UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TIAGO PEREIRA GOMES

PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA: TRILHAS FORMATIVAS, SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS

TERESINA-PI
2024

TIAGO PEREIRA GOMES

PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA: TRILHAS FORMATIVAS, SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

TERESINA-PI
2024

TIAGO PEREIRA GOMES

PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA: TRILHAS FORMATIVAS, SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de doutorado em Educação, na linha de pesquisa: formação de professores e práticas da docência.

Data de Aprovação 30 / 07 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes (UFPI)
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
Examinador Externo

Profa. Dra. Nayana Cristina Gomes Teles (ICET/UFAM)
Examinador (a) Externo (a)

Profa. Dra. Antônia Edna Brito (UFPI)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI)
Examinadora Interna

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de
Representação da Informação

G633p Gomes, Tiago Pereira
Processos constitutivos da docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas / Tiago Pereira Gomes. – 2024.
375 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.
"Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes."

1. Ensino Superior. 2. Docência. 3. Amazonas – Ensino Superior. 4. Etnometodologia. 5. Saberes e Práticas. I. Guedes, Neide Cavalcante. II. Título.

CDD 378

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

Sou feito de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade [...] que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados [...] haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigado a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.

Cris Pizziment (2017, p. 1)

Dedico esta pesquisa a Deus pelo dom da vida, da sabedoria e pela proteção diária.

Aos meus pais José e Socorro por ter me ensinado o caminho do bem.

Aos meus familiares, professores, alunos, colegas de profissão e todas as pessoas que fazem parte de minha história de vida, formação e profissão.

Meu Norte

Prazer,
Sou do Norte!
Onde ser forte, é preciso.
Minha casa é a floresta,
E minhas ruas, os rios...

No rio, vejo o menino,
No rio, vejo o velho,
No rio, vejo famílias inteiras...
Todos em suas pequenas canoas, a deslizar sobre as águas.

No rio, vejo barcos de vários tamanhos: Levando e trazendo gente,
Cargas,
Sonhos...
Cena corriqueira, pra quem vive na Amazônia.

Nossos rios, lagos e Igapós são estradas e, também, nossa fonte de alimentação.
Neles, têm peixes para todos os gostos, que fazem dos nossos pratos, algo singular!
O chibé, que já matou a fome de muita gente, floresta adentro, antes não era muito bem-visto, hoje, é exibido com orgulho!
Peixe seco, pode ser qualquer um, variedade aqui não nos falta, vou te mostrar apenas alguns:
Tem o pirarucu, peixe nobre, conhecido por bacalhau da Amazônia, super versátil...
Pode se apresentar elegante, quando à la casaca, ou na simplicidade do chibé.
Temos pescada, da branca e da amarela, aruanã, catrapola, matrinxã, tucunaré, filhote, surubim, tambaqui, jaraqui, pacu, aracu, e o bodó (nossa deliciosa lagosta negra). A lista continua... mas eu paro por aqui.

É hora de apresentar as frutas, que assim como os peixes, são muitas por aqui:
O açaí, superou todas as barreiras, hoje, é consumido até fora do Brasil,
Tem cupuaçu, buriti, bacaba e patauá,
Uxi, mari, abiu, murici, jambo, araçá e taperebá!
É tanta fruta, para ninguém reclamar.
Delas fazemos sucos, doce, creme, bombom, e o que mais o caboclo inventar.

Temos o tucumã, conhecido de todos, mas que numa certa capital, se tornou um dos ingredientes chave, do autêntico x-caboquinho... a goma de tapioca e a pupunha, não podem faltar no nosso café...

Somos um povo que dividimos tudo, principalmente comida e fé!

Huuumm... E farofa de charque?

Essa, ninguém resiste, seja com a famosa Uarini, com a Bragança ou com qualquer farinha!

O piracuí, iguaria singular, não passa de farinha de peixe, que se come com farinha de mandioca,

Oh povo, pra gostar de farinha!

A mandioca é mais do que nossa raiz,

Ela é a nossa própria identidade cultural.

Aproveitamos tudinho dela. Não existe nada igual. Isso, é sério! Vou te provar:

A casca vira adubo ou ração,

A poupa vira farinha,

O sumo vira tucupi, ingrediente de ouro, do famoso tacacá. Dele também extraímos a goma de tapioca, que origina vários outros subprodutos, mas esse assunto é longo... fica pra outra história...

Moramos num paraíso cheio de belezas naturais...

Temos praias maravilhosas: de mar e de rio, cada uma com sua cor e característica própria, mas todas belas por demais!

Os igarapés, refúgios para espantar o calor, só quem conhece, sabe dar seu devido valor!

O sol aqui pode até ser mais amarelo, mas a sua despedida... ah, com certeza é a mais bela!

Nossas danças e ritmos são os mais variados...

Somos um povo original, abençoado na música, na arte e na gastronomia.

Somos a Amazônia, somos o Norte.

Francy Andrade

Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MzMzMjg0Nw/

AGRADECIMENTOS

Agradecer, como atitude investigativa, significa reconhecer o nosso lugar na pesquisa, inseridos em um dado meio e em certa conjuntura que incide diretamente sobre as escolhas e os percalços ao realizar o trabalho. Assumimo-nos como portadores de histórias que se fundem com a de outros tantos (e só por elas é que a nossa própria história é possibilitada). Entendemos ainda que nossas escolhas podem ser importantes para futuros pesquisadores (Ferreira, Aguiar e Bollis, 2023, p. 9).

Nos (entre)caminhos da pesquisa, trilhamos trajetórias desafiantes e esse percurso tornou mais significativo por reconhecermos o nosso lugar como pesquisador e os (entre)lugares dos tantos atores sociais que colaboraram no processo de investigação desta tese. A epígrafe dos autores que faz parte do artigo- Agradecimentos em teses e dissertações da área de Educação: um pouco de mim, um pouco de nós (Ferreira, Aguiar e Bollis, 2023), retrata a importância desses registros pelos pesquisadores da educação em diferentes regiões e instituições deste país colocando que é nessa escrita que temos a abertura de expressar sobre si, e os tantos outros que se juntam a nós e tornaram essa fase prazerosa.

É nessa perspectiva que as histórias aqui narradas e interpretadas para se ter uma compreensão sobre os processos constitutivos da docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas se unem a tantas outras histórias na singularidade de quem pesquisa e na pluralidade de quem nela é envolvida, seja de forma direta ou indiretamente, assim sou grato:

A Deus, fonte de vida, de sabedoria, inspiração e proteção, pela oportunidade a mim concedido de experienciar em minha vida pessoal, formativa e profissional tantas vivências e aprendizagens. Obrigado, meu Deus!! Sou grato pelas bênçãos e por sempre me conduzir ao caminho do bem.

Aos meus pais: Maria do Socorro e José Anastácio, pelo incentivo e por me ensinarem os caminhos da humildade, responsabilidade, respeito, trabalho e estudos como bases centrais na formação humana. Aos meus irmãos, pela torcida e apoio mútuo, especialmente a minha comadre e irmã Cleane por toda contribuição durante esta pesquisa de doutoramento, pelas partilhas diárias nas responsabilidades familiares com nossos pais no Piauí e pela amizade mútua e ao Antônio Luiz, conhecido carinhosamente como Neném, por toda receptividade, atenção e carinho a mim demonstrado em Manaus juntamente com sua esposa e filhos.

À Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes, por conduzir com maestria o processo de orientação desta pesquisa. Por me deixar voar e desvelar os horizontes, favorecendo o desenvolvimento da minha autonomia pesquisadora. Sua paciência, competência teórico-prática, regada da serenidade, da responsabilidade social e dos afetos que nos envolvem, tornou-se uma grande amiga. Obrigado, minha querida pelo respeito, comprometimento e ética. Nossas vivências e experiências oportunizaram múltiplos saberes tanto na vida pessoal, formativa como profissional.

À Profa. Dra. Bárbara Maria Mâcedo Mendes, uma pessoa de luz, alegria contagiante, regada de um sorriso acolhedor e de uma elegância ímpar. Nossos momentos ficaram marcados em minha vida. Muito obrigado pelas palavras de incentivo, reconhecimento pelo meu potencial

pesquisador, pela confiança em mim depositada e pelas significativas contribuições experienciadas.

À Profa. Dra. Antônia Edna Brito, por sempre contribuir no processo formativo de pesquisadores iniciantes e experientes. Sua simplicidade, paciência, serenidade e competência no que faz a torna uma profissional de excelência. Sou seu fã e levarei em minhas memórias as boas lembranças que juntos compartilhamos nas disciplinas no mestrado e em outros momentos em que nos oportunizamos a tomar aquele cafezinho.

À Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, pelas contribuições na qualificação e defesa desta tese. Suas reflexões, a partir da leitura crítica e atenciosa, permitiram um novo olhar sobre o objeto. Muito obrigado pela pessoa e profissional que é: humana, ética, comprometida no que faz, amiga, pesquisadora entre outras qualidades que a conceituam. Você faz parte dessa caminhada formativa.

À Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, pesquisadora da fenomenologia no contexto educativo, pelas profundas colaborações teóricas e epistemológicas deste estudo. Cada palavra entonada e seus registros nesta tese serviram como âncora para a conclusão da pesquisa. Obrigado pela sua fala que acalma, acalenta e nos direciona a pensar em outras perspectivas, sempre com o sorriso contagiante, de uma mulher pesquisadora que muito contribui no cenário educacional brasileiro.

À Profa. Dra. Nayana Cristina Gomes Teles, inicialmente por ter aceitado o convite de juntar-se aos demais pesquisadores para avaliar esta pesquisa e trazer considerações relevantes à qualidade da tese. Agradeço a amizade, parceria mútua e por representar tão bem os pesquisadores amazonenses pela competência, responsabilidade social, ética e compromisso no que faz. Às pesquisadoras: Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella e Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, pelo auxílio na qualidade de membros suplentes da banca examinadora e pelos momentos que juntas compartilham sobre a pesquisa em educação.

Às professoras participantes-colaboradoras deste estudo, pela participação, disponibilidade e compromisso no desenvolvimento da pesquisa. Obrigado pela confiança em compartilharem suas histórias de vida, formação e profissão. Cada momento formativo das rodas de conversas e dos vários outros que tivemos já estão guardados na memória e sempre serão revisitados como fatos vividos e experienciados numa dimensão do eu, do outro e dos outros profissionais do Ensino Superior no Amazonas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo apoio e contribuição neste estudo e nas pesquisas científicas no contexto amazônico. Ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET/UFAM, na pessoa do Diretor Prof. Dr. Geone Maia Correa,

da TAE- Maria Eliane Barbosa Lacerda da GPMM e demais técnicos e colegas de profissão pela autorização de realização da pesquisa e do espaço físico solicitado para o desenvolvimento das rodas de conversa. O apoio colaborativo nesse processo foi de extrema importância para a concretude dos objetivos do estudo. Aos professores da área de Educação do ICET/UFAM, agradeço pela parceria, diálogo mútuo, em especial à Profa. Dra. Ignês Tereza Peixoto de Paiva, pela amizade, apoio durante toda essa trajetória da pesquisa, pelas leituras críticas da tese, pela escuta sensível em nossas conversas noturnas por telefone e pessoalmente durante os intervalos de tempo que tive no Amazonas, no decorrer deste estudo e ao Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva, profissional ímpar, que com maestria conduz a coordenação do curso de Pedagogia-ICET, uma conquista coletiva. Obrigado pela amizade e pela torcida de sempre!!

À Profa. Dra. Márcia Reis Pena, uma amiga-irmã, indígena amazonense, pela rede de apoio e por trilhar comigo todo esse percurso de doutoramento. Minha eterna gratidão pelo companheirismo, pela preocupação, por abrir as portas de sua casa, de sua família e me receber tão bem. Sou fã da sua história de vida, de sua formação, da profissional que você é e do ser humano que se tornou.

À Profa. Dra. Hilda Mara, por tornar essa caminhada mais alegre e dinâmica tanto em nossos encontros no Núcleo, quanto na vida pessoal. Tornou-se uma grande amiga, por ser um ser humano iluminado e querido por todos que a conhecem. Sua alegria, paciência, amor e comprometimento pela educação contagiam. Obrigado pelas conversas terapêuticas, e pela troca recíproca dos afetos e dos conhecimentos acerca da etnometodologia e da formação de professores.

A todos os membros do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC, pela oportunidade de juntos aprofundarmos as bases teóricas da Etnometodologia e outras temáticas que reverberam o campo de discussão, em especial a Profa. Dra. Adriana Monteiro, Profa. Me. Liamara Mendes, Profa. Dra. Laurilene, Profa. Me. Drielle, Profa. Me. Wylla, Profa. Me. Wyrlanny, Profa. Esp. Pollyana, Profa. Esp. Rogéria e a Profa. Esp. Núbia.

Aos petianos do curso de Pedagogia-UFPI, pela parceria colaborativa nos eventos e atividades acadêmicas. Aprendi muito com vocês, pela organização, proatividade, qualidade dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos (artigos, e-book) e ajuda mútua nas redes sociais e plataformas digitais do Núcleo e da transmissão da defesa desta tese. Muito obrigado, desejo sucesso a tod@s!!

Ao amigo Alexandre Gomes Gonçalves, pela colaboração no desenvolvimento desta pesquisa, desde os recursos tecnológicos utilizados para as gravações das rodas de conversas,

entre outras atribuições ao longo dessa trajetória. Seu comprometimento ético e parceria foram essenciais. Muito obrigado!!

À Eliomara Reis do Caboquinho Café, pela disponibilidade e ajuda mútua. Os cafés, bolos, sucos, empadas entre outros tornaram os momentos desta pesquisa bastante significativos, estendendo o agradecimento à amiga Laura Paiva e demais colaboradores. Às amigas Irisneide Santiago, Zilda Tizziana, Nina Cunha, Luciana Luty, Samara Beatriz Carvalho, Rejane Carvalho, Guta Duarte, Socorro Saraiva, Socorrinha Cunha, Beto, Marcel, e demais amigos, pelos laços que nos unem, pelas orações e por compreenderem essa trajetória formativa, aceitando minhas ausências. Obrigado queridas!!!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI, que contribuíram no processo formativo no mestrado, especialmente à Profa. Dra. Carmen Lúcia Cabral, Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima, Profa. Dra. Jane Bezerra de Sousa, Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti e Prof. Dr. Elmo de Sousa Lima.

Agradeço, ainda, aos professores pelo compartilhamento de saberes nas aulas do doutorado, especialmente ao Prof. Dr. Luís Carlos Sales, Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, Prof. Dr. Francis Musa Boakari, Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho e Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. As discussões dialogadas em cada disciplina possibilitaram conhecimentos reflexivos sobre as bases epistemológicas do objeto de estudo. Sou muito grato!!

Aos pesquisadores da 14ª turma de Doutorado em Educação-PPGED/UFPI, em especial Lidiane Lima, Dirno Vilanova, Maria do Desterro, Núbia, Maria Raquel, e demais colegas, pelos diálogos múltiplos, apoio, companheirismo e reciprocidade acadêmica. Tenho plena convicção que nossos caminhos se cruzarão nos processos formativos em que as práticas da docência são estabelecidas!!

Às Profa. Dra. Maria Lemos da Costa, Profa. Dra. Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos, Profa. Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa, Profa. Dra. Patrícia da Cunha Gonzaga Silva, Profa. Dra. Maria Goreti da Silva Sousa e Profa. Me. Conceição de Maria Ribeiro dos Santos, pessoas queridas, éticas, amigas e profissionais comprometidas com a educação, agradeço pelas experiências compartilhadas, pelas palavras de incentivo e por se alegrarem sempre com as minhas conquistas.

Aos professores e demais colaboradores da Escola Municipal Deoclécio Carvalho, em especial à Prof.ª Wania Alencar, Prof.ª Jeane Moraes, Prof. Gil Carlos, Prof.ª Sandra, Profa.

Fabiana, pelas partilhas da profissão exitosas na Educação Básica e pela amizade. Minha gratidão e respeito por todos.

