a trajetória de formação é moldada e percebida pelo próprio indivíduo, considerando suas interações com os outros, suas experiências formativas e sua atuação profissional, tudo isso em relação consigo mesmo. Dessa forma, Silva (2020), enfatiza a crença de que essa abordagem proporciona uma compreensão profunda dos significados e valores atribuídos por cada indivíduo ao narrar ou relatar suas experiências formativas. Falar sobre si mesmo e refletir sobre esses significados permite que o sujeito compreenda as relações interpessoais que surgem durante a reflexão sobre suas práticas cotidianas, contribuindo assim para a construção de sua identidade como produtor de experiências.

Ao narrar suas próprias experiências de formação, atribuem valores, significados e interpretações compartilhadas às experiências formativas que ocorrem em diversos momentos e espaços de aprendizagem. Falar sobre si mesmo e refletir sobre o significado dessas experiências permite ao indivíduo entender as relações interpessoais que se desenvolvem à medida que eles refletem sobre as práticas cotidianas.

Cada narrativa constituída pelos docentes das engenharias da UEFS, representou, portanto, um campo de estudo para analisar como as experiências pessoais se entrelaçam com a estrutura social em constante mudança. Ao investigar essas questões, podemos lançar luz sobre questões e desafios enfrentados pela sociedade, permitindo-nos encontrar maneiras de promover o entendimento e a mudança positiva. Para Eriben (1996, p.73), esse momento é descrito como:

A essência do método biográfico consiste, mais precisamente, em investigar a forma como a autoconsciência de terceiros é empregada para produzir sua própria autoformação. O sujeito humano pode interpretar a si mesmo somente através da ação

de interpretar os sinais captados no mundo que o circunda. Não existe qualquer noção de si mesmo ou de identidade que seja transmitida geneticamente. Estamos unidos ao passado e ao futuro, visto que é uma característica constitutiva da mente humana possuir uma memória e a capacidade de projeção. Assim, o passado está sempre necessariamente ligado a um futuro e, quando este chegar, o passado já estará desta mesma forma ligado a um outro novo futuro

Nessa perspectiva, a identidade é constituída ao longo do tempo, por intermédio das nossas experiências, interações sociais e o ambiente em que vivemos. Somos seres que estamos inerentemente conectados ao passado e ao futuro. A memória desempenha um papel fundamental nesse processo, pois nos permite resgatar as nossas experiências passadas e aprender com elas. Além disso, a capacidade de projetar um futuro é outra característica inata à mente humana, o que significa que estamos sempre conectados tanto ao que vivemos no passado, quanto ao que esperamos no futuro.

Acolher o passado significa contar os acontecimentos como um processo da trajetória de vida, que, além de reconhecer a própria identidade, também permite compreender o processo de origem do próprio sujeito corroborando com as narrativas e compartilhando as suas experiências. Josso (2004, p.44), disserta que:

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens

Sendo assim, Josso (2004), nos presenteia, ao nos levar a uma reflexão profunda sobre a natureza complexa das experiências que constituem a nossa identidade. De acordo com a autora, essas experiências são diversas e multifacetadas, tornando difícil encontrar uma descrição única e abrangente para elas. No entanto, uma maneira geral de compreendê-las é através do prisma dos acontecimentos, atividades, situações e encontros que servem como contexto para nossas aprendizagens.

Essa abordagem sugere que, a nossa identidade, está em constante evolução, por meio de interações e experiências ao longo de nossas vidas. A aprendizagem não é um processo isolado, mas sim um processo contínuo que ocorre em resposta a diferentes estímulos e contextos, principalmente, entre os pares.

Essa abordagem metodológica oportuniza, de acordo com Delory-Momberger (2014), que o sujeito se inclua de forma direta no relato, experimentando variadas estruturas dos tipos discursivos que cada um põe em funcionamento: descritivos, explicativos, argumentativos e avaliativos. Assim sendo, identifica-se um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo,

constatando que, por trazer suas características específicas, é a forma de discurso com a dimensão temporal da existência e da experiência humana.

No movimento narrativo, expressado pelos docentes bacharéis em engenharia, foi nítido o sentimento que as suas histórias de vida-formação vão além de um momento de 40 a 60 minutos de fala. Mas sim, está intrínseco em seu modo de viver. A intencionalidade em sua prática pedagógica revela o ser docente no que se constitui o âmbito universitário. Ferraroti (1988, p.19), nos diz: afirmar que: “[...] quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo”. É exatamente nesse movimento, as falas, tomam o seu espaço, sentimento e significados realçam, proporcionando sentidos e de vida. Ainda neste contexto, Ferrarotti (1988), destaca: “toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções” Ferrarotti (1988, p. 27).

Para tanto, o processo de escuta atenta das narrativas do que se diz a respeito das vivências do outro, faz-se necessário que o pesquisador possua uma percepção sensível para o envolvimento dos sujeitos oportunizando momento agradável e que ao mesmo tempo, seja um encontro de interação e aprendizado extraindo do sujeito elementos que, fundamentem a pesquisa em desenvolvimento.

A escuta sensível desempenha um papel fundamental na pesquisa com narrativa (auto)biográfica, pois nos leva à análise de histórias de vida, memórias e experiências pessoais. A escuta sensível é uma prática que valoriza a empatia, a compreensão profunda das narrativas pessoais compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Neste texto, Barbier (2007), trata sobre a importância da escuta sensível, ao dizer que:

[...] É preciso sem dúvida saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade “criadora”. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo status. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma inversão de atenção. Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora (Barbier, 2007, p.95)

A escuta sensível também contribui para a validade e a confiabilidade da pesquisa com narrativa de abordagem (auto)biográfica. Ao criar um ambiente tranquilo para a pesquisa no qual os participantes se sintam compreendidos e respeitados, pois há chances de que eles forneçam informações precisas. Desse modo, os participantes demonstram interesse em se envolverem de maneira mais significativa e compartilhar detalhes relevantes de suas histórias

quando percebem que suas vozes são ouvidas com cuidado e atenção. Barbier (2007, p. 94), alude que:

A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, consistente. Ele pode não mais aceitar trabalhar com um grupo, se algumas condições se chocarem com seu núcleo central de valores, sua filosofia de vida

O autor ressalta a importância da presença do pesquisador ao praticar a escuta sensível. Isso deve ser o seu enfoque nas emoções e aspirações do indivíduo, em sua história e em sua compreensão do outro que está sendo ouvido. Essa presença é essencial para garantir consistência no processo de escuta. Em certo sentido, para que possamos realmente refletir sobre a dimensão interna do outro, precisamos estar abertos e presentes com nossas próprias emoções. A presença vai além de simplesmente ouvir, ela se manifesta na troca que ocorre quando nos envolvemos nessa relação, tornando a escolha ética explicitada, um aspecto crucial para a qualidade da pesquisa.

Consideramos que a entrevista narrativa por meio da abordagem (auto)biográfica, se destaca como um método para o relato das experiências e vivências da formação do ser humano. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p.122) destacam que:

A pesquisa está relacionada ao fato de que para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas é preciso que a pessoa se interrogue, questione, “pesquise” sobre o que aconteceu e o que lhe aconteceu. A ação, segundo elemento da tríade, refere-se tanto às ações de narrar, pensar, refletir, quanto a uma ação que possa decorrer da reflexão. A formação, por sua vez, se realiza pelo ato de se formar pela pesquisa e pelas ações de narrar e de tomar decisões com base na reflexão

Dessa forma, entendemos que a pesquisa de abordagem (auto)biográfica carrega sobre si, um conjunto de histórias, relatos, experiências, vivências, anseios e desejos emergidos durante o processo de vida. Neste caso, tratamos de narrativas no campo educacional, como formas de entender a experiência em suas dimensões de singularidade.

Nessa perspectiva, a narrativa de vida são histórias sociais definidas por Ferrarotti (1988) “[...] se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular ou universal social e histórica que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” Ferrarotti (1988, p. 26-27).

Percebemos que as histórias de vida estão interligadas com a experiência e as vivências do cotidiano. Dor; tristeza; alegria; desejo; sonho; fracasso; amor e afetos são evidenciados por meio das narrativas. Ao analisar todas essas histórias, há uma necessidade de atenção, respeito com a vida e os fragmentos emocionais revelados pelos sujeitos da pesquisa.

Compreendendo que, por meio da entrevista narrativa na abordagem (auto)biográfica, a vida do sujeito é a centralidade da pesquisa, conforme afirma Silva (2017, p.39), ao dizer:

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, mas, sim, a narrada

Assim sendo, o autor destaca a relevância da abordagem (auto)biográfica ao proporcionar às pessoas o conhecimento sobre si mesmas com base em um modelo epistemológico centrado na criação de narrativas. Essas narrativas desempenham diversos papéis, sendo um deles a reconstrução de momentos vividos. No entanto, essa reconstrução ocorre em um tempo e dimensão estrutural distintos, transformando o que já foi vivido em algo narrado.

Bueno (2002) apresenta como aspecto formativo da abordagem (auto)biográfica a ação de “ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” Bueno (2002, p. 23).

Revisitar os momentos formativos e no campo de experiências dos docentes bacharéis em Engenharia é promover momentos em que possuem a oportunidade de reviver, recordar e refletir sobre as suas experiências e práticas pedagógicas.

A abordagem (auto)biográfica fornece os fundamentos para constituição de compreensões centradas na narrativa das histórias de vida pessoal/profissional dos docentes, colaboradores ativos desta pesquisa. Assim sendo, tal abordagem é fundante para a produção de discussões sobre vários aspectos úteis no processo de formação docente, tendo em relevância o movimento de reflexão e exploração da própria história e experiências, tanto pessoais quanto profissionais. No campo da pesquisa sobre a formação docente, especificamente no uso da abordagem (auto)biográfica, Silva (2020, p.5) destaca:

Aí está o valor do método para a área educacional por valorizar os processos de formação dos sujeitos, levando em consideração a totalidade da vida de uma pessoa, permitindo o desenvolvimento de um tipo de sociologia, considerada pelos autores holística, que se adequa às especificidades de cada indivíduo, sobretudo quando se trata de sujeitos que estão em algum tipo de processo formativo, em que o método aparece como um novo processo de formação, permitindo ao sujeito conhecer a si e a ressignificar sua trajetória de formação. Esse fato me leva a entender a posição assumida pelos autores, ao considerarem que há uma impossibilidade de separar a investigação (auto)biográfica dos processos de formação, exatamente por entenderem que se trata de um método estimulante de tais processos

O autor, destaca a importância do método da narrativa (auto)biográfica, para o contexto educacional, destacando seu valor ao focar os processos de formação dos indivíduos. O

método em questão ganha destaque, considerando a totalidade da vida de uma pessoa e permitindo o desenvolvimento de uma abordagem holística da sociologia. Essa abordagem se adapta às especificidades de cada indivíduo, especialmente àqueles envolvidos em algum tipo de processo formativo. Além disso, destaca a interconexão entre a narrativa de abordagem (auto)biográfica e os processos de formação, destacando, que é impossível separá-los. Isso sugere uma visão integrada, onde a compreensão da própria vida e história é essencial para o processo de formação educacional.

Vemos, que tal método se torna-se essencial para auxiliar na compreensão da fala do sujeito e a ressignificar sua trajetória de formação. Ele permite que o indivíduo se reconecte com suas raízes, compreenda como suas experiências, constituídas pelas suas crenças, valores e identidade, e como esses elementos influenciam o seu processo formativo presente e futuro.

Além disso, a abordagem (auto)biográfica também promove a empatia e a compreensão entre os colaboradores em processo formativo. Ao compartilhar suas histórias de vida, os indivíduos podem perceber que, apesar das diferenças, todas têm experiências pessoais relevantes para sua a formação. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso, no qual particularidades de cada um são valorizadas.

Em resumo, a abordagem (auto)biográfica qualifica os processos de formação dos colaboradores ao considerar a importância da totalidade da vida de uma pessoa. Ela permite o desenvolvimento de uma concepção holística, que transversaliza no âmbito da prática docente na Universidade.

2.2.1 Dimensionamento de estruturas: entrevista narrativa pelo viés da abordagem (auto)biográfica

A narrativa (auto)biográfica é uma abordagem de caráter qualitativa de investigação e expressão que se concentra na narrativa da vida de um indivíduo tendo-o como protagonista. Essa abordagem é um método, potente para compreender as experiências e vivências dos sujeitos, permitindo-nos explorar a interação entre o indivíduo e seu contexto social, cultural e histórico.

No âmbito da educação, a narrativa (auto)biográfica é apresentada pelo próprio sujeito, quando se dispõe em compartilhar os momentos por ele vivido ao longo de sua história de vida. Carrega consigo, um valor imensurável de eventos e fatos envoltos à sua vida-formação. Ela permite que as pessoas reflitam sobre suas experiências, valores, crenças e identidade. A narrativa (auto)biográfica pode ser terapêutica, ajudando os indivíduos a compreenderem

melhor a si mesmos, pois, possui um valor experiencial, notável ao longo do tempo. As narrativas no âmbito educacional, possui a sua singularidade, como vemos:

No campo educacional, sobretudo nos estudos de história de vida-formação-profissão de professores, é recorrente a produção de justificativas para a escolha da (auto)biografia pelo fato de que essa abordagem permite ao sujeito revisitar sua trajetória, buscando ver nela como o ser professor se constitui no movimento da vida, constituída por experiências que moldam a forma de pensar e de agir de uma pessoa. Ademais, tal abordagem permite ao pesquisador interagir diretamente com o sujeito de sua pesquisa, recorrendo aos processos interlocutórios, como forma de permitir ao sujeito dar sentido a sua própria trajetória, por meio da linguagem, que emana nas narrativas diversas produzidas por alguém que fala de si, a partir da condição de ser um humano, que vive, atua e age sobre um mundo, produzido na cotidianidade e na relação com o outro (Silva, 2020, p. 6).

A aplicabilidade da abordagem (auto)biográfica, torna-se um convite que nos leva às vozes que ecoam e desempenham um papel crucial na compreensão da experiência humana. Ela nos permite mergulhar nas vidas e nas histórias dos outros, bem como refletir sobre nossas próprias experiências, vivências e jornada de vida. Com a abordagem (auto)biográfica, nos permite reviver, rememorar situações e momentos de complexidade, permitindo com que a riqueza e os valores da vida humana e a conecta com as experiências individuais, nos lembrando, que somos meros construtores de cada passo da nossa existência.

Por intermédio da construção de sentidos pelo próprio narrador, a entrevista narrativa permite aos docentes reconstruírem as suas experiências profissionais através dos seus percursos educativos. Dessa forma, articulam os saberes pedagógicos, as experiências críticas que sustentam esses saberes, ao mesmo tempo em que oferecem a possibilidade de reflexão, análise, discussão e compreensão. Vasconcelos (2000, p. 9) destaca que:

Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação

Assim sendo, Vasconcelos (2000), nos leva a compreender a importância de resgatar e compreender as histórias de vida das pessoas como uma forma de explorar amplamente diferentes aspectos. Pois, ao resgatar essas narrativas individuais, é possível estabelecer conexões entre a biografia pessoal de cada indivíduo e o contexto histórico mais amplo das quais estão inseridas.

Dessa forma, por meio das histórias de vida, podemos perceber como as experiências individuais estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas sociais mais amplas. Isso inclui a maneira como as pessoas lidam com as complexidades da estrutura social que as cerca em seu

dia a dia. As reações das pessoas a essas situações incluem elementos como imaginação, luta, aceitação, resistência, resignação e criação.

Resgatar histórias de vida é como abrir um livro que narra as vivências de cada pessoa. É uma jornada que nos permite “explorar um universo” de experiências, sonhos, desafios e triunfos, como se fossem páginas de um diário coletivo. Ao fazer isso, somos capazes de conectar a biografia de cada indivíduo à história maior da sociedade.

Desenvolver a entrevista narrativa sobre a experiência pedagógica é em si uma parte da formação pessoal e profissional. Sendo assim, as narrativas serão lidas e compreendidas à luz do movimento compreensivo-interpretativo de produção dos sentidos a que o próprio colaborador produz ao narrar. Souza, Passeggi e Vicentini (2013, p. 49) 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

Ao adotar a abordagem da narrativa (auto)biográfica, ganha-se potencialidade no que tange ao movimento de autorreflexão sobre a história de vida e vivência do sujeito. Essa abordagem nos permite não apenas compreender melhor de nós mesmos, mas também encontrar maneiras de compartilhar histórias pessoais no âmbito de vida-formação, enriquecendo o percurso que nos envolve, harmonizado e fazendo parte do próprio “eu”. Souza (2006, p. 102) destaca: “[...] a arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar às experiências”.

A narrativa (auto)biográfica, nos lembra de que somos os contadores de nossa própria história e que, por meio dela, podemos deixar um contexto histórico de vida significativo para as gerações futuras. Ao abraçar essa abordagem, somos convidados a mergulhar profundamente aos relatos vidas e descobrir o poder transformador das vozes que ecoam em suas narrativas. Delory-Momberger (2008, p. 36), atribuir a importância das narrativas (auto)biográficas no processo de formação docente:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matriarcal e abrangente, aquela que de certa forma enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem às palavras e imagens que transpõem para uma

representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida. O homem escreve no espaço a figura de sua vida

Nas travessias da pesquisa, as narrativas (auto)biográficas, possibilita um movimento particular de interação direta com o objeto da pesquisa, considerando que tal ação é de suma importância, permeando a construção da dissertação. Utilizei os processos de diálogo com a finalidade de registrar as narrativas dos colaboradores, com o mundo cotidiano e com os seus pares.

Confesso que, este foi um momento singular, pois a pesquisa que anteriormente estava ancorada no quesito teórico, foi tomando formas e indo ao encontro com o objetivo da pesquisa. Proporcionei a cada colaborador, um momento tranquilo, acolhedor e confortável para que as narrativas fossem narradas e que nenhum detalhe se perdesse pelo caminho. Vale ressaltar que, a narrativa de abordagem (auto)biográfica, não se baseia apenas em um formato de pergunta e resposta, como uma entrevista estruturada, ou as que normalmente somos habituados a vivenciar. Em vez disso, ela é uma forma de contar uma história pessoal, muitas vezes em formato de prosa ou, em alguns casos, poesia. A narrativa é uma expressão mais ampla e criativa de experiências, memórias e reflexões do sujeito.

Certamente, isso não significa que não haja perguntas ou reflexões dentro da narrativa (auto)biográfica. Usa-se pergunta central de acordo com o tema que se deseja abordar, levando o narrador a revisitar suas memórias, lembranças e acontecimentos. Essa pergunta serve como um “gatilho” para explorar o significado de eventos, vivências e experiências de sua vida.

Embora haja liberdade transitar pela abordagem (auto)biográfica, as narrativas são meticulosamente organizadas, seguindo um conjunto de fases. Jovchelovich e Bauer (2002), apresentam um movimento caracterizado por “fases da entrevista narrativa” que nos conduz à garantia de sua validade científica. Desta forma, a tabela subsequente mostra de maneira organizada o procedimento para a obtenção de entrevistas narrativas:

Tabela 1- Fases da Entrevista Narrativa

Fases da Entrevista	Regras para a entrevista
Narrativa	
Preparação	Explorar o campo Formular perguntas emanantes (emergem dos objetivos da pesquisa)
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).

Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002, p. 97)

Faz-se necessário a compreensão que, muitas vezes, uma narrativa não se segue necessariamente uma forma cronológica. Além disso, a forma como a história se divide em relação ao espaço em que se desenvolve um papel igualmente crucial na composição da trama de significados que permeia a narrativa.

Jovchelovitch; Bauer (2007, p.91) mencionam: “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.”

A organização temporal de uma narrativa é um elemento crucial na construção do significado. Muitas histórias são contadas de forma não linear que, por sua vez, podem ser mencionadas situações e momentos que não possuem ligação com o que é o objetivo da pesquisa, levando, em alguns casos, histórias paralelas. 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 entrevista narrativa de abordagem (auto)biográfica é um momento crucial em pesquisa qualitativa, permitindo aos colaboradores compartilharem as suas histórias de vida e experiências pessoais. Durante a pesquisa, cuidadosamente desenvolvi uma série de etapas para realizar entrevistas, o que se revelou ser crucial para a coleta de informações.

Diante da importância do desenvolvimento cuidadoso de uma série de etapas para realizar entrevistas narrativas de abordagem (auto)biográfica, foi fundamental em diversos

aspectos da pesquisa, dentre eles, proporcionando movimento acolhedor aos colaboradores, o cumprimento dos requisitos éticos, e o cuidado com o tratamento das narrativas. Essa abordagem, específica oferece vantagens significativas que enriquecem a coleta de informações.

Dessa forma, a criação cuidadosa dessas etapas não apenas garantiu a obtenção de relatos detalhados dos colaboradores, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos em estudo.

Para tanto, o desenvolvimento meticuloso de uma série de etapas para entrevistas narrativas de abordagem (auto)biográfica, não apenas enriquece a coleta de informações, mas também fortalece a qualidade e a validade da pesquisa como um todo, proporcionando uma compreensão mais rica e aprofundada do fenômeno em estudo. A seguir, as descrições das etapas:

Tabela 2 Etapas aplicadas durante a entrevista narrativa de abordagem (auto)biográfica

Etapas para as entrevistas	Crítérios de desenvolvimento durante a pesquisa	Tratamento durante as Narrativas
Convite	Envio prévio do convite formal para um momento de bate-papo, compreendendo a disponibilidade do colaborador.	Explicitar objetivo da entrevista, concedendo o Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e solucionar possíveis dúvidas em relação à entrevista.
Ambiente/cenário	Proporcionar um ambiente onde o colaborador expresse segurança para contribuição do desenvolvimento da pesquisa. Lugar tranquilo, sem ruídos externos que interfiram no diálogo.	Promover um ambiente aconchegante, confortável respeitando os sentimentos oriundos de aspectos emocionais do colaborador e do seu momento de fala.
Sensibilidade auditiva	Permitir que o colaborador narre as suas experiências e vivências “revisite” suas lembranças de longo e curto prazo.	Utilizar instrumento de gravação. Apresentar uma escuta atenta, a fim de que, em momentos oportuno, instigar o colaborador a

		contribuir com fatos e acontecimentos que transversalizam a vida, por meio de suas narrativas.
Categorização	Evidenciar autores que potencializem e contextualizem a narrativa do colaborador.	Associar as falas dos colaboradores com propósito de ir ao encontro com o que autores que culminam do mesmo pensamento, respeitando o lugar de fala do colaborador.
Análise reflexiva	Promover a reflexão sobre os significados subjacentes ao tema abordado. Questionamento das experiências como marco de destaque em sua vida.	Compreender o lugar de fala do colaborador da pesquisa, por meio do processo de transcrição integral e fidedigno.
Aplicabilidade	Considerar como as narrativas se relacionam com as questões de pesquisa e os temas emergentes.	Explorar a relevância das narrativas promovendo publicização como objetivo de contribuição de pesquisa.

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Essa abordagem de entrevista se baseia na ideia de que as narrativas individuais são uma parte essencial da constituição do conhecimento e da identidade. Ela fornece um espaço para os entrevistados se expressarem e refletirem sobre suas experiências, permitindo que revelem detalhes significativos de suas vidas que podem não emergir em outros métodos de pesquisa. Na área da Educação, isso é particularmente relevante, pois os docentes, muitas vezes se deparam com situações complexas e desafios únicos que merecem ser explorados em profundidade. Para Dewey (1985, p.105), evidencia:

A experiência, como o respirar, é um ritmo de inspirações e expirações. Sua sucessão é pontilhada e tornada um ritmo pela existência de intervalos, pontos nos quais uma fase cessa e a outra está latente e em preparação. [...] Cada lugar na experiência é um padecer em que são absorvidas e abrigadas as consequências de um fazer anterior e [...] cada fazer traz em si próprio um significado que foi extraído e conservado

Entendendo que os princípios de interação de indissociabilidade desempenham um papel fundamental como alicerce principal da experiência, é intrinsecamente interativa, especialmente, em seu aspecto social, já que não se limita ao indivíduo, mas sim emerge de constantes choques entre influências internas e externas. Ela representa a própria vida do sujeito, manifestando-se através da comunicação e do contato desse com o mundo que o cerca.

Desta forma, a narrativa abordagem (auto)biográfica desempenha um papel fundamental na pesquisa qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências humanas, da diversidade de perspectivas e do significado às trajetórias de vida. Segundo Josso (2008, p. 19):

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação

A autora, destaca que narrativa da história de vida, é uma poderosa mediação do conhecimento de si na existencialidade de um indivíduo. Ao descrever a própria jornada, o indivíduo não apenas relata eventos e experiências, mas também se envolve em um processo reflexivo profundo, permitindo-lhe compreender diferentes aspectos de sua identidade.

A narrativa da história de vida, destaca-se como um espelho que reflete os múltiplos registros de expressão e representação do eu. Cada capítulo, cada virada na trama, proporciona a oportunidade de explorar e compreender as complexidades de suas emoções, pensamentos e ações. Tal feito, contribui para uma tomada de consciência mais profunda, pois a escrita se torna um meio pelo qual o indivíduo pode examinar suas próprias motivações, valores e crenças.

Além disso, Josso (2008), destaca a relevância das dinâmicas que orientam a formação do eu ao longo da vida. Ao narrar a própria história, o indivíduo não apenas destaca os eventos passados, mas também reconhece as influências, os desafios e as mudanças que constitui a sua identidade. Essa reflexão ampla sobre o processo de formação pessoal proporciona uma compreensão mais abrangente, que pode incluir influências familiares, sociais, culturais e experiências significativas que desempenharam papéis cruciais ao longo da sua formação.

A narrativa da história de vida, assim, emerge como um método valioso não apenas para documentar a trajetória pessoal, mas também se destaca pelo autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Ela nos convida a explorar a complexidade de sua existência, promovendo uma maior consciência dos elementos que compõem sua identidade e, conseqüentemente, oferecendo oportunidades para o crescimento e a evolução contínua.

Portanto, esse movimento de narrativa da história de vida é uma jornada de autodescoberta que contribui para uma construção de conhecimento de si mesmo no seu aspecto

existencial. Narrativa de abordagem (auto)biográfica, oferece a oportunidade de explorar os registros de expressão e representação de si, bem como compreender as dinâmicas que moldaram o processo de formação.

2.3 REFORÇO ESTRUTURAL: CENÁRIOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS. Localizada em Feira de Santana, Bahia, carinhosamente é conhecida como “*Princesinha do Sertão*”. A cidade destaca-se pela sua diversidade cultural, que está localizada no semiárido baiano. Com a distância de 116 km¹ da capital Salvador, tem como base econômica a agricultura e o comércio. Com a população estimada de 616.272 pessoas², segundo os dados do IBGE (2022), no Censo de 2022.

Imagem 2- Pórtico de entrada da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS



Fonte: <https://www.uefs.br/modules/galeria/uploads/2459/1653999195Portico.jpg>

O Município de Feira de Santana foi contemplado em 1968, com uma Faculdade de Educação e em 1970, com a criação da Fundação Universidade de Feira de Santana – FUFES por meio da Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970, tendo como grande destaque no

¹ Fonte: <https://www.google.com.br/maps/dir/Feira+de+Santana+-+BA/Salvador,+BA/@-12.6181574,-38.9620364,10z/data=!3m1!4b1!4m14!4m13!1m5!1m1!1s0x714378df10f9afb:0xb5f00f82796f4aa6!2m2!1d-38.9600273!2d-12.2535651!1m5!1m1!1s0x716112050422ebd:0xf71c84369573db9d!2m2!1d-38.5016363!2d-12.9777378!3e0>

² Dados do IBGE <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/feira-de-santana.html>

Plano Integral de Educação pelos seus indicadores econômicos e sociais, como o mais importante centro polarizador de desenvolvimento do interior do Estado.