Aos alunos da Educação Básica e Superior, também agradeço a vocês por serem motivadores na busca pelo conhecimento de modo a contribuir no processo formativo em suas diferentes especificidades de cada um. Essa vitória também é de vocês. Aos professores que me tornaram o que sou hoje. Grato pelas palavras, apoio, atitudes e pelo olhar atento e sensível o qual compartilhavam com minha vida estudantil. Vocês são grandes influenciadores do meu percurso profissional, essa conquista é reflexo da prática docente de cada um.

Às professoras Isabel Carvalho, Elzenir Coutinho e Prof. José Luiz Cardoso (in memoriam) gestores das escolas IEVEC, Educandário Santo Elias e Centro de Ensino Apoio, instituições em que iniciei minha carreira docente, sou muito grato pela oportunidade que tive de exercer a docência e aprimorar meus saberes e fazeres, a vocês minha eterna gratidão.

Aos amigos, amigas, compadres, comadres, afilhados e afilhadas pelo apoio no meu processo formativo, por compreenderem minha ausência em diferentes momentos em que não pude participar e pela amizade, respeito e laços de afeto que unem, enfim, minha gratidão a todas as pessoas que colaboraram direta e indiretamente para a realização deste estudo. Meu muito obrigado!

> A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, caos em ordem, confusão em claridade. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma visão para o amanhã. (Melody Beattie)

GOMES, Tiago Pereira. **Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas.** Orientadora: Neide Cavalcante Guedes. 2024. 375 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

O objeto de investigação do estudo são os processos constitutivos da docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas (AM). É vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI), na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência e ao Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC). Tem como questão-problema: Como são constituídos os processos constitutivos da docência revelados nas trilhas formativas, nos saberes e nas práticas de professores que atuam no Ensino Superior, no Amazonas-AM? O objetivo geral é compreender os processos constitutivos da docência, considerando as trilhas formativas, os saberes e as práticas de professores que atuam no Ensino Superior, no Amazonas-AM. E, de maneira específica: identificar os processos que constituem e fundamentam a docência, mobilizados pelas histórias de vida, formação e experiências da profissão universitária; descrever os modos de Ser professor constituídos pelos participantes da pesquisa a partir de seus percursos na docência; e, analisar a partir da narrativa de professores como os saberes e a prática docente contribuem no processo de constituição da docência no Ensino superior. Tem como pressuposto que os processos constitutivos da docência ocorrem na unidade teoria-prática, na trajetória formativa de professores, desenvolvidos nos diferentes espaços de interações sociais, seja em seu processo de escolarização na Educação Básica, na sua formação profissional ou na profissão que exercem, favorecendo a construção de saberes e práticas que determinam o ser professor. Defendemos a tese de que a análise etnometodológica interpretativa-compreensiva das experiências vividas potencializa a compreensão de que os processos constitutivos da docência no Ensino Superior no Amazonas são formados nos percursos da vida pessoal, formativa e da profissional a partir dos sentidos e significados da prática cotidiana educativa universitária refletida, experienciada e (re)significada no contexto do desenvolvimento da profissionalidade docente. É uma pesquisa de natureza qualitativa (Triviños, 2008), de abordagem Etnometodológica (Coulon, 2005), da teoria do social acrescentado às nuances epistemológicas da fenomenologia de Schutz (2012; 2018), da teoria da ação (Parsons, 1974), do interacionismo simbólico da Escola de Chicago (Coulon, 2005), da multirreferencialidade de Ardoino (1998), da escuta sensível de Barbier (1998), da concepção de pesquisador como artesão intelectual de Wright Mills (1986) e dos cinco conceitos-chave de Coulon (2005). O campus de pesquisa é o Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET, localizado na cidade de Itacoatiara (AM). Os dispositivos de produção de dados são as rodas de conversas (Warschauer, 2001; 2002), memorial de formação e da prática docente (Moura, Lima, 2014; Prado, Soligo, 2007; Abraão, 2011) e a observação participante (Angrosino, Flick, 2009). Participam deste estudo cinco professoras que atuam em diferentes áreas do campo de pesquisa, com no mínimo 10 (dez) anos de docência no ensino público. A análise de dados é a interpretativa-compreensiva, elaborada no percurso da pesquisa que orienta esse processo em cinco fases: a análise preliminar (1), descrição dos dados (2), sistematização e/ou organização dos dados (3), Interpretação dos dados (4) e a compreensão dos dados (5). Os resultados deste estudo evidenciam que a experiência vivida nos percursos de vida, formação e profissão são elementos subjacentes à constituição da docência fundamentados nas reflexões das ações cotidianas do tempo cultural vivido, sejam da trajetória pessoal, da formação inicial e do exercício da profissão no contexto educativo promovem a (trans)formação do saber-fazer universitário. Revelam que as atividades de ensino, pesquisa e extensão experienciadas na formação inicial pelas professoras, garantiram a construção de conhecimentos que favorecem o desenvolvimento de suas práticas da docência a partir da experiência (re)significada, colocam em realce as rodas de conversa com modelo (auto)formativo de professores no Ensino Superior, considerando as intencionalidades da práxis pedagógica.

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior no Amazonas. Etnometodologia. Saberes e Práticas.

GOMES, Tiago Pereira. **Constitutive Processes of Professorship: formative pathways, knowledge, and practices in Higher Education in Amazonas.** Advisor: Neide Cavalcante Guedes. 2024. 375 f. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. Education Science Center. Federal University of Piauí, Teresina, 2024

ABSTRACT

The object of investigation in this study is the constitutive processes of professorship: formative pathways, knowledge, and practices in Higher Education in Amazonas (AM). It is linked to the Graduate Program in Edcuation (UFPI), within the Research Line: Teacher Education and Teaching Practices, and to the Study Group on Training, Evaluation, Management, and Curriculum (NUFAGEC in portuguese). The research question is: How are the constitutive processes of teaching formed as revealed in the formative pathways, knowledge, and practices of teachers working in Higher Education in Amazonas-AM? The general objective is to understand the constitutive processes of professorship, considering the formative pathways, knowledge, and practices of teachers working in Higher Education in Amazonas-AM. Also, specifically: identify the processes that constitute and underpin professorship, mobilized by life histories, education, and professional experiences in academia; describe the ways of Being a teacher constituted by the research participants based on their teaching trajectories; and analyze, through teachers' narratives, how knowledge and teaching practices contribute to the process of constituting professorship in Higher Education. The study assumes that the constitutive processes of professorship occur in the unity of theory and practice, in the formative trajectory of teachers, developed in different spaces of social interaction, whether in their schooling process in Basic Education, during their professional training, or in their careers, facilitating the construction of knowledge and practices that define the role of being a teacher. In this study, it is argued that the interpretative-comprehensive ethnomethodological analysis of lived experiences enhances the understanding that the constitutive processes of professorship in Higher Education in Amazonas are shaped by personal, educational, and professional life paths, based on the meanings and significances of daily university educational practices that are reflected upon, experienced, and (re)signified in the context of the development of teaching professionalism. This is a qualitative research (Triviños, 2008), with an Ethnomethodological approach (Coulon, 2005), to social theory, enriched by the epistemological nuances of Schutz's phenomenology, (2012; 2018), of theory of action (Parsons,1974), of the symbolic interactionism of the Chicago School (Coulon, 2005), of Ardoino's multireferentiality (1998), of Barbier's sensitive listening (1998), of the conception of the researcher as an intellectual artisan by Wright Mills (1986), and Coulon's five key concepts (2005). The research campus is the Institute of Exact Sciences and Technology (ICET), located in the city of Itacoatiara (AM). The data production tools are discussion circles (Warschauer, 2001; 2002), formation and teaching practice memorials (Moura, Lima, 2014; Prado, Soligo, 2007; Abraão, 2011), and participant observation (Angrosino, Flick, 2009). Five female teachers, who have been teaching in different areas of the research field for at least 10 years in public education, participate in this study. Data analysis is interpretative-comprehensive, conducted throughout the research process, which guides this process in five phases: preliminary analysis (1), data description (2), data systematization and/or organization (3), data interpretation (4), and data understanding (5). The results of this study show that lived experiences in the pathways of life, education, and profession are underlying elements in the constitution of teaching, rooted in reflections on the daily actions of the lived cultural context, whether from personal trajectories, initial education, or the practice of the profession in the educational setting, promoting the (trans)formation of university know-how. They reveals that the teaching, research, and extension activities experienced during the initial training of the professors ensured the construction of knowledge that supports the development of their professorship practices based on (re)signified experiences, highlighting discussion circles as a (self)formative model for professors in Higher Education, considering the intentionalities of pedagogical praxis.

Keywords: Professorship. Higher Education in Amazonas. Ethnomethodology. Knowledge and Practices.

GOMES, Tiago Pereira. **Processus Constitutifs de la pratique enseignante: parcours de formation, savoirs et pratiques dans l'enseignement supérieur en Amazonie.** Conseiller: Neide Cavalcante Guedes. 2024. 375 s. Thèse (doctorat en éducation). Programme de troisième cycle en éducation. Centre des sciences de l'éducation. Université Fédérale du

RÉSUMÉ

Le sujet de cette recherche porte sur les processus constitutifs de la pratique enseignante: parcours de formation, savoirs et pratiques dans l'enseignement supérieur en Amazonie (AM). Cette étude est rattachée au Programme de Post-Graduation en Éducation (UFPI), dans la ligne de recherche: Formation des Enseignants et Pratiques de l'Enseignement, ainsi qu'au Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC). La question de recherche centrale est la suivante: Comment se constituent les processus constitutifs de la pratique enseignante révélés dans les parcours de formation, les savoirs et les pratiques des enseignants dans le cadre de l'enseignement supérieur en Amazonie (AM) ? L'objectif général est de comprendre les processus constitutifs de la pratique enseignante, en tenant compte des parcours de formation, des savoirs et des pratiques des enseignants intervenant dans l'enseignement supérieur en Amazonie (AM). Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les processus qui constituent et fondent la pratique enseignante, mobilisés par les histoires de vie, de formation et les expériences professionnelles universitaires; de décrire les modalités d'Être enseignant constituées par les participants à la recherche à partir de leurs parcours dans la pratique enseignante ; et d'analyser, à partir du récit des enseignants, comment les savoirs et la pratique pédagogique contribuent au processus de constitution de la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur. Il est postulat que les processus constitutifs de la pratique enseignante se développent dans l'unité théorie-pratique, au cours du parcours de formation des enseignants, à travers les différents espaces d'interactions sociales, que ce soit dans leur processus de scolarisation dans l'éducation de base, dans leur formation professionnelle ou dans l'exercice de leur profession, favorisant la construction de savoirs et de pratiques qui déterminent l'identité enseignante. Nous défendons la thèse selon laquelle l'analyse ethnométhodologique interprétative-compréhensive des expériences vécues renforce la compréhension que les processus constitutifs de la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur en Amazonie se forment dans les parcours de vie personnelle, de formation et de carrière, à partir des significations et des sens de la pratique éducative universitaire quotidienne, réfléchie, expérimentée et (re)signifiée dans le contexte du développement de la professionnalité enseignante. Cette recherche est de nature qualitative (Triviños, 2008), avec une approche ethnométhodologique (Coulon, 2005), enracinée dans la théorie sociale, enrichie des nuances épistémologiques de la phénoménologie de Schutz (2012 ; 2018), de la théorie de l'action (Parsons, 1974), de l'interactionnisme symbolique de l'École de Chicago (Coulon, 2005), de la multiréférentialité d'Ardoino (1998), de l'écoute sensible de Barbier (1998), de la conception du chercheur en tant qu'artisan intellectuel de Wright Mills (1986) et des cinq concepts-clés de Coulon (2005). Le terrain de recherche est l'Institut des Sciences Exactes et de Technologie (ICET), situé dans la ville d'Itacoatiara (AM). Les dispositifs de production de données incluent les groupes de discussions (Warschauer, 2001 ; 2002), le mémoire de formation et de la pratique enseignante (Moura, Lima, 2014 ; Prado, Soligo, 2007 ; Abraão, 2011) et l'observation participante (Angrosino, Flick, 2009). Cinq enseignantes de différentes disciplines du terrain de recherche, avec au moins 10 (dix) années d'expérience dans l'enseignement public, participent à cette étude. L'analyse des données est interprétative-compréhensive, développée tout au long du processus de recherche, et s'organise en cinq phases: analyse préliminaire (1), description des données (2), systématisation et/ou organisation des données (3), interprétation des données (4) et compréhension des données (5). Les résultats de cette étude montrent que l'expérience vécue dans les parcours de vie, de formation et de carrière constitue des éléments sous-jacents à la constitution de la pratique enseignante, fondés sur les réflexions des actions quotidiennes du temps culturel vécu, qu'il s'agisse du parcours personnel, de la formation initiale ou de l'exercice de la profession dans le contexte éducatif, promouvant la (trans)formation du savoir-faire universitaire. Ils révèlent que les activités d'enseignement, de recherche et d'extension vécues lors de la formation initiale des enseignantes ont assuré la construction de connaissances qui favorisent le développement de leurs pratiques pédagogiques à partir de l'expérience (re)signifiée, mettant en lumière les groupes de discussion comme modèle (auto)formatif des professeurs dans l'enseignement supérieur, en tenant compte des intentions de la praxis pédagogique.

Mots-clés: Pratique enseignante. Enseignement Supérieur en Amazonie. Ethnométhodologie. Savoirs et Pratiques.

LISTA DE SIGLAS

AACCS	-	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais
ABNT	-	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ACIC	-	Associação Comercial e Industrial de Cascavel
AIRMA	-	Associação dos Itacoatiarenses Residentes em Manaus
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCMS	-	Comissão de Concurso para a Carreira do Magistério Superior
CEP	-	Comitê de Ética e Pesquisa
CETAM	-	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CETELI	-	Centro de Tecnologia Eletrônica e da Computação
CETI	-	Centro Educacional de Tempo Integral
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEP	-	Conselho de Ensino e Pesquisa
CONSUNI	-	Conselho Universitário
CPD	-	Centro de Processamento de Dados
CTIC	-	Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação
DCR	-	Desenvolvimento Científico Regional
EaD	-	Educação a Distância
EEM	-	Escola de Enfermagem de Manaus
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	-	Engenharia de Software
FAARTES	-	Faculdade de Artes
FACED	-	Faculdade de Educação
FACIME	-	Faculdade de Ciências Médicas
FAO	-	Faculdade de Odontologia
FAPEAM	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FAPSI	-	Faculdade de Psicologia
FCA	-	Faculdade de Ciências Agrárias
FCF	-	Faculdade de Ciências Farmacêuticas

FD	-	Faculdade de Direito
FECANI	-	Festival da Canção de Itacoatiara
FEFF	-	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FELT	-	Faculdade de Letras
FEMUPI	-	Festival de Música Cristã da Prelazia de Itacoatiara
FES	-	Faculdade de Estudos Sociais
FIC	-	Faculdade de Informação e Comunicação
FM	-	Faculdade de Medicina
FONAPRACE	-	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FSA	-	Faculdade Santo Agostinho
FT	-	Faculdade de Tecnologia
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FZB	-	Fundação Zoobotânica
GPMM	-	Gerência de Patrimônio, Material e Manutenção
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	-	Iniciação Científica
IC	-	Instituto de Computação
ICB	-	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	-	Instituto de Ciências Exatas
ICET	-	Instituto de Ciências, Exatas e Tecnologia
ICSEZ	-	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IEAA	-	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IEVEC	-	Instituto Educacional Vespasiano de Carvalho
IFCHS	-	Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais
IFES	-	Institutos Federais de Ensino Superior
IFPI	-	Instituto Federal do Piauí
INC	-	Instituto de Natureza e Cultura
INPA	-	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
ISB	-	Instituto de Saúde e Biotecnologia
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
MA’s	-	Metodologias Ativas
MCTI	-	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NDE	-	Núcleo Docente Estruturante
NUGAFEC	-	Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo
ONG	-	Organização Não Governamental
PACE	-	Programa Atividade Curricular de Extensão
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCE	-	Programa Ciência na Escola
PETI	-	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIAP	-	Programa Institucional de Apoio Pedagógico
PIBEX	-	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	-	Programa Institucional de Bolsa de Extensão
PL	-	Partido Liberal
PNAES	-	Política do Programa Assistência Estudantil
POSGFE	-	Programa de Apoio a Pós-Graduandos Fora do Estado do Amazonas
PPC	-	Projeto Pedagógico do Curso
PPGCTRA	-	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Para Recursos Amazônicos
PPGED	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG	-	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PSC	-	Processo Seletivo Contínuo
PSE	-	Processo Seletivo Externo
PSI	-	Processo Seletivo Interno
PUC - MG	-	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REUNI	-	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais
RU	-	Restaurante Universitário
ScieLO	-	Scientific Eletronic Library On-Line
SCNT	-	Semana Nacional de Ciências e Tecnologia
SEDUC	-	Secretaria Estadual de Educação

SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	-	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SNCT	-	Semana de Nacional de Ciência e Tecnologia
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TAE	-	Técnico Administrativo em Educação
TBL	-	*Team Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Times)
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	-	Tecnologia da Informação
UBS	-	Unidades Básicas de Saúde
UEA	-	Universidade Estadual do Amazonas
UERJ	-	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	-	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	-	Universidade Estadual do Piauí
UFOP	-	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	-	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	-	Universidade Federal do Piauí
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	-	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas-SP
UNIFSA	-	Centro Universitário Santo Agostinho
UNIOESTE	-	Universidade Estadual do oeste do Paraná
UNIPAR	-	Universidade Paranaense
UPA	-	Unidade de Pronto Atendimento
USF	-	Unidade de Saúde da Família
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Pedra Pintada - Cidade de Itacoatiara - Amazonas – Brasil..... 68
Foto 2 - Mirante da Cidade-Itacoatiara-AM..... 70
Foto 3 - Avenida Parque- Itacoatiara-AM..... 70
Foto 4 - SEDE I ICET/UFAM- Campus Universitário Moysés Benarrós Israel..... 72
Foto 5 - SEDE I ICET/UFAM- Campus Universitário Moysés Benarrós Israel..... 73
Foto 6 - SEDE II ICET/UFAM- Campus Prof. Anilton de Souza Filho..... 74
Foto 7 - SEDE II ICET/UFAM- Campus Prof. Anilton de Souza Filho..... 74
Foto 8 - Organograma da gestão – ICET/UFAM..... 74
Foto 9 - Coordenação de Cursos – ICET/UFAM..... 74
Foto 10 - Convite de participação da pesquisa..... 76
Foto 11 - Kit do convite, contendo bombons com os sabores da região Norte e o convite impresso em uma sacola padronizada..... 76
Foto 12 - Porta de Acesso da sala de reunião..... 99
Foto 13 - Organização da mesa..... 99
Foto 14 - Organização da mesa..... 99
Foto 15 - Bolsa artesanal de fibra de buriti com caderno do memorial de formação e da prática docente 100
Foto 16 - Pasta plástica com o texto impresso e demais materiais..... 100
Foto 17 - Ambientação..... 104
Foto 18 - Organização da sala e dinâmica da árvore Bonsai..... 104
Foto 19 - Recordação da roda..... 104
Foto 20 - Organização da sala..... 106
Foto 21 - Dinâmica de abertura do labirinto com as professoras na realização da dinâmica..... 106
Foto 22 - Recordação da roda..... 106
Foto 23 - Organização da sala..... 109
Foto 24 - Professoras realizando a dinâmica..... 109
Foto 25 - Professoras com a sua recordação da roda..... 109
Foto 26 - Organização da sala..... 111
Foto 27 - Mesa de degustação junina..... 111
Foto 28 - Professoras na roda de conversa..... 111

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Etapas de realização da pesquisa no campo empírico.....	76
Figura 2	-	Etapas da Análise Etnometodológica interpretativo-compreensiva.....	142
Figura 3	-	Categorias temáticas do estudo.....	146
Figura 4	-	Desafios para a formação do professor do Ensino Superior no Brasil.....	217
Figura 5	-	Saberes docentes em Tardif (2014).....	230
Figura 6	-	Reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006).....	233
Figura 7	-	Saberes docentes em Pimenta (1999).....	239
Figura 8	-	Saberes Docentes em Saviani (1996).....	241
Figura 9	-	Saberes docentes: tipologias da teoria do social.....	244
Figura 10	-	Práticas da Docência.....	256

Quadro 1	-	Primeira Roda de Conversa.....	98
Quadro 2	-	Segunda Roda de Conversa.....	101
Quadro 3	-	Terceira Roda de Conversa.....	105
Quadro 4	-	Quarta Roda de Conversa.....	107
Quadro 5	-	Quinta Roda de Conversa.....	110

SUMÁRIO

1 PROCESSOS INICIAIS DA PESQUISA: a constituição do objeto de estudo --- 26

1.1 Percursos de vida, formação e profissão: implicações do pesquisador sob as lentes de pesquisar ---------- 27

1.2 Organização da tese: trilhas de investigação da realidade cotidiana docente universitária no interior do Amazonas ---------- 38

1.3 Bases epistemológicas da tese: análise e interpretação teórica reflexiva---------- 47

1.4 À guisa de delimitação da tese: para não perder o foco---------- 53

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: caminhos reflexivos e desveladores---------- 55

2.1 A Etnometodologia como Teoria do Social ---------- 57

2.2 Lócus da Pesquisa ---------- 66

2.2.1 Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias-ICET ---------- 71

2.3 Participantes do estudo ---------- 75

2.4 Processos de produção de dados: dispositivos que alicerçam a análise ---------- 95

2.4.1 Rodas de Conversas: experiências e vivências das histórias de vida, formação e profissão docente---------- 95

2.4.2 Memorial de formação e da prática docente: registros narrativos do eu pessoal e profissional---------- 127

2.4.3 Observação do cotidiano da prática docente no contexto universitário: a realidade educativa sob as lentes do pesquisador em sua interpretação subjetiva---------- 132

2.5 Do interpretar para compreender: (entre)caminhos da análise de dados ---------- 136

2.5.1 Análise etnometodológica interpretativa-compreensiva: uma propositiva de investigação dos etnométodos---------- 137

3 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: diálogos e reflexões sobre as trajetórias formativas---------- 148

3.1 Ensino Superior no Brasil e a Universidade Multicampi ---------- 150

3.2 Trilhas formativas na constituição da profissão docente ---------- 158

3.3 O início da docência no Ensino Superior: narrativas do tornar-se professor --------- 186

4 SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS: experiências e vivências do cotidiano universitário---------- 224

4.1 Saberes da Docência: teias de significação do desenvolvimento profissional ------- 226

4.2 Práticas da docência universitária: narrativas do cotidiano educativo ---------- 254

4.3 Vivências e experiências da docência: realidade educativa no Amazonas ---------- 277

5 PROCESSOS FINAIS DA PESQUISA: a constituição da tese---------- 320

5.1 Percursos da pesquisa: (entre)caminhos desveladores do cotidiano educativos de professores do Ensino Superior do Amazonas ---------- 322

5.2 Da questão problema e objetivos aos achados do estudo: uma interpretação dos etnodados para a compreensão etnometodológica da realidade cotidiana de professores universitários---------- 323

5.3 A constituição da docência no Ensino Superior do Amazonas: proposições e/ou encaminhamentos---------- 325

REFERÊNCIAS ---------- 331

APÊNDICES ---------- 360

APÊNDICE A – Termo de confidencialidade ---------- 361

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ---------- 362

APÊNDICE C – Carta de encaminhamento ---------- 366

APÊNDICE D – Declaração dos pesquisadores ---------- 367

APÊNDICE E – Roteiro do memorial de formação e da prática docente ---------- 368

APÊNDICE F- Roteiro da observação da prática docente ---------- 371

ANEXOS ---------- 374

ANEXO 1 - Poesia: É hora de rememorar ---------- 375

1 PROCESSOS INICIAIS DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

> Aprender é elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com si mesmo, [...] formar um novo olhar pelo seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente. (Christine Delory-Momberger, 2003, p. 126).

É na compreensão da vivência e da experiência da educação como agente transformadora e emancipadora da realidade educativa, que início as linhas introdutórias deste estudo. O aprender como possibilidade de instruir-se, adquirir conhecimento, favorecendo a construção de habilidades e competências sobre aquilo que se tem como pretensão para fazer/agir é acrescido como um processo de humanização social, ou seja, de tornar-se pessoa, a partir do aprendido, conhecido e ressignificado à medida em que esses conhecimentos são postos na prática, no contexto sociocultural de quem aprendeu.

Enxergar o mundo no atual cenário sob as lentes do passado, diz muito sobre o que fomos e o que nos tornamos, principalmente quando nos colocamos como fruto da Educação em um país tão desigual, marcado por lutas não apenas de classes, mas de tantas outras vertentes que ainda predominam, e as redes de significações formadas nas relações sociais, culturais e educacionais que têm proporcionado olhares múltiplos sobre os processos constitutivos da docência, bem como das trilhas formativas, dos saberes e das práticas de professores no Ensino Superior no Amazonas.

É nesse tripé da constituição da docência que nos sustentamos e revelamos nos registros a seguir os percursos trilhados para a constituição da docência, mobilizados em saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas. O uso da primeira pessoa no singular, na subseção é necessário, por se tratar de uma autobiografia, e nas demais subseções retomamos a escrita na terceira pessoa do plural, por compreendermos que esta pesquisa é singular à medida que se tem uma orientação e plural porque é ancorada nos pressupostos teóricos, epistemológicos, metodológicos e filosóficos que reverberam o objeto de estudo em foco.

1.1 Percursos de vida, formação e profissão: implicações do pesquisador sob as lentes de pesquisar

Escrever sobre si é recorrer aos fatos vividos e experienciados nas trajetórias de vida, da formação e da profissão conectados às memórias que no momento da reflexão faz a escolha do que é possível evidenciar nessas tessituras dialógicas. O enredo que aqui apresento, narra dos caminhos que desbravei até me tornar o que sou hoje: Professor-Pesquisador. Tenho a convicção de que “os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica” (Benjamin, 1987, p. 205). É com essa atribuição que autobiograficamente faço esses registros.

Sou brasileiro, nordestino, piauiense e freitense, o décimo segundo filho de uma família

como tantas outras em nosso país que sobreviveu da produção agrícola e dos serviços de pedreiro realizados na construção civil pelo meu pai e do lucro das vendas de frutas de minha mãe em sua banca de verduras por trás da igreja matriz de Nossa Senhora do Livramento, das tapiocas com coco babaçu e dos salgados, bem como outros produtos vendidos por mim no mercado municipal, no Balneário Barragem do Bezerro e outros lugares do espaço-lugar em que vivi até os meus trinta e quatro anos, ou seja, na cidade de José de Freitas-Piauí.

Nas trilhas da vida, senti sabores e dissabores sobre como é viver em um país tão desigual. Olhar para o futuro, era sonhar e acreditar que a realidade em que vivíamos poderia ser transformada, não somente pelas melhorias das condições de vida, mas por compreender dentro de mim que tudo era um processo, que cada experiência precisava ser ressignificada para a mudança à qual almejava. Assim, desvelei caminhos, entre o trabalho na infância necessário para o meu crescimento pessoal e para contribuir no sustento da família, e por hoje interpretar que essas atitudes de meus pais representavam o modo de cuidado que tinham no sentido de não permitir que pudéssemos nos desviar para outros caminhos que não fossem associados ao trabalho e ao estudo.

Minhas memórias, na tarde ensolarada em que aqui registro, sob o calor piauiense e do cheiro da farinha sendo produzida na casa de forno de meus pais, trazem elementos relevantes sobre a revisitação dos fatos de minha infância, sobre a qual posso refletir o quanto as nossas raízes culturais nos encaminham a acreditar que somos produtos do meio, na verdade sim, concordo com essa afirmativa, mas, acrescento o componente mediado pelas experiências vividas que pode romper com as práticas que nos foram alienadas historicamente pela classe burguesa em que acentua o conhecimento, a ascensão social, as melhores condições de vida, entre múltiplas colocações como algo surreal, utópico e distante de minha realidade de proletariado.

Essa conversa não faz parte de minha trajetória, graças aos **PROFESSORES** que tive em meu processo de escolarização, que foram verdadeiros mestres que entre o ensinar e o aprender os saberes disciplinares acrescentavam os saberes humanos potencializando o meu desejo de crescer e ser “alguém na vida”. Confesso nessas linhas com muito orgulho, não no sentido egocêntrico, mas emancipatório de que na estrada da vida enfrentei obstáculos, fiz renúncias, pois não é fácil lutar contra um sistema opressor, excludente e desigual em que os valores humanos estão esquecidos ou silenciados.

Entender o respeito, responsabilidade, humildade, paciência, perseverança, amizade, solidariedade, amor, confiança, e do acreditar em si e nos meus sonhos, percebendo que o erro me induz ao acerto e se torna significativo quando penetramos no universo do nosso “eu” e me

coloco na centralidade do que sou hoje, na qual ascendo à **EDUCAÇÃO** como agente transformadora e principalmente por ser produto dela, que enalteço o papel da **ESCOLA** em minha vida pessoal, formativa e profissional.

Estudei todas as etapas da Educação Básica em escolas da rede pública e acompanhei as mudanças significativas dessa realidade entre as greves, falta de recursos didáticos pedagógicos para o desenvolvimento da ação educativa e dos avanços em relação às políticas educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF, onde fiz parte de um "curta-metragem da educação municipal de José de Freitas-PI", divulgando as ações da rede com os investimentos do governo federal, na gestão do Prefeito Ricardo Camarço (1997-2000), essa gravação foi uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC.

A escola era meu lugar de encantamento, o descanso do trabalho, o retorno à vida "natural", local em que estudava, aprendia, brincava, conversava, fazia amigos e podia ali experienciar, entre as atividades escolares, a oportunidade de explorar minhas potencialidades que afloravam como uma criança em busca pelo saber e era incentivada pelos professores que, todo dia, sempre me lembrava em acreditar em nós mesmos, que nosso maior tesouro era o conhecimento e que esse é para a vida. Essas palavras, até hoje soam como uma campainha na hora do lanche e como as músicas de bom dia ou até logo nas aulas da creche. Cada prática tecida pelos meus professores, com seus diferentes modos e jeitos de ser ainda hoje trazem sentidos e significados em minha vida pessoal e profissional, seja no contexto da Educação Básica ou Superior.

Iniciei a docência aos dezesseis anos de idade, quando ainda estudava o segundo ano do Ensino Normal em uma instituição particular, no munícipio em que residia, assumindo as turmas de minha professora que havia falecido. Nessa escola eu era bolsista e trabalhava três vezes na semana, pela manhã, nas disciplinas de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. À tarde, trabalhava na área da beleza, à noite estudava no Ensino Médio científico e, nos finais de semana, dava continuidade aos estudos do pedagógico (Ensino Normal) que funcionava em período especial aos sábados, das 8h às 17h.

Foi com essa oportunidade de emprego que pude vivenciar um dos maiores desafios de minha vida: a docência. Primeiramente pelo fato de estar em processo de formação e ver naquela experiência a perspectiva de relacionar a teoria na prática em sua totalidade. Estudar as disciplinas do Ensino Médio normal e científico, das disciplinas de Ciências e Matemática, produzir as aulas, recursos didáticos, além de outras atribuições tornaram meus dias, meses bem

extensos e produtivos. O cansaço sempre dava espaço para a satisfação em acompanhar o desenvolvimento das turmas, o crescimento intelectual de cada um e de poder aprender com outros professores as suas experiências compartilhadas nos momentos de reuniões, planejamentos e conversas no horário do intervalo.

Após um semestre de aulas, fui convidado a atuar em mais duas escolas particulares de José de Freitas; como trabalhava por hora/aula, conseguia conciliar as atividades de estudo, trabalho e outras. Nesse percurso, do planejar, do executar as aulas, das gincanas, feiras de ciências, festas juninas e as diversas práticas da docência em que são realizadas nas escolas, resolvi aceitar o convite para trabalhar nos dois turnos somente em uma das três escolas, foi quando abandonei os serviços de beleza, e me dediquei exclusivamente à docência e aos estudos finais de nível médio.