Por meio do Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19-12-86 e recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14 de dezembro de 2004, a UEFS vem se expandindo rapidamente, concentrando suas ações no centro-norte baiano, território que integra o semiárido, 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 o seu papel na definição dos destinos da sociedade baiana e brasileira. O cumprimento dessa função social a torna reconhecida como uma das mais expressivas Instituições de Educação Superior do Estado da Bahia e do País.³

A Universidade Estadual de Feira de Santana congrega os Polos da Universidade Aberta do Brasil- UAB, em Rio Real, o Campus Avançado da Chapada Diamantina, em Lençóis, ambos no estado da Bahia, e outros prédios: Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA, Observatório Astronômico Antares; Museu Antares de Ciência e Tecnologia; Horto Florestal; Clínicas Odontológicas; Chácara Xavante; Biblioteca Monteiro Lobato; o Ambulatório no Centro Social Urbano; o Serviço de Assistência Jurídica (SAJ), situado no Fórum Desembargador Filinto Bastos; o Prédio dos Ex-Combatentes e o Centro de Agroecologia Rio Seco), localizados em diferentes bairros de Feira de Santana, onde funcionam, além de atividades de ensino, atividades de pesquisa e de extensão.⁴

Atualmente, a Universidade Estadual de Feira de Santana, dispõe 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 Bacharelado. Encontram-se em plena atividade, no ano de 2020, 9 Cursos Lato Sensu, 27 Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo 14 Mestrados Acadêmicos, 6 Doutorados e Mestrados Profissionais e 4 Mestrados em Rede Nacional. Além de 02 Programas Interinstitucionais (01 Doutorado e 01 programa com Mestrado e Doutorado).

Durante os seus 46 anos de existência, a Universidade tem se consolidado por intermédio da sua qualidade e excelência, uma vez que se pode definir que a Instituição vem se

³ Demais informações <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>

⁴ Disponível em: <https://feiradegraduacao.uefs.br/a-instituicao/>

destacando com uma das mais importantes do País, mediante todo trabalho realizado com responsabilidade, que, por sua vez, vem sendo desenvolvido pelos docentes, funcionários e estudantes, reverberando em credibilidade acadêmico-científica.

De igual modo, a Universidade Estadual de Feira de Santana, é um importante polo de pesquisa no campo da Educação, desempenhando um papel central no desenvolvimento de conhecimentos que impactam diretamente as práticas educacionais. Através de sua dedicação à pesquisa, formação de profissionais e integração com a comunidade, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), contribui significativamente para o avanço do cenário educacional na região.

Dessa forma, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), desempenha um papel crucial no cenário acadêmico e no desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação. Tem como o propósito de promover o ensino, a pesquisa e a extensão, a instituição que se destaca como um *locus* privilegiado para o avanço do conhecimento no contexto educacional.

Sua importância, destaca-se, no âmbito de ser centro de pesquisa em Educação, e evidencia a sua estrutura acadêmica, que abrange uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação voltados para a formação de profissionais altamente capacitados. Além disso, a Universidade mantém grupos de pesquisa e laboratórios especializados, proporcionando um ambiente propício para a produção científica.

A justificativa do *locus* da pesquisa, é atribuída a uma série de características. Uma delas é o ambiente acadêmico ideal para estudo de tal magnitude e relevância acadêmica científica. A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), é uma instituição reconhecida por sua excelência acadêmica e comprometimento com o ensino, pesquisa e extensão. O seu corpo docente é formado por profissionais com alto nível acadêmico, muitos dos quais são atuantes nas áreas de engenharias, como: Alimentos, Civil e Computação. Isso, possibilitou o desenvolvimento da pesquisa, pois, atendia a todos os critérios necessários.

2.4 ESTRUTURA SÓLIDA E FUNCIONAL: O PERFIL BIOGRÁFICO DOS COLABORADORES

Movido pelo anseio e desejo pela compreensão do processo de constituição da identidade docente dos profissionais dos cursos de Engenharia de Alimentos, Civil e Computação. A por meio da narrativa de abordagem (auto)biográfica, tornou-se um potente método, evidenciando a capacidade de compreender cada história narrada, revelando os significados que atribuem às experiências que fizeram parte de sua vida em algum momento.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pude observar de forma tranquilidade como a pesquisa envolveu os colaboradores ao longo das suas narrativas. Foi notável como, ao compartilharem suas experiências e reflexões, os docentes se sentiram acolhidos e confortáveis. Essa sensação de segurança se refletiu não apenas em seus comportamentos, mas também nas palavras expressas ao término das narrativas.

A atmosfera de confiança estabelecida durante as interações proporcionou um ambiente propício para a abertura e sinceridade por parte dos colaboradores. Suas expressões faciais e corporais denotavam um estado de conforto evidente, sinalizando que o espaço criado para a pesquisa foi percebido como acolhedor e livre de quaisquer julgamentos.

Ao final das narrativas, os docentes, reforçaram essa percepção positiva, com comentários que destacavam a importância de poder compartilhar suas vivências de maneira tão franca e sem receios foram frequentes. A sensação de ter sido compreendido e respeitado durante o processo foi manifestada de forma espontânea e entusiástica.

Esse movimento da entrevista narrativa de abordagem (auto)biográfica nos leva, a compreensão hermenêutica fenomenológica apresentada por Souza (2011, p. 63-64), que destaca:

O paradigma hermenêutico, no qual a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador

Sendo assim, a importância do paradigma hermenêutico, especialmente no contexto da abordagem compreensiva, apresenta como primícia a valorização do papel do sujeito como intérprete. No âmbito dessa perspectiva, a memória desempenha um papel fundamental para a constituição das narrativas vividas. A lembrança não apenas evoca o passado, mas também permite que o sujeito se observe em uma dimensão genealógica, como parte de um processo de recuperação do eu. A memória narrativa, por sua vez, representa uma mudança significativa no olhar do sujeito sobre si mesmo em diferentes momentos e espaços, conectando-se com lembranças e a capacidade de narrar as suas experiências.

A ideia de que a memória está escrita em um tempo específico, destaca a importância do contexto temporal, permitindo uma reflexão sobre experiências passadas. Esse tempo e memória proporcionam conexões significativas como lembranças, experiências e vivências relacionados ao sujeito narrador, incluindo aspectos como lugares, pessoas, família, escola e dimensões existenciais. Sendo assim, a interligação entre hermenêutica, memória e tempo, destaca a importância de uma abordagem reflexiva na compreensão do sujeito e na formação profissional.

Após o processo de transcrição literal das narrativas, encaminhei para o e-mail dos colaboradores, a fim que eles pudessem ler e conceder o parecer de validação para o avanço da pesquisa. Após a devolutiva das narrativas, trago como proposta do uso da análise interpretativo-compreensivo (Ricoeur, 2012; Souza, 2014).

Para Ricoeur (2012), a importância da narrativa como papel fundamental na interpretação de fatos, pois ela permite que os narradores construam um sentido mais abrangente a partir de fragmentos de textos e experiências. As histórias fornecem um contexto que torna possível a compreensão e a conexão de eventos, personagens e ideias. Sendo assim vemos que Ricoeur (2012) destaca, “[...] a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas” Ricoeur (2012, p. 419).

Souza (2014), nos brinda com uma compreensão dos aspectos fenomenológicos das experiências, ligados ao campo de estudo que se concentra na análise e compreensão da experiência subjetiva tal como é vivenciada pelo indivíduo, ao destacar que: “implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisa, a partir da fenomenologia das experiências” Souza (2014, p. 43).

A narrativa de abordagem (auto)biográfica está intrinsecamente ligada às bases da fenomenologia existencial que, por sua vez, busca compreender a experiência humana em sua plenitude, levando em consideração a subjetividade e a individualidade de cada ser. Nesse

cenário, a narrativa de abordagem (auto)biográfica, desempenha um papel crucial na exploração e na expressão da existência humana.

Entender a realidade a partir da perspectiva do indivíduo, considerando as experiências, os sentimentos e torna as percepções de cada um como elementos fundamentais para a compreensão do mundo. Souza e Fornari (2008) destacam: “[...] as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não únicas, de compreensão dos fenômenos humanos” Souza; Fornari (2008, p. 117).

As narrativas assumem a centralidade dos fenômenos e acontecimentos, onde desempenha um papel importante na constituição da identidade. Ela permite que o sujeito reflita sobre sua trajetória, suas escolhas e seu desenvolvimento ao longo do tempo. Através dessa reflexão, o indivíduo pode chegar a uma compreensão mais profunda de si mesmo e de sua relação com o mundo. Isso é essencial na fenomenologia existencial, que valoriza as desvantagens e a liberdade do indivíduo. Delory-Momberger (2008) enfatiza que: “A narrativa (auto) biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” Delory-Momberger (2008, p. 56).

Esses momentos, no campo das narrativas (auto)biográfica permitem que, os colaboradores estabeleçam conexões entre suas próprias experiências e a teoria pedagógica. Ricoeur (2010), sugere que: “Seguir uma narrativa é reatualizar o ato configurante que lhe dá forma. É ainda o ato de leitura que acompanha o jogo entre inovação e sedimentação [...]” Ricoeur (2010, p. 205). Este movimento, torna-se um convite para integrar as histórias pessoais que levam uma compreensão mais profunda das experiências e vivências no campo da docência no âmbito da Universidade.

Sendo assim, para se efetivar este percurso de análise, seguiram-se os passos: a) transcrição literal das narrativas; b) aprovação do colaborador; b) leitura sistêmica; c) categorização das narrativas construindo diálogos com os autores de correlação. Todo esse percurso me levou a realizar uma compreensão abrangente, interpretativa e cuidadosa das informações coletadas ao longo dessa ambiência significativa para a pesquisa, culminando na obtenção dos resultados.

Ao desenvolver o arcabouço desta pesquisa, o interesse primordial residia na compreensão da formação da identidade dos docentes bacharéis em Engenharia e na imersão no ambiente da docência universitária. Busquei tornar essa pesquisa significativa dentro do cenário acadêmico, especialmente no âmbito das Engenharias, visando proporcionar uma escuta atenta diante das narrativas dos colaboradores, e destacar suas experiências e vivências

na Universidade. A intenção era não apenas contribuir para a produção de conhecimento, mas também enriquecer o diálogo sobre a prática docente nesse contexto específico, reconhecendo a importância das histórias individuais na construção do ambiente acadêmico.

A pesquisa transversaliza com o meu contexto de vida, por também habitar o campo da docência no Ensino Superior. Compreendo que, por vezes, esse movimento constitui-se acompanhado pela solidão, disputa de *status*, a sobrecarga pelas demandas de pesquisa e extensão e por que não, pela gestão. Ao propor esse estudo, é ir de encontro com alguns questionamentos, dentre eles, como os docentes-engenheiros habitam a docência, visto que em sua graduação, não estudam aspectos didático metodológico voltados para ensino?

Considero essa pesquisa cara. Não em aspectos monetários ou em termos de financiamento. Mas sim, de tempo e investimento, carregada por valores sentimentais, por momentos em que foi necessário rememorar alguns acontecimentos pessoais. E por que não ressalta o fato de que, desprender do tempo para ouvir, analisar cuidadosamente cada narrativa.

Ao longo desse processo, me vi mergulhando em histórias de vida-formação profundas e emocionantes. Cada relato, abria uma porta para um mundo de experiências, vivências e sentimentos que eu jamais poderia ter imaginado. Percebi que, para compreender verdadeiramente o que estava sendo narrado, era necessário mais do que apenas escutar. Era preciso respeitar cada narrativa, compreendendo como sujeito único, apresentando por meio das narrativas, uma história valiosa.

Confesso que, em alguns momentos, ao ouvir as narrativas, o meu pensamento me levava como aluno destes docentes, por hora, me via em alguns contextos, principalmente nos primeiros momentos em que chegamos para exercer a docência, como professores iniciantes.

O tempo que dediquei à pesquisa foi um tributo não apenas à busca pela construção do conhecimento, mas também à empatia e ao respeito pelos colaboradores que generosamente compartilharam as suas narrativas. Cada minuto “gasto”, ouvindo e analisando cuidadosamente as narrativas foi um passo mais próximo de entender a complexidade da constituição da identidade docente.

Nesses momentos de reflexão, pude perceber o poder das narrativas de vida-formação e como elas nos conectam de maneira profunda e significativa. Essa pesquisa não foi apenas um movimento acadêmico, mas uma jornada de autodescoberta, me conduzindo ao processo reflexivo, onde aprendi a valorizar as experiências e as vivências.

No percurso do desenvolvimento da pesquisa, a dissertação estava intrinsecamente ligada a uma série de etapas cruciais, mas dentre todas, considero que a seleção criteriosa dos colaboradores da pesquisa, como sendo um passo fundamental. Essa etapa envolveu um

processo meticuloso que se baseou em três critérios específicos, os quais desempenharam um papel crucial em garantir a qualidade e relevância dos dados obtidos. Sendo assim, os critérios foram: a) ser docente do Departamento de Tecnologia da UEFS; b) ter a formação inicial bacharelado em engenharia; c) Ter mais de 5 anos de docência na UEFS.

Compreendendo que a formação de bacharelado em Engenharia evidencia como um critério essencial para o aprofundamento das discussões, as trajetórias dos docentes permitiriam um movimento de reflexão sobre o habitar a docência no âmbito da Universidade. Sendo assim, foi possível ter uma compreensão mais profunda sobre os movimentos formativos no Ensino Superior, diante do convite estendido a quatro docentes, dos cursos de Engenharias: Alimentos, Civil e Computação.

Após a os critérios definidos, solicitei ao colegiado de cada engenharia o e-mail dos docentes. Esse movimento foi marcado pelo convite individual, atencioso e afetuoso, em que, envie para o e-mail dos docentes escolhidos (conforme os critérios citados), acompanhado por um *card*, destacando como momento de bate-papo sobre a docência na engenharia, com pedido de confirmação e aguardando o dia e horário que melhor correspondesse.

Todos os e-mails foram encaminhados, individualmente no mesmo dia. Questão de algumas horas, obtive sinal positivo de um docente da Engenharia de Alimentos, conseguinte Engenharia de Civil. Já, não posso dizer o mesmo de Engenharia da Computação. Desde junho de 2023, tentado marcar um momento com algum docente, porém todas as vezes foram sem sucesso. Na trajetória de tentativas, um possível colaborador fez a promessa que entraria em contato no início do semestre letivo de 2023.2, porém, sem êxito e nem justificativa.

Com os dias passando, recorri a outro docente, agora não separado pelo contexto virtual, sim fazendo o convite pessoalmente e posteriormente encaminhando o *card* pelo *WhatsApp*, como forma de registro e lembrá-lo. No dia e horário marcado, o colaborador não compareceu e nem justificou a sua ausência.

Depois de longos meses, no dia 07/10/2023, um colaborador sentiu-se sensibilizado, contribuiu com a pesquisa, por intermédio das suas narrativas e experiências. Compreendo que, esse movimento participativo é voluntário. Porém, em meus momentos de reflexão, fico questionando, esses docentes, já não vivenciaram este percurso de pesquisa? Será que é o tempo escasso a ponto de não conseguir conceder 40 minutos para uma conversa? Perguntas estas que não cabem para apresentação de respostas. Apenas reflexão.

Ressalto que, no dia e horário marcados, todas as entrevistas ocorreram na própria Universidade. Os espaços escolhidos para este momento, ficaram a critério de cada colaborador, compreendendo a importância de sentir-se confortável. Todos os colaboradores receberam o

Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), antes do início do bate-papo, que levou tempo médio de 40 minutos. As gravações das narrativas foram feitas por meio de um instrumento de gravação, que posteriormente, foram transcritas e enviadas para a leitura de cada colaborador.

Destaco que os critérios éticos desempenham um papel fundamental na pesquisa narrativa de abordagem (auto)biográfica, uma vez que essa metodologia envolve a coleta e análise de histórias de vida-formação. Por meio do uso da pesquisa narrativa, foi possível compreender a experiência e as suas vivências, destacando a importância da ética em todas as fases do processo. Abordar essa abordagem com responsabilidade foi essencial para garantir a dignidade, respeito e consentimento dos participantes, bem como a validade e confiabilidade das narrativas.

Atinando a importância do perfil biográfico dos colaboradores, a pesquisa desempenha um papel fundamental no enriquecimento e na contextualização dos resultados obtidos. Creio que esse movimento vai além da simples construção de conhecimentos, sejam eles pessoais e acadêmicos. O perfil biográfico contribui para uma compreensão mais profunda e holística do estudo em questão.

Com objetivo de manter o anonimato de cada colaborador, e seguindo os preceitos éticos da pesquisa, atribui a cada um, gentilmente um pseudônimo que os caracterize conforme o curso de atuação, auxiliando nas identificações das suas narrativas.

Tabela 3 Perfil biográfico dos colaboradores

Nome	Sexo	Cor	Idade	Formação	Tempo de docência
Poeta da Construção	Masculino	Pardo	48	Doutorado em Engenharia Civil	20 anos
Alquimista dos Sabores	Masculino	Pardo	41	Mestrado em Engenharia de Alimentos	14 anos
Maestro das Moléculas	Masculino	Pardo	61	Doutorado em Engenharia Bioquímica	20 anos
Mundo Virtual	Masculino	Branco	49	Mestrado em Engenharia da Computação	21 anos

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Utilizei pseudônimos metafóricos com o propósito de representar os colaboradores nesta pesquisa. Esse recurso, consiste em substituir os nomes reais por identidades fictícias, desempenhando um papel fundamental na preservação da privacidade, e na garantia da confidencialidade e na construção de relações de confiança entre os pares. Moraes & Torre (2004, p. 93), explicam que a metáfora “é uma das mais poderosas ferramentas do

conhecimento”. Desta forma, a metáfora traz contribuições epistemológicas direcionadas para a compreensão da realidade, explorando a forma como os indivíduos desenvolvem seus processos de conhecimento e concebem a realidade de maneira abrangente.

Tendo em vista, que a preservação da privacidade dos colaboradores é uma questão ética na condução desta pesquisa, especialmente quando envolve informações sensíveis ou pessoais que podem ser identificadas nas narrativas posteriores, o uso de pseudônimos permite que os participantes possam compartilhar suas experiências, opiniões e dados pessoais com mais tranquilidade, sabendo que sua identidade real não será revelada.

2.5 PROJETANDO E CONSTRUINDO: PERCORRENDO ESTUDOS E TEORIAS

Nessa conjectura arquitetônica na construção da dissertação, fez-se necessário um processo de pesquisa, e o que distingue este trabalho é sua contribuição na realização de um levantamento do estado atual de conhecimento no contexto das dissertações e teses produzidas acerca da temática proposta. Esse movimento é muito significativo pois permite o mapeamento de estudos correlacionados, com a produção desenvolvida.

Compreendo que esse mapeamento foi fundamental e abraçou todas as partes das áreas da pesquisa. Entretanto, apesar das limitações, a análise a qual proporcionou contribuições, sobre o progresso, estimulando a reflexão e aprofundando a compreensão sobre minha própria pesquisa no contexto da constituição da identidade dos docentes Engenheiros.

Na construção teórica desta pesquisa, fiz o uso do banco de dados disponível pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, que, por ora, apresenta estar atualizado e que, por alguns momentos de pesquisa, demonstrou-se instável, principalmente nas seleções dos filtros. Por meio das buscas, utilizei como descritores, “*identidade docente*”, “*professor bacharel*”, “*docente Engenheiro*”, delimitado por filtros nas seguintes ordens: Tipo (dissertações ou teses), recorte temporal (2018-2022), Grade de área de conhecimento (ciências humanas), Área do conhecimento (Educação), Área de avaliação (Educação) e Área de concentração (Educação).

O recorte temporal mapeado foi delimitado em um espaço que compreende de 2018 a 2022. A importância desse processo vai além da mera coleta de informações, representando um mergulho profundo na evolução e nas nuances do cenário acadêmico brasileiro nos últimos anos. A CAPES, como uma instituição central para o fomento da pesquisa e formação de recursos humanos, detém uma riqueza de dados que proporcionam produções contemporâneas, desafios e conquistas no âmbito da pós-graduação.

Ao adotar o período de 2018 a 2022, pude observar e analisar as mudanças e transformações ocorridas durante esse intervalo específico, permitindo-me contextualizar minha pesquisa de maneira mais precisa e atualizada. Essa abordagem temporal delimitada ofereceu uma visão panorâmica dos eventos, políticas e investimentos no cenário acadêmico, podendo compreender como tem sido as produções da pesquisa desenvolvida.

Através das buscas, destaco as dissertações e teses, validando as abordagens metodológicas utilizadas por meio dos estudos pelos quais os sujeitos colaboradores fazem parte deste movimento. De acordo com os dados contabilizados inicialmente, entre as dissertações por meio dos descritores, conforme destaque na tabela abaixo.

Tabela 4- Trabalhos encontrados de acordo com os descritores

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Identidade docente	73	28	101
Professor bacharel	6	5	11
Docente Engenheiro	3	2	5
Total por modalidade	82	35	117

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Para garantir a coesão e relevância dos estudos incorporados, optei por restringir a análise aos títulos de dissertações e teses para que estivessem alinhados com o escopo específico da pesquisa.

Entendi que a consistência na temática era crucial para atingir os objetivos delineados na pesquisa. Assim, foram excluídos os trabalhos que não abordavam diretamente a identidade docente e formação dos bacharéis em Engenharia no ambiente universitário. Essa delimitação se mostrou fundamental para manter a coesão e a profundidade na análise da constituição da identidade docente nesse contexto específico.

Embora tenha sido uma decisão criteriosa, ela permitiu concentrar os esforços nas fontes mais relevantes e alinhadas aos propósitos da pesquisa. A escolha de focar exclusivamente em dissertações e teses que se aproximavam da temática da identidade docente dos bacharéis em Engenharia fortaleceu a consistência e a validade do estudo, proporcionando uma abordagem mais específica e aprofundada sobre o tema em questão.

Dessa forma, podemos visualizar a tabela abaixo, onde apresenta o quantitativo após o processo de inclusão.

Tabela 5 –Trabalhos após a aplicação do critério de inclusão

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Identidade docente	1	0	1
Professor bacharel	2	1	3
Docente Engenheiro	1	1	2
Total por modalidade	4	2	6

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Na condução da pesquisa em questão, a seleção dos títulos que compuseram o corpo documental analisado foi um processo meticuloso e estrategicamente fundamentado. O critério adotado para a inclusão desses trabalhos baseou-se na busca por uma temática que se aproximasse significativamente dos objetivos e do escopo da pesquisa em andamento bem como os descritores supracitados. O primeiro passo desse processo consistiu na identificação de dissertações e teses disponíveis no repositório exclusivamente da Plataforma CAPES. A escolha dos títulos, por sua vez, fundamentou-se na análise criteriosa dos resumos desses trabalhos.

A temática desempenhou um papel crucial na definição do escopo da pesquisa, uma vez que a seleção de títulos diretamente relacionados aos temas de interesse proporcionou uma base sólida para a análise comparativa e a construção de argumentos embasados. Dessa forma, a abordagem centrada na temática contribuiu para consistência do trabalho, assegurando que as fontes selecionadas fornecessem relevantes e complementares ao desenvolvimento da pesquisa em andamento. Nesse processo de mapeamento, faço menção a seis pesquisas de destaque, as quais possuem pontos relevantes que de alguma forma, se aproximam com objeto de estudo, dos quais apresento a seguir:

O primeiro trabalho, é fruto da dissertação de autoria da *Patrícia Fontana*, ano de 2019, intitulada: ***Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias***; que teve como objetivo geral desdobrar-se em três objetivos específicos que constituem os três capítulos da dissertação. O primeiro capítulo busca aprofundar o conceito da construção da identidade e da identidade do professor. O segundo capítulo objetiva indiciar os saberes docentes implicados na constituição da identidade do professor ao longo da história da educação e da formação dos professores no Brasil. Por sua vez, o terceiro se propõe a compreender a formação docente na perspectiva da construção de identidade enquanto trajetórias e biografias, a partir das contribuições de Mario Osorio Marques. É uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, orienta-se pela abordagem teórica crítico-hermenêutica e, como tal, pressupõe uma perspectiva de interpretação/compreensão do fenômeno no tempo. Sendo assim, estabelece um diálogo com a

tradição, investigando o processo de formação da identidade dos professores e suas transformações na história. Este estudo constatou que o professor é compreendido pela sociedade como alguém que tem saberes e necessita de saberes para exercer seu ofício. É a construção desta pluralidade de saberes que constitui sua identidade. Ao mergulhar na história foi possível constatar que a construção da identidade docente é um movimento dinâmico, inscrito na história e influenciado pelo contexto social. Pelo fato de ser dinâmica, está propensa a transformações. Outro aspecto relevante aprofundado ao longo do trabalho diz respeito à importância de compreender e considerar a tradição no processo formativo, pois essa nos ajuda (re) significar o hoje do processo educativo. Como um caminho para pensar a formação docente, além da razão instrumental, propôs-se as construções da identidade enquanto trajetória e biografia a partir das três dimensões/exigências sugeridas por Mario Osório Marques (1990): a dimensão hermenêutica, a dimensão crítico-reflexiva e a dimensão epistêmico-instrumental. O diálogo entre essas três dimensões e seus respectivos campos teóricos, é fundamental para formar professores com identidades protagonizadas.

O segundo trabalho, apresentado por *Isamar Gonçalo De Sousa Ribeiro*, no ano de 2019, intitulado: *A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior*, no qual o seu objetivo de analisar como se dá a formação do professor bacharel e como este professor mobiliza seus saberes e práticas pedagógicas no ensino superior. Os objetivos específicos são: mapear qual foi a formação inicial e continuada do professor bacharel universitário; analisar como se construiu a formação do professor bacharel universitário; e investigar como os saberes e as práticas são mobilizados pelo professor bacharel universitário. O problema de pesquisa é: como os professores bacharéis se formaram e como mobilizam seus saberes e práticas pedagógicas na educação universitária? O enfoque de pesquisa utilizado foi o qualitativo. Para responder à questão elencada, realizaram-se, além de pesquisas bibliográficas e análises documentais, uma pesquisa empírica efetivada da seguinte forma: com envio e recebimento eletrônico de roteiro de entrevista e as respectivas respostas. A pesquisa foi realizada na Faculdade UnB do Gama, localizada no Gama (DF). Participaram do estudo 15 professores efetivos da instituição, os quais atuam na docência há mais de quatro anos. Em relação ao suporte teórico, os principais autores presentes na dissertação são Cunha (2010), Gauthier (1998), Perrenoud (2000), Pimenta (2000), Machado (2009) e Tardif (2014). A análise do material de pesquisa permitiu afirmar que a prática pedagógica do professor bacharel sem formação pedagógica formal se dá a partir das experiências vividas durante a formação, com base na recordação de seus próprios professores. A prática do professor modifica-se ao longo de suas experiências, com o desenvolvimento dos saberes docentes

necessários à atuação. Apesar do reconhecimento, os entrevistados necessitam da formação pedagógica formal para desenvolver conhecimentos pedagógicos, que também são necessários ao docente da Educação Superior. O estudo evidenciou, ainda, que no cenário investigado muitos docentes sentem que possuem boa formação e se sentem aptos para a sala de aula e procuram meios de continuar sua formação, saberes e práticas pedagógicas por meio da formação continuada.

O terceiro trabalho, trata-se de um estudo realizado pela autora *Anne Cristine Da Silva Dantas*, no ano de 2019, intitulado *De bacharel a professor: o ser docente no ensino universitário*, tem o objetivo de analisar como foi constituído o ser docente dos professores bacharéis do ensino superior. Foi produzido a partir de um grupo de investigação formado por docentes bacharéis do quadro efetivo da UFRN, com jornadas de trabalho de 20h semanais e que exercem sua profissão de formação, concomitantemente, fora da universidade. Enquadra-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com aplicação de ferramentas para a coleta e análise de dados, apresentada de forma descritiva, utilizando questionários com perguntas abertas e fechadas, além de entrevista semiestruturada, sendo necessário chegar a descrições detalhadas, fazendo uso de gravador para isso e utilizando como instrumento para análise de dados a Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Foi tido como resultado o encontro de três categorias que envolve o ser docente: formador de futuras gerações; ensinar; doação e ainda acreditam que sua experiência profissional é fator significativo para serem docentes. A concepção do ser docente para esse professor bacharel é que mesmo com a falta de cursar disciplinas de cunho didático-pedagógico em sua formação inicial, constroem seu ser docente através de outras competências e habilidades construídas ao longo de sua prática, mas veem a necessidade de um aprofundamento na formação pedagógica.

O quarto estudo, apresenta tese defendida por *Darlene Silva Dos Santos*, no ano de 2019, e intitulada, *Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)*, tem como objetivo geral analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente à docência universitária no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí no Campus Ministro Reis Velloso. E especificamente: traçar o perfil identitário dos participantes do estudo; apreender as compreensões de docência universitária dos professores bacharéis; identificar a relação entre necessidades formativas de professores bacharéis e os saberes elaborados na constituição da identidade profissional; descrever quais possíveis ações formativas no âmbito da universidade poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis e contribuir

para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor bacharel do CMRV da Universidade Federal do Piauí. O objeto de tese se constitui na concepção de que a formação inicial do professor bacharel, suscita amplitude de conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência, sendo fundamental conhecer as necessidades formativas, para oportunizar ações que contribuam para o desenvolvimento profissional do docente. A investigação é do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira teórico-bibliográfica, e a segunda, pesquisa de campo junto aos professores do curso de administração da UFPI/CMRV, por meio de questionário misto e realização de grupo focal. As interpretações foram construídas a partir do método de análise de conteúdo, fundamentadas por autores que discutem a temática. A análise dos dados aponta a necessária mudança quanto à concepção de docência universitária, ainda pautada em paradigmas conservadores. Destaca a importância de desenvolvimento de um referencial orientador da formação, que tenha as necessidades formativas como ponto de partida para a elaboração de programas e projetos de formação permanente, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Aponta, ainda, para necessárias ações formativas que possam viabilizar a construção de conhecimento epistemológico das práticas pedagógicas, sobretudo, quanto às práticas de avaliação. A percepção de necessidades formativas indica a essencialidade de políticas institucionais de desenvolvimento profissional, a partir de programas institucionais de formação, que tenham como princípios o diálogo e as práticas colaborativas. E, ainda, que assegurem as condições concretas e incentivos na carreira, no intuito de viabilizar o envolvimento dos professores.

O quinto estudo, apresenta dissertação defendida por *Mariana Cristina Buratto Pereira*, no ano de 2018, intitulada, *Investigação da influência do perfil docente na formação da identidade profissional de engenheiros civis*, que permeia a profissão de engenheiro civil é vista como ofício de prestígio, e sua formação no ensino superior compreende o aprendizado de várias disciplinas, centradas no conhecimento de técnicas e precisão de métodos. Por sua vez, a atuação profissional se dá por meio do interrelacionamento entre pessoas e os métodos aprendidos durante a formação. Tendo em vista que para ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem é necessária a mediação realizada pelo professor, neste trabalho de mestrado, propôs-se investigar qual a influência do professor para a formação da identidade profissional do engenheiro civil, identidade esta, que está relacionada com a segurança pela qual o egresso exerce a profissão. Para tanto, realizou-se pesquisa em três instituições de ensino superior (IES) localizadas no município de Campinas/SP, sendo duas universidades e um centro universitário, por meio de questionários eletrônicos com perguntas fechadas. Foram convidados a

participarem desta pesquisa os alunos matriculados no último ano de formação e professores que lecionaram disciplinas do primeiro ao décimo semestres nas três IES delimitadas. Ao analisar as fontes empíricas, as evidências permitem afirmar que o professor do ensino superior influencia na formação da identidade profissional do engenheiro civil, cuja influência está diretamente aliada às diferenças dos perfis docentes. Estas diferenças são resultado de fatores, tais como: tempo de profissão e motivações para realização de mudanças na docência e as requeridas na diretriz de ensino. Concluiu-se que as diferenças dos perfis dos docentes não permitem garantir taxativamente que se esteja formando o mesmo perfil de profissional na Engenharia Civil, mas há fortes evidências mostrando que a interação intersubjetiva entre professores e alunos contribui afirmativamente na formação da identidade profissional de engenheiros civis.

Por fim, o sexto estudo, apresenta a tese defendida pela *Terezinha Severino da Silva*, no ano de 2020, intitulada *Formação continuada de professores engenheiros: uma pesquisa colaborativa*, cuja a presente tese é resultado de uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar as contribuições do processo formativo de professores do Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas (ICTE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a partir das significações apreendidas por eles em relação à formação continuada, numa perspectiva colaborativa. A pesquisa foi realizada no âmbito da linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). O estudo teve como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as contribuições de um processo de formação continuada de professores do ICTE/UFTM para o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva colaborativa? Os participantes da pesquisa foram professores que ministraram aulas na formação básica comum dos cursos de engenharia da UFTM, no ano de 2019. Foi utilizada a metodologia da pesquisa colaborativa que busca atender necessidades dos participantes e produzir conhecimento. Fundamentou-se teórica e metodologicamente em Ibiapina (2008, 2009), em relação à pesquisa colaborativa; Marx (2011), Kopnin (1978), Kosik (1976), Minayo (2014) e Gomide (2014), para o método; Marcelo Garcia (1999), Tardif (2002, 2004, 2014), Zabalza (2004), Nóvoa (2002, 2009), Masetto (2003), Isaia (2006, 2010), Veiga (2006, 2008, 2014), Franco (2009), Cunha (2006, 2014), Pimenta (2000, 2009), Pimenta e Anastasiou (2008, 2014), Melo (2018), para tratar a pedagogia universitária. Teve como método o Materialismo Histórico-Dialético e foram realizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, com entrevistas e encontros reflexivos na modalidade presencial e a distância. Para a análise de dados, utilizou-se a abordagem dos Núcleos de Significação. A partir da leitura

flutuante do material, foi realizada a identificação dos pré-indicadores (falas dos participantes) e dos indicadores (agrupamento de pré indicadores) e apreendidos cinco núcleos de significação (agrupamento de indicadores), que mostram, em seu movimento, totalidade e contradição, os significados e os sentidos apreendidos pelos professores participantes. Foram eles: Desinteresse do aluno - um desafio para o professor entre o desejo de superação e o desânimo; A dimensão ética na formação do engenheiro entre a necessidade e a ausência; Importância e necessidade de diferentes estratégias de ensino para a aprendizagem entre a diversidade e as condições subjetivas e objetivas para a sua efetividade; A avaliação, processo intrínseco à aprendizagem entre frustrações e entusiasmo; A contribuição da formação continuada para o desenvolvimento do professor do ICTE - entre avanços, desafios e dificuldades. Destaca-se a motivação dos participantes para refletir sobre sua prática, dispondo-se a criar/participar de espaços de reflexão, com o fim de profissionalizar a docência e de (re) construir significado e novas compreensões do processo de ensino e aprendizagem. Evidencia-se, ainda, a riqueza do compartilhamento e reflexão nos encontros, o que possibilitou ao participante a valorização do pensamento do outro, em um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo, a apropriação de conhecimentos que subsidiaram a práxis, na qual teoria e prática se complementam e podem transformar os envolvidos e provocar mudanças na ação educativa, contribuindo para o desenvolvimento profissional. Os resultados confirmam a tese de que um processo de formação pedagógica na perspectiva colaborativa pode contribuir para que o professor do ensino superior intérprete e recrie sua prática pedagógica, num processo de desenvolvimento profissional docente.

Em continuidade, convido-o a examinar a importância intrínseca deste estudo, fornecendo uma análise mais aprofundada acerca do cenário complexo que envolve a constituição da identidade docente no contexto do ensino superior, com um enfoque particular na vivência de professores bacharéis em Engenharia, destacando suas práticas e experiências educativas universitárias. No próximo capítulo, explorarei de maneira mais detalhada a relevância crucial de uma formação específica para a prática docente, especialmente para aqueles docentes que, por sua formação em bacharelado, enfrentam a carência da licenciatura. Essa lacuna formativa pode ser compreendida como um desafio a ser superado, sendo essencial abordar a necessidade de estratégias inovadoras e abordagens pedagógicas adaptadas para potencializar o impacto positivo desses profissionais no ambiente acadêmico.

Destaca-se o ProFACE como um programa exemplar que busca acolher os docentes iniciantes na Universidade Estadual de Feira de Santana, oferecendo-lhes movimentos formativos que não apenas corroboram, mas também enriquecem significativamente a prática

docente. Este programa se destaca por sua abordagem abrangente, que vai além do simples suporte inicial, proporcionando aos professores em início de carreira uma sólida base formativa que fortalece suas habilidades e competências, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional continuado.

CAPÍTULO 3- DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL FEIRA DE SANTANA

[...] a identidade não é um dom, nem um dado imutável, nem se transmite; não é uma coisa, porém é constituída pelas relações que o professor, enquanto sujeito histórico estabelece com os outros sujeitos dentro do processo de construção, apropriação e transmissão do conhecimento (Fagundes, 2005, p. 188)

A identidade não é algo inato ou imutável que uma pessoa possui desde o nascimento, nem é algo que possa ser transmitido a outra pessoa como um objeto. Em vez disso, a identidade é constituída. Isso implica que a identidade de um professor, é oriunda de uma constituição dinâmica que evolui ao longo do tempo e é influenciada pelas experiências, relações e interações com seus pares.

Ao trilharmos pelo campo da docência universitária, vemos que o perfil do docente inclui muitas atribuições, como conhecimento da disciplina, do currículo e contexto histórico e social, uso de diferentes formas de ensino, domínio da linguagem e a busca da participação do estudante. Contudo, esta seção elenca marcos formativos necessários para o processo de formação do docente no âmbito universitário, apresentando a importância do processo formativo como algo sistematizado para a construção profissional.

Destaca-se também, o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais- ProFACE- UEFS, elemento importante no processo de formação continuada dos docentes bacharéis na Universidade. A constituição da identidade docente, não pode ser deixada de lado, afinal, sendo a protagonista deste movimento, vemos que se trata de uma busca contínua, dinâmica que envolve o sujeito e está presente no ser, professor. Diante disso, vemos que os docentes bacharéis possuem um processo formativo com algumas lacunas para o habitar a docência, sendo necessária uma imersão em vivências com as práticas pedagógicas para efetivar a compreensão do ser professor.

Por fim, a docência no campo da engenharia, traz o seu destaque por compartilhar seus movimentos reflexivos quanto à docência e seus desafios. Apresentamos também, o contexto histórico dos cursos das Engenharias vinculados à Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, sendo campo desta pesquisa.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO: PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, a formação dos docentes universitários surge como um dos principais fatores que levam à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas instituições educacionais. No entanto, alguns aspectos desse processo de formação têm se mostrado preocupantes, incluindo a formação inicial dos educadores e fragilidades no desenvolvimento do pensamento educacional crítico.

Conforme Masetto (2008), “[...] a função do Ensino Superior é a de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores” Masetto (2008, p.14)

No contexto do ensino superior no Brasil, a formação docente é articulada em seu escopo com uma das discussões do âmbito da própria Constituição Federal de 1988, e sobretudo com o seu marco no que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96. A LDB apresenta uma preocupação em relação à formação docente, porém, não abre campo para mais debates e reflexões, tratando tal temática de forma sucinta, apenas com apontado: “Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresenta como requisito obrigatório, 300 horas de ação prática no ensino. Apesar de ter sido exigida para a formação de professores da Educação Básica, a incumbência de oferecer uma disciplina sobre metodologia de ensino é isenta dos cursos de formação de professores da educação superior, de acordo com o Artigo 65. No que diz respeito aos cursos de especialização, o Parecer 12/93 do Conselho Federal de Educação inclui a necessidade de disponibilizar uma disciplina que aborde uma metodologia de ensino, a qual potencialize e evidencie a prática docente em todos os conceitos didáticos.

Contudo, a esfera pedagógica e seus componentes curriculares são inegáveis, e insuficientes no processo de formação do professor pretendido para atuar no ensino superior. Vemos que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), começou a requerer que os beneficiários de suas bolsas realizassem estágios em docência, com objetivo de efetivar a prática docente e contribuir para uma noção do desenvolvimento profissional dos mestres e doutores envolvidos. É válido ressaltar que, a carga horária de estágio, é tanto quanto insignificante, quando fazemos um comparativo com a carga horária

geral dos programas de pós-graduação. Afinal, uma constituição docente não ocorre apenas em um curto espaço de tempo, como proposto no estágio em docência.

Para essa efetivação, faz-se necessário um longo processo, o qual o indivíduo tenha uma construção de sentido pela experiência, como menciona Larrosa (2002, p. 25), “sua capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’ [...], e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”

A experiência, tece as nossas vivências, que entrelaça as fibras das nossas vivências, constituindo a trama da nossa existência. Dessa forma, carrega consigo mais do que uma simples sequência de eventos; é um fenômeno multifacetado que transcende o tempo e o espaço, proporcionando-nos movimentos reflexivos que ecoam em nossas mentes, corações e ações.

Ao constituir-se de pressupostos que a experiência “nos toca” profundamente, revela-se como uma fonte inesgotável de aprendizado. Ela não apenas nos proporciona conhecimento prático, mas também nos instiga a reflexões mais profundas sobre as vivências que nos cerca.

Sendo assim, com o fortalecimento do referencial, as diretrizes que estabelecem as regras para os avanços do ensino podem ser encontradas no Art. 18 da Portaria do MEC/CAPES nº. 65, de 11-11-02, que destaca os critérios que regulamentam o estágio de docência:

- I. para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II. no programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigada a realização do estágio;
- III. as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras instituições de ensino superior para atender às exigências do estágio de docência;
- IV. o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, sendo vedada a utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V. a duração mínima do estágio de docência será de 1 (um) semestre para o mestrado e 2 (dois) semestres para o doutorado;
- VI. compete, à Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e ao acompanhamento do estágio;
- VII. o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII. as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (Brasil, 2002).

Assim, compreendemos que o estágio de docência corrobora significativamente na formação dos estudantes de pós-graduação, especialmente para os que almejam seguir a profissionalização docente no âmbito do ensino superior. Contudo, a obrigatoriedade desse requisito de estágio não se aplica aos estudantes que já possuem experiência comprovada como professores no ensino superior, por já terem essa experiência.

Ao trilharmos para uma breve reflexão no que tange à formação inicial em nível superior, para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, vemos que a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, alterada pela nº 1, de 9 de agosto de 2017 e pela nº 1, de 2 de julho de 2019, que define formação continuada, como se observa no parágrafo 1º do Art. 2º: “Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos”. Assim, vemos que testifica a necessidade e a importância por uma formação continuada e eficaz ao longo da profissionalização docente.

A docência, na educação superior, traz como protagonista a prática social complexa, como sendo necessária a convergência de diversos saberes. Apesar da legislação educacional abordada sobre a formação docente, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não inclui disposições específicas sobre a formação de professores para o ensino superior. Em todos os documentos examinados, há menções à formação de professores, mas não se encontra qualquer referência à formação docente destinada àqueles que atuam como professores no nível superior de ensino.

No entanto, relembremos a observação de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40)

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.

Portanto, para atuar no ensino superior, é necessário possuir no mínimo, pós-graduação, pois somente a titulação de graduação, torna-se insuficiente. Talvez pela perspectiva de profissionais de diversas áreas desejarem à docência universitária, vemos que a demanda por cursos de pós-graduação tem aumentado. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 58) afirmam que:

Valorizando a preocupação dos professores do ensino superior com o exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas têm se situado no contexto de experiências e de programas de formação contínua em universidades. Partindo de necessidades coletivamente detectadas, busca deixar os professores em condições de reelaborar seus saberes, adquirido em sua experiência de professor e de aluno e por eles considerados inicialmente como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a à luz dos quadros teóricos obtidos nos textos estudados ou filmes e outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência do ensino superior.

A formação docente no contexto universitário desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa. Valorização dos professores do ensino superior,

necessita de investimento para a realização de atividades que envolvam ensino e pesquisas. É válido ressaltar a importância e a permanência de programas de formação contínua nas Universidades. A formação contínua e permanente torna-se uma necessidade, fazendo parte de seu processo de formação docente:

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais (Cunha, 2014, p. 35)

Assim sendo, uma característica importante mencionada na perspectiva da formação é que ela seja um processo contínuo, sugerindo que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores não se limitam a eventos isolados, mas sim ocorrem ao longo de toda a carreira. Isso, destaca a importância de abordagens de aprendizagem que estejam em sintonia com as mudanças no contexto educacional e as demandas crescentes na sociedade.

Vemos também, que a formação continuada pode ser iniciada pelos próprios professores, demonstrando a autonomia e responsabilidade individual na busca por aprimoramento profissional. Além disso, ela deve ser integrada aos programas institucionais, sugerindo uma abordagem mais estruturada e organizada, e promovida de acordo com os seus respectivos calendários acadêmicos.

A formação continuada no âmbito universitário proporciona um momento em que os docentes tenham a condição para uma autorreflexão seus conhecimentos construídos ao longo de suas experiências, contribuindo significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional. À medida em que o docente universitário inicia o seu movimento reflexivo, frente às suas práticas no contexto de ensino e aprendizagem, adota uma postura ativa e participativa. Esse compromisso com a investigação pedagógica, combinado com as inúmeras oportunidades envolvidas na prática docente, contribui substancialmente para o desenvolvimento de uma formação multidimensional no docente, apontando uma condição intrínseca à profissão docente.

Contudo, a formação docente enfatiza as funções, objetivos e prioridades do conhecimento educacional a ser alcançado, bem como objetivos pessoais, profissionais e institucionais, e a dificuldade desse caminho de formação. Nesse sentido, Rosemberg (1999, p.33) afirma:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico- científica em detrimento da comprovação formal da competência didático pedagógico, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as

atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente, recebem críticas dos seus

De acordo com Rosemberg (1999), destaca uma preocupação relacionada aos critérios de seleção e formação de professores, especialmente nos cursos de nível bacharelado. O autor argumenta que, apesar da existência de concursos públicos que avaliam a competência técnico-científica por meio de provas e títulos, o critério predominante ainda é a demonstração da expertise na área específica do conhecimento, em detrimento da avaliação formal da competência didático-pedagógica.

Essa ênfase excessiva na competência técnico-científica em detrimento da competência didático-pedagógica pode levar a uma situação em que muitos professores, principalmente aqueles que lecionam em cursos de bacharelado, não recebem formação adequada em métodos de pedagógicos de ensino. Ensinar em um nível superior requer formação e competência, especialmente nas áreas em que você trabalha. A experiência profissional também é importante, pois a prática ajuda a aprimorar o conhecimento e a proficiência nas ações realizadas.

Quando pensamos em formação docente com o foco para o ensino superior, entende-se que estamos falando do processo de tornar-se professor e do processo de aprender a ensinar. Aprender a ensinar torna-se um processo complexo baseado em diversas experiências e vivências, que muitas vezes é iniciado e concluído durante a prática profissional. Logo, vemos que Miranda (2018) destaca o momento reflexivo na prática profissional como:

[...] a reflexão sobre a prática profissional, suas condições e contexto de execução podem se configurar como potencial transformador e de êxito no processo de desenvolvimento profissional, mas, por si só, não asseguram o desenvolvimento profissional docente. Faz-se necessário um mergulho sobre as próprias reflexões ultrapassando a sua descrição ou narração. Outrossim, um grande esforço para a tomada de consciência e interpretação dos processos metacognitivos dos professores e as possíveis transformações poderão incidir sobre ela (Miranda, 2018, p. 51)

Para assegurar o desenvolvimento profissional, é necessário um mergulho mais profundo nas próprias reflexões, envolvendo uma análise metacognitiva. Isso implica não apenas pensar sobre as ações passadas, mas também examinar como os pensamentos e processos cognitivos influenciaram essas ações. A tomada de consciência desses processos metacognitivos é um passo crucial para compreender as raízes das práticas educacionais e identificar oportunidades de melhoria.

A formação profissional nas universidades é apresentada de várias maneiras. Formação continuada, formação em nível de pós-graduação em sentido *stricto sensu*, capacitação pedagógica, entre outras. Afinal, no nível do ensino superior, a formação profissional exige

experiência profissional numa determinada área do conhecimento, e para adquirir e atualizar constantemente os seus fundamentos.

Entender a formação continuada como um processo, nos leva à constituição e ao fortalecimento da identidade dos docentes, evidenciando o compromisso não apenas com a preparação aprimorada dos professores, mas também com a sua capacidade de se identificar no processo. Para Veiga (2006, p.92), a despeito da formação como ação é necessária, destaca que:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria.

Dessa forma, vemos que Veiga (2006), enfatiza a valorização da prática. A experiência real em sala de aula e a aplicação dos conhecimentos construídos, são fundamentais para a formação dos professores. No entanto, isso não implica uma separação rígida entre teoria e prática. Pelo contrário, a prática pedagógica profissional é vista como requerendo uma fundamentação teórica explícita.

A ideia de que a teoria é ação e a prática não é simplesmente um receptáculo da teoria ressalta a interconexão entre esses dois elementos. Em outras palavras, a teoria não deve ser vista como algo separado e distante da prática, mas sim como uma base que orienta e enriquece as ações práticas do professor. A prática, por sua vez, não deve ser encarada apenas como a aplicação mecânica de teorias, mas como uma atividade reflexiva e contextualizada.

É fundamental compreender que a formação de professores vai muito além dos conhecimentos teóricos. Ela envolve as nuances e aptidão com os diversos contextos educacionais, a promoção do pensamento crítico e a busca constante por aprimoramento profissional. A formação de professores também se estende por diferentes etapas da carreira docente. Começa na formação inicial, nas universidades e instituições de ensino superior, onde os futuros educadores adquirem conhecimentos teóricos e práticos essenciais para o exercício da profissão.

Tal cenário nos convida ao rompimento do individualismo, e por intermédio da formação continuada, e por duas outras maneiras: 1- implementação de formação colaborativa com o objetivo de proporcionar um espaço de desenvolvimento compartilhado de habilidades de diálogo individual e grupal para se conhecer, compartilhar e ampliar os objetivos educacionais; 2- desenvolvimento de formação contínua, em que a metodologia de trabalho e o

ambiente emocional são os pilares da colaboração, superando resistências e conhecendo as diferentes culturas da instituição.

A formação colaborativa envolve a troca de informações e situações vivenciadas ao longo da carreira acadêmica docente e serve como estratégia para professores iniciantes na profissão. Atender a um público cada vez mais exigente, requer a qualificação dos docentes para projetar espaços educativos com diversas formas de mediação e interação. O processo de formação necessita ser abrangente, pois inclui contextos sociais e históricos e envolve os docentes em contextos educacionais. Nobre (2013, p.75), enfatiza:

Em processo contínuo de autoformação cabe ao professor rever suas concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, interação com alunos, avaliação etc., como forma de construção de conhecimentos e resignificação de práticas. Dessa forma, entendemos que a formação de professores como prática reflexiva, de caráter contínuo, não é sobre a ação, sobre a prática docente, deve ser exercida como forma de promover a autonomia, a partir de uma prática contextualizada, politicamente situada, voltada para a valorização do desenvolvimento de professores e de instituições de ensino

Dessa forma, o autor destaca, que a autoformação contínua do professor, deve levá-lo a revisar constantemente as suas concepções, sobre vários aspectos do processo educacional, como ensino, aprendizagem, planejamento, interação com os estudantes e avaliação. Nessa perspectiva central, é que a formação de professores não seja um evento pontual, mas sim um processo reflexivo e contínuo.

Tal ênfase, recai sobre a necessidade de que os professores se engajem ativamente na reflexão sobre suas práticas e métodos educacionais, buscando construir conhecimentos e reinterpretar as suas abordagens pedagógicas. Além disso, importância de uma formação de professores que promova a autonomia, que os capacite a tomar decisões informadas e a adaptar suas práticas ao contexto específico em que estão inseridos.

Por meio dessas situações que os docentes enfrentam, podemos destacar Donald Schön (2000) tratando da formação profissional e da formação de professores. O referido autor tem uma discussão centrada no conhecimento especializado, "reflexão-na-ação", dessa forma que é realizada quando surgem situações de incerteza, peculiaridades e conflitos.

De acordo com Schön (1992, p.82), defende que esse método de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige dos professores a capacidade de individualizar, de dar atenção aos alunos que, mesmo em uma turma com trinta, têm ideias de sua própria compreensão e suas dificuldades. Segundo ele, a formação é um processo supervisionado baseado no movimento de reflexão na ação, ou seja, "o pensar o que fazem enquanto o fazem". De igual modo, a

prática reflexiva promove aos docentes a oportunidade para o pleno desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-os profissionais autoconfiantes.

O movimento de desenvolvimento específicos em cada área de atuação está diretamente relacionado ou pré-requisito essencial para que os docentes possam exercer a profissão. Esse pressuposto por vezes é ignorado quando se trata da formação de docentes universitários.

De acordo com Teixeira (2009, p. 32)

[...] As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem treinados para o exercício da docência, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise das práticas docentes, enfatizando os saberes dos professores, como estes são mobilizados e construídos no cotidiano acadêmico. Nessa perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permitem esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos

Esse movimento formativo deve se tornar um espaço que enfatize a prática e a experiências pedagógicas como uma experiência privilegiada em que o aprender a ser professor universitário se entrelaça com as características do cotidiano de um professor universitário. E isso tem a ver com o modo como o processo de constituição da identidade vai se constituindo no entrelace da formação permanente em serviço, bem como do habitar as práticas educativas da docência universitária.

Vale destacar que a construção do ensinar e do aprender ocorre na prática e no dia a dia da universidade. Conforme Bolzan e Isaia (2010, p. 16):

A aprendizagem da docência é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência

A formação docente para o ensino superior é o momento em que os professores, enquanto coletivos e indivíduos, trocam ideias, saberes sobre suas práticas, analisam a sua própria didática e planejam a sua formação e procuram estratégias educativas. Este momento de ensino e aprendizagem é um movimento que se constrói e reestrutura o que significa ser professor. Para Miranda (2018) o processo de reflexão sobre as experiências, se configura como o movimento formativo: “A indagação e reflexão sobre as práticas e experiências docentes se configuram como caminho essencial para o desenvolvimento profissional, colocando os docentes como protagonistas de sua formação” Miranda (2018, p. 45-46)

Na trajetória formativa do docente na universidade, por sua vez, considera a necessidade de uma formação específica, viabilizando ao docente permear pelo desenvolvimento efetivo

das suas ações, promovendo e levando-se em consideração as ações e experiências reflexivas no habitar da docência como mencionam Silva, Lima e Mussi (2019, p.215)

A formação profissional em ações extensionistas tem sido valorizada e realizada nas universidades como um modo de possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens experienciais que ganham notoriedade nas reflexões que os professores fazem de sua prática pedagógica

Sendo assim, os autores destacam que, a formação profissional através de ações extensionistas refere-se a programas, projetos ou atividades que extrapolam os limites da sala de aula e buscam integrar os estudantes com a comunidade e o ambiente externo à instituição acadêmica. Isso permite que os estudantes adquiram experiências práticas relevantes, aplicando seus conhecimentos teóricos em contextos do mundo real.

Nesse cenário, a valorização docente, sugere que as Universidades, reconhecem a importância não apenas do conhecimento teórico, mas também da experiência prática para a formação profissional dos estudantes. As aprendizagens experienciais, nesse contexto, referem-se às vivências, os conhecimentos, habilidades e atitudes por meio da vivência prática, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes.

Logo, os primeiros anos da docência é um momento, em sua maioria, tenso para o docente, uma vez que ele assume o papel de professor apenas com o conhecimento da formação específica. Behrens (1996, p. 126), destaca algumas importantes características durante a trajetória inicial do docente universitário:

O professor, no seu primeiro ano de docência, transita do papel de aluno para o papel de profissional, de estudante para professor. Este processo caracteriza-se por um momento de grande aprendizagem. No confronto com a realidade, a aprendizagem se dá com os alunos, na metodologia do ensaio e erro

Para tanto, esse processo é identificado como um período de intensa aprendizagem. Durante essa transição, o professor enfrenta a realidade da sala de aula e aprende junto com os alunos, muitas vezes adotando uma abordagem de tentativa e erro na metodologia de ensino. A ênfase está na experiência prática e na interação direta com os alunos como uma forma crucial de desenvolvimento profissional. É importante que nesse momento inicial na carreira docente, onde o aprendizado ocorre não apenas por meio de teorias, mas também na prática cotidiana e na adaptação às necessidades e desafios reais do ambiente de sala de aula.