Nessa escola, realizei múltiplas ações educativas que se consolidavam em reflexões significativas sobre o ser professor e a práxis em sua totalidade. Com o decorrer do tempo, senti a necessidade de ampliar os estudos ao finalizar o Ensino Médio normal e científico dando continuidade à formação docente com vista a ampliar os conhecimentos científicos e práticos.

Iniciei minha graduação em Pedagogia no ano de 2007, na Faculdade Santo Agostinho-FSA, hoje Centro Universitário Santo Agostinho-UNIFSA, oportunidade que tive, devido a não aprovação nos cursos de Psicologia e Biologia na rede pública, na qual fiquei classificado. O interesse nessas duas áreas se dava pela minha experiência com a disciplina de Ciências e por ter afinidade com a área de humanas. Esses estudos, além de despesas com as passagens e outros gastos eram pagos com o salário que recebia como professor.

Hoje, tenho consciência que os caminhos da formação profissional são como rios, com curvas tortuosas que sempre nos levam a algum lugar, e nesse percurso da vida, percebi que realmente a docência é minha paixão, é o que me move como pessoa e profissional. A cada disciplina do curso, crescia meu anseio pela busca do conhecimento me encantava, principalmente por estar atuando em sala de aula, como a maioria dos colegas da turma. Esse encontro da teoria na prática e as reflexões que dela advinham favoreceram a construção de saberes múltiplos para a minha formação.

Recordo-me das aulas de filosofia, sociologia, epistemologia, psicologia e história da educação, as disciplinas iniciais do curso, as quais havia estudado no ensino normal (pedagógico) numa concepção técnica, mas compreendê-la numa perspectiva científica-filosófica e da práxis educativa acendeu questionamentos e respostas sobre o contexto das práticas da docência em que o professor, com o domínio dessas concepções teórico-epistemológicas e filosóficas, consegue, no exercício de sua profissão, mobilizar habilidades e

competências ao lidar com os desafios postos no cotidiano escolar.

Esses e outros saberes disciplinares interligados a outros conhecimentos socializados das diversas práticas tecidas com os colegas em sala de aula, propiciaram um leque de reflexões pelo fato que essas práticas se revelavam em diferentes espaços: escolas públicas, privadas, ONG'S, entre outras ações exercidas pelo Pedagogo. Nesse trilhar da formação, realço a experiência com o estágio supervisionado nas instituições de Educação Infantil, Fundamental, EJA, espaços escolares e não-escolares, por perceber que mesmo atuando como professor, esses momentos foram significativos porque cada singularidade presente nas escolas campo, tornava-se uma realidade particular que requer dos professores um olhar específico para atender as reais necessidades de crianças, jovens e adultos.

Foi na graduação que me tornei um pesquisador iniciante, mediado pelas atividades disciplinares propostas pelos professores. Realizei a escrita do meu primeiro artigo cientifico, uma revisão de literatura que versava sobre a Educação Inclusiva de portadores de necessidades educacionais especiais: do discurso legal à prática escolar, orientado pela professora Mestre Jovina da Silva. Revisitando esses escritos, percebi que muitas são as alterações que podem ser feitas, a exemplo do termo "portador" que, de acordo com a literatura existente, deve ser corrigido por "pessoas".

Esse estudo foi um desafio, primeiro por ter sido escrito bem no início do curso, quando não tinha domínio dos princípios da escrita acadêmica, das normas da ABNT e das exigências para uma redação científica. Mas, o processo formativo é isso, ser desafiado a investigar, buscar pelo saber, dominar as técnicas e assim ter autonomia para avançar com a pesquisa. É importante mencionar que durante a formação acadêmica consegui conciliar as aulas na rede privada com outras experiências no cenário educacional, tais como: monitor pedagógico da Rede Positivo em um projeto piloto no estado do Piauí, Coordenador pedagógico, Diretor de ensino, cultura e projetos na Secretaria de Educação do Município de José de Freitas - PI e diretor de Ensino Fundamental.

Entre as várias memórias aqui registradas, emociono-me com a concretização do sonho que foi a formatura. No ano de 2010, especificamente na semana de 13 a 18 de setembro, momento em que os alunos de duas turmas, com aproximadamente 80 formandos, foram congratulados com seu diploma, representando as lutas e as conquistas pela tão sonhada formação. Na oportunidade, recebi das mãos da Reitora da Instituição a Láurea Universitária em honra ao mérito, pelas atividades acadêmicas exercidas durante o curso em ensino, pesquisa e extensão.

Após a formatura, tive ciência do edital para professor e pedagogo dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental na Rede Municipal de Teresina, e resolvi participar do certame. Fui aprovado, nesse concurso no ano de 2011 e em setembro do mesmo ano assumi o cargo de professor Classe C nível V na mencionada rede. Minhas atividades docentes, como efetivo, se iniciaram na Escola Municipal Casa Meio Norte, uma instituição reconhecida nacionalmente pela qualidade do ensino apresentado nos índices de desenvolvimento da educação.

Nessa escola, pude exercer a docência auxiliado pela gestão escolar com os projetos elaborados sistematicamente para garantir os direitos de aprendizagens dos alunos. Essa experiência foi bastante significativa para o meu desenvolvimento profissional docente. No final do ano de 2012, solicitei minha remoção dessa instituição para a Escola Municipal Deoclécio Carvalho, localizado na PI-113, zona rural de Teresina-PI, por ser mais próximo da minha cidade, haja vista que fazia um trajeto de 49km todos os dias para a capital.

Conviver com a realidade das escolas do campo, me fez perceber os desafios da prática docente e gestora aliados ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças que se deslocam, todos os dias, por longos quilômetros de distância para estudar. Lá, me realizei mais ainda, tanto em sala de aula, mas também nos projetos da escola, pela parceria construída com as famílias, comunidades e a equipe escolar que, de certa forma, me possibilitavam uma variedade de ações.

Nesse percurso, realizei especializações em: Língua Brasileira de Sinais com Habilitação em Docência e Interpretação pela UNIFSA (2012), por meio da Láurea Universitária, bem como da Gestão e Supervisão Escolar com Docência do Ensino Superior-IES (2013), concomitante com a formação continuada da rede municipal de Teresina-PI que oferecia semanal e quinzenalmente, dependendo do campo de atuação docente, na qual participava no meu horário pedagógico, mas percebi que essas formações eram técnicas, especificamente voltadas para atender às demandas curriculares e avaliativas internas e externas.

Tive o anseio, nessa perspectiva, de dar continuidade aos estudos e a pesquisa no sentido reflexivo, teórico-prático, aspectos estes que me fizeram ter interesse em realizar o mestrado. Os desafios logo surgiram, primeiramente pelo tempo para preparação rumo à seleção de mestrado em educação, com a elaboração do projeto de pesquisa, estudos dos autores e com os autores para a prova escrita, ao lado de outras questões que envolvem esse processo seletivo.

No entanto, era preciso dar os primeiros passos e trilhar a busca pelo conhecimento com o intuito, também, na melhoria salarial, haja vista que a rede municipal tem em seu Estatuto do Servidor um incentivo para quem dar continuidade aos estudos. Na graduação, pesquisei sobre *"As contribuições dos conceitos teóricos da Psicologia da Educação na ação docente dos professores da Educação Infantil no município de José de Freitas - PI"* que objetivava

investigar se os professores da Educação Infantil da Escola Municipal Mãe Noélia, pertencente à Rede Municipal de Ensino de José de Freitas-PI, utilizam em sua prática docente os conceitos teóricos da Psicologia da Educação apreendidos em sua vida acadêmica.

De maneira específica, foi possível verificar se os professores da Educação Infantil da Escola Municipal Mãe Noélia, pertencente à Rede Municipal de Ensino de José de Freitas, utilizam os conceitos teóricos da Psicologia da Educação em sua ação docente; identificar elementos e critérios que permitem valorizar as contribuições da Psicologia da Educação na formação desses professores; e, por fim, situar as contribuições da Psicologia da Educação à teoria e à prática educativa no âmbito de uma aproximação multidisciplinar ao estudo dos fenômenos educativos.

Esse estudo constatou que os professores têm conhecimentos teóricos relacionados à Psicologia da Educação apreendidos na formação inicial e que esses conhecimentos contribuem para a sua prática docente, e que apontam para a necessidade de uma melhor compreensão sobre os aspectos possibilitados pela formação continuada. Na pós-graduação, as pesquisas realizadas eram no campo da Libras e Gestão, sendo: A formação continuada de professores a partir de um olhar do trabalho com o surdo e a outra sobre o Papel do Gestor escolar: uma análise em uma instituição pública estadual no município de José de Freitas-PI.

Iniciei a elaboração do projeto de pesquisa para concorrer à seleção do Mestrado em Educação, refletindo sobre que linha de pesquisa poderia me inserir, considerando os estudos realizados. Ao revisitar o primeiro artigo publicado e o outro que discutia sobre o Brincar e o desenvolvimento infantil: Uma análise reflexiva, orientado pelo Professor Doutor Genivaldo Macário de Castro, publicado em 2014 na Revista da FSA (Centro Universitário Santo Agostinho), refleti sobre meu interesse em estudar as práticas da docência dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, continuava a me envolver, pelo fato deste perpassar pela formação inicial e continuada, aliado aos saberes e experiências em seus modos de ser e estar no cotidiano escolar. Assim, fiz a escrita do projeto de pesquisa e me inscrevi na seleção. Nessa época, a primeira etapa era a inscrição e em seguida a análise do projeto, na qual não fui aprovado.

Ao repensar sobre a estruturação do projeto e a redação em que a proposta foi submetida, fiz algumas alterações considerando as correções da banca examinadora, devido à minha solicitação ao programa referente á avaliação do projeto para compreender em que aspectos seriam necessários os ajustes. Com a minha participação como interlocutor de uma pesquisa, no ano de 2013, de uma professora pesquisadora da UFPI/PPGED, intitulada “Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes”, pude experienciar os caminhos que ela e sua orientadora percorreram, desde a produção do memorial,

da entrevista narrativa, como dispositivos de produção de dados que, até então, desconhecia.

Nessa direção, dialoguei com a pesquisadora além da pesquisa em foco, sobre a trajetória em que ela vivenciou na elaboração de seu projeto, fiquei interessado na metodologia que utilizava: Pesquisa Narrativa, e do modo como os dados eram buscados por ela. Esses momentos de compartilhamentos de saberes possibilitaram conhecimentos necessários para perceber que o campo metodológico das pesquisas qualitativas é amplo, e não se resumia apenas aos modelos de pesquisas clássicas: qualitativa, quantitativa, quali-quanti com suas técnicas de produção de dados que, na maioria das vezes, não são aprofundados pelos pesquisadores iniciantes devido ao tempo e outras questões que envolvem a busca por esse tipo de conhecimento.

Ao escrever o memorial sobre minha vida pessoal, formativa e profissional deparei-me com a revisitação da memória, mas também numa relação da empiria com os conhecimentos científicos que acompanham esse percurso, o que favoreceu a escolha da pesquisa narrativa e do memorial de formação como elementos que constituíam a metodologia do projeto que estava em consonância com o objeto de estudo associado à linha de pesquisa e demais abordagens utilizadas pelas professoras que atuam como pesquisadoras.

Após 4 tentativas, redefinição do objeto de estudo, da metodologia da pesquisa e outros, fiz a seleção do mestrado, que nessa época já se constituía em cinco etapas: inscrição, prova escrita, análise do projeto, entrevista e análise do currículo, assim, ao percorrer essa trilha seletiva, fui aprovado e em fevereiro de 2017 iniciei os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Senti-me realizado pela aprovação e pela oportunidade de aprofundar os estudos e dar continuidade com a pesquisa na área educacional, sabia dos desafios que precisava vencer, mas fazem parte da realidade cotidiana de quem é pobre e negro nesse país tão desigual, chegar a esse espaço, que em outros tempos era destinado apenas à classe burguesa, é afirmar que a **EDUCAÇÃO ABRE PORTAS.**

É nesse sentido que desbravei os pressupostos teóricos que envolviam o objeto de estudo assim delineado: *Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas,* cujo objetivo foi analisar a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil; e objetivos específicos: identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil no desenvolvimento de sua prática docente, caracterizar como a prática docente de professores da Educação Infantil é operacionalizada em sala de aula; e descrever os desafios inerentes à prática docente de professores da Educação Infantil.

A orientação desse estudo coube à Professora Doutora Bárbara Mâcedo Mendes que,

por motivos maiores, atitude ética e responsável solicitou que a Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes desse continuidade com a orientação. É importante mencionar minha rotina de trabalho e estudos. Nesse período trabalhava vinte horas na rede municipal de Teresina-PI, sendo dispensado para cumprir os estudos junto ao referido Programa, as outras vinte horas. Fazia o percurso de José de Freitas à Escola Municipal Deoclécio de Carvalho e de lá para a UFPI, retornando à cidade em que resido por volta das 18h30 e às 19h20 iniciava a jornada noturna nos cursos de Ensino Superior.

Minha experiência nesse nível de ensino iniciou-se após o término da especialização de LIBRAS da UNIFSA, na qual fui convidado para orientar trabalhos de conclusão de curso na pós em Libras, e em instituições particulares que ofereciam cursos de extensão universitária, graduação e pós-graduação dentro de minhas possibilidades de horários. Essa carga excessiva de trabalho era necessária para manter financeiramente a vida pessoal e os investimentos com a formação continuada no Doutorado.

Nesse interim, entre a pós-graduação *sctricto sensu* e a profissão docente na Educação Básica e Superior, tive a oportunidade de conhecer as disciplinas do programa, especificamente a ministrada pela professora doutora Antônia Edna Brito, denominada de Pesquisa Narrativa com seus fundamentos e os dispositivos de produção de dados, a qual escolhi para o tipo de pesquisa que estava realizando: o memorial da formação e da prática, a observação sistemática e as rodas de conversas.

Esse estudo, que fez parte da linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, teve como questão principal: Quais as concepções teóricas e metodológicas que orientam a prática docente na Educação Infantil? A pesquisa foi realizada com seis professoras de três escolas da Rede Municipal de Ensino de José de Freitas – PI. No processo de análise do conteúdo, utilizamos as concepções de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Os dados revelaram que as interlocutoras possuem conhecimentos das concepções teóricas e metodológicas que norteiam a sua prática docente e que são embasados na relação teoria-prática e na reflexão cotidiana do saber-fazer em sala de aula (Gomes, 2018).

As professoras evidenciaram a compreensão sobre infância, criança e Educação Infantil e os conhecimentos em relação aos objetivos, funções e finalidades dessa etapa da Educação Básica o que potencializou uma melhor sistematização das situações didáticas. Os estudos, indicaram, ainda, a necessidade de uma revitalização e melhoria da estrutura física do espaço escolar, bem como a construção de uma Diretriz Curricular para a Educação Infantil no município e a confirmação de que as professoras colaboradoras do estudo reconhecem a formação continuada como espaço de construção e reelaboração de saberes (Gomes, 2018).

Com a conclusão do mestrado em educação, em novembro de 2018, retornei as minhas atividades docentes em sua totalidade, ou seja, quarenta hora/semanais, concomitante a essa realidade, exercia a prática no Ensino Superior. Meu anseio era realizar concurso público na área superior e dar continuidade ao processo formativo de professores e pesquisas. Fiquei atento aos editais de concurso para magistério superior e tentei, a primeira experiência foi para o Instituto Federal do Maranhão, campus de Grajaú em 2019, não obtive êxito.

Verifiquei, em seguida, que havia um certame com as inscrições abertas para o concurso da Universidade Federal do Amazonas, ao qual percebi que me adequava a todos os pré-requisitos e/ou perfil. Refleti sobre as áreas ofertadas, bem como sobre o campus, sobre o investimento financeiro e a logística que estava a meu favor por ter família na cidade de Manaus e, praticamente no último dia, resolvi fazer a minha inscrição.

A viagem ao Amazonas ocorreu na última semana do mês de junho de 2019, meus irmãos estavam ansiosos com a minha chegada, todos na torcida pela minha aprovação. Eu, ao tempo que tinha me preparado para as etapas desse concurso, estava apreensivo, refletindo bastante sobre a escolha que outrora fizera para a minha vida. Vi meus familiares em um curto intervalo de tempo, e fiz o percurso de Manaus a Itacoatiara, local do campus escolhido para o concurso.

Meu olhar atento à rodoviária da capital que é diferente das demais do Nordeste que tive a oportunidade de conhecer, pensei que isso se deve ao fato do meio de transporte na região ser em sua maior parte fluvial e/ou aéreo. Nas fronteiras em que se revelavam o caminho da cidade de Itacoatiara, fui observando os verdes das matas, com suas paisagens lindas, comunidades ribeirinhas, recheadas de lagos e rios, ficava em meus pensamentos dizendo para mim mesmo: como somos movidos pelos nossos sonhos, esse anseio nos faz ter atitudes que, até então, desconhecia.

Foi sobre essa percepção que ali estava, fiz todas as etapas do concurso que durou aproximadamente quinze dias, e nesse intervalo sempre que podia visitava minha família em Manaus, que vibrou juntamente com os demais amigos, professores e alunos com a minha aprovação. Retornei ao estado do Piauí, feliz, realizado e preocupado considerando o contexto político em que o país se encontrava em relação às nomeações dos aprovados em concurso público federal, mas para a minha surpresa essa carta de nomeação foi enviada em agosto e, em setembro do mesmo ano, recebi a posse como professor do magistério superior.

Organizar as malas, pedir vacância da Rede Municipal de Teresina-PI e das demais instituições às quais era vinculado, entre outras atribuições que tive que realizar, tudo de forma rápida, mais com responsabilidade afetiva e profissional. Não encarei esse momento como

despedida, mas continuidade do meu trabalho como profissional docente e realização do sonho em outra região/estado. Ingressar numa **UNIVERSIDADE FEDERAL** como docente, é romper todas as amarras culturalmente postas para o proletariado, é evidenciar que o filho de agricultor, pedreiro, com mãe dona de casa, verdureira, vendedora de salgados e outras denominações, também pode vencer, quando coloca os **ESTUDOS/EDUCAÇÃO** como oportunidade única de **TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE COTIDIANA**. São nessas raízes identitárias que me asseguro como pessoa e profissional **FRUTO DA EDUCAÇÃO.**

Tomar posse como professor universitário, aprovado do concurso público, ser recebido pela gestão do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal do Amazonas-ICET/UFAM e receber minha lotação como professor efetivo na área educacional, encheu meu coração de alegria e orgulho pela conquista. Inicialmente, lecionei a disciplina de Sociologia Geral no curso de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física (60h/a) e no curso de Ciências: Química e Biologia, o componente curricular: Avaliações Nacionais da Educação Básica (60h/a) ainda no semestre de 2019.2, concomitante a isso participei da Semana Nacional de Ciências e Tecnologias-SNCTA, ofertando oficinas sobre elaboração de projetos de pesquisa e redação de textos científicos.

No ano de 2020.1, atuei no curso de formação de professores do PARFOR, na cidade de Urucará (período especial) com a disciplina de Sociologia da Educação no curso de Pedagogia, com a disciplina Avaliações Nacionais da Educação Básica no curso de Ciências: Química e Biologia (período especial) no ICET/UFAM. Vivi a experiência de Coordenar a Comissão da Semana Pedagógica do Instituto, que juntamente com os demais professores realizamos, demonstrando comprometimento e responsabilidade acadêmica. No contexto da pandemia, provocado pela COVID-19, ministrei as disciplinas de Sociologia Geral, Português Instrumental e Avaliações Nacionais na Educação Básica (de forma remota) por conta do referido período especial que assolava o mundo, juntamente com as atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Essa descrição pormenorizada sobre a minha trajetória de vida, formação e profissão evidencia que ser professor-pesquisador é trilhar caminhos, desvencilhando preconceitos culturalmente produzidos e compreendendo que os saberes docentes fazem parte do conjunto de conhecimentos sociais, culturais e educativos desenvolvidos na relação do eu pessoal, formativo e profissional consubstanciado na realidade cotidiana. Afirmar que minha identidade docente é marcada por esse tripé indissociável: **VIDA-FORMAÇÃO E PROFISSÃO**, é assegurar a Educação como a base que me constituiu, ancorado em outros elementos que fazem parte desse processo.

Nessa perspectiva, encaminho a seguir, as subseções que discutem a organização da tese: trilhas de investigação da realidade cotidiana docente universitária, no interior do Amazonas, na qual faço a contextualização do objeto de investigação, a justificativa e relevância do estudo, seguido da questão-problema e de como essa pesquisa está organizada. Apresento, ainda, as bases epistemológicas que reverberam esta tese a partir de uma análise e interpretação teórica reflexiva à guisa de delimitação da tese.

1.2 Organização da Tese: trilhas de investigação da realidade cotidiana docente universitária no interior do Amazonas

A compreensão sobre os processos que constituem a docência, no contexto universitário, tem provocado diálogos permanentes sobre as trilhas formativas e sobre os elementos que determinam os saberes e práticas docentes, mediados pelas experiências adquiridas ao longo do meu desenvolvimento profissional. Essas discussões advêm da crescente expansão da Educação Superior em todo o país e da qualificação de seus profissionais, favorecendo pesquisas para a compreensão das mudanças e os significados da prática docente no atual cenário educativo.

Este estudo tem como objeto de investigação os processos constitutivos da docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas-AM. Trata-se de pesquisa que está em consonância com a linha de pesquisa *Formação de professores e práticas da docência*, que é foco de interesse dos pesquisadores, no âmbito dos estudos Saberes e Formação, considerando as experiências e vivências da prática docente na Educação Básica e no Ensino Superior.

As pesquisas da docência, nesse sentido, os diferentes percursos que demarcam o desenvolvimento profissional docente têm se destacado na Educação Básica, mas esses estudos, especificamente no Ensino Superior, ainda, são poucos, aspecto este que me permite justificar a necessidade de aprofundamentos sobre essa temática que emerge da compreensão das trilhas formativas, dos saberes que mobilizam o trabalho pedagógico, mediado pelas práticas pedagógicas e docentes, favorecendo a construção e (re)elaboração de ações educativas pautadas na reflexão crítica e na unidade teoria e prática.

Assim, o estudo parte do pressuposto de que os processos constitutivos da docência ocorrem na unidade teoria-prática, bem como na trajetória formativa de professores, desenvolvidas nos diferentes espaços de interações sociais, seja em seu processo de escolarização na Educação Básica, na sua formação profissional ou no exercício da profissão, favorecendo a construção de saberes e práticas que determinam o ser professor. Esse processo

de constituir-se professor envolve uma relação entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e às formas de viver e praticar a docência, envolvendo os professores na singularidade e na pluralidade da ação que exercem.

Sua realização se orientou a partir da seguinte questão-problema: Como são constituídos os processos constitutivos da docência revelados nas trilhas formativas, nos saberes e nas práticas de professores que atuam no Ensino Superior, no Amazonas-AM? A compreensão de que a docência é desenvolvida na trajetória formativa, mediada pelas interações dos conhecimentos pedagógicos compartilhados e vivenciados ao longo da profissão, é importante para a consolidação dos saberes docentes em relação à docência. Bourdieu (2007) afirma que a docência no Ensino Superior tem elementos que subjazem ao fazer docente, denominando-os de *Habitus Professoral*, que é constituído pelo saber-fazer, corroborando com os estudos de Franco (2009) ao expressar que as práticas: educativa, pedagógica e docente, integradas aos saberes que dinamizam a ação docente, constituem a práxis epistemológica do ser professor.

Nesse sentido, para responder à questão-problema da pesquisa, esta tem como objetivo de forma geral: compreender os processos constitutivos da docência, considerando as trilhas formativas, os saberes e as práticas de professores que atuam no Ensino Superior, no Amazonas-AM. E, de maneira específica: identificar os processos que constituem e fundamentam a docência, mobilizados pelas histórias de vida, formação e experiências da profissão universitária; descrever os modos de ser professor constituídos pelos participantes da pesquisa a partir de seus percursos na docência e, analisar a partir da narrativa de professores como os saberes e a prática docente contribuem no processo de constituição da docência no Ensino Superior.

Este estudo é inédito e justifico essa afirmação pela mobilização e pelo levantamento quantitativo de pesquisas que versam sobre o objeto de estudo realizado na base de dados cadastradas na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Scientific Eletronic Library On-Line (SciELO), e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Fiz buscas em estudos no cenário nacional e apliquei como palavras-chave os seguintes descritores: (1) Constituição da docência, (2) Trilhas formativas e (3) Saberes e práticas docentes, todas no Ensino Superior, no período de 2018 a 2023.

Encontrei, nesse recorte temporal, 42 teses e dissertações no banco de dados da CAPES, 36 no âmbito do PPGED/UFPI, e 01 estudo no SciELO, totalizando 79. Após as leituras dos resumos de cada estudo, mobilizado pelo objeto de investigação, foi possível identificar os trabalhos que se aproximam do objeto proposto neste estudo. Dentre esses

trabalhos, destaco dois da CAPES, sendo o estudo de Santos (2020) sobre a Iniciação à Docência Universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social, no qual foram identificadas e analisadas as implicações do processo de constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes sobre o trabalho desenvolvido no ensino de graduação.

Acrescento que a pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a partir do acompanhamento do trabalho de 10 professores, que pertencem a diferentes áreas do conhecimento. A observação livre e intensiva das práticas docentes, o uso de narrativas como possibilidade de reflexão e formação, a realização de grupos focais e a análise do conteúdo dos dados, auxiliaram no processo de construção dos aportes empíricos que permitiram ao pesquisador definir três categorias, a saber: o conhecimento profissional de docência expresso no trabalho pedagógico; concepções de docência e formação universitária; necessidades formativas e a responsabilização participativa na construção da qualidade social do ensino (Santos, 2020).

E, nas reflexões da tese de Soares (2019) sobre as Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no Ensino Superior, cujo objetivo central foi de compreender a constituição das trajetórias formativas de professores formadores iniciantes em instituições federais de Ensino Superior na região Norte do Brasil, mobilizado pela abordagem metodológica do campo da história oral de vida, em diálogo com a pesquisa narrativa e o estudo (auto)biográfico. Traz sua contribuição ao ressaltar que a fase inicial na docência universitária foi apreendida pelos professores, como um tempo de validação dos aprendizados auferidos no decorrer da trajetória formativa de vida e profissional.

Os dados revelam, ainda, que a constituição das trajetórias formativas dos formadores iniciantes, atuantes nos cursos de licenciatura, está diretamente relacionada às experiências de vida, formação e profissão, num movimento alternado entre aprendizagens e ressignificação de experiências pessoais e coletivas, como um processo permanente de revisão e formação (Soares, 2019).

No âmbito do PPGED/UFPI, foi extraída a tese intitulada- De bacharel a professor formador: constituição da docência nas licenciaturas de Silva (2022), que objetivou compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam como formadores nas licenciaturas do IFPI. Defende a tese de que os professores formadores bacharéis aprenderam sobre a docência no contexto da realização de suas práticas de docência e aplica os métodos e as estratégias de ensino que aprenderam na observação e na imitação de seus professores durante todo seu processo de formação acadêmica.

Aponta que diante da complexidade da docência e da incipiência de oportunidades formativas na IES os professores bacharéis investem em formação continuada em nível de Pós-graduação; a necessidade de formação pedagógica dos formadores e de movimentos formativos dentro da IES, que fomentem o acolhimento e o aperfeiçoamento do professor formador, para que o profissional se veja e se reconheça no papel de formador que deve conduzir seu aluno a, também, se ver, sentir e intervir como futuro profissional do magistério na Educação Básica (Silva, 2022).

Os estudos de Barbosa (2021), ao analisar as bases epistemológicas da docência subjacentes às práticas formativas de professores, no contexto dos cursos de licenciatura em sua pesquisa de doutorado, ressaltam que os sentidos da e na docência são constituídos nos processos e práticas formativas do professor formador, em diversos tempo e espaços. Expressa que o exercício da reflexividade ressignifica os conhecimentos teórico-práticos inerentes à formação e atuação docente em cursos de licenciatura, em contexto institucional em que a docência se configura multifacetada. Portanto, a autora esclarece, como resultados, que as bases epistemológicas são continuamente constituídas nas práticas formativas e implicam na formação e atuação docente dos professores formadores.

Outra pesquisa analisada foi sobre O Pensamento de professores no Ensino Superior: narratividades de docentes em início de carreira sobre a prática educativa, de autoria de Britto (2021), que buscou analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do Ensino Superior, considerando as condições objetivas e subjetivas. Apresenta como tese que a prática educativa possui singularidades no que concerne à docência de professores iniciantes no Ensino Superior, tendo como suporte explicativo-compreensivo o paradigma do pensamento do professor, considerando as condições objetivas e subjetivas para o seu desenvolvimento.

Como resultados, a autora destaca que o desenvolvimento da docência no Ensino Superior demarca saberes e fazeres da prática educativa, a exemplo da constituição da professoralidade a no início da carreira. E, que os docentes apresentam pensamentos sobre seus saberes e fazeres envolvidos na prática educativa nos primeiros anos da docência e acerca dos cenários para o desenvolvimento dessa prática no Ensino Superior, considerando o cotidiano de cada um, repensando suas ações, na perspectiva de mudança, estimulando a reflexão crítica.

Alencar (2021), ao pesquisar sobre os Caminhos de aprendizagens docentes no ensino superior: histórias narradas por professores no início da carreira, buscou respostas sobre que aprendizagens docentes, professores do ensino superior, em início de carreira, constroem face ao desenvolvimento da prática docente? Em sua pesquisa confirma a tese de que os professores

em início de carreira no Ensino Superior constroem aprendizagens docentes nas experiências profissionais, a partir da reflexão sobre o vivido, sobre suas ações e concepções, sobre suas identidades, colaborando assim para o desenvolvimento da prática docente. Expressa que as aprendizagens construídas pelos colaboradores da pesquisa foram aquelas relativas ao planejamento das disciplinas e das aulas, à postura em sala de aula, ao conteúdo e à forma de ensinar os conteúdos das disciplinas que ministram.

Aponta, ainda, que as características e aspectos da aprendizagem docente em início de carreira é um processo pessoal, subjetivo e permeado de subjetivações; os professores iniciantes trazem consigo, a partir de suas experiências enquanto estudantes ao longo da vida, imagens simbólicas do que é ensino e do que é aprendizagem, do que é ser professor e do que é ser aluno, as quais se constituem parâmetros para a aprendizagem docente que se consolida no início da carreira no Ensino Superior; o professor iniciante aprende mediante os desafios que enfrenta, porque estes permitem a consolidação de estruturas mais complexas e firmes de aprendizagem (Alencar, 2021).

Silva (2020) pesquisou, tendo como objeto de investigação a aprendizagem docente constituída na experiência de formadores de professores em Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mobilizado pelas narrativas biográfico-educativas e colocando como tese central da investigação que a aprendizagem docente de formadores de professores é um processo que se constitui em experiências formadoras na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas, o que altera seus modos de ensinar e de ser formador. Esse estudo foi constituído com base numa hermenêutica fenomenológica, estabelecendo como conclusão que os formadores vivenciam experiências de aprendizagem em quatro dimensões do desenvolvimento profissional docente: a participação, a autonomia, o conhecimento profissional e a compreensão pessoal.

Moreira (2020), em sua pesquisa de dissertação de mestrado, teve como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores de didática: os saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática docente no Ensino Superior, visando delinear o desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; mapear os saberes construídos na trajetória do desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; e compreender como a construção de saberes contribui para a ressignificação da prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI.

O estudo apresentou como resultados que os saberes didáticos da docência ressignificam a prática docente, sendo permeados pelo Desenvolvimento Profissional,

colaborando, assim, para práticas inovadoras nas quais os docentes modificam sua prática de acordo com as mudanças sociais, corroborando o processo de ensino e aprendizagem. Expressa, ainda, que o desenvolvimento profissional promove uma mudança na prática docente e tem acontecido a partir da reflexão que os professores de Didática fazem sobre sua prática docente e da importância da aprendizagem significativa, acontecendo por meio de leituras, reflexões coletivas, pesquisas e compartilhamento de pesquisas.