Por diversas vezes, os docentes vivenciam um processo formativo que ocorre de forma solitária, e em alguns momentos os docentes são responsáveis pela sua própria constituição no desenvolvimento profissional e sua própria formação docente. Desta forma, Gaeta e Masetto (2013, p.59) mencionam:

Uma das características mais marcantes do trabalho do professor é que ele atua sozinho, em sala de aula com seus alunos. É nesse espaço que exercemos nossa profissão, gerenciando o processo de aprender de nossos alunos, assim como o tempo e os recursos que temos disponíveis. Trabalhamos com independência com nossa turma, e essa situação favorece o isolamento e conseqüentemente o individualismo

Ao longo de sua carreira o docente desenvolve o que chamamos de autoformação. Utilizando práticas pedagógicas para esse desenvolvimento, pelas quais compartilham as suas experiências e preocupações com os seus pares dos quais vivenciam no ambiente universitário.

Pimenta (2012), destaca uma responsabilidade organizacional e institucional no processo de desenvolvimento da docência universitária e a formação de professores envolve um processo duplo:

O de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua (Pimenta 2012, p. 33).

A formação docente ressignifica-se constantemente, produzindo sempre um novo sentido em que a teoria e prática constituem-se em um processo de aprendizagem, proporcionando aos docentes uma ação reflexiva. Por isso, o docente em constante formação torna-se capaz de reelaborar, repensar, reinventar e recriar as práticas pedagógicas por meio de inteira relação com o espaço onde vivenciam as trocas de aprendizagem. Silva, Lima e Mussi (2019, p.215), destacam:

Neste sentido, o exercício profissional requer do professor saberes específicos, não somente de uma determinada área ou especificidade do conhecimento, mas de saberes e conhecimentos relativos às competências para lidar com o processo de ensino aprendizagem, que demandam ações, atitudes e relações que se logram por percursos formativos e também pelo desenvolvimento experiencial da profissão docente. É, portanto, no cotidiano da universidade e das práticas organizativas do trabalho docente, além da formação, que os professores se inserem numa dinâmica organizacional de aprendizagem constante sobre sua atuação profissional

Neste processo de constituição entre futuros docentes na fase de atualização de seus conhecimentos formativos de autoformação, é necessário o conhecimento da própria prática para restabelecer novas propostas ou reformular dimensões requeridas. Autoformação, coloca o sujeito ao conhecimento de si próprio, relacionando com a subjetividade na qual reflete nas singularidades das ações do seu movimento de ensinar-aprender. Assim, a capacidade de compreensão do “eu” por intermédio da autonomia reflexiva do docente.

Assim, vemos que por meio deste processo autorreflexivo, Josso (2004, p.60) afirma:

[...] o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de se compreender como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados

pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade

De acordo com Josso (2004), este processo autorreflexivo, é considerado fundante para a compreensão, por meio de como o sujeito está construindo e configurando a sua ação e tomada de consciência, visto que este sujeito se auto constitui por intermédio da sua própria prática, de acordo com as interações que fez no mundo e as referências que o norteiam as suas experiências e vivências.

No entanto, dominar a área pedagógica, é um dos desafios para os professores universitários, como dizem Cunha e Lima (2009, p.11):

Ao se tratar da docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carência dos universitários, ou porque nunca tiveram oportunidade ou porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Existem pelo menos quatro grandes eixos indispensáveis aos profissionais nesse processo: o próprio conceito de processo de ensino aprendizagem, o professor como gestor do currículo, a compreensão da relação professor aluno no processo e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional

Dessa forma, a construção do conhecimento, por meio da sistematização consciente de sua prática pedagógica que nos afasta dos erros e ilusões do conhecimento conclusivo. Outro fator relevante a ser considerado é a situação em que um docente está trabalhando. Devemos considerar que ao ensinar, o docente universitário possui a necessidade de se relacionar com o contexto e manifestação do conhecimento científico por meio da leitura da realidade, como sugere Lima (2008, p.6)

A docência universitária deve primar pela superação do discurso pelo discurso, do distanciamento intra e extramuros da universidade, da unilateralidade teórica em detrimento da práxis educacional e de transformações sociais. Assim, a sua busca deve estar centrada na dialogicidade e na emancipação de sujeitos comprometidos consigo e com os demais por meio da conscientização sobre o papel das instituições e dos indivíduos como coletividade

A formação docente é um elemento importante de ação-reflexão que, se torna um desafio à profissão que oferece a ressignificação do ser docente. A ênfase do ser docente transcende o discurso e se propõe a aproximar a universidade de indivíduos e grupos, ou seja, universidades comprometidas com a realidade. Isso nos faz lembrar que “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência” Larrosa (2015, p. 48).

3.1.1 Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais- ProFACE- UEFS

Na perspectiva da formação docente no ensino superior, especificamente na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), encontramos o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais- ProFACE, que foi constituído pela Portaria n.º 1702/2017, D.O.E. de 10 de novembro de 2017; alterado pelas Portarias n.º 466/2018, D.O.E. de 24 de março de 2018; e 073/2019, D.O.E. de 20 de fevereiro de 2019, tendo como objetivo, no âmbito da UEFS, atuar em ações de formação e gestão pedagógica dos professores, efetivos e temporários, do quadro da Instituição.

O Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais, ProFACE, surge no contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana, no dia 08 de dezembro de 2014, mediante a gestão do Prof. Dr. Rubens Edson Alves Pereira, Pró-Reitor de Ensino de Graduação (PROGRAD), em (2014), teve como objetivo de ofertar aos docentes da Instituição e aos recém aprovados no concurso de 2015, momento formativo.

O ProFace surge com uma alternativa de formação de professores da Universidade com o princípio de horizontalidade em que o professor habitando, por intermédio das ações formativas têm possibilitado momentos de construção de saberes, sobretudo para os docentes que são bacharéis, não possuindo o curso de licenciatura, potencializando os diálogos e reflexões das quais edificam as aprendizagens reverberando nas rodas com o coletivo. Segundo Silva, Lima e Mussi (2019), o ProFACE possibilita ao docente:

O processo de ensino e aprendizagem potencializa-se pelo diálogo entre os pares e promove condições para melhoria das práticas, pois é por meio das reflexões coletivas em sala que os interesses serão despertados e as aprendizagens edificadas. Nas rodas, passa-se a refletir com os pares sobre o que os professores precisam fazer com os estudantes para lograrem êxito nas aprendizagens que se esperam destes. Assim, o confronto entre ideias, compreensões, erros, equívocos, tudo isso deve ser considerado tanto na atividade docente, como no percurso formativo, como forma de potencializar novos modos de fazer a docência, inovando e gerando outras estratégias. Pela formação do ProFACE, o professor, nas rodas, perde a centralidade de ser o conhecedor e abre-se a novas aprendizagens experienciais com os colegas (Silva, Lima; Mussi, 2019, p. 215)

No contexto da docência na universidade, a formação do docente universitário, pauta como cerne central no conhecimento resultante no campo científico, como destacado por Zanchet; Cunha; Souza (2009), “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (Zanchet; Cunha; Souza; 2009, p. 94), por sua vez, se destacam nas ações que dizem respeito ao processo ensino e

aprendizagem, que se constituem por meio das bases pedagógico-didáticas essenciais ao pleno exercício da docência.

Atividade de acolhimento do ProFACE, coordenado inicialmente pela Prof^a. Dr^a. Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, contou inicialmente com 10 docentes da Instituição e com a presença da Prof. Dr^a. Sandra Soares, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) a qual abordou a palestra intitulada “*Pedagogia Universitária: Diálogo, Saberes e Práticas*” proporcionando momento reflexivo aos docentes para repensar em sua Pedagogia e na didática utilizada em sala.

Costumeiramente, o docente universitário exerce a docência levando consigo os seus conhecimentos que foram construídos no período da formação profissional especificamente da área que atua, o que é de suma importância, tendo em consideração que em uma construção de saberes, faz-se necessário que haja momentos de aperfeiçoamento profissional.

Para tanto, Pimenta e Anastasiou (2010, p.42) mencionam:

A maioria dos professores universitários teve na sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveu, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa[...] que o diferenciam do método de ensino. E é desafiado a realizar um trabalho profissional na área educacional

O conceito compreensivo de docência universitária, nos possibilita a saber como são formuladas as ações que influenciam a constituição dos saberes docentes conduzindo aos processos de aprendizagem dos discentes. Para tanto, voltando à fala de Pimenta e Anastasiou (2010), vemos que a Pedagogia Universitária é um campo específicos de saberes meramente complexos que, por vezes apresentando algumas lacunas no processo de formação dos docentes. Santos (2015, p.115), destaca

O saber próprio da docência precisa ser compreendido de forma ampla, superando, assim, a fragmentação. Diante disso, é necessário refletir sobre a própria concepção de saber dos professores, para pontuar uma superação do praticismo como modelo estruturante de aprendizagem da docência, tal qual eles compreendem. Refletir sobre os saberes profissionais do professor implica uma reflexão sobre o seu próprio trabalho

Haja vista que a Pedagogia Universitária em sua essência, apresenta uma construção de conhecimentos e formação específica, Cunha (2010) ressalta “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre os saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor” (Cunha, 2010, p. 20)

O objetivo principal do ProFACE, está vinculado com a promoção e o fomento de momentos de formação e desenvolvimento profissional dos docentes por meio dos contextos

que sejam significativos, proporcionando ao processo de contextualização de suas práticas, visando potencializar as propostas de formação que já são desenvolvidas pelos diversos Departamentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que através dessas ações de formação têm oferecido suporte pedagógico em todos os aspectos necessários.

Dado ao êxito do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais ProFACE foi instituído pela UEFS como Política de formação, por meio da resolução CONSU nº 084/2022:

Artigo 1º - Institucionalizar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), nos termos definidos no Regimento constante no Anexo único desta Resolução.

Artigo 2º - Esta Resolução, aprovada na reunião do dia 13 de dezembro de 2022, entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Parágrafo 1º - O ProFACE trata-se de uma proposta de formação para os docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana, buscando valorizar a carreira docente e o exercício da docência, através de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional do docente na instituição.

Parágrafo 2º - As atividades, temáticas e cronograma das ações de formação docente serão definidas semestralmente, de acordo com o calendário acadêmico, considerando as proposições de ação da equipe da Coordenação Executiva, ouvida a Comissão de Desenvolvimento Profissional Docente, em articulação com as necessidades formativas demandadas pelo corpo docente, discentes, assim como Colegiados, Departamentos e Pró-Reitorias (Resolução Consu, 084/2022, p. 1-2).

Reforçando a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, a resolução permeia os contextos que sejam significativos aos docentes, contribuindo com a contextualização das práticas e potencializando as diversas propostas no âmbito da formação das quais são desenvolvidas pelos Departamentos e Colegiados da Universidade Estadual de Feira de Santana, estendendo todo o suporte pedagógico, necessário.

Nesta compreensão e análise do relatório posterior, apresentado pela UEFS, em um período de 2007 a 2011, no que tange às “Ações desenvolvidas para Valorização dos Recursos Humanos”, abordou como Política da Gestão o estímulo à qualificação dos seus docentes apresentando um gráfico com o quantitativo dos docentes em capacitação em cursos de Pós-Graduação, inclusive no exterior, no período compreendido entre os anos de 2007 e 2010. Do mesmo modo, não há outra informação no Relatório que se refira às propostas de acompanhamento e formação dos docentes da Universidade (PDI/UEFS 2007-2011, p.84).

Ao analisarmos esses documentos referenciados na gestão anterior, vemos que a prioridade, estava pautada nos cursos de Pós-graduação vivenciados pelos docentes, compreendo que a formação vinculada com ação do pesquisador é parte do processo formativo dos docentes na pós-graduação, permitindo que construam aprendizagem e sintetize os saberes que reverbera na prática da docência.

Soares (2009), destaca a profissão docente no âmbito universitário ao mencionar “à docência universitária como profissão que passa pelo reconhecimento de que a formação de pessoas é sua função primordial e que essa é uma atividade complexa pela multiplicidade de saberes e práticas que envolve” Soares (2009, p. 95).

Mediante ao Plano de Pedagógico Institucional PPI 2011-2015 outrora passou a viabilizar como uma das suas Diretrizes “Implementar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE (PPI 2011-2015, p. 57):

Objetivo: Implantar um Programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e à formação de gestores acadêmicos da UEFS.

Metas:

1. Implementar um programa de apoio à formação continuada do corpo docente da UEFS, com vistas à qualificação das atividades pedagógicas e à capacitação de gestores acadêmicos.
2. Envolver o corpo docente da UEFS em ações críticas e formativas no âmbito da prática pedagógica, bem como em processos de socialização e integração de experiências acadêmicas.

Ações:

1. Levantar demandas prioritárias para a formação continuada de docentes e de gestores acadêmicos da UEFS;
2. Promover ações articuladas de desenvolvimento profissional docente para a troca de experiências pedagógicas e a incorporação de metodologias ativas e de propostas curriculares inovadoras;
3. Realizar eventos e cursos de qualificação para a gestão acadêmica;
4. Promover eventos sobre o fazer universitário docente, visando sensibilizar e envolver professores nas ações do ProFACE;
5. Institucionalizar parâmetros e mecanismos de valorização profissional inerentes ao trabalho docente no ensino de graduação;
6. Desenvolver projetos de acolhimento e troca de experiências pedagógicas com professores externos ou egressos da UEFS (PPI 2011-2015, p. 57).

Os Encontros de Formação foram ofertados semestralmente com diversidade de temas, considerando sempre as necessidades formativas dos docentes. Para que o convite chegue aos professores, com tal a temática a ser abordada, há encontro prévio com os coordenadores de área, onde é feito um levantamento das temáticas propostas, levando-se em consideração as maiores dificuldades que os docentes encontram em seu exercício. Tais ações formativas se destacam:

Encontros de Formação – tem caráter teórico-prático de média duração, que propõe partilhas e trocas de experiências por meio da problematização das práticas instituídas entre os docentes de diferentes áreas de conhecimento, sobre temas como avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino, leitura e produção na universidade, entre outros.

Oficinas Pedagógicas - atividades de curta duração que visam socializar estudos, experiências didáticas, conhecimentos e metodologias utilizadas pelos docentes da instituição, sobre temáticas diversas.

Seminário Pedagogia do Ensino Superior – dar visibilidade às estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos docentes da instituição e partilhá-las com os pares e público interno e externo.

Acolhimento aos Novos Docentes - auxiliar o novo docente em sua inserção na vida acadêmica e institucional, informar sobre a estrutura geral da universidade e serviços disponíveis, carreira, benefícios, entre outras informações necessárias.

Planejamento Pedagógico - fomentar discussões acerca de temas que contribuam na organização dos processos e atividades acadêmicas, incluindo aspectos que refiram-se ao contexto, finalidades e condições necessárias para adequar o ensino à aprendizagem (Relatório De Gestão PROGRAD 2015-2019, p. 133-134)

Com a percepção da importância e relevância de um programa de formação voltado aos docentes da UEFS, o ProFACE, totalmente estruturado e com as suas diretrizes passa então a vincular-se ao Núcleo de Pesquisas sobre Pedagogia Universitária- NEPPU que foi criado 2005, estreitando a parceria para o avanço de pesquisas e publicações de trabalhos no âmbito nacional e internacional sobre Pedagogia Universitária. Logo, “A perspectiva da integração da formação docente deve possibilitar o desenvolvimento profissional efetivamente significativo em termos de seus processos de aprendizagem e de sua atuação profissional” Vieira (2022, p. 100).

Diante das diretrizes e diversas ações que foram desempenhadas pelo ProFACE, no intuito de mobilização formativa aos docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, chamo atenção para análise do quadro de Atividades realizadas e participação docente no período de 2015-2019. Ressalto que os números do quadro abaixo, são de docentes que não possuem licenciatura. Desta forma, destacam-se:

Tabela 6 - Atividades realizadas e participação docente no período de 2015-2019

Ano	Atividades realizadas	Nº de docentes participantes
2015	Acolhimento aos novos docentes	10
	Oficina pedagógica	68
Total=		78
2016	Encontros de formação e rodas de conversa	110
Total=		110
2017	Encontros de formação	55
	Seminário pedagógico do Ensino Superior	150
Total=		205
2018	Acolhimento aos novos discentes	71
	Encontros de formação	243
	Oficina pedagógica	42
Total=		356
2019 ¹	Encontros de formação	62
Total=		62
TOTAL (estimativa de docentes que participaram de uma ou mais atividades do ProFACE ao longo do período 2015-2019)		811

Dados processados até abril de 2019 ¹

Fonte: Relatório de Gestão PROGRAD 2015-2019, p. 144.

Percebe-se que o desenvolvimento do ProFACE na Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS, visa a promoção da formação do docente, que em sua graduação não contempla a licenciatura, tendo como a ausência de formação específica para ensinar torna-se um desafio para os docentes universitários. Compreendo que sobre este aspecto, a formação dialógica proporcionada pelo ProFACE se constitui em um processo que promove reflexões e evidencia as aprendizagens e as experiências reverberam na troca de saberes desenvolvidos pelos docentes, através do cotidiano e da prática pedagógica na Universidade.

3.2 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O termo identidade tem origem latina em *iden* e significa igualdade e continuidade. Segundo Bueno (1968, p. 56), identidade significa “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. O conceito de identidade nos possibilita entendê-la como algo que pode ser tanto coletivo quanto individual, resultado das experiências de vida e não influência ligada às identidades que os outros nos impõem. Portanto, é impossível conceber a identidade separada do contexto sociocultural e histórico. As mudanças evidentes na era pós-moderna e seus efeitos nas relações sociais estão influenciando a compreensão da identidade no mundo contemporâneo.

Ao tratarmos sobre identidade docente, vemos que são múltiplos os estigmas e na literatura brasileira fica claro que as preocupações sempre foram moldadas por questões sobre o “ser e estar” docente. A identidade docente está em constante mudança. Isso sinaliza a identificação de professores com aspectos profissionalmente relevantes. Para Veiga (2012), a construção da identidade docente representa um lugar de luta, a construção de jeitos de ser e meios de estar na profissão que podem ser edificados a partir dos pressupostos formulados por Nóvoa (2000); Pimenta (2007); que expressam a importância das dimensões históricas e sociais no processo de formação humana, que devem ser compreendidas de forma sistemática.

Dantas (2007), apresenta a identidade como elemento polissêmico pois assume variedade de compreensões, dependendo do contexto em que está imerso, “sugerindo que é um processo dinâmico e contínuo, sujeito a variações” Dantas (2007, p. 19). Esse processo de constituição da identidade docente representa a intersecção complexa de experiências pessoais, valores, implicações, habilidades e conhecimentos que um educador adquire ao longo de sua carreira. A identidade docente é, em grande parte, o que torna cada docente único, influenciando sua abordagem, estilo de ensino e interações com os pares.

A identidade profissional docente é marcada por um processo que envolve a formação inicial, continuada e a própria experiência. Assim, não acontece de maneira linear, mas no desenvolvimento contínuo do aprender, desaprender, a partir das descobertas que vão delineando a identidade profissional. É nesse movimento que os professores universitários aprimoram e reconstróem os saberes necessários para atuação profissional.

Podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder. (Silva, 2000, p. 96)

A constituição da identidade docente começa muito antes de um docente entrar na sala de aula. De acordo com Freitas (2014, p. 116), “a escolha da profissão é um dos determinantes da identidade profissional”. Sendo assim, a identidade docente passa por um processo de “lapidação” por meio das suas próprias experiências educacionais, suas convicções sobre a importância da educação e seus objetivos profissionais. À medida que um docente avança em sua carreira, sua identidade docente é aprimorada e enriquecida por meio da prática, do aprendizado contínuo e das interações com os alunos e colegas:

[...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13)

Desta forma, compreenderemos que a identidade docente também envolve a consideração de questões éticas e morais, como a equidade e a justiça social na educação, que constroem as decisões e ações de um docente. A abordagem mais precisa é afirmar que estamos evoluindo continuamente, uma vez que partimos do pressuposto de que experimentamos um mundo com várias facetas, resultando na alteração de nossa identidade.

Dubar (2005, p. 149), afirma que a constituição da identidade profissional implica um campo da projeção do sujeito ao dizer que esse processo:

É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma identidade “profissional” básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, e a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor de formação

Sendo assim, a identidade profissional, seja ela formada por meio de um processo individual, também envolve uma partilha de elementos dentro de uma profissão específica. Portanto, ao longo desse processo, é importante notar que a imagem que um indivíduo tem de si nem sempre coincide com a imagem que os outros têm dele. Isso significa que podemos nos

identificar de uma maneira, enquanto os outros nos identificam de uma maneira diferente. Os desafios enfrentados no trabalho destacam a importância da constante adaptação e aprimoramento,

Partindo dessa perspectiva, compreendemos a importância do significado do papel profissional desempenhado pelos sujeitos sobre as suas vidas. A identidade profissional vai paralelamente sendo formada junto com todos os outros papéis que assumimos e é influenciada por eles. Faz parte de sua constituição a escolha da profissão que fazemos até sua constante formação, que passa pelo tempo de formação inicial, pelos diferentes lugares onde a profissão ocorre e também pelas representações da profissão que temos por meio de relações e contatos sociais (Freitas, 2014, p.115)

Assim, vemos que a identidade profissional docente não é um elemento isolado, mas está entrelaçada com os diversos papéis que assumimos ao exercer a docência, refletindo em nossos valores, interesses e habilidades, tornando-se um aspecto fundamental de quem somos. Esse movimento de constituição identitária, torna-se cenário complexo como afirma Isaia (2006, p. 63) “processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor”.

Além disso, ao longo de nossa trajetória profissional, a identidade docente é constantemente moldada e reformulada. Isso ocorre durante a fase de formação inicial, na qual construímos os conhecimentos e habilidades necessárias para desempenhar nosso papel. Essa identidade também evolui à medida que conquistou em diferentes contextos e ambientes, cada um com suas próprias demandas e culturas profissionais.

Desse modo, os docentes não somente reproduzem e aplicam os conhecimentos disciplinares, mas legitimam suas práticas sociais a partir do processo de autoavaliação do seu trabalho importante na constituição da identidade, pois envolve o reconhecimento de si e do outro. Dessa forma, entende-se o docente universitário como um ator social, mediador do processo pedagógico, ou seja, sujeito inconcluso e em contínuo processo de formação. Fornari (2009, p. 297), enfatiza: “identidade do professor destaca o sentido de tomada da profissão como uma ocupação, como algo a ser vivido responsabilmente.”

Nessa direção, compreendemos que a identidade docente pode estar relacionada aos fatores coletivos, ao ambiente de socialização, às questões pessoais relacionadas à trajetória de vida e profissional. A identidade profissional é, portanto, constituída a partir do significado social da profissão no constante exame dos significados sociais da profissão na revisão das tradições.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas

culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. 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. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 77)

Deste modo, a identidade profissional é construída sobre a importância social da profissão, numa revisão constante da importância social da profissão. No entanto, ainda se baseia na afirmação de práticas culturalmente fixas relevantes. Práticas que resistem à inovação porque são prenes de conhecimento válido para necessidades da vida real. Uma identidade construída no conflito entre teoria e prática, uma análise sistemática da prática à luz das teorias existentes e a construção de novas teorias. É também ator e educador em seu cotidiano, em que cada professor se baseia em seus valores, em sua vida, em sua história de vida, em sua expressão, com base em seus valores. Seu conhecimento em seus medos e angústias sobre a importância de ser professor em suas vidas. Não apenas por meio de redes de relacionamento com outros professores, mas também em instituições, sindicatos e outros grupos.

Na constituição identitária do docente, confrontamos com as explicações das práticas cotidianas que são esses os processos ao reconstruir o conhecimento originalmente vislumbrado como verdadeiro em relação à teoria da aula. Esse método de explicar os hábitos cotidianos cria um processo essencialmente reflexivo.

Desta forma, Dubar (2005) argumenta que, “[...] na construção da identidade, concorrem dois processos distintos: um processo (auto)biográfico: a identidade do eu e um processo relacional e a identidade para o outro” (Dubar, 2005, p. 142) A composição da identidade de um docente inclui não apenas como essa pessoa se vê, mas também como os outros a veem. Essa perspectiva influencia a composição da identidade do sujeito, suas opções e ações em seu campo de trabalho.

Entretanto, para Dubar (1997), os indivíduos adquirem diferentes identidades ao longo de suas vidas, que são continuamente formadas e transformadas, permitindo aos sujeitos vislumbrarem a identidade em diferentes momentos.

Portanto, a constituição da identidade profissional decorre da expressão social que cada profissão constrói, desenvolve, muda ao longo do tempo, principalmente à medida que a sociedade, seus valores e tradições mudam e/ou são desfeitas.

Muitos, dispõem da docência como gesto de “dom” ou habilidade, gerando o princípio da desprofissionalização da profissão docente. Quando se trata de um “dom” compreende-se que qualquer pessoa possa exercer tal atividade profissional sem a necessidade de formação específica. Isso requer condições de trabalho, remuneração, dentre outros detalhes relacionados ao trabalho. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 183) afirmam:

“[...] transmitir conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados”

Superar a crença de que ensinar vem atribuído por meio de “dom” é outro desafio que os docentes enfrentam na constituição de sua identidade profissional como professores. Além disso, exige sensibilidade por parte do professor para compreender que a docência é uma profissão que requer conhecimentos específicos e necessários para a efetividade da prática educativa. Como aluno, ele (docente) tem muitas e variadas experiências relacionadas à docência, que certamente se refletem em sua prática docente, mas é a docência que lhe permite sair da condição de aluno e se firmar como professor.

Os professores quando chegam à docência na universidade trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. [...] quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 79)

Desta forma, o conhecimento educacional é essencial para o processo de constituição identitária dos professores, quando este movimento se vincula aos saberes na prática profissional, e passa atribuir sentido à prática pedagógica, criar compreensão do significado profissional da educação e identificar-se com a profissão.

[...] compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma com que o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos (Melo, 2007, p. 44)

Desta forma, a identidade profissional, dos docentes constrói-se na relação consigo mesmos e com os outros. É uma autoconstrução que se desenvolve por meio de uma carreira profissional que pode ser influenciada através das suas vivências nas escolas, e por meio de circunstâncias políticas.

A identidade não é algo que uma pessoa possui, mas é desenvolvida, constituída ao longo da vida em relação ao contexto de trabalho e na complexidade das relações e interações com as práticas docentes estabelecidas por meio de suas experiências e vivências no campo educacional, sendo assim definida:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas [...] sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta quem sou eu neste momento? A identidade profissional [...] é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (García, 2009, p. 112)

Vemos, que o processo para além da constituição identitária e de competências exige sempre a excelência do docente em seu processo de integração na sociedade e nas suas atividades. Esse processo, não está isento de dores, de lutas e até mesmo de conflitos por estar inserido em um campo competitivo, a exigência deste profissional. Desta forma, Nóvoa (1992, p.16) destaca que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor

Sendo assim, a identidade docente, não é algo fixo ou estático, como um objeto que pode ser conquistado ou produzido. Pelo contrário, a identidade é descrita como um local de batalhas e conflitos, é um espaço onde as pessoas constroem ativamente formas de ser, estar e habitar a docência.

Dessa forma, a identidade docente, jamais é algo predefinido, mas sim um contínuo processo de constituição, na qual reflete as diferentes experiências, desafios e interações ao longo da experiência e vivência. A complexidade e a fluidez desse processo, permite que a identidade docente, seja constituída, por uma variedade de experiências que se entrelaçam de maneira dinâmica.

Ser docente está relacionado a uma ampla gama de conhecimentos e reverbera em um processo complexo que ultrapassa muito mais do que o conhecimento específico e o conhecimento técnico. Mas por meio das vivências e experiências é que este sujeito ao longo do processo construtivo perpassa as lacunas e proporciona um movimento contínuo do objeto do aprender por meio da interação com os seus pares.