Araújo (2019) discute o Desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior vivenciado na Pós-graduação em Educação, em que apresenta suas colaborações para esse campo do saber. Tem como tese a mediação das vivências do professor do Ensino Superior, no estudo realizado que o "ser pesquisador e ser professor" constituem uma unidade dialética que medeia as maneiras de pensar, sentir e agir do professor em suas relações pessoais, profissionais e institucionais, caracterizando seu desenvolvimento profissional.

A constituição da identidade profissional de formadores de professores de matemática: diálogos narrativos, de Santos (2018), com o objetivo de analisar os aspectos constitutivos da identidade profissional dos professores formadores que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso, na cidade de Parnaíba – PI, mostra ser um estudo que, também, tem relevância na presente pesquisa.

O autor aponta como resultado do estudo que o processo de formação dos professores que atuam no Ensino Superior deve ser pautado em ações formativas, que possibilitem a esses profissionais conhecimentos mais abrangentes a respeito da docência e das dimensões são intrínsecas à mesma, viabilizando, dessa forma, que o processo de construção da identidade profissional desses formadores possa ser consolidado, além da pesquisa na Matemática, também, na docência e na formação dos futuros professores de Matemática. Dispõe como tese que a identidade profissional docente do professor formador influencia significativamente na identidade profissional docente de licenciados em Matemática e que é resultante da formação, das vivências da prática e das interações que os atores do processo formativo vivenciam.

A dissertação de Moura (2019), que discutiu sobre o desenvolvimento profissional docente de professores Fisioterapeutas e as contribuições desse processo para o trabalho docente de bacharéis, tem sua importância nas reflexões acerca da docência no Ensino Superior. Ao investigar como ocorre o desenvolvimento profissional docente de professores fisioterapeutas no Ensino Superior, realizado na Faculdade de Ciências Médicas-FACIME da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, com seis professores do Curso de Graduação em Fisioterapia. Encontrou como resultados que apesar dos professores revelarem interesse e necessidade de desenvolverem-se profissionalmente, mas ainda existem lacunas nos seus

processos de desenvolvimento.

O banco de dados da Scielo elucida a pesquisa de Carmo e Franco (2019) sobre a docência presencial em relação à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. As reflexões partem da necessidade de compreensão de como vem ocorrendo para professores com experiência na docência universitária presencial, a aprendizagem da prática docente na sala de aula online, em um programa de EAD de uma instituição de Ensino Superior.

O estudo coloca em pauta que a aprendizagem do ensinar em cursos de graduação na modalidade a distância representa uma ressignificação daquilo que esses professores universitários comumente realizavam no contexto presencial devido às especificidades do tempo e do espaço da sala de aula online e ainda quanto ao relacionamento com o corpo discente, à construção do conhecimento e ao trabalho docente.

Nessa perspectiva, constatamos que as dissertações, teses e periódicos analisados estão relacionadas às unidades temáticas: (1) Constituição da docência de professores licenciados e bacharéis, (2) Formação e prática docente, (3) Identidade docente no Ensino Superior, (4) Desenvolvimento profissional, (5) Docência universitária de professores iniciantes e formadores. Esses estudos apontam discussões sobre a docência no Ensino Superior em suas diferentes especificidades e metodologias, no entanto, não colocam nas centralidades de suas reflexões aspectos relacionados aos processos constitutivos do ser professor no Ensino Superior, mobilizados pelas trilhas formativas, pelos saberes e práticas do cotidiano universitário no Amazonas, considerando as vivências e experiências a partir de suas histórias de vida, formação e profissão, colocando em realce a relevância deste estudo para o cenário acadêmico e social, contribuindo para as pesquisas nesse campo do conhecimento.

Esses argumentos colaboram para justificar a relevância desse estudo para o contexto educacional, haja vista a atividade docente ser "[...] uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática." (Franco, 2009, p. 13). Assim, é oportuno evidenciar sobre as mudanças sociais e educativas decorrentes dos avanços tecnológicos e da globalização provocados pelo sistema capitalista e, principalmente, pelos contextos socioculturais, que suscitam na necessidade de pensar sobre os processos que constituem a docência no contexto universitário e os elementos que determinam a identidade, os saberes e práticas que reconfiguram a prática educativa e conduzem a uma reflexão crítica sobre a ação do professor no processo formativo de futuros profissionais, estabelecendo uma discussão em relação a essas transformações no cenário educativo universitário.

Estudos de Sacristán (1999, p. 76) realçam que “[...] o professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”, ou seja, o ser professor implica num domínio teórico e prático do conhecimento de sua área de atuação, de modo a estabelecer uma relação entre o que se ensina e o que aprende, compreendido nos significados da ação educativa e favorecendo a construção do conhecimento e sua aplicabilidade no dia a dia da profissão e na vida.

A constituição da docência, como objeto de estudo, dessa maneira, perpassa pela formação de professores, no exercício de sua prática, que, ao ser realizada de maneira intencional estabelece uma relação dialógica e reflexiva centrada em habilidades e competências a serem desenvolvidas no campo universitário, proporcionando um ensino significativo e atendendo às necessidades formativas. O tema instiga pela relevância da compreensão dos pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que constituem a docência, por considerar que todos estes estão imbricados na identidade profissional, nos saberes, experiências e práticas adquiridas no percurso formativo.

Zabalza (2004) e Masetto (1998) realçam, em seus escritos, que muitas foram as mudanças ocorridas nas universidades que ocasionaram transformações importantes na docência, com destaque para as reflexões sobre a profissão docente, considerando que os momentos formativos desempenham um papel importante na configuração do ser professor. Nóvoa (1992) acrescenta que os elementos constitutivos da docência estão imbricados na formação do professor que é permeado pelo trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e pela (re)construção permanente de uma identidade pessoal; logo, a simples acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas não determina a formação em sua amplitude.

Desse modo, as práticas realizadas no campo de formação devem ser compreendidas como o saber fazer dos professores e pela reflexão na ação, favorecendo o ensinar e o aprender de maneira integral, considerando o contexto social, cultural, cognitivo e afetivo. Essas práticas se consolidam na relação da unidade teoria e prática a partir de saberes acadêmicos (da formação inicial), alicerçados aos saberes formativos provenientes das políticas de formação, das interações e experiências da/na universidade, partindo da necessidade “[...] de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” (Nóvoa, 1995, p. 12).

Essa temática de estudo fomenta discussões sobre a compreensão dos pressupostos epistemológicos, filosóficos e sócio-históricos que fundamentam a unidade teoria e prática na constituição da docência no Ensino Superior, da identidade profissional, pressupostos esses

mobilizados pelos saberes e experiências docentes no desenvolvimento de sua prática educativa, no estado do Amazonas-AM, favorecendo diálogos permanentes e reflexivos acerca do saber-fazer docente que implicam na (re)elaboração e/ou construção de conceitos, principalmente para a formação acadêmico-profissional (formação inicial) e desenvolvimento profissional (formação continuada) de professoras/es da educação básica e superior.

Assim, é preciso "[...] que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional de professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente" (Franco, 2009, p. 13). Assim, considerar a identidade profissional, os saberes, experiências e práticas na constituição da docência no Ensino Superior desde a individualidade ao trabalho coletivo é perceber que essas ações pedagógicas possibilitam a construção de novos saberes e experiências, despertando reflexões constantes de sua ação didática educativa, redimensionando os fatos que devem ser evidenciados no ser professor.

Para contemplar o objeto de estudo da pesquisa, organizamos esta tese realçando os processos iniciais da pesquisa: a constituição do objeto de estudo, processos metodológicos da pesquisa: caminhos reflexivos e desveladores, a constituição da docência no Ensino Superior: diálogos e reflexões sobre as trajetórias formativas, seguido dos saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas: experiências e vivências do cotidiano universitário e processos finais (in)conclusivos da pesquisa: a constituição da tese.

Nos **Processos iniciais da pesquisa: a constituição do objeto de estudo**, apresentamos os percursos de vida, formação e profissão: implicações do pesquisador sob as lentes de pesquisar, bases epistemológicas da tese: análise e interpretação teórica reflexiva, a organização da tese: trilhas de investigação da realidade cotidiana docente universitária no interior do amazonas e à guisa de delimitação da tese: para não perder o foco. Evidenciamos, ainda, o objetivo geral e específicos da pesquisa, questão problema, estado da arte, além da importância e relevância do estudo para o meio acadêmico.

Na segunda seção, denominada de **Processos metodológicos da pesquisa: caminhos reflexivos e desveladores**, discorremos sobre as trilhas em que percorremos na construção desta pesquisa. Descrevemos as subseções, contemplando a Etnometodologia como teoria do social, o lócus da pesquisa, os critérios para escolha das participantes da investigação, os procedimentos do conselho de ética e pesquisa institucional, o perfil biográfico das professoras do estudo, os processos de produção de dados: rodas de conversas, memorial de formação e da prática docente, a observação participante, e a propositiva de análise de dados que denominamos de análise etnometodológica interpretativa-compreensiva.

A terceira seção, **Constituição da docência no ensino superior: diálogos e reflexões**

sobre as trajetórias formativas, evidenciamos o Ensino Superior no Brasil e a universidade multicampi, as trilhas formativas na constituição da profissão docente e o início da docência no Ensino Superior, mediados pelas narrativas do tornar-se professor. Nela, trazemos discussões sobre as histórias de vida pessoal e formativa das professoras participantes deste estudo, considerando os discursos compartilhados nas rodas de conversa e os escritos dos memoriais de formação e da prática docente.

Os **saberes e práticas no Ensino Superior no amazonas: experiências e vivências do cotidiano universitário**, quarta seção desta tese, realça sobre saberes da docência como teias de significação do desenvolvimento profissional, as práticas da docência universitária a partir das narrativas do cotidiano educativo das professoras e as experiências e vivências da docência na realidade amazônica.

Nos **Processos Finais (In)conclusivos: a constituição da tese**, quinta seção que nos leva ao encontro da tese, discutimos os resultados do estudo evidenciando os percursos da pesquisa: (entre)caminhos desveladores do cotidiano educativos de professores do Ensino Superior no Amazonas. Da questão problema e objetivos aos achados do estudo: uma interpretação dos etnodados para a compreensão etnometodológica da realidade cotidiana de professores universitários, são realçados nessa discussão de maneira interpretativa e compreensiva, sobre o cotidiano docente universitário e sobre a constituição da docência no Ensino Superior do Amazonas: a tese.

1.3 Bases epistemológicas da tese: análise e interpretação teórica reflexiva

Delineamos nessas linhas as bases epistemológicas que sustentam esta tese no sentido de possibilitar as compreensões necessárias sobre as discussões que empreendemos, desde os conceitos, as apropriações teóricas e os termos específicos da teoria do social entre outros aspectos inerentes ao estudo. Nossa pretensão é trazer as argumentações necessárias sobre o que propomos com este estudo, até porque "o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa" (Lüdke; André, 2015, p. 5).

É importante esclarecer que as bases epistemológicas que reverberam a tese doutoral foram constituídas nas apreensões do que embasam o estudo, com foco alicerçado na Etnometodologia como teoria do social que permite a apropriação de pressupostos teóricos de diferentes vertentes filosóficas, sociológicas, antropológicas, entre outras, com vista a ancorar as microssociologias do objeto de estudo de modo a torná-lo analisável, interpretável, descritivo

e compreensível, considerando a realidade cotidiana dos atores em suas ações sociais, culturais e educativas no contexto universitário.

Baseamo-nos em uma epistemologia crítica, para "compreender" o cotidiano universitário dos atores sociais, neste estudo: as professoras, na perspectiva de suas histórias de vida, formação, profissão em uma relação das implicações singulares da "[..] *consciência-aí*-com a subjetividade" (Galeffi, 2004, p. 17, grifo do autor). Por considerar a ação social e explicá-la interpretativamente para compreender a realidade educativa dos atores em seus processos subjetivos, tecidas nas relações interacionais, recorremos aos princípios da sociologia compreensiva de Weber (1971), na qual coloca o mundo social como constituinte de uma trama de ações e relações dotadas de sentido e reciprocidade.

Temos o entendimento de que os sentidos atribuídos pelas ações dos atores em seus diferentes atos comunicacionais, interativos e socializadores é mergulhar em um campo subjetivo requerendo do pesquisador habilidades e competências técnicas-científicas para analisar os ditos e não ditos. Pesquisar etnometodologicamente é ter a oportunidade de evidenciar os pormenores do campo pesquisado, "este campo é sempre um acontecimento-dinâmico, porque atua a partir de inter-relações efetivas e operantes, demarcadores de campos semióticos ativos, isto é, pulsivamente constituídos" (Galeffi, 2004, p. 19), por isso que ao trazermos a descrição densa das ações interacionais vividas, experienciadas, observadas e compartilhadas no contexto das histórias de vida, formação e profissão docente, buscamos responder a questão-problema que envolve este estudo, também citar os elementos que reverberam o objeto em foco, por acreditarmos que "[...] investigar o fenômeno humano, um tal acontecimento só faz sentido para uma consciência que percebe, e tal consciência estará investida de uma situação histórico-existencial , será sempre o sujeito do conhecimento, uma pessoa socialmente constituída [...]" (Galeffi, 2004, p. 18).

É nessa consciência humana de quem vive, experiencia, reflete e tem movimentos socioculturais de forma dinâmica que desvelamos essas subjetividades entre o eu pessoal, formativo e profissional a partir das atividades diárias, dos atos comunicacionais, simbólicos e interacionais dos atores em seus modos de ser e fazer-se professor. Concordamos com Macedo (2004, p. 36), quando coloca que nas pesquisas qualitativas é preciso entendermos que "o referencial teórico que informa a inspiração não é o esquema geométrico, espécie de organograma ou encaixe. É, por outro lado, impulso criador que nutre uma certa perspectiva, um certo olhar, sedento de compreensão [...]". É nas dimensões teóricas que envolve o estudo que "[...] opera motivações pelas quais interacionistas, etnometodólogos, e tantos quantos inspiram-se nas *démarches* epistemológicas e metodológicas racionalistas, sentem-se

irresistivelmente atraídos pelos fenômenos sociais surpreendentes, inquietantes e vivos" (Macedo, 2004, p. 36).

Apropriamo-nos dos estudos da fenomenologia sociológica de Schutz, que teve sua influência na sociologia compreensiva de Weber e nos conceitos de consciência e de intencionalidade de Husserl (Crusoé; Santos, 2020), por considerar a vida cotidiana como elemento essencial para a compreensão dos sentidos e significados dos fenômenos da ação social dos atores tecidos em seus processos de interação com o mundo e/ou realidade social.

Ao dar realce às significações que são universais e só existem para e pela consciência, característica da fenomenologia, colocamos a centralidade desta como "um estudo puramente descritivo dos fatos vivenciais do pensamento e do conhecimento oriundo dessa observação" (Crusoé; Santos, 2020, p. 4). É nessa perspectiva que os estudos da abordagem fenomenológica para ancorar outras teorias, fazem uso do significado como fenômeno da realidade da consciência, do mundo e do sentido que é dado dele.

A fenomenologia (Schutz, 1987) contribui nessa direção por considerar o mundo da vida cotidiana do ator social em seus processos de interação, socialização, linguagem, sentidos e significados do mundo percebido. Essas apreensões são relevantes para a intepretação do fenômeno social mobilizado pelas experiências, pelo fato de que são nos atos das percepções tecidas pelos atores sociais que os sentidos são revelados. Ela corrobora a compreensão das atividades diárias dos atores sociais numa perspectiva etnometodológica, pelo fato de considerar os fenômenos tecidos pelos atores em seus processos de interações sociais e linguísticas, favorecendo experiências e vivências sobre o cotidiano experienciado. Esse vivido ao ser ressignificado como campo de apreensão das percepções das experiências revelam sentidos e significados que colocam a centralidade dos atos conscientes.