3.3 DOCENTES BACHARÉIS

O bacharel é o profissional que, após completar sua graduação, se tornou um advogado, médico, engenheiro, contador, psicólogo, entre outras profissões, porém, não possui um curso de licenciatura, que o permite formação didática para o ensino. O processo formativo do docente tem condição de ser contínua haja vista que se dispõe de estratégias, viabilizando momentos reflexivos mediante a sua prática, provocando necessidade de reelaboração dos saberes profissionais, e das vivências exercidas na docência.

A docência é caracterizada por dificuldades quanto às dimensões da prática pedagógica vivenciadas pelos docentes bacharéis, tendo em vista que a sua formação contempla aspecto técnico de sua área específica, do qual não dispõem os conhecimentos pedagógicos que viabilizam o processo para o ensino e aprendizagem, uma vez que em sua formação não abrange as dimensões didático-pedagógica das quais potencializam o exercício da docência:

A ausência da formação pedagógica aos professores bacharéis pode suscitar algumas dificuldades em suas práticas na sala de aula, pois muitas vezes os docentes bacharéis, por não dominarem as questões pedagógicas, têm dúvidas a respeito de que estratégias devem adotar para o exercício da docência de forma a que seus alunos alcancem com êxito a aprendizagem (Costa, 2014, p.64)

O autor destaca que a ausência de formação pedagógica para professores bacharéis, pode gerar desafios significativos na sala de aula, uma vez que os docentes, embora possuam conhecimento especializado em suas áreas de formação, podem enfrentar dificuldades ao lidar com as nuances da prática pedagógica.

A formação pedagógica desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para compreender e aplicar eficazmente as estratégias de ensino. Os professores bacharéis, por sua vez, não terem recebido essa formação específica, podem se sentir perdidos ao tentar encontrar abordagens pedagógicas adequadas para promoção de um processo de aprendizagem efetiva para os seus estudantes.

Um dos desafios enfrentados por esses docentes s é a falta de familiaridade com métodos de ensino, avaliação e gestão de sala de aula, que por ora, não comprem o seu currículo de formação como algo obrigatório. A formação pedagógica proporciona uma base sólida nessas áreas, capacitando os educadores a desenvolverem estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, a avaliarem o progresso de forma abrangente e a gerenciarem eficazmente o ambiente de aprendizagem.

Além disso, a ausência de formação pedagógica pode impactar negativamente na capacidade do professor em compreender as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes,

tornando desafiador o ajuste do ensino para atender a diversidade presente na sala de aula. A formação pedagógica proporciona ferramentas e métodos para a adaptação do ensino, promovendo uma abordagem inclusiva e personalizada.

Sendo assim, esse movimento formativo dos docentes bacharéis enfatiza a necessidade de que eles não apenas dominem o conteúdo de suas disciplinas, mas também compreendam e aprendam a utilizar as novas tecnologias para enriquecer os processos de aprendizagem:

[...] a identidade profissional como docente e bacharel se forma sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais nos quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores e bacharéis. A docência nestes contextos assume sentidos de prazer e de desprazer, se limita muitas vezes ao ensino como transmissão de conhecimento e se legitima pela experiência de como fazer (Oliveira, 2011, p. 223)

A formação da identidade profissional do docente bacharel, ganha destaque pelas relações com outros indivíduos e das experiências, sejam elas interpessoais ou institucionais. A constituição dessa identidade, torna-se reflexo, dos contextos vividos, nos quais docentes bacharéis estão imersos. Esses movimentos, oferecem oportunidades para o desenvolvimento das habilidades necessárias para desempenhar esses papéis.

Nessa perspectiva, “[...] o processo de construção da profissionalidade docente do engenheiro professor ocorre durante a prática, entre acertos e erros, considerando que falta uma formação voltada para a docência” Vaz (2016, p. 10).

Vemos, que essa ausência na formação do professor Engenheiro, reflete em uma realidade que muitos profissionais da área de Engenharia enfrentam ao ingressarem na carreira acadêmica. Tal cenário, ressalta a importância de reconhecer a peculiaridade do papel do engenheiro como educador e a necessidade de desenvolver as suas competências pedagógicas ao longo do exercício da docência.

A formação acadêmica na visão tradicional na Engenharia, geralmente foca nas habilidades técnicas e científicas específicas da área, que, por muitas vezes deixa em segundo plano a preparação para docência. Dessa forma, Engenheiros que decidem se tornar professores frequentemente enfrentam desafios ao lidar com o processo do ensino de forma eficaz, interativa e motivadora.

A constituição da profissionalidade docente também ocorre, no ambiente prático da sala de aula. É durante a interação com os estudantes, a elaboração de aulas, a avaliação de aprendizado que a reflexão sobre os métodos utilizados pelo Engenheiro professor, que aprimora as suas habilidades e competências pedagógicas. No entanto, esse processo muitas vezes é permeado por tentativas e erros, pois os docentes estão aprendendo enquanto ensinam.

A falta de tal uma formação específica para a docência na Engenharia, pode resultar em desafios adicionais e constantes. A ausência de conhecimentos pedagógicos prévios pode levar a métodos de ensino menos eficazes e à necessidade de adaptação constante. Portanto, é crucial e necessário reconhecer a importância de programas de capacitação docente voltados para Engenheiros, em que ofereçam preparos para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e estratégias de ensino eficazes.

Além disso, é fundamental que as instituições de ensino superior incentivem a reflexão contínua sobre a prática docente. Viabilizando a promoção de espaços para discussão entre os professores, o compartilhamento de experiências e a busca por formações constantes, que contribuam significativamente para o processo da constituição da identidade docente.

Diante desse contexto, compreendemos que esse movimento formativo também ocorre pela aprendizagem por homologia, em que consiste em um movimento em que se baseia na ideia de que podemos aprender com o outro. Sob essa ótica, Silva e Alves (2020, p. 13) mencionam: “Nesse sentido, a relação homológica se estabelece não por conceber a ideia de imitação do fazer do professor, mas por poder refletir sobre uma atitude pedagógica e, sobre ela, construir saberes próprios”.

Vemos que essa relação homológica também é presente na Engenharia quando lemos a narrativa do professor Mundo Virtual, ao destacar que:

“Eu aprendo todo dia com os alunos. Quando eu encontro em contato com algum aluno que se formou, eu comparo aquele aluno, quando ele entrou na Universidade. Eu gosto de conversar com os alunos que já se formaram. Ver o amadurecimento deles, e cada um, para mim que consegue ter sucesso, a gente vê entrando na área, a gente comemora como um aprendizado também nosso. É como se a gente tivesse feito parte desse, crescimento dele, o tempo todo. Para mim, pessoalmente, o fato de ter continuado na carreira como professor foi gratificante. Eu me sinto bem.” (Mundo Virtual, Entrevista, 2023)

A narrativa nos apresenta que, essa relação homológica no processo de ensino e aprendizado também reverbera no aspecto da constituição da identidade docente, em que o professor desenvolve relação pessoal e satisfação em sua carreira de ensino, pois contempla o progresso e sucesso de seus ex-alunos como uma realização própria. O sentimento de fazer parte do desenvolvimento e crescimento de seus alunos ao longo do tempo, e essa experiência o gratifica e o faz se sentir bem consigo mesmo. Isso reflete a importância do impacto dos professores na vida de seus alunos e como essa relação pode ser enriquecedora para ambas as partes.

Refletir sobre uma atitude pedagógica e construir saberes próprios é um processo essencial no desenvolvimento pessoal e educacional. A docência, em seu âmago, não se resume

à construção do conhecimento, mas também à maneira como esse conhecimento é constituído, assimilado e aplicado na vida dos estudantes.

A ressignificação no processo de formação docente, sobretudo envolve uma mudança de paradigma em relação ao próprio papel do professor. No entanto, não se pode esquecer de que, ser um docente bacharel no ensino superior, requer vivenciar um processo em que:

Contextualização da sociedade contemporânea: os novos cenários históricos, políticos, culturais; as ciências e a tecnologia desse mundo; os valores e problemas que assolam as comunidades de adultos, de jovens e de crianças nas próximas décadas [...]; o conhecimento (e sua gestão) criado por diversas fontes de pesquisa [...]

Definição do perfil do cidadão e do profissional: explicitar a visão do homem, de mundo, de suas múltiplas interações, do processo histórico e evolução da sociedade brasileira, os valores emergentes e próprios característicos desses tempos para o desenvolvimento do cidadão; as novas perspectivas das carreiras profissionais mais tradicionais e a criação de um sem-número de outras profissões; redefinir as características dos novos profissionais. [...]

Princípios epistemológicos: o que pensamos sobre o conhecimento e seu desenvolvimento [...]

Gestão institucional. Há que se considerar um modelo de gestão institucional que não se envolva apenas questões econômicas e administrativas, relegando a segundo plano as questões educacionais [...] ofereça condições favoráveis para que o professor e o educando possam ter um bom desempenho no processo de sua formação compreendendo duas dimensões: a conceitual e a organizacional [...].

Relação com a comunidade. A relação da escola com a comunidade pode oferecer oportunidade de iniciativas pedagógicas inovadoras para o processo de formação do cidadão e do profissional. Pode abrir espaços significativos para a aprendizagem do aluno, atualização dos professores da instituição, bem como dos conteúdos abordados [...] (Masetto, 2006 p. 460-462, grifo nosso)

Desde modo, a formação dos docentes bacharéis tem como premissa o favorecimento de uma continuidade quando existem estratégias que permitem aos docentes que reflitam criticamente sobre sua prática e se desafiem a reelaborar seus conhecimentos por meio de suas vivências. Na universidade, a prática profissional muitas vezes apresenta grandes desafios para os docentes bacharéis como destacam Teixeira e Santos (2010, p. 361-362)

O exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação imprescindível, mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes

A docência requer o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, como o planejamento de aulas, a avaliação do progresso dos alunos e a adaptação de métodos de ensino. A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e o desejo de aprimoramento são componentes fundamentais desse processo. O desafio de atuar como no Ensino Superior pode ser consideravelmente exigente, já que vai além do conhecimento técnico e científico em sua área de atuação. É fundamental que o docente tenha compreensão das abordagens metodológicas e dos processos de ensino e aprendizagem que são fundamentais em qualquer nível de ensino.

Sobre esse aspecto, Melo (2009) destaca os seguintes pontos ao apresentar suas reflexões sobre o processo de formação de docentes bacharéis na universidade tendo em vista que este processo permeia um conjunto de movimentos formativos que vai além de um período vivenciado na graduação, em que se encontra, em cursos de bacharelados, ausência de uma discussão específica sobre a natureza pedagógico-metodológica voltada para o ensino. Sendo assim, vemos que:

Os docentes, em sua maioria, identificam-se mais com o curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão, muitos professores afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica etc. (Melo, 2009, p. 34)

Por outro lado, contemplamos estes docentes (bacharéis) imersos em um processo de pesquisa na universidade, resultando em indícios de que as dificuldades associadas à identidade profissional docente estão relacionadas ao desprestígio desta vivência. Desta forma, o docente, foca nas atividades que a universidade sobrecarrega e estas ações estão relacionadas ao movimento de pesquisa que este docente precisa desenvolver sendo considerado como algo prioritário em sua constituição identitária. Sendo assim, Melo (2009, p.34) destaca que:

Parece haver uma dificuldade para se identificarem com a docência, o que é reforçado pelas políticas instituídas em grande parte das instituições educacionais: o exercício da docência torna-se uma sobrecarga para os professores, que são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento à pesquisa que constantemente avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos

A formação pedagógica, destinada a preparar o professor bacharel que está iniciando sua carreira no ensino superior, abrange diversos elementos, que incluem desde a promoção da prática reflexiva da identidade profissional docente.

Para a constituição identitária do docente bacharel, muitos fatores e conhecimentos são necessários para que o desenvolvimento profissional ocorra. Além de dominar os conteúdos de sua disciplina, o professor bacharel deve oportunizar um ambiente acolhedor para a sua prática pedagógica. Teixeira e Santos (2010, p.372), enfatizam que este processo de constituição identitária em se tornar docente passa por um processo que:

Não se torna professor universitário do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo, que vai, a partir das vivências, do curso de formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências, amalgamando os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais) o que se traduz na prática pedagógica, ou seja, que caracteriza a profissão docente

Dessa forma, Teixeira e Santos (2010), apresentam o processo dificultoso de tornar professor universitário, mas também, ressalta a relevância da formação inicial, indicando que a

educação formal desempenha um papel fundamental na preparação do indivíduo para a carreira docente. Além disso, a formação continuada se destacada como um elemento crucial, sugerindo que aos docentes, que devem estar sempre abertos a aprender ao longo do seu magistério.

Além disso, as vivências pessoais, vão sugerindo, uma vez que a jornada para se tornar um professor universitário, são constituídas através das experiências individuais de cada profissional. Tais experiências e vivências, podem incluir interações com estudantes, desafios enfrentados no ambiente acadêmico, e outras situações que contribuem para o desenvolvimento do professor.

Para tanto, as práticas educativas universitárias desenvolvem a capacidade de os professores constroem seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, desenvolverem seus próprios projetos educacionais e gestão curricular, interações pessoais e estratégias didáticas no tratamento da educação do conteúdo, tendo como premissa o reconhecimento do papel.

3.4.1 Docência em Engenharias: formação e práticas pedagógicas

No processo da constituição de uma carreira não é suficiente apenas expressar o desejo de trabalhar pela atuação. Com o tempo, é importante construir conhecimento e buscar constantemente novos significados mais amplos em termos de valores construtivos e reflexivos relacionados à prática. Tais valores são integrados ao longo de um processo contínuo de formação e através da interação com os seus pares, desta forma, vemos que “[...] conhecimentos que devem estar em constante ressignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos” Oliveira; Silva, (2012, p. 196).

Desta forma, o bacharel, sobretudo em Engenharia, que está começando no ensino superior percebe que não recebeu qualquer formação pedagógica durante sua graduação, sente dificuldade em sua prática pedagógica, devido à ausência de formação específicas para o ensino:

[...] principalmente aqueles que, por possuírem formação inicial em cursos de bacharelados, não obtiveram formação para a docência, ou mesmo aqueles que no período em que cursavam a pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professor, como é o caso de muitos bacharéis que atuam como docentes nas universidades e nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Oliveira; Silva, 2012, p. 197)

Portanto, é necessário que o profissional que inicia sua carreira na docência universitária vivencie momentos formativos, visto que a docência no âmbito da Universidade, envolve não

apenas o domínio do conteúdo acadêmico, mas também a capacidade de transmitir esse conhecimento de maneira eficaz e objetiva. Os momentos formativos, corroboram em promover aos docentes, o desenvolvimento em suas atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, vemos que o Maestro das Moléculas, destaca que o Engenheiro “[...] sempre tem a chance de ser agente duplo. Uma dicotomia de estar na docência e estar em outra atividade, como a docência” (Maestro das Moléculas, Entrevista, 2023). Neste contexto, o docente ligado à Engenharia consegue desempenhar as suas atividades, sejam elas em campo atuando como Engenheiro, ou na docência.

A formação de docentes Engenheiros e as práticas de ensino são interessantes e relevantes. Interessante por ser um campo que constitui ciência exata e elementos tecnológicos que é visto como um espaço de mudança e novidade, ao mesmo tempo em que tende a fazê-lo e discussões pedagógicas. Além disso, os cursos de Engenharia são sempre lembrados com os maiores níveis de dificuldade e, surge a oportunidade de investigar e refletir sobre a formação e as práticas de educadores que sempre foram criticados e questionados sobre sua atuação educacional.

No entanto, antes de abordar diretamente sobre a formação do docente-engenheiro, é necessário caracterizar o que é engenharia para facilitar a compreensão da formação e da prática docente, bem como da formação profissional desenvolvida nesses cursos. Ferreira (1996) enfatiza:

A engenharia é caracterizada como ciência baseada na aplicação de princípios científicos e matemáticos que visa projetar coisas em benefício da sociedade e resolver problemas. Sendo um campo muito técnico, lida principalmente com o desenvolvimento de novas tecnologias, pesquisas de ponta e grandes descobertas. Ainda assim, traz um conceito mais preciso que engenharia é “a arte de aplicar conhecimentos científicos e empíricos e certas habilitações específicas à criação de estruturas, dispositivos e processos que se utilizam para converter recursos naturais em formas adequadas ao atendimento das necessidades (Ferreira, 1996, p. 654)

O autor enfatiza que a Engenharia é uma disciplina que combina princípios científicos e matemáticos para projetar soluções que beneficiam a sociedade e resolvem problemas. A Engenharia é descrita como um campo altamente técnico, focado no desenvolvimento de novas tecnologias, pesquisas avançadas e descobertas significativas. Essa essência da Engenharia é definida como a arte de aplicar conhecimentos científicos e experiências práticas, juntamente com habilidades específicas, para criar estruturas e processos que transformam recursos naturais em formas adequadas para atender às necessidades da sociedade.

De igual modo, a engenharia é a aplicação criativa do conhecimento científico e prático para resolver problemas e melhorar a vida das pessoas. Segundo Loder (2002, p. 54), a engenharia no mundo atual pode ser definida como:

A visão contemporânea de engenharia é a de um ofício que se impõe para resolver problemas tecnológicos e alavancar o progresso da sociedade na qual está inserida, atuando ora como tecnologia, ora como ciência, regida pelos impactos sociais, ambientais, econômicos e técnicos, cada vez mais nessa ordem, das soluções que adota. Nessa perspectiva, a educação em engenharia vem, e deve continuar sofrendo mudanças, adotando diretrizes que privilegiam a formação do cidadão-engenheiro em lugar do técnico-engenheiro

Portanto, além do interesse técnico e de uma visão de progresso, a engenharia tende a abordar questões humanitárias, proporcionando a formação de cidadãos/profissionais para tratar de questões sociais e ambientais. Portanto, fica claro que o curso de engenharia é responsável por difundir a técnica e formar profissionais qualificados e conscientes que se acredita serem futuros produtores das novas tecnologias.

Quando se fala em formação de novos profissionais, pensa-se também na formação dos docentes engenheiros. Em sua grande maioria, os docentes que atuam nos cursos de engenharia são engenheiros de profissão e muitos deles não tiveram o processo formativo para docência. Acredita-se também que no percurso formativo, nos programas de mestrado e doutorado, eles estiveram essencialmente voltados para a pesquisa, e não para a docência. Desta forma, Loder (2002, p. 69) destaca que:

Falta de preparo anterior não é privilégio desse professor, na verdade, é uma característica comum à grande maioria dos professores da engenharia, especificamente aqueles que são engenheiros de formação. Afinal, os cursos de engenharia se dedicam a formar engenheiros para atuar no mercado de trabalho fazendo engenharia. A tarefa de educar novos engenheiros é considerada uma atividade extra. Esta atitude está embasada na concepção de que se o engenheiro sabe fazer, sabe ensinar. Em outras palavras, o saber fazer engenharia qualifica o engenheiro para a tarefa de saber ensinar engenharia. Essa concepção, bem de acordo com os ideais positivistas, é praticamente consensual entre os docentes de engenharia

A crença geral nos cursos de engenharia é de “quem sabe ensinar, ensina”, ou como diz Bazzo (1998, p. 205), “para lecionar na área de engenharia, basta ser engenheiro”. Novamente, o conteúdo ganha valorização superestimada em detrimento de como e por quem é ministrado. Não há preocupações reconhecíveis, quando se trata de formação de docentes de engenharia, especialmente. O conhecimento do docente-engenheiro é apresentado como garantia de que são bons professores.

A docência no curso de engenharia torna-se equivalente ao ensinar em um processo de pesquisa, na qual docente engenheiro demonstra sua capacidade de ser um bom pesquisador, e possuir grandes conhecimentos sobre uma área específica, torna-se apto para exercer a docência

nos cursos de engenharia. No entanto, o desempenho é avaliado não apenas pelas conquistas como pesquisador, mas também pelos títulos provenientes por meio de produções acadêmicas.

3.2.2 Contexto histórico das Engenharias- Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia- UEFS

A seguir, apresento-lhes o contexto histórico dos cursos de engenharias presentes na Universidade Estadual de Feira de Santana bem como seus respectivos professores-colaboradores para implementação destas graduações.

A Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS conta atualmente com três cursos da área da engenharia: alimentos, civil e computação, cursos que formam profissionais completamente aptos para exercício de suas respectivas atribuições. Os cursos de engenharias da UEFS estão atuantes há mais de 20 anos.

3.2.2.1 Engenharia da Civil

O curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) surge na década de 80, especificamente, em 02 de julho de 1980, após a publicação no Diário Oficial do Estado da Bahia.

Para tanto, em janeiro de 1981, foram ofertados vestibulares para os primeiros ingressos ao Curso de Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Estadual de Feira de Santana, totalizando uma concorrência de 442 candidatos sendo classificados e matriculados apenas quarenta estudantes, limite máximo ofertado de vagas para o curso. A primeira turma de Engenheiros Civis, graduados pela UEFS, ocorreu no segundo semestre de 1983. No mesmo ano, o curso de Engenharia da UEFS foi devidamente regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 10 de dezembro de 1984, a então Ministra da Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz, assinou a Portaria 521, publicada no Diário Oficial da União, número 239, de 12/12/84, onde “é concedido reconhecimento ao Curso de Engenharia Civil, ministrado pela Universidade Estadual de Feira de Santana, com sede em Feira de Santana, Estado da Bahia”⁵ (UEFS, 1984).

⁵ <http://www.civil.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>

Ao analisar o perfil dos egressos do Curso de Engenharia Civil da UEFS, encontramos alguns dados interessantes dos quais indicam:

[...]identifica que 14,3% atuam como empresários na Engenharia Civil, 13,6% exercem função de gerência e 18,6% de orientação e supervisão, o que demonstra a necessidade de desenvolver nos alunos, capacidades de gerenciamento e liderança, bem como conceitos de qualidade e produtividade. (projeto de reformulação do curso de Engenharia Civil, 2001, p.14)

A profissão do Engenheiro, foi devidamente regulamentada pela Lei Nº 5.194, de 24 dezembro de 1996⁶:

Art. 1º As profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agrônomo são caracterizadas pelas realizações de interesse social e humano que importem na realização dos seguintes empreendimentos:

- a) aproveitamento e utilização de recursos naturais;
 - b) meios de locomoção e comunicações;
 - c) edificações, serviços e equipamentos urbanos, rurais e regionais, nos seus aspectos técnicos e artísticos;
 - d) instalações e meios de acesso a costas, cursos e massas de água e extensões terrestres;
 - e) desenvolvimento industrial e agropecuário
- (Brasil, 1996)

Para tanto, o exercício legal da profissão requer alguns critérios necessários e reconhecidos pela legislação do País, habilitando este profissional em seu pleno exercício de suas atividades. Em detrimento legal baseado no Artigo 2º da Lei Nº 5.194 destaca em seu artigo, as seguintes atribuições:

Art. 2º O exercício, no País, da profissão de engenheiro, arquiteto ou engenheiro-agrônomo, observadas as condições de capacidade e demais exigências legais, é assegurado:

- a) aos que possuam, devidamente registrado, diploma de faculdade ou escola superior de engenharia, arquitetura ou agronomia, oficiais ou reconhecidas, existentes no País;
- b) aos que possuam, devidamente revalidado e registrado no País, diploma de faculdade ou escola estrangeira de ensino superior de engenharia, arquitetura ou agronomia, bem como os que tenham esse exercício amparado por convênios internacionais de intercâmbio;
- c) aos estrangeiros contratados que, a critério dos Conselhos Federal e Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, considerados a escassez de profissionais de determinada especialidade e o interesse nacional, tenham seus títulos registrados temporariamente.

Parágrafo único. O exercício das atividades de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agrônomo é garantido, obedecidos os limites das respectivas licenças e excluídas as expedidas, a título precário, até a publicação desta Lei, aos que, nesta data, estejam registrados nos Conselhos Regionais.

(Brasil, 1996).

⁶ BRASIL. **Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências.** Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5194.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

A formação dos estudantes do Curso de Engenharia Civil da UEFS, destacou-se com o propósito de formar profissionais que pudessem atuar na sociedade com responsabilidade e desenvolver as suas habilidades:

[...] desenvolver em seus alunos um conjunto de habilidades e conteúdos que além de formar o profissional para inserção em amplos setores profissionais prepare-o para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para um autoaprimoramento contínuo (Projeto de Reformulação do curso de Engenharia Civil, 2001, p.11).

Vemos que além da atuação do Engenheiro Civil, há um destaque para o autoaprimoramento contínuo, como elemento primordial para o profissional da engenharia. Nóvoa (2002) menciona: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. (Nóvoa, 2002 p.23). O aprender contínuo, no processo profissional traz o seu lugar de importância, validando as suas vivências acadêmicas, agora, numa ação prática no desenvolvimento pleno do exercício da engenharia, por meio do “aprender fazendo” Nonaka; Takeuchi (2008, p. 67), essa ação reflexiva reverbera o ser profissional.

3.2.2.2 Engenharia da Alimentos

Em 30 de Julho de 1997, sob a reitorado da professora Anaci Bispo Paim, fora instituída uma comissão multidisciplinar com o objetivo de incentivar estudos para a viabilidade com intuito da implantação do Curso de Engenharia de Alimentos. Para tanto, o curso de Bacharelado em Engenharia de Alimentos da UEFS foi aprovado pela Resolução CONSEPE nº 53/98, de 02 de outubro de 1998, sendo, posteriormente, autorizado pela Resolução CONSU no. 13/98, de 07 de outubro de 1998.

Em 1999, o curso inicia as suas atividades, na modalidade presencial com total de 80 vagas por ano, 40 por semestre, oferecendo o ingresso de forma semestral com um período mínimo de 10 (dez) semestre estendendo-se ao máximo de 15(quinze) sendo disponibilizado no turno diurno com a carga total de 4.105 horas-aula, sendo distribuídas em 58 disciplinas obrigatórias teórico-práticas 3.720, uma disciplina de Estágio supervisionado (180 h) e de atividades Complementares 205 h.

Em abril de 2002, do Processo de Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Engenharia de Alimentos, encaminhado pela Coordenadora professora Jean Márcia de Oliveira Mascarenhas é aceito pelo Conselho Estadual de Educação, que por meio do voto da Relatora Conselheira Margarida Cordeiro Fahel, na 269ª Sessão Plenária da Câmara de Educação

Superior, no dia 17 de fevereiro de 2004, manifestou-se favorável à recomendação de Reconhecimento do Curso de Engenharia de Alimentos.

Logo, o Curso de Bacharelado em Engenharia de Alimentos, foi reconhecido por Ato do Decreto Estadual nº. 8.997 de 02 de março de 2004 estendendo sob um período de cinco anos para nova avaliação do Curso.

Dentre as diversas finalidades da implementação do curso de Engenharia de Alimentos na Universidade Estadual de Feira de Santana, destaca-se o seu primordial objetivo:

O Curso de Engenharia de Alimentos da UEFS propõe-se formar profissionais que contribuam de forma decisiva para o aprimoramento das técnicas de processamento das matérias primas alimentícias produzidas na região, elevando a eficiência do processo mediante os menores custos de produção e distribuição, assim como qualidade e preço competitivos. Pretende-se que os profissionais formados pela UEFS atuem no processo de criação, modernização e diversificação do setor alimentício, capazes de lidar com os diversos sistemas de uma indústria de alimentos, desde sua concepção e processamento até o consumo dos seus produtos, promovendo o conhecimento da realidade regional através do contato direto entre instituição e o setor produtivo local e regional. Curso valoriza a interatividade com a comunidade, atendendo às necessidades tanto no escopo das suas disciplinas quanto na elaboração de projetos de pesquisa e extensão, transformando este conhecimento em um meio de contribuir ao desenvolvimento do Estado da Bahia (Colegiado de Engenharia de Alimentos, 2009, P. 23).

Levando em consideração a região de vegetação em que a Universidade Estadual de Feira de Santana está localizada, se destaca o semiárido. O curso de Engenharia de Alimentos com a finalidade no processo de interação com a comunidade, buscando atender às diversas necessidades, vê na elaboração de projetos de pesquisa e recursos para transformar esse conhecimento científico em possibilidades que contribuam para o desenvolvimento do Estado da Bahia, garantido benefícios regionais que advêm das ações dos engenheiros formados pela UEFS voltadas para Agroindústrias Integradas de base Rural.

O perfil profissional do Engenheiro de Alimentos da Universidade Estadual de Feira de Santana, destaca ao:

- I.aplicar conhecimentos de matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia de alimentos;
- II.projetar e conduzir experimentos, assim como analisar e interpretar resultados obtidos através de trabalhos da engenharia de alimentos;
- III.conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos de alimentos;
- IV.planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços da engenharia de alimentos;
- V.identificar, formular e resolver problemas de engenharia de alimentos;
- VI.desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas da engenharia de alimentos;
- VII.supervisionar a operação e a manutenção de sistemas ligados a engenharia de alimentos, avaliando criticamente a operação e manutenção de sistemas;
- VIII.comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica sobre os assuntos pertinentes a área de alimentos;
- IX.atuar em equipes multidisciplinares;
- X.compreender e aplicar a ética nas responsabilidades profissionais do engenheiro de alimentos;

- XI. avaliar o impacto das atividades da engenharia de alimentos no contexto social e ambiental;
- XII. avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia de alimentos;
- XIII. assumir a postura de permanente busca de atualização ao profissional de engenharia de alimentos (Colegiado de Engenharia de Alimentos, 2009, p. 25).

Entretanto, espera-se que mediante aos desafios, sociais, econômicos e tecnológicos do país, os futuros Engenheiros de Alimentos possuam uma visão ampla e articulação sistemática das áreas de formação e das áreas adjacentes do ponto de vista técnico, social, econômico e ambiental.

Ao analisar o perfil do engenheiro de alimentos egresso da UEFS, vemos que esse profissional é capaz de:

1. formular estratégias para lidar com a variedade de situações não estruturadas que ocorrem no ambiente empresarial, inclusive naquele caracterizado pela informalidade legal e econômica;
2. entender e lidar com competitividade internacional, ética, estratégias, bem como correlacionar estes conceitos com outras áreas funcionais da empresa, incluindo operações e tecnologia;
3. gerenciar o comportamento individual e de grupo, atentando para questões como ética, responsabilidade social, qualidade do ambiente de trabalho e produtividade;
4. implantar e gerenciar programas e sistemas de qualidade e contenção de custos;
5. entender os mecanismos de mercado, no que diz respeito a fornecedores, competidores, consumidores e demanda;
6. gerenciar a operação da produção, incluindo contabilidade e custos;
7. conceber e implantar sistemas de informação e automação, tanto em nível gerencial quanto em nível de “chão de fábrica” (Colegiado de Engenharia de Alimentos, 2009, p. 25).

Mais do que egresso, o profissional Engenheiro de Alimentos, graduado pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, necessita ser um profissional comprometido com as causas regionais, resultantes de estudos e das ações curriculares apresentadas durante o período de graduação, Ferraz (1983) enfatiza a “necessidade de relacionar o exercício da profissão de engenheiro aos aspectos éticos, estéticos e sociais da coletividade” (Ferraz, 1983, p. 78) com este senso de cumprimento há uma busca constante de combater a desigualdade alimentar e social ainda vigentes em grande parte do País.

3.2.2.3 Engenharia da Computação

O Curso de Engenharia da Computação surge no dia 14 de julho de 2003, por meio do CONSU 08/2002. O curso, entretanto, é ofertado em sua excelência sendo composto por docentes cuja em sua maioria, doutores. Com regime semestral, o Curso de Engenharia de Computação, oferece 40 vagas semestrais, com ingresso no primeiro e no segundo período letivo do ano. O turno do curso é integral, sendo com prazo mínimo de 9 semestres e máximo de 15 semestres, totalizando uma carga horária de 3.600h.

Imagem 3– Resolução do conselho universitário CONSU 08/2002



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
 GABINETE DA REITORIA

RESOLUÇÃO CONSU 08/2002

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Estadual de Feira de Santana, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

Artigo 1º- Autorizar a criação do **CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO** na Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir do Processo Seletivo de 2003.1.

Artigo 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

Sala de Reuniões do CONSU, 09 de dezembro de 2002


 ANACLETO BISPO PAIM
 REITORA
 E PRESIDENTE DO CONSU

Fonte: Resolução do Conselho Universitário- CONSU 08/2002. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/17rOv2lefPe0gWO6Vi0pe2Idsz68xITfe/view> Acesso 23 nov. 2022.

O Curso de Engenharia da Computação é ofertado com o propósito de oportunizar a flexibilização curricular, garantindo a atualização mais rápida do currículo, o direcionamento da formação do estudante. Para tanto, o objetivo primordial da Engenharia da Computação “Formar recursos humanos de alto nível na área de computação para atender às demandas da sociedade e do mercado de trabalho e para contribuir na melhoria das condições de vida e do

bem-estar da população em geral” (Projeto Pedagógico do curso de Engenharia de Computação 2020, p.8).

O processo de formação dos Engenheiros de Computação da UEFS, nos leva a pensar sobre o perfil deste profissional. Acerca disso, vemos que para ação/atuação deste profissional, tem-se como proposta, segundo Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Computação (2020), desenvolver de algumas habilidades para exercício de suas atividades profissionais dentre elas:

- 1- Capacidade de conceber e analisar sistemas, produtos e processos nas áreas de software e hardware, utilizando modelos adequados;
- 2- Capacidade de planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos na área de Engenharia de Computação;
- 3- Capacidade de leitura, interpretação e expressão gráfica;
- 4- Capacidade de síntese, aliada à capacidade de compreensão e expressão oral e escrita em língua portuguesa;
- 5- Capacidade de compreender os problemas administrativos, legais, socioeconômicos, culturais e do meio ambiente;
- 6- Capacidade de gerenciamento, operação e manutenção de sistemas e processos da Engenharia de Computação;
- 7- Domínio de conceitos, tecnologias e ferramentas necessárias ao exercício da prática da Engenharia de Computação;
- 8- Capacidade de conduzir e interpretar resultados de atividades práticas e experimentais (Projeto Pedagógico do curso de Engenharia de Computação, 2020, p.9).

Assim, percebemos que, para o Engenheiro de Computação, faz-se necessário uma vivência sólida na formação técnico-científica, com a capacidade para absorção no desenvolvimento amplo em novas tecnologias, viabilizando processo de atuação crítica na identificação de resolução de problemas, considerando-os em diversos espaços e demandas.

CAPÍTULO 4 – RELAÇÃO DE SABERES E EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES ENGENHEIROS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58)

A educação não é uma vocação inata, mas sim uma jornada grandiosa e enriquecedora de autodescoberta e desenvolvimento constante. Paulo Freire (1991) rompe com a afirmação de que ser educador é um destino pré-determinado e apresenta a ideia de que a educação é uma construção contínua.

É importante compreender que a docência é uma profissão dinâmica, exigindo habilidades, conhecimento e, acima de tudo, um compromisso com o crescimento e desenvolvimento dos outros. Nenhum diploma ou título pode transformar alguém instantaneamente em um educador eficaz. Em vez disso, ser docente, leva a vivência de um processo que envolve a o comprometimento e constituição de competências pedagógicas, o aprofundamento do conhecimento da sua área específica.

Esta seção pauta-se nas experiências que os docentes vivenciaram no decorrer do exercício da docência na Universidade Estadual de Feira de Santana. Partindo do pressuposto de que habitar a docência atravessa a horizontalidade do ser professor, por meio do relato narrativo, o objetivo foi evidenciar como os professores têm construído a relação com a docência universitária. Tal ideia possibilita a compreensão de como, pelas singularidades do habitar a profissão docente na universidade, os professores têm construído saberes da docência. Pretende-se revelar as tessituras e singularidades da docência na engenharia. Neste aspecto, os colaboradores tiveram a oportunidade de expor sua concepção do que é ser docente engenheiro.

Compreendendo que as experiências são construídas no decorrer do exercício da docência, o presente capítulo pretendeu mapear os modos e táticas de como cada docente habita sua profissionalização no âmbito da universidade, abrindo espaço para a compreensão de como a identidade docente vai se tecendo nesse percurso profissional.

A constituição do docente no âmbito da Universidade destaca a especificidade do contexto acadêmico, onde os docentes não apenas constroem conhecimento, mas também desempenham papéis importantes na formação dos futuros profissionais, no campo da pesquisa e no desenvolvimento de novos saberes. A Universidade, como ambiente complexo e multifacetado, corrobora no movimento de constituição da identidade profissional.

Esse movimento, traz à baila as reflexões em torno dos sentidos produzidos pelo ato de narrar, bem como um momento de acolhimento e de reflexividade em que os colaboradores ao compartilharem as suas experiências.

4.1 EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES ENGENHEIROS DA UEFS

O conceito de experiência traz as suas marcas do grego como *ἐμπειρία*; e no latim como *Experientia*, das quais evidenciam significados importantes e necessários para compreensão.

Nicola Abbagnano (2012), em seu Dicionário de Filosofia, destaca experiência como

Este termo tem dois significados fundamentais: 1º a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: “x tem E. de S.”, em que S é entendido como situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas; 2º recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz “a E. confirmou x.” ou então: “a proposição p pode ser confirmada pela E.” No primeiro desses dois significados, a tem sempre caráter pessoal, e não há onde falta a participação da pessoa que fala nas situações que se fala (Abbagnano, 2012, p. 471)

Ao nos referirmos sobre conceito de experiências, vemos que seu escopo epistemológico se constitui em uma forma de compreender algo que, por sua vez, foi vivenciado, antecedendo a formulação de qualquer avaliação sobre o objeto percebido. É por meio dessa ação que a docência se destaca por ser um movimento pelo qual reflete o fruto de relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no seu cotidiano. Essas relações, então, são marcadas e recheadas de experiências e vivências que, particularmente os sujeitos vivenciam de diversas formas no âmbito universitário:

[...] a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2019, p. 10)

Ao passo que a experiência se constitui daquilo que foi e está sendo vivenciado em nossas formas de ver, ouvir e sentir o mundo, pode ser entendida como a soma de todas as vivências, percepções e interações que cada indivíduo que se constitui ao longo de sua vida. Desta forma, compreendemos que esse movimento apresentado por Larrosa (2019), é um processo contínuo de aprendizado e construção de significados individuais que nos permite uma concepção única de visão de mundo, nossos valores, crenças e atitudes.

Essa experiência é influenciada por diversos fatores, como a cultura em que estamos inseridos, nossa educação, nossa história pessoal, nossas relações sociais e nossa própria trajetória de vida. Cada pessoa tem uma experiência única e singular, que a torna um ser único e especial. A experiência construída no domínio da docência constitui um processo multifacetado que vai além dos anos de vivência no campo da educação. Essa trajetória é caracterizada por uma interação dinâmica entre a teoria pedagógica e a prática de vivências.

Esse movimento compreensivo pela experiência, e como ocorre em nossas vidas, é fundamental, pois ele nos permite perceber que na educação, há um processo que envolve ação e vivência, denominado experiência, o que muitas vezes não compreendemos completamente, mas que nos instiga a discutir e explorar. Isso nos impulsiona a reflexão e continuamos a aprofundar nossos pensamentos sobre o assunto, bem como sonhar e persistir na busca por realizações. Para isso, é necessário, que reflitamos:

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (Larrosa, 2019, p. 13)

Por sua vez, esse movimento de experiência é formado pelo desenvolvimento e refinamento do conhecimento pedagógico. Isso envolve uma compreensão profunda das teorias educacionais, das estratégias complexas de interações que constituem o processo de aprendizagem. No entanto, a construção do conhecimento não é um fim em si mesmo, é a capacidade de aplicar de forma habilidosa esse conhecimento que transforma o educador em um agente eficaz de mudança educacional.

Além disso, a experiência no campo da docência é caracterizada por um ciclo contínuo de reflexão e aprimoramento. Educadores experientes dedicam tempo à análise crítica de suas práticas passadas, avaliando a eficácia das estratégias adotadas e buscando oportunidades de melhoria. Essa reflexão sistemática alimenta o desenvolvimento profissional contínuo, incentivando os educadores a se manterem atualizados com as tendências educacionais e a inovar em suas abordagens.

Diante desse movimento de construção de experiências na docência, destaca-se a fala de um dos colaboradores da entrevista, apresentando que essa experiência emerge também da vivência ao relatar que: Pineau (2010, p.167), “as histórias de vida procuram estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”.

Nesse movimento, os docentes das engenharias da Universidade de Feira de Santana (UEFS), habitam as suas narrativas, vão afincando e de encontro com esse movimento de constituição identitária, transversalizando no campo da experiência. O colaborador Poeta da Construção (2023), menciona:

*“Durante a minha graduação, eu já tinha vivido essa **experiência de ensinar**. Além disso, eu fui monitor. Então, durante dois anos fui monitor na disciplina que é uma disciplina mais complexa da engenharia, resistências de materiais” (Poeta da Construção, Entrevista, 2023, grifo nosso)*

A narrativa do Poeta da Construção (2023) traz em seu contexto, que a experiência emerge como um movimento de vivenciar, e visto que se origina a partir de movimentos ininterruptos de ação, onde a ação como atividade e a ação como passividade estão entrelaçadas de forma inseparáveis. Larrosa (2002, p. 25), afirma que a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova.”

Nessa travessia da experiência, o docente Maestro das Moléculas, sobre o seu primeiro momento enquanto professor na Universidade Estadual de Feira de Santana, relata que:

“A formação como docente, veio na hora de eu praticar à docência, de eu ensinar, aquilo que eu achava que sabia. Mas vi as caras dos meninos se igual “ovo frito” o olho redondinho [assustados], não entendo nada. E eu tendo que repetir a explicação do conteúdo, explicado de novo. Eu digo porque, se mal eu lembro das aulas que dava no começo, nem eu mesmo não teria paciência para assistir de tão perdido e tão incipiente, tão hesitante que eu estava como professor, que começa em cima de um assunto que mais ou menos sabe, mas que explicando para outros se dá conta que não é fácil” (Maestro das Moléculas, Entrevista, 2023)

Percebemos que, o professor Maestro das Moléculas apresenta sua experiência enquanto docente, seu desafio estava vinculado com a formação, visto que é um momento crucial no processo de se tornar um professor. A ausência de uma preparação para o ensinar torna-se um grande desafio quando você está diante de uma sala de aula, no processo de construir o conhecimento e que você acredita ter constituído ao longo de sua formação. Foi nesse momento que o docente Maestro das Moléculas, percebeu que ser um professor não era tão simples quanto imaginava.

Nessa análise reflexiva, percebe-se que a experiência nos leva a compreender que o papel de um professor vai muito além de dominar o conteúdo. É preciso saber como construir conhecimento de forma eficaz, tornando-o acessível e compreensível para os estudantes. A docência como uma profissão, que exige paciência, empatia e capacidade de adaptar a abordagem de ensino para atender às necessidades dos estudantes.

O professor Alquimista dos Sabores, narra o impacto que sentiu no contexto estudantil, de quando começou a lecionar em uma Instituição particular para o momento que inicia a sua experiência enquanto docente no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, no ano de 2009:

“[...] aqui na universidade quando eu entrei, eu vi que o nível era totalmente diferente. Era meio que, o interesse [dos estudantes] era passar, e não importa como. As provas você vê que muitas delas tinha pesca, tinha jeitinho, enfim, eu não via um nível de participação que eu encontrava no particular aqui na Pública. Mas em relação ao aprendizado em sala, a vivência, a forma de passar o assunto, de conseguir reter a atenção deles, eu consegui mais no primeiro ano que eu tive no particular” (Alquimista de Sabores, Entrevista, 2023)

Diante desse ingresso enquanto docente na Universidade Pública, o Alquimista de Sabores, observa uma diferença significativa no nível de comprometimento dos estudantes, comparando com a instituição em particular, havia um nível mais elevado de interesse e dedicação por parte dos estudantes, e o objetivo principal parecia ser uma aprendizagem de forma eficaz.

No entanto, na Universidade Pública, o professor, Mundo Virtual, relatou que muitos estudantes estavam mais focados em simplesmente passar nas matérias, independentemente dos meios usados para alcançar esse objetivo:

“Eu acabei fazendo um concurso para UEFS no ano de 2002 ou 2004, se eu não me engano. Passei e estou aqui até agora. Primeira coisa quando eu “caí” na UEFS, me deparo com uma metodologia completamente diferente do que eu já tinha ensinado. Isso por si só já foi um desafio. Então, assim, na época que a gente entrou no curso, a gente não tinha experiência, era, na verdade, a primeira vez, que a gente estava encarando o curso com a metodologia PBL [Problem Based Learning]. Então, uma metodologia baseada em problemas. Eu lembro que nos primeiros anos do curso, fomos desafiados. Como é que a gente poderia ensinar fazer um PBL na sua disciplina específica? Então assim, a gente teve um desafio de propor, e fazer problemas, entender a metodologia, como é que ela funciona? A gente teve aulas, com os professores mais antigos, onde tivemos treinamento sobre a metodologia PBL, com isso houve uma boa adaptação” (Mundo Virtual, Entrevista, 2023)

Nesse contexto experiencial apresentado na narrativa do docente Mundo Virtual, percebe-se a surpresa inicial de deparar com essa nova metodologia. Isso já foi um desafio por si só, pois era completamente diferente daquele do que já havia experienciado em seu ensino anterior. A abordagem PBL (Problemas Baseado em Aprendizagem), é conhecida por ser mais orientada, colocando o estudante no centro do processo ensino e aprendizagem. Em vez de simplesmente receber informações dos professores, os estudantes, são desafiados a resolver problemas complexos, promovendo a aprendizagem autônoma, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento. Nota-se também que, durante o acolhimento promovido pelos docentes com mais experiência, a prática docente inicial, tornou-se um processo leve e harmônico.

Pineau (2006, p. 337) observa que “a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar sua vida na mão, se lançam nesse exercício [...]”. Sendo assim, o autor sugere a valorização maior da experiência e das contribuições de vida, que deixam a sua marca na história de alguma forma. Em vez de se concentrar apenas nas figuras proeminentes, a história agora inclui aqueles que desejam assumir responsabilidades por suas vidas e fazer escolhas significativas. Isso reflete uma perspectiva mais inclusiva e democrática sobre quem pode influenciar e constitui o curso da história, permeando o campo da experiência.

Por fim, a experiência, em sua essência, é um encontro profundo e significativo com algo que se experimenta e se prova. É um complexo que vai além do mero contato físico ou da observação passiva, a verdadeira experiência é ativa e consciente no mundo que nos constitui. A experiência torna-se um meio de autoconhecimento e crescimento pessoal potente. Quando nos envolvemos profundamente com algo, aprendemos sobre nossas próprias preferências, valores e emoções.

4.1.1 Experienciando os campos dos saberes

O conhecimento, é constituído por meio de experiências são únicas, vividas por indivíduos em interação com o mundo e com outros. Essas experiências podem gerar novos saberes, que são expressos por meio da linguagem. A comunicação e a compreensão do mundo são dependentes da linguagem, pois é por meio dela que o conhecimento é articulado e transmitido.

A prática docente deriva da integração de diversos saberes e conhecimentos construídos não somente em consideração voltada para o processo formativo. Os saberes, por sua vez, resultam da fusão entre vivências sociais e familiares, experiências ao longo de sua trajetória acadêmica como estudante, e das passagens com seus colegas de profissão. Os conhecimentos do educador desempenham um papel crucial no âmbito pedagógico, permitindo-lhes não apenas desenvolver o trabalho educativo, mas também gerar novos entendimentos, práticas e modos de ser e agir.

No campo dos saberes, vemos que há uma pluralidade que constitui o “ser professor” visto que neste contexto, há uma diversidade de fatores que corrobora com esse processo de construção. Tardif (2002, p.54) destaca “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Estes saberes consistem em diferentes elementos provenientes de diversas fontes, que os professores constroem, relacionam e aplicam de acordo com as demandas de sua profissão. No sentido apresentar um cenário explicativo, Tardif (2002), apresenta o seguinte quadro ao destacar:

Tabela 7 -Proposta de classificação dos saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Os saberes experienciais são aqueles conhecimentos adquiridos através da vivência, da prática e da experiência pessoal, que muitas vezes não podem ser encontrados em livros didáticos ou em currículos acadêmicos tradicionais. O Poeta da Construção, destaca que:

Então, eu fui monitor da disciplina de resistência de materiais durante dois anos. Eu dava a banca também. Então, eu já vinha nesse processo de ensino e aprendizagem, ao lidar com isso, a docência, acabou sendo algo natural. E assim, como eu tinha perspectiva de fazer um uma pós-graduação, escrito sensu, eu fui mestrado, acabei, emendando para o doutorado (Poeta da Construção, Entrevista, 2023)

Poeta da Construção, enfatiza que a sua trajetória educacional e profissional apresenta um marco significativo quando, houve um envolvimento como monitor em uma disciplina de resistência de materiais, em um período de dois anos. Durante esse tempo, o docente Poeta da Construção, percebeu que esse movimento com a docência, tornou-se um processo natural.

Durante a sua narrativa, vemos que o professor Poeta da Construção, destaca que por meio dessa experiência vivenciado na docência, através da monitoria, o levou a busca pela pós-graduação (*stricto sensu*), optou por seguir para o mestrado e, em seguida, emendou para o doutorado. Isso sugere um percurso contínuo de formação acadêmica, impulsionando o interesse crescente na área e o compromisso com a pesquisa e à docência universitária.

Os saberes experienciais da docência, apresenta um conjunto multifacetado de conhecimentos que se constituí ao longo da profissionalização docente. Permeado pela complexidade da prática educacional, permite que ensinar vai além da construção de conhecimentos, envolvendo uma interação rica e dinâmica entre o docente, e o estudante.

No âmbito dos saberes, na prática docente, se encontra com os saberes experienciais. Estes saberes, influenciam a realização de suas tarefas e toda a prática desenvolvida pela profissão. Esses saberes, que podem ter aspectos tanto individuais quanto coletivos, são confirmados pela experiência pessoal do professor.

No artigo, “Saberes experienciais da docência em matemática: tecituras formativas no cotidiano da profissão docente”, Vieira; Silva; Dias (2021), caracteriza os saberes de forma que tecem nos engendramentos da docência e que se caracterizam por acontecimentos singulares, vividos nas tramas do fazer educativo, que não se repetem, necessariamente, mas que se caracterizam por ações da inventividade e das emergências que se visibilizam nas necessidades educacionais dos estudantes. Desta forma, compreendemos que:

Permitir-se viver a experiência com os/as estudantes, é permitir-se experienciar uma produção de saber, na qual e pela qual o/a professor/a é tocado, possibilitando aprender com, de modo a tornar-se colaborativo/a e participativo/a no processo de aprendizagem dos/das estudantes (Vieira; Silva Dias, 2021, p. 2768-2769)

Os autores, Vieira; Silva e Dias (2021), destacam que essa experiência ocorre quando os professores se envolvem ativamente, participam da construção do conhecimento e são tocados por esse processo, tornando-se colaborativos e participativos no processo constitutivo dos estudantes. Os saberes experiências, são constituídos por meio das diversas interações ocorridas durante o processo de ensino. Tais processos envolvem uma variedade de fatores dentre os quais não advém de uma teoria, não é encontrado em literaturas, mas sim, pelas vivências práticas. Assim, a vivência de ser professor se fundamenta na prática diária do ensino

e na formação de conhecimentos diversos, abrangendo aspectos sociais, culturais, históricos, heterogêneos e complexos, os quais se manifestam no âmbito de uma interligação com prática.

Essa perspectiva é fundamentada na ideia de que os conhecimentos gerados na rotina diária e nos desafios da profissão não permanecem restritos à individualidade, mas são frequentemente compartilhados entre os colegas, ou, pelo menos, têm potencial para serem compartilhados.

É essa partilha que possibilita a criação de conhecimentos baseados na experiência, considerando táticas e estratégias elaboradas ao longo da trajetória profissional. Além disso, os conhecimentos resultantes da prática pedagógica constituem uma certa singularidade ao se relacionarem com outros tipos de conhecimento, incluindo os disciplinares, curriculares e de formação profissional. Vieira, Silva e Dias (2021, p. 2767), destacam que:

O saber que ocorre entre o conhecimento e a vida diz respeito à própria reação e aos movimentos experienciais do/a professor/a, que no âmbito das acontecimentos do cotidiano desenvolve. Ao saber e produzir conhecimento sobre o que lhe acontece ao longo da vida profissional, o/a docente cria sentido para o vivido e arquiteta modos próprios de produzir o ensino[...]

Portanto, esse conhecimento está intrinsecamente ligado às experiências pessoais do/a professor/a que se desenvolve no contexto das situações cotidianas. Ele não é apenas construído por meio de teorias, mas é constituído pela interação constante com os eventos e desafios do dia a dia.

Ao longo da carreira profissional, o/a professor/a é instigado a construir conhecimento não apenas sobre o componente que ensina, mas também sobre a dinâmica e as nuances da prática pedagógica. A ideia é que a aprendizagem não é um processo estático; é um fluxo contínuo de compreensão que se desenvolve ao longo do tempo.

Desta forma, Larrosa (2011, p. 8), no presenteia ao definir que a experiência,

Se a experiência é “isso que me passa” o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece

Sendo assim, vemos que a experiência é algo que acontece ao sujeito, um evento que nos atravessa, deixando uma marca da vivência. O sujeito da experiência é descrito como um território de passagem, uma superfície sensível. A abordagem sugere que o sujeito não é, inicialmente, um agente ativo que cria sua própria experiência, mas sim alguém passivo, receptivo aos eventos que ocorrem.

Larrosa (2002, p. 24) considera que para que haja experiência é preciso que algo nos aconteça, e isso requer: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço” Esse sujeito, da experiência é alguém exposto, aberto, receptivo, solicitado e padecente. Esse conhecimento, situado entre a compreensão e a existência, refere-se à resposta de um indivíduo ao que ocorre ao longo de sua vida e ao sentido que tal acontecimento proporciona.

Desta forma, Tardif (2012, p. 39), apresenta que os saberes “são elementos constituídos da prática docente”, ou seja, tais saberes são constituídos e arquitetados a partir da prática. Compreendemos então, que os saberes experienciais, no campo educacional, consideram um conjunto de saberes necessários e constituídos pelos professores. Os saberes experienciais, aqueles constituídos pelos próprios professores, podem detectar aproximações e distanciamentos dos outros saberes com a realidade vivenciada, podendo, assim, problematizar os saberes constituídos na formação inicial e continuada, nos programas dos quais idealizam são promovidos.

Desta concepção, os saberes experienciais desempenham um papel crucial na formação dos professores, pois complementam o conhecimento teórico com uma perspectiva prática, tornando a aprendizagem mais significativa. “tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2005, p 68).

Em relação aos conhecimentos curriculares, disciplinares e de formação pedagógica, o que faz com que considerem ainda mais importância aos seus próprios conhecimentos baseados em experiência. Isso ocorre porque os professores têm controle sobre esse conjunto de conhecimentos, tanto em termos de sua criação quanto de sua validação. Sendo assim, vemos o significado de algumas das categorias de saberes mais comuns que estão presentes.

Saberes da formação profissional: constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação e ensino destinadas à formação de professores, dividindo-se em dois tipos diferentes: em primeiro lugar, temos os Saberes das Ciências da Educação, que consistem em conhecimentos científicos e eruditos relacionados à área educacional, adquiridos durante o processo de formação docente. Em segundo lugar, encontramos os Saberes Pedagógicos, que se originam a partir de reflexões racionais e culminam na criação de sistemas representativos que orientam a prática educacional.

Saberes disciplinares: Provêm de um percurso acadêmico que não está interligado aos saberes: Matemática, história, literatura, biologia, etc.

Saberes curriculares: movimento de constituição pelos professores oriundo da carreira; estão ligados aos saberes como vemos, “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38).