É no mundo percebido que a realidade cotidiana pode ser investigada numa relação do eu pessoal, com o eu social e coletivo. Por isso, que a significação é o campo de atuação para a percepção dos atos sociais. Assim, olhar para perceber, para refletir, mobilizado pelos fenômenos em que são produzidos nos diferentes modos de ser e estar dos atores sociais é imprescindível para a apreensão dos fatos sociais. Portanto, é na intencionalidade sobre a situalidade em que os fenômenos são produzidos e estes têm significações relevantes para a compreensão do vivido e experienciado.

A interpretação está presente no contexto das subjetividades. É utilizada como elemento norteador para descrever e compreender as realidades socioculturais. Mergulhar no campo dos fenômenos educativos é perceber a relação entre a vivência, experiência com os outros em seus processos interacionais. É no compartilhamento de saberes nas atividades diárias em suas várias

especificidades que o ator social tem a oportunidade de interagir com o outro e perceber-se como pessoa na sua coletividade. Assim, a pluralidade desses saberes diários traz singularidades considerando as diferentes vivências e experiências a partir do espaço/lugar em que cada um vive/convive.

É importante elucidar que a multirreferencialidade (Ardoino, 1998) e a noção de complexidade (Morin, 2008) como abordagens epistemológicas também norteiam este estudo, uma vez que elas se complementam e nos auxiliam por ser um tecido complexo, formado em primeiro momento de "[...] constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo" (Morin, 2008, p. 20), e pela complexidade em que "[...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal" (Morin, 2008, p. 20).

Percorremos caminhos múltiplos (des)construindo conceitos e tecendo fios condutores de saberes com vista a desvelar as epistemes que envolvem os eixos temáticos e fortalecer a construção teórica, prática e empírica desta tese, no *bricoler* de "[...] ir aqui e lá, e eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta." (Ardoino, 1998, p. 203). Essas trilhas atendem epistemologicamente aos princípios da ética e dos protocolos das pesquisas qualitativas que favorecem campos de descobertas e nos conduzem aos movimentos dialéticos numa espécie de bricolagem, ou seja, "à capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa" (Kincheloe; Berry, 2007, p. 10).

Essa bricolagem refere-se ao modo de como os pesquisadores pensam, vivem e buscam respostas sobre o objeto investigado, numa perspectiva multirreferencial que "[...] propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos" (Ardoino, 1998, p. 24).

Nesse sentido, assumimos a identidade de artesão intelectual defendido por Mills (2009) por trazermos no cerne dessa pesquisa discussões teórico-práticas e reflexivas aprofundadas em bases epistemológicas que auxiliam na elaboração de saberes autorais no sentido de contribuir com a expansão do conhecimento nas circularidades das temáticas que envolvem o objeto de estudo da tese. O conhecimento, conforme assinala Mills (2009, p. 22), "é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades".

Mergulhar na diversidade de conhecimentos sobre as histórias de vida, formação e

profissão de professoras do Ensino Superior no interior Amazonas, por serem provenientes de outras regiões do Brasil, especificamente dos estados de Minas Gerais, Paraíba, Santa Catarina, Paraná e Amazonas representa um trabalho que exigiu do pesquisador responsabilidade, zelo, cuidado, criatividade, tempo, organização, estudos e principalmente a capacidade de produzir conhecimento sobre o objeto investigado, de modo a "[..] usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente" (Mills, 2009, p. 22).

Ser artesão intelectual envolve habilidade e competência que são construídas ao longo das experiências de vida e de pesquisas. O uso de técnicas e outros mecanismos que são particulares de cada um, coloca em pauta a característica do artesão. É na transformação da matéria-prima em uma obra de arte que resulta o trabalho desse profissional, nesse caso, o resultado dessa pesquisa está aqui apresentado de modo singular com características próprias de quem a produziu.

É na forma artesanal de comunicação (Benjamin,1987) que evidenciamos a narrativa como ação propulsora dessa pesquisa por que "ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso". Colocamo-nos como artesões na territorialidade universitária de professoras que atuam no interior do Amazonas, fazendo o papel de tecelãs das narrativas escritas e orais sobre suas histórias de vida, formação e profissão, consubstanciadas nas práticas da docência cotidiana.

Desse modo, "o propósito não é apenas ouvir para registrar uma opinião, mas compreender o que está por trás, para além da aparência, uma porta para o diálogo e para a revisão das próprias certezas, uma chance de enxergar outras possibilidades e modos de ser das coisas" (Moura; Giannella, 2016, p. 10). Por isso que para escutar atentamente o que o outro diz, interpretando as indicialidades do discurso, garantindo uma compreensão da realidade mediada pelas interações educativas dos atores em seu desenvolvimento profissional docente, é preciso se tornar membro afiliado.

Essa afiliação permite penetrar no campo em que a pluralidades das ações sociais tecidas pelos atores se tornam singulares, porque é algo particular ao grupo, fato que afirma a relevância da descrição dos pormenores dos fatos observados, sentidos percebidos no contexto da pesquisa. O cotidiano universitário é dinâmico, e esse movimento entre o ensinar e o pesquisar que se une às atividades de extensão e de administração transita na busca de respostas para o presente estudo, mediado pelo aqui e agora, representado nas práticas da docência, bem como nas vivências e experiências de vida e formação.

Ancoramo-nos também no conhecimento pessoal prático, imagens e filosofias

pessoais que são definidas como regras e princípios da prática, conceituadas como as dimensões epistemológica da narrativa. Os estudos que correspondem ao conhecimento pessoal prático do professor são centralizados nas significações que os docentes constroem sobre o mundo e como estes influenciam nas formas de estruturar suas práticas educativas e nos diálogos com a comunidade escolar (Fenstermacher, 1994).

Perceber o conhecimento pessoal prático nas ações cotidianas tecidas pelos atores sociais, no exercício da profissão docente permite reflexões sobre a relação entre o discurso narrativo, a ação prática e as implicações dessas em seus percursos históricos socioculturais, mobilizando a formação de conceitos e significações do ser professor. De certa forma, o conhecimento pessoal prático ao ser interpretado como "o conjunto de convicções, sejam elas conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que se acha expresso nas ações da pessoa" (Clandinin; Conelly, 1995), estabelece saberes sobre o ser e o fazer prático com vistas às apreensões das subjetividades do trabalho docente no contexto universitário aliado à observação dos atores sociais em suas atividades diárias.

O conhecimento prático do ator social tem como componente a imagem que apresenta possibilidades de revisitação das memórias adormecidas e/ou guardadas sobre a trajetória pessoal e profissional na constituição da docência. As imagens aliadas a metáforas como a do labirinto (realizada na roda de conversa e discutida na seção 2) em que são postas ao professor quando descrevem sobre o início da docência no Ensino Superior, fundamentadas em Clandinin (1986), Abraham (2000), entre outros, sinalizam a reflexão como ponto de partida para motivar as descrições de fatos e/ou acontecimentos do passado que representam muito sobre o presente principalmente relacionado às práticas da docência.

Cada palavra proferida no discurso oral ou escrito é carregada de filosofias que respondem as indagações sobre si, sua formação e profissão. Assim, a estrutura formada por regras da prática, princípios da prática e imagem (Elbaz, 1983) refletem sobre vários níveis de generalização que evidenciam as ações diárias no saber-fazer docente. As regras da prática constituem os modos específicos do fazer que antecedem uma ação pré-determinada, ou seja, antes da ação prática, é preciso que sejam feitos caminhos que conduzam a essa ação. Isso implica em princípios da prática que "têm objetivos, são intencionais e reflexivos" (Elbaz, 1983, p. 61), como a inserção de uma atividade prática que deve ser ancorada preliminarmente nos pressupostos teóricos que a conceituam e caracterizam.

No contexto desta tese, utilizamos essas bases epistêmicas da pesquisa narrativa, alicerçadas na teoria do social com vistas a alcançar os objetivos propostos e as respostas relacionadas à questão-problema de investigação. O conhecimento pessoal prático, imagem e

filosofias pessoais entrecruzadas nas histórias de vida-formação e profissão docente desde a trajetória de escolarização que os atores sociais experienciaram, colaboram na constituição de sua profissionalidade no contexto universitário faz deste estudo um campo de compreensão dessa realidade educativa no cenário amazônico, mobilizados por conhecimentos que nos conduzem a refletir sobre os fios condutores do ser professor no Ensino Superior.

1.4 À guisa de delimitação da tese: para não perder o foco

É no limiar das histórias de vida, da formação e da profissão de professoras do Ensino Superior no Amazonas, no entrecruzamento de seus saberes e fazeres advindos das vivências e experiências em diferentes lugares educativos e culturais que desvelamos esta pesquisa como artesãos intelectuais que no acompanhamento das atividades diárias dos atores sociais em seu campo de atuação profissional buscam artefatos para interpretar o cotidiano docente e assim compreender as dimensões do eu pessoal, formativo e profissional que constituem o ser professor no contexto da universidade.

A escuta sensível, com um olhar sociológico aliado a uma investigação epistêmica numa perspectiva multirreferencial das complexidades que envolvem o objeto de estudo foi se revelando em etnodados que respondem à questão-problema dessa pesquisa e atendem aos objetivos aqui delineados. Nos comportamos como pesquisadores etnometodólogos à medida que nos inserimos no campo em que as práticas da docência de fato acontecem: a universidade, tornando-nos membros afiliados com vista a interpretarmos as indicialidades presentes nos atos comunicativos estabelecidos nas interações dos dispositivos de produção de dados realizados entre outros aspectos característicos de quem utiliza a teoria do social como abordagem metodológica.

Mergulhar nas subjetividades docentes rememoradas e expressadas na oralidade e nos registros dos memoriais de formação e da prática é adentrar na pessoalidade humana, na coletividade das ações que foram tecidas para o desenvolvimento formativo e da profissão. Essa habilidade de ouvir o outro, analisar e interpretar o que foi dito e não dito exige do pesquisador o comprometimento com a pesquisa, a ética, responsabilidade afetiva, acadêmica e de aprofundamento dos pressupostos teóricos que abarcam o objeto do estudo.

Os caminhos que nos conduzem às bases epistêmicas para o desenvolvimento desta pesquisa têm sua conexão com os estudos aprofundados no Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC). Os saberes compartilhados nas interações advindas dos encontros semanais com os debates, grupos de discussões sobre as temáticas que

reverberam os eixos temáticos que formam esse núcleo, corroboram a compreensão desde os pressupostos teóricos-reflexivos da Etnometodologia como Teoria do Social, bem como da formação de professores, práticas da docência, saberes, experiências e outros temas que fazem parte da centralidade dos diálogos promovidos nesse espaço de produção de conhecimentos múltiplos.

A tese que defendemos é de que a análise etnometodológica interpretativa-compreensiva das experiências vividas potencializa a compreensão de que os processos constitutivos da docência no Ensino Superior no Amazonas são formados nos percursos da vida pessoal, formativa e da profissão a partir dos sentidos e significados da prática cotidiana educativa universitária refletida, experienciada e (re)significada no contexto do desenvolvimento da profissionalidade docente. Nesse movimento de pesquisar e da (re)construção dos conhecimentos que reverberam a constituição da docência de professoras que atuam no Ensino Superior no Amazonas, apresentamos aportes teóricos e empíricos conduzindo a elaboração de conceitos teóricos a partir do estudado, vivido, experienciado, refletido e (trans)formado. Trazemos, nessa perspectiva, além da tese defendida sob a égide das bases epistêmicas, uma propositiva de análise interpretativa-compreensiva para contribuir com os pesquisadores que se interessam em analisar o conteúdo de narrativas numa perspectiva qualitativa e etnometodológica. Evidenciamos, ainda, os saberes docentes: uma tipologia da teoria do social, colocando na centralidade dessa discussão os saberes educativos e socioculturais como elementos relevantes para o saber-fazer profissional no contexto do campo educativo.

Esperamos que este estudo contribua significativamente na formação de professores e nas práticas da docência auxiliando-os na (re)construção de saberes para o desenvolvimento de suas habilidades e competências reflexivas sobre o fazer docente por meio de reflexões das vivências experienciadas pelas participantes desta pesquisa em suas diferentes realidades e especificidades que caracterizam a singularidade desse tempo vivido.

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CAMINHOS REFLEXIVOS E DESVELADORES

> O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos, ou, se preferirem, os procedimentos, as formas de fazer que os indivíduos usam para concretizar as diferentes tarefas que realizam em suas vidas cotidianas. É a análise das formas corriqueiras de fazer as coisas que os atores sociais comuns mobilizam para efetivar suas ações ordinárias. Esta metodologia profana (ou seja, não profissional) – constituída por todos os chamados etnométodos – que os membros de uma sociedade ou grupo social usam de uma forma banal, mas engenhosa, para viver juntos, constitui o corpus de pesquisa etnometodológica (Coulon, 2019, 35).

As pesquisas em Educação, ao considerarem as qualidades dos seres humanos desenvolvidas nos percursos de suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais transfiguram-se em significações imprescindíveis para a compreensão das realidades educativas em que estes vivem e se relacionam, como refere Coulon (2019) ao explicar o corpus de pesquisa etnometodológica, lança olhares múltiplos sobre as atividades práticas que os atores sociais realizam e que estas ao serem analisadas e interpretadas de forma crítica, considerando as ações sociais, culturais, transituacionais no processo de interação social entre os membros de um mesmo grupo, configuram-se elementos complexos que só podem ser compreendidos à medida que as ações subjetivas e intersubjetivas mobilizadas por meio da linguagem e da relação do eu e do outro em suas práticas sociais são percebidas nesse constructo das realidades cotidianas, nas quais esses atores atuam.

Ao nos apropriarmos dos pressupostos antropológicos, filosóficos e sociológicos para fundamentar a base metodológica desta tese, extraímos reflexões sobre o papel do pesquisador na construção e (re)significação de saberes axiológicos, antológicos, cognociológicos e epistemológicos da pesquisa qualitativa e da teoria do social com vistas a atender às prerrogativas do objeto investigado, coadunando com as argumentações de Coulon (2019) sobre o projeto científico da etnometodologia e com as palavras de Trivinõs (2008, p. 121), de que "o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender. Pelo menos, isto é o que o investigador intenta realizar". A imersão do pesquisador no campo de estudo favorece conhecimentos sobre a realidade social e cultural dos participantes da pesquisa, estabelecendo uma relação de confiança, à medida que as interações ocorrem de maneira ética e com responsabilidade social, possibilitando a apreensão de etnométodos necessários para a produção de dados.

Jaspers (2005, p. 38), ao mencionar que "a realidade é uma tessitura infinita de coisas dotadas de sentido e alheias a ele", nos faz apreender que as ações sociais em seu decurso revelam coisas que nos fazeres e dizeres dos atores em suas interações sociais transcendem informações que só podem ser interpretadas à medida que o pesquisador seja membro afiliado. Essas nuances colaboram para justificar nossa escolha pela Teoria do Social na abordagem etnometodológica no sentido de desvelarmos compreensões de como os processos constitutivos da docência, construídos a partir das experiências formativas e dos saberes, contribuem para o desenvolvimento da prática docente no Ensino Superior no Amazonas.

A ideia do compreender que aqui defendemos é ancorada na Sociologia compreensiva de Weber (1998), que a concebe como uma ciência sociológica que visa compreender interpretativamente a ação social dando sentido às relações que ocorrem com suas

características singulares e plurais, de forma subjetiva e intersubjetiva, resultando em uma descrição densa das realidades educativas dos atores sociais.

Nesta seção, apresentamos os processos metodológicos da pesquisa, evidenciando os caminhos reflexivos e desveladores que dão sustentação ao objeto de pesquisa. Trilhamos inicialmente pelos pressupostos teóricos da Etnometodologia como teoria do social na perspectiva de encontrar respostas sobre como se constitui a docência de professores que atuam no Ensino Superior no Amazonas, mobilizados pelas trilhas formativas, saberes e práticas que favorecem reflexões em relação ao uso dessa abordagem, que consideramos fundamentais: o cotidiano dos atores sociais, bem como sua linguagem e seu raciocínio sociológico prático.