Saberes experienciais: oriundos das vivências dos educadores em suas carreiras, derivam diretamente da experiência prática e, por conseguinte, podem ser igualmente referidas como conhecimentos práticos.

Portanto, os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, a partir de diferentes fontes. A formação inicial e continuada fornece conhecimentos teóricos e práticos essenciais para o exercício da profissão. A prática educativa é um espaço privilegiado para a reflexão sobre a própria prática, a troca de experiências com os seus colegas. A troca de experiências e a partilha de saberes são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores, como vemos:

[...] formação é também lograda nos contextos da cotidianidade da docência, locus de produção de experiências que são significadas e ressignificadas pelos modos de fazer e de desenvolver o trabalho educativo com e para o outro. Portanto, formar o docente para ensinar implica diretamente criar condições para produção de experiências e vivências que propiciem ao docente refletir sobre o próprio ensino, estabelecendo uma efetiva relação entre teoria e prática (Silva; Nascimento, 2019, p. 54)

Vemos que, a formação de professores não se limita apenas aos ambientes formais de aprendizagem, mas também ocorre no cotidiano da prática docente. O processo de formação se desenvolve no ambiente onde há interação entre professores e estudantes, sendo um local onde experiências são vivenciadas e frequentemente atribuídas de significado. A maneira como os professores conduzem suas práticas, influenciam diretamente em sua formação, por meio da autorreflexão. Essas experiências e vivências proporcionadas ao professor oportunidades de reflexão sobre seu próprio ensino, estabelecendo uma conexão efetiva entre teoria e prática.

Quando os docentes possuem a oportunidade de compartilhar suas práticas e os seus conhecimentos, eles podem aprender uns com os outros e melhorar suas habilidades ao vermos que “[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26).

A troca de experiências e a partilha de saberes são elementos fundamentais para consolidar espaços de formação mútua, nos quais cada docente desempenha simultaneamente o papel de formador. Esta abordagem colaborativa não apenas enriquece o processo de ensino

e aprendizagem, mas também beneficia os próprios educadores, contribuindo para o desenvolvimento profissional e aprimoramento constante.

Mesmo que o sujeito repita uma experiência ou vivência algo semelhante em momentos diferentes, ele continuará sendo um sujeito novo, inegavelmente transformado pela sua experiência anterior. Não é exagero dizer que cada experiência será sempre única. Sendo assim,

o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (Larrosa, 2019, p. 27)

Isso ocorre porque, a cada momento, o indivíduo se renova, adquirindo novas características, vivenciando diferentes interações com pessoas e obtendo novas experiências. Esse conhecimento é singular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Mesmo que duas pessoas enfrentem a mesma situação, não vivenciam a mesma experiência.

Compreende-se, portanto, que os saberes são resultantes de experiências únicas vivenciadas por indivíduos em interação com o mundo e com seus pares. Essas experiências possuem o potencial de fomentar a criação de novos saberes.

4.2 HABITANDO A DOCÊNCIA NA ENGENHARIA: OLHAR NARRATIVO

O termo habitar apresentado nessa seção, é oriundo dos estudos apresentado por Certeau (2008) e pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, que por outrora vem discutindo o habitar na profissionalização docente.

Esse processo de habitar à profissão docente carrega consigo um movimento de engajamento plenamente no papel de ser professor e encontrar um sentido profundo e forte na prática educacional. Significa ir além de simplesmente cumprir as tarefas e responsabilidades do cargo, e assumir o compromisso de guiar e inspirar os estudantes em sua jornada de aprendizado.

Esse habitar, vem as apropriações do lugar, nesse caso, a profissão docente. Logo o habitar advém pelas vivências que os sujeitos fazem da mesma, ou seja, pela compreensão da produção de seus espaços. Desta forma, Certeau (1994, p. 202) afirma “os sujeitos habitam os lugares por meio de práticas cotidianas, os transformando diariamente em micro ações oportunas, que não rompem com os lugares de poder, mas os tornam vivos em situações de apropriação.”

Habitar a profissão docente é um processo que envolve imergir completamente na prática de ser professor, indo além das tarefas e responsabilidades. É um compromisso de se dedicar ao ensino de forma apaixonada, com o objetivo de impactar positivamente a vida dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Deve se concentrar no desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo não apenas aspectos acadêmicos, mas também emocionais, sociais e éticos.

Certeau (2011), enfatiza que esse saber distanciado não seria capaz de oferecer mais do que algumas pistas fragmentadas do cotidiano, ressaltando

Consiste em sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático. Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do 'fraco' na ordem estabelecida pelo 'forte', arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (Certeau, 2011, p. 97-98).

A reflexão também desempenha um papel fundamental no processo de habitar a profissão docente, envolto de uma prática reflexiva, que está constantemente avaliando e analisando sua própria prática pedagógica. Sendo assim, os docentes, refletem sobre suas aulas, estratégias de ensino, relaxantes com os estudantes e resultados alcançados. Essa reflexão crítica permite identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas, possibilitando um crescimento profissional contínuo.

Habitar a docência universitária, transcende a prática pedagógica; é imergir em um universo vasto e dinâmico, onde o ensino se entrelaça com a vivência e a experiência. Nesse contexto, o docente universitário não é apenas um construtor de conhecimento, mas um arquiteto do aprendizado, construindo pontes entre teorias abstratas e a realidade vívida pelos estudantes.

Ao se tornar um arquiteto do aprendizado, o docente não apenas compartilha informações, mas constrói pontes entre teorias abstratas e a realidade vivida pelos estudantes. O docente, torna-se o responsável por proporcionar um ambiente educacional, em que não apenas desafia intelectualmente, mas também conecta os conceitos abstratos a situações concretas e experiências do mundo real. Essa habilidade de transpor barreiras entre o conhecimento teórico e a aplicação prática é crucial para proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada.

Além disso, habitar a docência universitária, implica em estar ciente das nuances e diversidades presentes no corpo discente, reconhecendo as individualidades e adaptando métodos de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante. O docente,

portanto, atua como um guia, incentivando a autonomia intelectual e o pensamento crítico, promovendo não apenas a absorção passiva do conhecimento, mas a construção ativa e reflexiva.

Deste modo, vemos por meio do trabalho apresentado por Silva; Lima; Vieira (2023, p. 5), que habitar a docência envolve:

As concepções a respeito do que significa ser professor, bem como a identidade docente, estão em transição no fazer e habitar à docência, interseccionadas com nossa prática profissional, vivendo e existindo em uma dualidade em “ser e estar” docentes. Esta concepção exigiu escolher saber sobre as questões de ordem ética, deontológica e epistemológica sobre educação ensino e didática. Trata-se, em suma, de reconhecer-nos professores do Ensino Superior

De acordo com os autores, o ser professor e habitar o espaço da docência está em constante no movimento de transição, influenciada pela interseção com a prática profissional. Há uma ênfase na dualidade entre "ser e estar" docente, indicando que a identidade do professor é constituída não apenas pelo seu papel intrínseco, mas também pela sua presença e participação ativa no ambiente educacional.

Esse movimento de habitar a docência, destaca a transição no modo como os professores percebem e vivenciam a prática de ensinar, marcada pela interseção com a prática profissional. A dualidade mencionada, referente a “ser e estar” na docência, sugere uma reflexão sobre a natureza multifacetada da profissionalização.

Deste modo, a necessidade de escolhas conscientes no entendimento das questões éticas, deontológicas e epistemológicas relacionadas à educação, ensino e didática. Isso implica em consideração e lidar com dilemas e responsabilidades éticas, seguir princípios éticos profissionais e compreender os fundamentos epistemológicos subjacentes ao processo de experiências e vivências na profissionalização docente.

No âmbito da docência, a constituição de vínculos, que vai além da construção de conhecimentos. É estabelecer relações de confiança, respeito e empatia com os estudantes. O professor, ao habitar, ao imergir esse espaço, compreende as individualidades dos estudantes. Habitar a docência no contexto universitário, também implica assumir uma postura ética e reflexiva diante do papel desempenhado. Estudos desenvolvidos por Silva e Souza (2022), revelam que: “O professor assume um papel ativo, construindo saberes a partir de suas práticas durante o habitar a profissão, momento em que desenvolve e depreende saberes da docência que são tecidos nas relações pedagógicas e nas práticas educativas” Silva; Souza (2022, p.3).

Sendo assim, habitar a profissão docente, segue o princípio de uma imersão profunda e constante no ambiente educacional, indicando que o professor constrói conhecimentos

significativos ao longo do tempo, à medida que se envolve de maneira ativa e contínua em sua prática profissional. Esse movimento enfoca a natureza ativa, dinâmica e integrada do papel do professor na construção de conhecimento, destacando a importância das práticas diárias e das relações pedagógicas nesse processo.

Compreendemos esse processo, do ser docente é apresentado pelo Mundo Virtual, ao destacar que o habitar à profissão docente acontece quando:

“Entende o saber, o sentir e o pensar do aluno. Você tem que entender o que o aluno sente. O professor precisa tem que estar consciente disso. Ter a consciência sobre o aluno. Da mesma forma, que a gente tem a consciência sobre o nosso espaço, sobre a gente tem a visão, a audição, temos os nossos sentidos para entender onde a gente está. A gente tem que direcionar isso ao aluno. Tem que saber o sentir dele. O que é que ele está sentindo, tem que saber o pensar dele, o que é que ele está pensando. Então assim, eu digo que ser é ser professor, sem pensar no aluno, para mim não é habitar docência. O foco é o aluno, a base sempre do ensino, sempre vai ser você entender o seu aluno é como esse é o seu objeto de trabalho” (Mundo Virtual, Entrevista, 2023).

O docente Mundo Virtual, destaca a importância da compreensão profunda a despeito do aluno por parte do professor. A sua narrativa, enfatiza que para habitar a docência, verdadeiramente, é essencial não apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também entender as emoções, pensamentos e sentimentos do aluno.

Para o professor Mundo Virtual, o seu habitar a docência constitui nesse movimento a afetividade. A preocupação com o bem-estar emocional dos seus estudantes. Neste pensamento, a importância da afetividade na docência universitária é inquestionável e vital. 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”.

Esse processo de expressão emocional pode ser uma ferramenta importante no desenvolvimento da afetividade, contribui para o amadurecimento emocional e a compreensão das próprias emoções e das outras. A afetividade pode se desenvolver de maneira significativa por meio da formação, potencializando ensino e o aprendizado, promovendo desempenho fundamental no papel essencial no cultivo das habilidades emocionais e no fortalecimento das relações interpessoais, vemos:

Ser professor universitário implica ser um sujeito capaz de transitar por diferentes estratégias de ensino, articulando as dimensões pessoais e profissionais no bojo da formação. É desse cenário que na universidade a formação não se limita a um único contexto de ensino, vai além, passa pelos projetos de extensão, de pesquisa e de outros tantos que a universidade oferece (Silva; Lima, Vieira 2023, p.12)

Ser professor universitário é muito mais do que simplesmente construir conhecimentos em sala de aula. Envolve a habilidade de transitar por diversas estratégias de ensino. Esse papel complexo se desenha em um cenário multifacetado, onde a formação não se restringe apenas

ao espaço da sala de aula. Na universidade, a formação transcende fronteiras, estendendo-se para além dos limites do ensino convencional. O docente universitário se envolve em pesquisa, extensão e algumas vezes nos programas de Pós-graduação, esse movimento é um convite para aplicar os saberes constituídos em contextos práticos visa contribuir para o desenvolvimento social e cultural. Nesse cenário de habitar a docência, Silva (2021, p.339), enfatiza que:

Assim sendo, tratamos de aprendizagens tecidas pelas relações que o sujeito vivencia durante o processo de formação inicial para a docência, com especial foco nas aprendizagens que se produzem no cotidiano escolar, pela relação com professores que já desenvolvem o modo próprio de habitar à docência

Desta forma, vemos a importância das experiências e interações que um indivíduo vivencia ao longo de seu processo de formação inicial como professor. O foco nas aprendizagens que ocorrem em seu cotidiano, especialmente através das relações com professores que já possuem uma prática estabelecida e uma maneira particular de se envolver no ambiente educacional. A ideia é que o aprendizado não é apenas teórico, mas também é constituído pelas experiências e práticas.

O termo “habitar a docência” sugere que a prática do ensino não é apenas uma atividade profissional, mas envolve uma imersão integral, completa no ambiente educacional, com todas as suas complexidades e desafios. Essa interação com os professores, proporcionam uma compreensão mais profunda e prática do que significa ser docente. Desta forma, o habitar a docência, enfatiza a relevância das experiências concretas e das relações interpessoais na em um processo de vivências e transformação por meio da apropriação da docência.

Sendo assim, vemos por meio dos estudos apresentados por Rios (2021, p.183), que “Habitar, no contexto da profissão docente, significa vivenciar e transformar o espaço a partir da apropriação da docência”. Esse movimento, evoca uma profunda reflexão sobre o papel da profissionalização docente e sua relação com o ambiente educacional. Vemos que tal conceito “habitar” transcende a mera ocupação física de um espaço; ele sugere uma leitura integral e ativa no contexto em que o docente se encontra.

Portanto, habitar a docência é vivenciar profundamente a experiência docente, internalizando à docência e contribuindo para a transformação contínua do ambiente educacional. É um movimento que convoca e nos provoca enquanto docentes, para a imersão na profissão, docência não é apenas uma prática, mas uma forma de habitar o mundo do conhecimento e da aprendizagem.

A despeito desse movimento, vemos por meio da teoria tripolar de Pineau (2000), a formação em três movimentos, os quais envolvem autoformação, heteroformação e ecoformação, que são processos contínuos de completa relevância na constituição plena do

sujeito. Para o autor, este processo de aprendizagem consiste: “[...] aprendizado da vida, [que] sem dúvida, não acontece sem o aprendizado dos contratempos, condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente” (Pineau, 2000, p. 13).

A autoformação é marcada pela dimensão pessoal, em que o sujeito participa e assume a sua responsabilidade mediante aos processos e os fins da marcando a sua própria aprendizagem, tendo como meio a reflexão e a problematização, relacionando o presente e o passado dialogando não somente com o aprender, mas também com as experiências “objeto de formação para si mesmo.” (Pineau, 1988, p.57)

Na heteroformação, vemos um movimento marcado por uma apropriação de saberes que engloba e desenvolve pelos “outros”, completamente determinada pelo poder de controle que os sujeitos a quem aprendemos e ensinamos por meio dos espaços culturais e sociais.

Por fim, a ecoformação recebe o destaque por meio da interação com o meio inserido e produz uma constante construção de conhecimentos através dos espaços, sendo este influenciado sobre as culturas humanas relacionado ao imaginário pessoal, destacando a forma em que sujeito organiza o sentido atribuído à sua experiência.

Nesse sentido, o professor Maestro das Moléculas destaca que o seu habitar na docência foi oriundo de um processo de vivência com seus pais que eram professores, como vemos

“Bom, minha formação como docente, eu digo que não é uma coisa meio psicológica. Mas, digo que meus dois pais eram professores. Meu pai e minha mãe, lecionavam no ensino médio. Eu ajudava a corrigir as provas de matemática para a minha mãe. Eu via meu pai, pensando em como ia elaborar a prova. Então, isso fez parte do meu cotidiano” (Maestro das Moléculas, Entrevista, 2023)

Sendo assim, a formação docente pode ser influenciada por experiências pessoais, especialmente quando se cresce em um ambiente onde o ensino e o ensinar é presente constante. A participação ativa na correção de provas e na observação dos pais em ação forneceram uma base sólida para sua própria jornada como docente. Isso destaca como as influências familiares e a vivência prática podem desempenhar um papel importante na escolha da profissão docente.

A narrativa do Maestro das Moléculas revela que a docência pode estar interseccionada com a identidade profissional docente, interligado com a vivência sobretudo, no que apresentou em seu contexto familiar. Certamente, a sua constituição docente, vinculou-se por meio dos fatos que o cercam. Por meio desta narrativa, vemos, que este movimento consiste em um processo de heteroformação apresentado na teoria tripolar por Pineau (2014, p. 97), ao destacar “[...] os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois, e fazem-se por sequências, etapas ou ciclos”.

O colaborador Alquimista dos Sabores apresenta que o seu movimento no processo de habitar a docência vem de um percurso de grande envolvimento no campo das monitorias de pesquisa. A esse respeito, o referido professor destaca que:

“Então, comecei o curso de Engenharia de Alimentos 2001. Assim que comecei, logo no primeiro semestre, eu já estava engajado com pesquisa. No início, comecei como voluntário, e depois fui registrado nas monitorias. Então desde o primeiro semestre até o final do curso eu sempre tive envolvido em pesquisas, na área de meio ambiente, na área de engenharia bioquímica. Quando eu terminei o curso eu já tinha interesse em estudar um pouco mais na área de eletrônica e por isso eu fiz mecatrônica durante a fase do mestrado de mecatrônica, comecei a lecionar na Universidade aqui na época era a Escola de Negócios do Estado da Bahia ENEB” (Alquimista dos Sabores, Entrevista, 2023)

A despeito desse movimento, torna-se evidente que o docente Alquimista de Sabores vivenciou o processo de autoformação, onde evidencia a atuação do indivíduo como sujeito tanto a nível pessoal quanto implica socialmente na assimilação de um conhecimento produzido através de suas próprias experiências, permitindo-lhe vivenciar o seu próprio desenvolvimento e se tornar o protagonista desse processo. Pineau (2010, p.103) destaca “A autoformação, nas suas fases últimas, corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder tornar-se sujeito, mas também é aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”.

Nesta travessia de pertencimento pela docência, o colaborador Mundo Virtual enfatiza que esse movimento foi habitado não de uma forma desejada, mas por uma vivência de necessidade que, ocasionalmente, percebeu como seu senso de pertencimento estava evidente aos primeiros momentos que exerce a profissionalização docente. Segundo ele:

“Eu caí nessa área de ensino de paraquedas. Porque assim, na época de 2000, quando eu terminei o Mestrado, o meu interesse era ir não para a área acadêmica, mas para a área profissional. Só que aí, meu pai faleceu, precisei ajudar minha mãe, com os papéis da empresa do meu pai deixou para tomar conta. Eu tive que ajeitar e na época, assim que eu terminei o mestrado, e não concurso não tinha nada. Aí, a única, apareceu, foi uma seleção para professor na escola técnica. A única coisa que tinha na Paraíba era uma seleção para professor substituto, eu tinha que ajudar minha mãe, na época, eu acabei ficando lá, ensinando. Mas aí foi uma coisa interessante, porque eu acabei gostando, me adaptando à situação de ser professor. Foi aí, por exemplo, que eu reparei, o que o que eu gostava mesmo era estudar. Porque assim exige, estudar. A gente sempre tem que estar atualizando, para levar conhecimentos, aos alunos. Então, assim eu percebi que eu, tinha afinidade. A docência, veio com o tempo” (Mundo Virtual, entrevistado, 2023)

Nessa constituição identitária, vemos que o professor Mundo Virtual apresenta um movimento da ecoformação, onde o seu habitar ocorreu por meio da sua relação em ambiente do qual não planejava estar, porém, a condição a qual estava vivenciando, o levou para lecionar após aprovação no processo seletivo para docência. Este fenômeno,

A ecoformação traz como complementaridade às outras concepções uma maior ênfase nas relações recíprocas pessoa-ambiente [...]. Ancora as saídas sociais, técnicas e

éticas na história singular e cotidiana, na construção pessoal, implicada e responsável, pelos grandes ciclos ecológicos (Pineau, 2004, p. 522)

Fica claro que o colaborador Mundo Virtual, em sua narrativa, evidencia experiência de alguém que inicialmente não tinha interesse em seguir à docência, mas acabou ingressando na área de ensino por situações pessoais. Assim, é possível ainda observar que, apesar de não ter tido inicialmente interesse na docência, o professor Mundo Virtual acabou se adaptando e gostando do campo da docência, atribuindo ao sentimento de pertencimento pela prática docente. Desta forma, vemos que há um processo de constituição identitária.

Por fim, compreendemos que habitar a docência advém deste conglomerado de vivências e atravessamentos dos quais permite que esse processo seja constituído, de maneira valiosa e significativa por meio das suas experiências. A docência é muito mais do que uma simples construção de conhecimento, ela é um espaço de encontro entre diferentes experiências de vida, perspectivas e culturas.

Ao habitarmos à docência, estamos inseridos em um ambiente complexo, no qual o aprendizado não ocorre apenas no sentido unidirecional, mas o transversaliza. E é por meio dessa ação, que as próprias experiências de vida, opiniões e valores trazem suas histórias pessoais, culturais e perspectivas únicas. Essa interação entre diferentes origens enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

4.3 A CONSTITUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A construção de experiências na formação docente na universidade é uma etapa crucial no preparo de profissionais para a complexa tarefa de educar nos níveis superiores do ensino. Esse processo envolve uma combinação de cuidados de teoria e prática, visando formação dos profissionais e pesquisadores comprometidos.

A constituição das experiências na formação docente, é um processo complexo e multifacetado, no qual desempenha um papel que não se limitam apenas aos conteúdos teóricos, mas envolvem as vivências e experiências práticas, interações sociais e reflexões críticas que os constitui. Desta forma, vemos que:

A docência universitária é concebida como uma profissão em que professores formam outros sujeitos, razão pela qual, nessa profissão, os processos constituem a relevância das práticas educativas e não o produto em si, ou seja, a formação pela formação. Formar outros como função primeira da docência universitária implica numa constante ação reflexiva sobre os processos que se desenvolvem balizados pela responsabilidade com o que se produz na formação para o outro (Silva, Lima, Mussi, 2019, p. 217)

Nessa perspectiva, à docência universitária como uma profissão na qual os professores têm a responsabilidade de formar outros indivíduos. Isso significa que a ênfase está na qualidade do ensino e na experiência de aprendizagem, destaca a importância da formação. Nesta ideia central, é que a principal função do professor universitário é formar constantemente outros sujeitos, o que requer uma reflexão contínua sobre os processos educativos, orientada pela responsabilidade em relação ao que é produzido na formação dos estudantes. Deste modo, “As experiências vão ressignificando as práticas e os saberes logrados na e pela atuação profissional” (Silva; Sateles, 2019, p. 42).

A formação docente é um processo contínuo de construção de experiências. A vivência prática, as interações sociais e a reflexão crítica são elementos fundamentais na constituição de um docente, preparando-o para uma formação, que prioriza a riqueza e a diversidade de experiências contribui para a prática docente. Nesta concepção, compreendemos que:

Essa lógica evidencia que a docência universitária se constitui experiencialmente nos processos formativos que mobilizam o professor a estar em constante movimento reflexivo, em busca de entendimento dos diferentes modos de tornar-se professor na universidade. E, diante desta situacionalidade, é importante destacar a necessidade de os docentes estarem em busca constante de novas formas de aprendizagem[...] (Silva, Lima, Mussi, 2019, p. 217)

De igual modo, vemos que prática de ensino universitário é construída através da experiência nos processos formativos, nos quais os professores são constantemente desafiados a refletir e aprimorar suas abordagens. Eles constantemente em um estado de movimento reflexivo, buscando compreender as diversas maneiras de se tornarem professores eficazes na universidade. Dada essa dinâmica, é ressaltada a importância de os professores estarem continuamente em busca de novas formas de aprendizagem, apoiando a necessidade de adaptação diante das diferentes situações que podem surgir no contexto acadêmico.

No âmbito universitário, a formação docente vai além de simplesmente construir conhecimento. Ela busca cultivar habilidades de pensamento crítico, análise profunda. Segundo Freire (1987, p. 39) “ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende nada sozinho”. É neste movimento de aprende-se na relação com o outro, no diálogo com outro, que tona a aproximação com o conhecimento possível. De igual modo, Freire (1987), destaca que o aprendizado não ocorre de forma isolada; a verdadeira aprendizagem se dá na coletividade, onde uns ensinam aos outros. No Ensino Universitário, esse processo de ensino e aprendizagem, se destaca ao compreendermos que:

O processo de ensino e aprendizagem potencializa-se pelo diálogo entre os pares e promove condições para melhoria das práticas, pois é por meio das reflexões coletivas em sala que os interesses serão despertados e as aprendizagens edificadas. Nas rodas, passa-se a refletir com os pares sobre o que os professores precisam fazer com os

estudantes para lograrem êxito nas aprendizagens que se esperam destes. Assim, o confronto entre ideias, compreensões, erros, equívocos, tudo isso deve ser considerado tanto na atividade docente, como no percurso formativo, como forma de potencializar novos modos de fazer a docência, inovando e gerando outras estratégias[...] (Silva, Lima, Mussi, 2019, p. 218)

Desta forma, compreende-se que a importância do diálogo entre os pares no processo de ensino e aprendizagem. Sugerem que a construção de ideias e reflexões coletivas em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Acredita-se que é através dessas interações que os interesses dos estudantes são despertados e as aprendizagens são construídas.

Além disso, menciona-se a relevância da discussão entre os professores e as abordagens possíveis para assegurar o sucesso dos estudantes e as aprendizagens esperadas. Os autores enfatizam que o confronto de ideias, compreensões, erros e equívocos deve ser considerado tanto na atividade docente quanto no processo de formação, como uma maneira de potencializar novas formas de ensinar. Isso envolve inovação e geração de estratégias educacionais diferentes.

No interlúdio da constituição das experiências na formação docente, Silva; Nascimento (2019, p. 61), nos convidam para refletirmos sobre as ações pedagógicas aos destacarem que:

A docência exige algumas ações pedagógicas e educativas que muitas vezes não são só aprendidas pelos professores no seu processo formativo acadêmico. Além dos processos formativos oficiais, as aprendizagens para a docência são constituídas ao longo da história de vida do professor, no chão da escola, em sua prática pedagógica diária, no diálogo entre professores e estudantes

Nesse contexto, a aprendizagem relacionada à docência não se limita aos métodos e teorias ensinados formalmente durante a formação acadêmica. A ênfase está na ideia de que a prática de ensino é construída ao longo da experiência e nos embalos da/na sala de aula e as interações contínuas com os estudantes. Portanto, a formação contínua, o diálogo colaborativo entre colegas e a reflexão sobre a prática pedagógica são elementos essenciais para o crescimento profissional dos professores. A docência, em seu escopo, evidencia-se por um movimento formativo e ao mesmo tempo, formado por desafios. Desta forma, vemos que:

A docência é um ato formado por desafios, aprendizagens experienciais, resistências, erros, acertos, frustrações e também êxito, no qual cabe ao professor buscar meios de ancorar-se na ciência da educação, mas também nos elementos do cotidiano docente, considerando todos os procedimentos e experiências do ponto de vista teórico-metodológico (Silva; Nascimento, 2019, p. 54)

Vemos que a complexidade da prática de docente, envolve uma variedade de elementos desafiadores e ao mesmo tempo, enriquecedores. O ato de ensinar é descrito como uma

experiência repleta de desafios, aprendizados práticos, resistências, erros, certos, frustrações e sucessos. O professor é encarregado de buscar fundamentos na ciência da educação, mas também deve se apoiar nos aspectos do dia a dia da prática docente, levando em consideração as experiências. Em essência, destaca a necessidade de uma abordagem equilibrada que integre teoria e prática, acompanhando a diversidade de situações que podem surgir no contexto educacional.

A interação com os professores e a participação ativa em ambientes de sala de aula, são elementos fundamentais da construção de experiências na formação docente na Universidade. O professor Maestro das Moléculas, explica sobre a sua formação no processo de constituição da docência, ao refletir sobre a formação. Segundo ele:

“Quando se fala formação, eu imagino na época que estudei engenharia. mas eu não existiria somente a meus estudos de engenharia exceto uma monitoria que eu dei em desenho térmico termodinâmica métodos numéricos, não tive formação docente. Eu me revirava, com uma bolsa e vai lá com muito carinho, mas se não fosse a monitoria fazia outra coisa que não te que poderia não ter a ver com docência. Na engenharia a vinculação à docência não é majoritária é muito raro” (Maestro das Moléculas, Entrevista, 2023)

Vemos que o colaborador Maestro das Moléculas, expressa em sua narrativa, a preocupação e incerteza sobre seu papel na docência inicial, afirmando que se não tivesse a oportunidade de ser monitor, ele poderia ter encontrado alguma dificuldade para exercer a sua docência. Ele também observa que, na área da engenharia, a ligação com o ensino não é comum e é uma ocorrência rara. Na área da engenharia, a maioria das pessoas não segue carreira docente, mas a consolida no âmbito da profissionalização do exercício de engenheiro.

Em uma trilha reflexiva de como a docência foi acontecendo, o professor Alquimista de Sabores aborda em sua narrativa o modo com o experienciar o ensino foi se concretizando. Em suas palavras, ele nos diz que:

“[...] fui meio que induzido a seguir docência. Na época que eu estudava, não era objetivo lecionar. O meu objetivo era estar na Indústria de alimentos. Cheguei a estagiar em algumas indústrias, fui até convocado após o estágio para ficar, mas como eu já estava curando mestrado e era meu interesse naquele tempo. Eu não estava preparado. Enfim, acho que nenhum professor da UEFS, recebe formação para ensinar. Não tem nenhuma formação educacional para estar em sala de aula. No meu caso eu acho que foi pior ainda, porque eu não tinha nem objetivo e não estava nem preparado foi meio que, surpresa. Eu estava na sala do Mestrado, tinha um núcleo de pesquisa lá também e o professor que que era colega do Doutorado, ele já ensinava nessa Universidade e disse, eu estou precisando de um professor para ensinar uma aula lá no curso que era de pesquisa operacional e como era o um dos temas do trabalho na naquele setor lá de pesquisa, aí e ele disse que ninguém conhecia e sabia do meu trabalho. Ele disse “você pode lecionar o que você já sabe, você vai passar lá”. E fui ao mesmo dia, pela noite ele me chamou para ir lá lecionar, eu fui me apresentei para o diretor, ele o diretor abriu as portas ela disse “a sala é sua”! Então eu comecei meio que no susto. Eu não estava preparado, não tinha aula preparada não tinha nada preparado” (Alquimista dos Sabores, Entrevista, 2023)

Notamos que o colaborador Alquimista dos Sabores, relata um modo peculiar, a partir de suas próprias experiências no Ensino Superior. Em sua narrativa, aborda sua trajetória na docência, revelando como acabou se tornando professor, de maneira inesperada. Inicialmente, tinha o objetivo de trabalhar na Indústria de Alimentos e chegou a estagiar em algumas indústrias. No entanto, durante esse período, ele estava cursando um mestrado e, eventualmente, foi convidado para dar aulas como professor em uma Universidade. Isso sugere que a docência nas engenharias é tecida pela imersão no cotidiano, como assevera Silva e Rios (2021), ao tratarem das experiências e professores universitários que logram e produzem saberes pelo vivido no âmbito da docência universitária.

Para Freire (1996, p.38), destaca o “[...] fazer e o pensar sobre o fazer” e por meio deste fazer, vemos que “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Sob essa ótica, apresentada por Freire (1996), compreendemos a importância de pensar sobre as ações realizadas, especialmente, no contexto da educação. A ideia é que, ao refletir sobre suas práticas metodológicas e didáticas, o professor possa aprofundar sua compreensão sobre como agir de maneira mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

O professor Alquimista dos Sabores, não estava preparado para ser um professor, e acredita que nenhum dos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) recebeu formação educacional adequada para estar em sala de aula. Em sua narrativa, é evidente a surpresa de ser convidado para dar aulas sem ter planejado ou preparado material didático. No entanto, ele aceitou o desafio e começou a lecionar, mesmo sem estar totalmente preparado.

Essa narrativa ilustra como o docente Alquimista dos Sabores, foi "induzido" a seguir a carreira de docência, mesmo não tendo inicialmente a intenção de se tornar um professor, e como ele teve que se adaptar à situação e aprender a ensinar “no susto”. Essa é uma reflexão sobre a falta de formação pedagógica dos professores universitários e como a docência pode ser uma atividade desafiadora, especialmente, quando não há formação específica para isso.

No interlúdio da constituição de experiências, o colaborador Poeta da Construção, aborda o sentimento de ausência de formação para docência ao mencionar que:

“[...] eu sempre questioneei, que a gente não tem formação para docência, nós somos bacharéis. Então e dentro da engenharia a gente passou, por fases assim, digamos, de formação do engenheiro. Então, antigamente existia o tal do engenheiro politécnico, que depois o pessoal começou a segmentar em Engenharia, então ela tem Engenharia Civil, tem Engenharia Elétrica, tem Engenharia Química e foi meio que segmentando, criando essas especialidades ali e aí isso foi dando digamos assim, níveis nesse processo” (Poeta da Construção, Entrevista, 2023)

Vemos que sua narrativa, se concentra principalmente na falta de formação para a docência dentro do curso de Engenharia. O docente Poeta da Construção, enfatiza que muitas pessoas com formação em Engenharia, não recebem uma preparação específica para se tornarem professores, em vez disso, passam por um processo de formação em Engenharia, que é mais focado em suas especializações.

Os valores relacionados à prática docente não devem ser apenas encorajados, mas efetivamente colocados na prática. Isso significa que, através da socialização profissional, os docentes podem aprender não apenas as habilidades para o ensino, mas também os aspectos éticos e morais que são essenciais na educação. Portanto, a socialização profissional é vista como uma maneira de apoiar o crescimento e o sucesso dos docentes iniciantes, no âmbito da Universidade.

O professor Mundo Digital, expressa o sentimento de alegria e satisfação de estar em constante presença na sala de aula, o que corrobora com o processo da sua constituição de experiência no campo da docência. A esse respeito, o referido professor nos diz que:

“Me sinto empolgado com a sala de aula sempre, todo o semestre, então, do ponto de vista pessoal. A experiência é gratificante. Eu não me vejo como outra profissão hoje em dia. Se você disser: quer voltar para o mercado de trabalho? Eu digo, até quero, mas eu quero ir para o mercado de trabalho hoje para ver como está o mercado de trabalho e trazer isso para sala de aula” (Mundo Digital, Entrevista, 2023)

Sendo assim, vemos que o docente Mundo Digital, narra com entusiasmo a satisfação de viver à docência. Expressa como tem construído sua carreira como professor. Sua narrativa evidencia que a experiência se torna gratificante, além disso, afirma que não consegue estar em outra profissão. Larrosa (2002), a despeito deste movimento de experiência vivenciada, constituída, apresenta uma pertinente reflexão:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e nos submetendo a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Larrosa, 2002, p. 25).

Nesse contexto, a experiência se constitui quando somos confrontados com estímulos externos que têm o potencial de nos afetar e transformar. Diariamente, nos encontramos expostos a uma miríade de estímulos, mas somente um deles possui o poder de efetuar mudanças significativas em nós. Portanto, a experiência está intrinsecamente ligada à ideia de

provocar alterações no indivíduo. Em outras palavras, a experiência desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito, e é esse aspecto que sustenta sua importância.

Além disso, as experiências vivenciadas durante a formação docente também têm um impacto significativo no desenvolvimento profissional dos futuros professores. À medida que enfrentam desafios, celebram sucessos e aprendem com seus erros. Os docentes em formação desenvolvem compreensões em torno de quem são como educadores. A constituição das experiências na formação docente desempenha um papel crucial na constituição do ser docente. As experiências práticas, a interação com os seus pares, são aspectos fundamentais para formá-los para enfrentar os desafios da sala de aula.

Em síntese, compreendemos que em seu escopo o que, por meio do habitar o universo da docência na engenharia, os professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), desempenham um papel vital na construção do saber e na formação. Suas trajetórias, marcadas por narrativas, que atravessam o ser docente, e revelam a complexidade e a diversidade das experiências que os constitui profissionalmente. Sendo assim, a constituição das experiências na formação docente refere-se à maneira como os docentes vivenciam e internalizam diferentes aspectos em sua prática docente.

Diante do contexto apresentado, o habitar a docência na Engenharia, transpassa em abarcar uma jornada constituída por desafios e recompensas, na qual o olhar docente se debruça sobre as suas práticas e reflexões, sobretudo no olhar voltado também, aos estudantes. Cada narrativa, lança luminescência sobre as histórias entrelaçadas aos professores e a chegada à Universidade, isso reluz no processo que os constitui à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA UNIVERSIDADE

O presente estudo possibilitou concluir que, o habitar a docência, consiste em um movimento de imersão do professor na ação profissional da docência. À vista disso, compreendemos que a identidade profissional docente Engenheiro não se configura previamente. As narrativas, evidenciaram que, a identidade docente ocorre pelo habitar a docência. Esse profissional docente não tem formação em licenciatura, ele é um Engenheiro, analítico por excelência.

A constituição do ser docente ocorre por meio das experiências com a docência universitária, bem como por meio das atividades de extensão e ensino. Então, a constituição da identidade docente vai se tecendo na relação com os pares, com o que um revela de saber e de experiência ao outro, é com a conversa, e é, também, por meio da a relação com os próprios estudantes. Então, é no fazer, na imersão em franco ambiente educacional, na inserção de práticas cotidianas que a formação para a docência universitária se revela e se concreta como uma possibilidade formativa.

Dessa maneira, ratifico a compreensão de construção para constituição. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, dialogava com o termo construção, porém após a análise das narrativas, é que a concepção de constituição pelo vivido, emergente do movimento formativo aparece. Assim, compreendo que a identidade não é cedida, tampouco fixa, ela é mutável. Por que a constituição? Porque ela é mais subjetiva, ela é mais desprovida de uma arquitetura dada pelo outro, que é dada por alguém, que é planejada e realizada, ela acontece de maneira mais espontânea, então é a constituição da escritura.

Logo, quando penso em construção, imagino algo que eu planejo e executo. Porém, a identidade docente não se constitui dessa forma. É por meio deste movimento, que percebo uma formação que acontece a partir do movimento que os docentes Engenheiros habitam à docência, possibilitando uma perspectiva de se construir a experiência, partindo do vivido, do narrado.

Nas considerações teórico-metodológicas apresentadas neste estudo, ressaltamos a relevância das narrativas (auto)biográficas como fontes de destaque na pesquisa qualitativa, em virtude das preocupações com a dimensão científica e a ética na pesquisa. É esse movimento (auto)biográfico, do narrado, que vem à centralidade da dissertação, que nos leva a essa constituição identitária dos docentes bacharéis em Engenharia na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Desta forma, compreensão da narratividade atravessa todo o texto, por meio da minha própria narrativa enquanto estudante, constituído pedagogo, licenciado, que se revela por meio das vivências e experiências de ser professor. A constituição, ocorreu por meio da minha história, a relação com a minha avó, que acompanhou o desejo espontâneo para pensar na docência e me aproximar dela. Isto posto, assume a centralidade no texto, tornando a narrativa como objeto central da pesquisa.

Entrevemos também, que ao longo do processo, foram encontrados alguns desafios para coleta dos dados, tais como: a indisposição de tempo e compromisso de alguns colaboradores. Nessa perspectiva, podemos identificar que algumas pessoas encontram dificuldade de narrar a sua trajetória profissional, pois, nem sempre é algo confortável partilhar as suas experiências e vivências na universidade.

Ao longo das narrativas dos colaboradores, professores bacharéis em Engenharia, ficou evidente a ausência de formação que, segundo eles, encontram na Universidade Estadual de Feira de Santana sobretudo pela relação com os pares e pela vivência nas práticas de ensino universitário. Por mais que se tenha programas de formação, porém, sentem que falta mais incentivo e divulgação destes movimentos formativos, os quais consideram essencialmente necessários para a sua prática docente.

As experiências e vivências pessoais desempenham um papel significativo no desenvolvimento e no sucesso profissional, de maneira que as pessoas abordam desafios, tomam decisões e interagem uns com os outros no ambiente de trabalho. Como resultado, é importante considerar entre o pessoal e o profissional e aproveitar as experiências de vida para melhorar a carreira e a qualidade de vida.

Sendo assim, é possível identificar que o habitar a docência, transcende do conceito de permitir. Nesse movimento, o docente permite vivenciar a profissão, quando sai da ideia arquitetônica é imposta em diversos momentos. A abertura para a aprendizagem se dá em assentir vivenciar à docência, no qual se permite aprender com o outro, por meio da autoformação, ecoformação, heteroformação.

Não posso advogar que apenas a constituição por habitar uma profissão é pertinaz. Pois, para esse habitar, é necessária uma formação específica. O ProFACE, surge no inteiro potencializar esse movimento de formação destes professores, em que se faz necessário envolvimento do docente com os seus pares, dentro de uma formação que possibilite compreender dinâmicas, desenvolver experiências, saberes e vivências dessa formação. Porém, a docência universitária requer uma formação específica, ainda que seja no próprio âmbito do desenvolvimento da docência.

Considero essencial que haja um envolvimento ativo dos docentes com os seus pares, dentro de um contexto formativo, o qual permita compreender as dinâmicas educacionais, que contribua as suas experiências e práticas, constituindo saberes e vivências de no processo de transformação na prática pedagógica.

A docência universitária, em particular, exige uma formação específica, mesmo que ocorra no âmbito do próprio desenvolvimento da prática docente. O ProFACE se apresenta como um subsídio desse processo, oferecendo momentos formativos e estratégias para que os professores universitários possam aprimorar suas habilidades didáticas, promovendo uma integração de teoria e prática, em relação às tendências e inovações no campo educacional.

No cerne desse programa, encontra-se a colaboração entre os docentes, proporcionando um ambiente propício para a troca de experiências, discussões construtivas e compartilhamento de boas práticas. A formação continuada proposta pelo ProFACE não apenas atualiza os conhecimentos acadêmicos, mas também enfatiza a importância da reflexão sobre a prática, incentivando os professores a analisarem criticamente suas abordagens pedagógicas e a reflexão sobre os seus métodos conforme as necessidades emergentes da educação superior.

D'Ávila (2016), destaca a importância da formação dos professores que desejam trabalhar com a Didática Sensível. Essa formação enfatiza a necessidade de transformar os conhecimentos desenvolvidos na prática docente em saberes práticos que são aplicados conscientemente. Isso leva os docentes a reavaliarem e aprimorarem sua abordagem pedagógica, garantindo que o aspecto didático e pedagógico desses conhecimentos seja compreendido e aplicado com eficácia.

Em razão disso, a pesquisa nos leva a repensar em uma formação humana, que envolve desafiar as complexas capacidades e sensações humanas. Assim, investir em uma educação sensível, não apenas enriquece o desenvolvimento de indivíduos mais completos em suas interações com o mundo, mas também contribui para o estabelecimento dos alicerces humanos necessários para a definição de novos critérios no conhecimento mais fundamental, ou seja, a sabedoria de viver.

Portanto, ao analisar de forma crítica as histórias compartilhadas pelos colaboradores, compreendemos que a formação contínua no ambiente de trabalho desempenha um papel fundamental na construção da identidade de professor. A instituição carece de mecanismos de avaliação dos impactos desses programas de formação na prática pedagógica dos docentes, o que é altamente recomendável, urgente e essencial. Sendo assim, reitero que a formação da identidade dos colaboradores, se reconfigura ao longo desse processo.

A pesquisa revelou que, a constituição das experiências na formação docente é um processo dinâmico que envolve a integração de diversas vivências, reflexões e interações no âmago de uma profissionalidade. Nessa seara, destaco que por meio das narrativas pessoais apresentadas ao longo da pesquisa, a constituição da minha identidade docente, emerge a partir das experiências com os pares, como forma de habitar a docência, que constituiu nos primeiros momentos ainda na infância, no aspecto de reprodução da figura docente, a qual se concretizou com a graduação em Pedagogia. Esse movimento, como asseveram Souza e Fornari (2012, p. 119), ao salientarem que “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para qual damos um significado.”

Perante o exposto, foi possível destacar que as experiências e vivências pessoais desempenham um papel significativo no desenvolvimento e no sucesso profissional tanto dos colaboradores, quanto nas minhas vivências e experiências. Não podemos nos esquecer que, a nossa identidade docente, não é estática, mas vivencia um processo de em constante formação. A autoformação contínua, se revela como um farol que orienta nossa prática pedagógica, motivando-nos a refletir sobre nossas ações. Esse processo não apenas fortalece a nossa eficácia no campo da docência, mas também enriquece a experiência de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes 2012.

BARBIER, R. A Pesquisa-Ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V.. **Ensino de engenharia: na busca de seu aprimoramento**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

BAZZO, W. A. **A pertinência de abordagens CTS na educação tecnológica**. Revista Iberoamericana de Educación. N.28, jan/abr., 2002. p.01-12. (ISSN: 1681-5653). Disponível em: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/674Bazzo107.PDF> Acesso em: 03 mai. 2022.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2011.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOLZAN, D.P. V; ISAIA, S. M. de A. **Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade**. Revista Diálogo Educação. n. 29, p. 13-26, jan./br. 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, volume: 1 e 2.1998.

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. **Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências**. Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5194.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Regulamentação do exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo**. Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5194.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 247, p. 115, 23 de dezembro de 2015.

BUENO, F. da S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 1, jan./jun. 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, S. M. de M. B. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel**: percepções de professores do IFMT. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso. Rondonópolis. 2014.

CUNHA, A. de F.; LIMA, M. da G. S. **Formação continuada de professores bacharéis**: saberes e práticas. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/2_Aldina%20de%20Figueredo%20Cunha%20e%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Soares%20Lima.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2022.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2010. p. 19-34.

CUNHA, M. I. da. O professor universitário na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

CUNHA, M. I. da. **Estratégias institucionais para desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

DANTAS, A. C. da S. De **Bacharel a Professor: o ser docente no ensino universitário**. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

D'ÁVILA, C. **Razão e sensibilidade na docência universitária**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016. Disponível em: Revista Professare, ISSN:2238-9172, Cacador, v.11, n. 3,p.e3008 e3008,2022<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173>. Acesso em: 28 out. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo- projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, LuisPasseggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DANTAS, J. B. G. **Impacto da aposentadoria na identidade do militar**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Universidade Católica de Brasília, 2007.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

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

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

EREBEN, M. **“Biografia y autobiografia”**. El significado del método autobiográfico. Semestre sulla condizione adulta e processi formativi- 4 Otome, 1996. Milano: Edizione Angelo Guerini e Associati, 1996.

FAGUNDES, J. Et al. **O professor em busca de sua identidade**. In: RIBAS, Mariná Holzmann; Et al. Formação de Professores: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERRAZ, H. **A formação do Engenheiro: Um questionamento humanístico**. São Paulo: Ática, 1983.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática professor**. 33ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, F. L. **A identidade do professor: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FONTANA, P. **Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS, 2019.

GAETA, C; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. Editora Senac, São Paulo: 2013.

GARCÍA, C. M. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI, J. P. **O estágio nos cursos de licenciatura**. In: Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens (org.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**: (O que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. de A. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003a. p. 241-251.

JOSSO, M. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista Da FAEBA**, 2008. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/index>. Acesso em: 25 de out. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação**. 2ª edição. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2000.

JOSSO, M.C. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Experiências e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, vol. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldini. 1ª ed.; 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LIMA, P. G. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender, publicado na **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008.

LODER, L. L. **Epistemologia versus Pedagogia**: o lócus do professor de engenharia. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MARCELO, G. C. **Estrutura Conceptual da Formação de Professores**. In: Formação de Professores: para uma mudança educativa. 1999.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MASETTO, M. T. (Org.). **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2006.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, T. G. F. **Docência**: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29- 37, janeiro/abril 2009.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, D. L. de. **De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários** 2018. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2018.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la S. **Fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOBRE, I. A. M. **Docência Coletiva**: saberes e fazeres na educação a distância. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória. 2013.

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional?** In: (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. *Escola nova*. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V. de S. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o Bacharelado e a docência universitária**. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN. 2011.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docente para a educação profissional e ensino superior**. Holo, Natal, ano 28, v. 2, 2012.

PASSEGGI, M; NASCIMENTO, G; OLIVEIRA, R. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. *Revista Lusófona de Educação*, 33, P. 111-125, 2016.

PERRENOUD, P. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre; Rio Grande do Sul: Artmed, 2001.

PEREIRA, M C B. **Investigação da influência do perfil docente na formação da identidade profissional de engenheiros civis**. – Campinas: PUC-Campinas, 2018. 159f. (Dissertação Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência na Educação Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação**. In: FINGER, M. NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação. In: FINGER, M. NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU, G. **Temporalidades em formação**. TRIOM: São Paulo. 2004.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-açãoformação existencial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia. Campinas. 403-412 I julho -setembro 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHW5BVSRc/?lang=pt>. Acesso em: 13 de nov.2023.

RIBEIRO, I G de S. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior**. 2019. 116., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RICOEUR, P. **A vida**: uma narrativa em busca de narrador. Em P. Ricoeur. Escritos e Conferências 1: Em torno da Psicanálise, (pp. 197-211). Edições Loyola, 2010.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, P. **Escritos e Conferências I**: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1**: a intriga e a narrativa histórica. Tradução de Claudia Berliner. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012.

RIOS, J. A. V. P. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 183-199.

ROSA, J.G. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.

SANTOS, C. P. dos. **A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, poderes e autonomia** / Cenilza Pereira dos Santos. – 2015. 233 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2436799. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, D. S. dos. **Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)**. Uberlândia, 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, F. O. ; ALVES, I. S. . Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus** , v. 10, p. e020104, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553171468101/html/> . Acesso 17 out. 2023.

SILVA, F. O.; LIMA, A. C. R. E.; MUSSI, A. A. Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no PROFACE. **Revista Conexão UEPG**. v. 15, n 2. p. 212-219, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12901/209209210860>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da docência no PIBID. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i1.0012>.

SILVA, F O.; RIOS, J. A V. P. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la docencia universitaria: profesión docente en cuestión. Saberes y prácticas. **Revista de Filosofía y Educación, Mendoza, AR**, v. 6, n. 2, p. 1–20, 2021. DOI: 10.48162/rev.36.036. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/4538>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID: temporalidade, trajetórias e constituição identitária**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, F. O. da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 15, p. 1-15, 2020 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 03de mar. 2022.

SILVA, F O; SATELES, E. M. . Entre saberes e experiências: narrativas de mulheres educadoras em escola comunitária. **Póiesis Pedagógica**, v. 17, p. 29-43, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/56778>. Acesso em 12 de nov. 2023.

SILVA, F. O. da, NASCIMENTO; MILITÃO, L. G. Narrativas de formação na docência: aprendizagem experiencial no cotidiano da profissão. **Revista Educação em Debate**. Mai/ago 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47161/1/2019_art_fosilva.pdf. Acesso em 10 nov.2023.

SILVA, T. T. da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. S. da. **Formação continuada de professores-engenheiros: uma pesquisa colaborativa** / Terezinha Severino da Silva. – Uberaba, 2020. 232 f. (Tese Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

SOARES, S. **A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação**. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009.

Souza, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, 39(1), 39–50. 2014.
<https://doi.org/10.5902/1984644411344> Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em 12 out. 2023.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P. **Pesquisa autobiográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SOUZA, E. C. de.; S, F. L. Memória, (auto)biografia e formação. In I. VEIGA, P. A.; C. D'ÁVILA, M. T. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas - São Paulo: Papirus, 2008.

SOUZA, E. C. de.; FORNARI, L. M. S. Memória, (Auto)Biografia e Formação. In: VEIGA, P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

SOUZA, E. C. de. **Memória educativa: narrativas de formação: recortes de um eu em crescimento e partilha**. In: [S.n.]. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão; narrar a vida. **Revista Educação**, Pesquisa (auto)biográfica, Experiência e Formação, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, G. F. M. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes**. B.Téc. SENAC: Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, G. F. M; SANTOS, P. P. dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. Ensino Em **Revista, Uberlândia**, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010. Disponível em:

<www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/11350/6587>. Acesso em: 8 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. **Relatório de Gestão 2003-2007**. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana-BA: UEFS, ASPLAN, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Colegiado de Engenharia de Alimentos**. Feira de Santana, 18 maio 2009. Disponível em: http://www.alimentos.uefs.br/arquivos/File/Docs/Projeto_Politico_Pedagogico_Engenharia_de_Alimentos_2015.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano Desenvolvimento Institucional: Relatório de Gestão 2007-2011**. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana-BA: UEFS, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto de reformulação do curso de Engenharia Civil**. Feira de Santana, 2001. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gvRjuEDLAp3g-T72t241z0BJho8aseM5/view>. Acesso em: 28 dez. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico do curso de Engenharia da Computação**. Universidade Estadual de Feira de Santana- BA: UEFS, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico Institucional PPI/UEFS: políticas de ensino de graduação 2011-2015**. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana- BA: UEFS, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de gestão PROGRAD 2015-2019**. Universidade Estadual de Feira de Santana - BA: UEFS, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução Conselho Superior: CONSU 08/2002**. 9 dez. 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17rOv2lefPe0gWO6Vi0pe2Idsz68xlTfe/view>. Acesso em: 23 nov. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução Conselho Superior: CONSU 084/2002**. 9 dez. 2002. Disponível em: https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=64807737&infra_ . Acesso em: 23 nov. 2023.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAZ, J A. **De Engenheiro a Professor: A Construção da profissionalidade docente**. 2016. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

VEIGA, I. P. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, I. P.; D'ÁVILA C. M. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. **Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 1, p. 87-98, 2006.

VIEIRA, A. R. L. **Do enredo à passarela da pesquisa**: os saberes experienciais na docência em matemática. 2022. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17041>. Acesso em: 09 fev. 2023.

VIEIRA, A. R. L.; SILVA, F. O. da; DIAS, A. F. Saberes experienciais da docência em matemática: tecituras formativas no cotidiano da profissão docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 25, n. 3, p. 2759–2777, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15679. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15679>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ZANCHET, B. A.; CUNHA, M. I. da; SOUSA, H. M. **A Pós-Graduação em Educação como Lugar de Formação e de Aprendizagens de Professores Universitários**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 28, p. 93-105, 2009.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO
NA PESQUISA (PRESENCIAL)

Eu, JÉFEERSON FELIPE GAGLIATO, pesquisadora do estudo intitulado **CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS EM ENGENHARIA: NARRATIVAS DO HABITAR A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE**, 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. Essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender o processo de constituição da identidade de professores bacharéis em Engenharias na Universidade Estadual de Feira de Santana. Contudo, a pesquisa apresenta também objetivos específicos: a) compreender as implicações que emerge o processo da constituição da identidade de professores bacharéis em Engenharias na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); b) identificar os aspectos relevantes que envolvem o processo de formação da prática pedagógica dos professores bacharéis em Engenharia; c) apresentar por meio das narrativas as práticas e saberes constituídos na vivência dos docentes bacharéis em Engenharia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Visa contribuir com as reflexões sobre as experiências educativas instituem o processo da constituição da identidade do docente universitário nos cursos de engenharias da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Serão realizadas entrevistas narrativas como instrumentos de produção de informações e você, docente da rede estadual de ensino de Feira de Santana-BA, é a principal fonte de conhecimento acerca das proposições aqui apresentadas. Ao concordar em participar deste estudo, das entrevistas serão agendadas conforme dia e horário que você estará disponível. Os encontros serão presenciais. As entrevistas serão gravadas e transcritas após a sua permissão com a preservação do nome e sua imagem. As gravações serão apagadas após a conclusão desse estudo e em caso de desistência ou dificuldades durante as entrevistas, você poderá entrar em contato com o pesquisador. Para maiores esclarecimentos sobre eventuais dúvidas de cunho ético, poderá contatar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Ao assinar este termo, você estará autorizando e concordando com as normas supracitadas. Este termo será assinado em duas vias e você, professor/a, terá uma via e a outra ficará comigo.

Feira de Santana, ____/____/2023.

Assinatura da/o participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE II- Convite aos colaboradores



UEFS
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE FEIRA DE SANTANA

PPGE - UEFS
Programa de Pós-Graduação em Educação

NEPU

CONVITE

Querido/a Professor/a,

Gostaria de agendar um bate papo sobre docência na engenharia.

O local e horário, será de acordo com a sua disponibilidade.

Posso contar com a sua participação?

Att,
Jéferson Gagliato