Ao trazermos as discussões sobre a Etnometodologia numa abordagem da teoria do social realçamos a necessidade de compreender como esta foi desenvolvida pelos pesquisadores, trazendo reflexões sobre a importância e/ou relevância para a pesquisa em educação, corroborando para o fortalecimento das discussões nesse âmbito, ancorado nos cincos conceitos-chave, sendo eles: prática e/ou realização, indicialidade, reflexividade, *accoutability* e/ou relatabilidade e a noção de membro de modo a possibilitar saberes sobre o uso da Etnometodologia para a compreensão das ações sociais empíricas exercidas no campo educativo.

Na sequência, apresentamos o *lócus* de pesquisa, os participantes e dispositivos de produção de dados, contemplando as rodas de conversas em suas interações docentes, o memorial como processo constitutivo de compreensão das experiências formativas, dos saberes, da formação e da prática docente, consubstanciados na observação participante do cotidiano da prática mobilizada pela interpretação subjetiva, seguido dos processos de análise dos dados, mediados pelas interpretações interacionais tecidas nas atividades diárias de professores no contexto universitário.

2.1 A Etnometodologia como Teoria do Social

A Etnometodologia, abordagem de pesquisa empírica, considera as atividades sociais humanas em seu espaço temporal histórico e cultural, teve seu surgimento nos anos de 1960 nos Estados Unidos. Opõe-se ao modelo positivista trazendo em seu amálgama uma compreensão da realidade cotidiana social realizada pelos atores em seu processo de interação social e cultural, de forma interpretativa.

Harold Garfinkel, fundador da Etnometodologia, publicou sua obra *Studies in Ethnomethodology* em 1967, apresentando nela suas pesquisas e difundindo-as de modo a

compreender os fenômenos sociais e as realidades exercidas pelos atores em seu processo de interação. A difusão desses saberes etnometodológicos favoreceram seu uso por pesquisadores que se interessavam pelo cotidiano em que as atividades humanas eram realizadas, destacando-se: Aaron V. Cicourel, Don H. Zimmerman, Harvey Sacks, Douglas Maynard, Houston Wood, Hugh Mehan, John Heritage, J. Maxwell Atkinson, entre outros.

Garfinkel foi aluno de Talcott Parsons e apresentou alguns contrapontos aos estudos de seu professor, conforme destacou em sua obra Seminal de 1967. Enquanto Parsons apresenta a racionalidade científica como modelo ideal para explicar a conduta humana, considerando os modelos normativos da ação que são estabelecidas na individualidade dentro de um sistema social, Garfinkel evidência que a racionalidade prática e o conhecimento empírico são imprescindíveis para a compreensão da ação social dos atores em seus processos interacionais, ou seja, avança com a proposta de mudanças de paradigmas do normativo (positivistas) para o interpretativo das atividades humanas (etnometodológica), mobilizados pelas realidades socioculturais e nas "[...] interpretações do papel da linguagem na ação social, a natureza da intersubjetividade na conduta humana, as bases institucionais da geração e implementação de conhecimento e uma explicação cada vez mais detalhada da natureza da interação social" (Heritage, 1999, p. 356).

A Etnometodologia, ao considerar as realidades sociais a partir das questões de raciocínio prático do cotidiano dos atores sociais em suas ações subjetivas e intersubjetivas, faz uma apropriação desses argumentos, proposições e variações da Fenomenologia Social de Husserl e de Alfred Schutz. Os estudos fenomenológicos colaboram na compreensão das atividades humanas e na dialética comunicativa e expressiva em que são praticadas no movimento das relações dos atores sociais. Essa abordagem extrai das ideias fenomenológicas elementos necessários para melhor sistematizar as argumentações que sustentam as ações sociais dos atores de modo a favorecer uma descrição densa da realidade cotidiana em sua essência, por isso que ela não constitui uma derivação da Fenomenologia Social de Alfred Schutz.

A corrente do interacionismo simbólico é uma das bases epistemológicas que sustenta a abordagem etnometodológica à medida que as pessoas são colocadas como atores sociais pelo constructo que são vivenciados em suas interações, mediados por símbolos e objetos que trazem sentidos e significados ao grupo, no qual as relações são exercidas nesse espaço/tempo. Essa corrente de pensamento popularizou o uso dos métodos qualitativos na pesquisa de campo, métodos adequados para estudar a realidade social (Coulon, 1995).

A utilização da terminologia atores sociais nessa corrente sociológica compreensiva se dá pelo fato de que esses atores, em seus processos de interações, trazem significações que se revelam particulares a cada grupo com que se comunicam, ou seja, as intepretações das ações sociais exercidas por esses atores são compreendidas quando participamos dessas relações interacionais.

É preciso tornar-se membro afiliado para perceber o que está por trás dos atos linguísticos e corporais desses atores. A comunicação é a forma de interpretação que os atores sociais adotam em seus ditos e não ditos, conceituado como os etnométodos, que se refere aos procedimentos e considerações que utilizamos para dar sentido às circunstâncias em que nos encontramos. Garfinkel (1996, p. 11), expressa que usa o termo Etnometodologia para defini-la como objeto de "investigação das propriedades racionais das expressões indexadas e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas usadas como artifícios para organizar a vida cotidiana". Assim, a metodologia de todo dia, termo que se refere a Etnometodologia, traduz a significação do membro pertencente a um grupo ou do próprio grupo em si e ao método dos membros que são empregados aos seus processos de interações sociais.

Considerar as práticas sociais exercidas pelos atores em suas atividades cotidianas através das experiências e vivências do seu contexto sociocultural é colocar em evidência que estes colaboram para a compreensão das ações sociais tecidas em seu processo de comunicação e interação social. No campo educativo, essa teoria do social contribui de forma significativa para a construção de saberes sobre os processos que constituem a docência à medida que os professores evocam suas narrativas, nas práticas da docência observadas e dialogadas nos espaços de compartilhamento de saberes, sobre suas experiências e práticas desde a trajetória pessoal e profissional, permitindo apreender elementos relevantes para responder a questão-problema e compreender as realidades educativas em que estão inseridos, mobilizados pela inserção e/ou participação dos pesquisadores como membros afiliados.

Em seus registros, Coulon (2005, p. 32) colabora nessa argumentação, ao expressar que a Etnometodologia é "a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar", trazendo à tona os componentes que torna toda a conduta social organizada: as crenças e os comportamentos do senso comum que ao serem analisadas traduzem ações sociais relevantes para interpretar e compreender a realidade social com a descrição dos pormenores dos fatos observados.

As interações sociais originadas das relações vivenciadas no grupo mobilizam conhecimentos que são particulares ao processo de socialização de saberes, demarcando, desse

modo, as particularidades em que estes são tecidos. Assim, as práticas sociais precisam ser refletidas considerando as subjetividades, intersubjetividades e intencionalidades dos atores sociais em suas atividades cotidianas de modo a perceber a constituição da ação social estabelecida na individualidade e na coletividade dos atores, que deve ser analisada a cada nova interação.

Assim, a importância dada à compreensão de que a explicação das ações sociais são foco de interesse da Etnometodologia, pelo fato de que os atores são sociólogos em estado prático, ou seja, a realidade social mobilizada pela linguagem comum ao grupo social descreve, de certo modo, as características que são peculiares às suas práticas ordinárias do aqui e agora. As mudanças de paradigmas normativo para o interpretativo, estabelecidas pela teoria do social se devem ao fato de que as interpretações sobre o cotidiano dos atores sociais em seu processo de interação são elementos relevantes para a apreensão da realidade na qual estes interagem, pautados nos sentidos e significados dessas ações exercidas pelos atores referidos.

A Etnometodologia tem sua relevância teórica e epistemológica para este estudo, na medida em que analisa as atividades de todos os dias dos atores sociais, conseguindo extrair os pormenores das ações práticas tecidas no processo de interação e comunicação, que são realizadas no grupo pelos membros. Ao privilegiar as abordagens microssociais dos fenômenos, no sentido da compreensão da ação social desenvolvida no cotidiano dos atores, essa teoria coloca como ponto central de interesse as atividades comuns, nas quais as pessoas são envolvidas, promovendo uma melhor apreensão das subjetividades que são particulares, nuance que faz dessa teoria do social elemento imprescindível na concretude dos objetivos deste estudo sobre os processos constitutivos da docência no Ensino Superior no Amazonas, estabelecendo uma relação entre o cotidiano educativo, desenvolvido pelos professores em suas práticas da docência e nos momentos dialógicos em que as vozes entonadas sobre as trajetórias de vida, formação e profissão se tornam importantes na constituição de saberes e experiências do trabalho docente.

A teoria da ação social, a subjetividade, a intersubjetividade e a constituição social do conhecimento são ramificações teóricas e metodológicas que ancoram a argumentação da compreensão das atividades práticas realizadas pelos atores na abordagem etnometodológica, merecendo destaque, também, as contribuições epistemológicas advindas da multirreferencialidade de Ardoino (1998), a escuta sensível de Barbier (1998) e do pesquisador como artesão intelectual de Wright Mills (1986), que colaboram para este estudo considerando a complexidade dos fenômenos, a importância da escuta como mecanismo de apreensão dos fatos narrados, de maneira atenta e sem juízo de valor, bem como na imersão do pesquisador

no domínio de dispositivos que, ao serem personalizados, garantem uma produção e /ou (re)construção de saberes como artefatos de pesquisa da realidade social.

Assim, e com base nas ideias de Guedes (2021, p. 14), "é pertinente observar a postura do pesquisador na perspectiva de artesão intelectual cujo olhar se volta para a escuta do campo o que se traduz na sua implicação enquanto parte da realidade social". Dizendo de outra forma, implicar-se significa envolver-se com o cotidiano dos atores sociais, atentando-se aos detalhes das ações comunicativas e relacionais de modo a apropriar-se de termos que são específicos ao grupo. O campo ecoa vozes, cabe ao pesquisador ouvir com atenção e nesse processo de análise e interpretação para a compreensão de fatos e das ações sociais tecelar essas apreensões com vistas à construção de saberes sobre o objeto investigado.

Fundamentados nessa teoria, desvelamos os processos constitutivos da docência no Ensino Superior, considerando o contexto amazônico em que as práticas são estabelecidas a partir de narrativas de professores que atuam no interior do Estado revelando formação em diferentes áreas de ensino. As ações práticas realizadas no desenvolvimento do trabalho docente, ao serem percebidas no decorrer do cotidiano vivenciado pelo pesquisador, como membro afiliado do grupo, configuram-se como requisito essencial para a construção de etnométodos subjacentes nas realidades e interações do campo educativo universitário.

Coulon (2005) apresenta cinco conceitos-chave que são norteadores para os estudos etnometodológicos: prática e/ou realização, indicialidade, reflexividade, *accoutability* e/ou relatabilidade e a noção de membro. Esses conceitos colaboram na compreensão das realidades sociais dos atores em seu processo de comunicação interativa, favorecendo a construção de dados no cotidiano em que as relações são mantidas.

A noção de **prática**, conceituada também como **realização**, são as atividades realizadas pelos atores sociais em sua vida cotidiana, que ao serem analisadas e interpretadas evidenciam informações que são particulares ao grupo. Traz significações devido ao fato de que as ações sociais estabelecidas nas relações interacionais são mobilizadas pelo processo da linguagem e das questões culturais nas quais movimentam os atores. A observação das práticas sociais estabelecidas entre os membros do grupo possibilita a apreensão dos etnométodos na ressignificação da ação social em que são tecidas.

Em relação à ação social entre os atores que favorece uma prática social intencionalizada, recorremos ao estudos de Heritage (1999, p. 348), ao esclarecer que:"[...] cada situação de ação difere – em maior ou menor grau – de todas as outras e que, em princípio, portanto, o mundo social consiste em um número indefinidamente grande de situações de ação diferenciáveis", ou seja, a ação sobre determinado fato social difundido pelos atores sociais é

realizado de modo específico ao grupo em que vivem e convivem, por isso que o cotidiano dessas ações só pode ser compreendido à medida que participamos da realidade e apreendemos através da comunicação e interação dos modos de ser, agir e de se relacionar dos membros.

Comporta registrar as argumentações de Rivero (2010, p. 7), ao explicitar "como para a Etnometodologia é preciso que o pesquisador seja testemunha do que se dispõe a investigar [...]", a noção de prática, para que possa ser exercida, requer do pesquisador o envolvimento no processo das relações socioculturais e educativas de modo a tornar analisável, interpretável e compreensível o dia a dia dos atores sociais, promovendo assim conhecimentos sociológicos dessa prática.

Ao analisar o cotidiano das práticas da docência, realizada pelos professores no contexto da sua ação didática-pedagógica, vislumbramos um olhar múltiplo sobre os detalhes observáveis dessa ação educativa no desenvolvimento do trabalho professoral, oportunizando apropriações singulares pertencentes ao campo de atuação que está em constante movimento e revelam saberes constitutivos do ser professor no Ensino Superior no Amazonas.

A **indicialidade** é conceituada como "todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação... Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada" (Coulon, 1995, p. 33). É um termo adaptado da linguística, que auxilia na compreensão da linguagem expressada no cotidiano dos atores em seu uso e anunciação.

A particularidade em que a comunicação é exercida provém da linguagem que é exclusiva ao grupo social, assim, os sentidos e significados de termos indexais dizem muito sobre o cotidiano em que os atores vivem e convivem. Até por que "a inteligibilidade de nossos diálogos, mais do que sofrer por sua natureza indexical dela depende, e é o conhecimento das circunstâncias do enunciado que nos permite atribuir-lhes um sentido preciso" (Coulon, 1995a, p. 37). As interações sociais são movidas por agentes internos e externos que se configuram em movimentos socioculturais e determinam as características comuns aos membros, que mesmo não tendo consciência reflexiva de suas ações práticas, carregam traços linguísticos culturais pertencentes e compreensivos somente ao grupo em que as socializações são recorrentes.

Denotamos as indicialidades e/ou indexicalidades em estudos educacionais por intermédio dos diálogos compartilhados nas vivências e experiências docentes em uma linguagem natural, da informalidade que revela saberes múltiplos sobre o dia a dia das práticas de professores do Ensino Superior que foram analisadas e interpretadas a partir de narrativas do cotidiano universitário, mobilizadas pelas histórias de vida pessoal, formativa e profissional e nas atividades práticas nas suas microssociologias das interações transituacionais, permitindo

uma compreensão profunda, densa e detalhada sobre os processos que envolvem a constituição do ser professor nesse nível de ensino.

Para Blumer (1969, p. 121), os significados são produtos sociais, "criados em e através das atividades humanas determinantes em seu processo criativo", ou seja, "o uso de significados por alguém em plena ação envolve um processo interpretativo". Nesse sentido, considerar as redes de significações estabelecidas pela linguagem para compreender o mundo social dos atores é colocá-lo como agente ativo no processo em que suas narrativas cotidianas são expressadas e percebidas pelo pesquisador e, estar atento aos pormenores dessas vozes docentes possibilita perceber o campo de investigação como um espaço em movimento e que determina muitas ações sociais percorridas pelos atores no desenvolvimento de suas práticas da docência.

Portanto, a indicialidade é a incompletude que toda palavra possui com sentidos e significados que são específicos dos atores em suas interações sociais e que demarcam a territorialidade do espaço-tempo em que ocorrem, ou seja, "a realidade cotidiana está organizada em torno do "aqui" e do "agora" do meu presente" (Berger; Luckmann, 1976, p. 38). Ao participarmos do cotidiano dos atores fazemos uso da implicação com intencionalidade de experienciar a realidade para interpretá-la e, finalmente, compreendê-la. A escuta sensível, a percepção dos termos indiciais presentes nos diálogos entre os pares são fundamentais para os estudos etnometodológicos e, principalmente, para esta pesquisa sobre os processos constitutivos da docência no Ensino Superior no interior do Amazonas.

A noção de **reflexividade** tem sua âncora epistemológica na fenomenologia de Schutz, à medida que os fenômenos sociais, exercidos pelos atores em seu processo de diálogos interacionais no cotidiano comum, são interpretados de forma natural. Essas práticas sociais tecidas pelos atores em seu processo de comunicação socializadora trazem ditos e não ditos comuns ao grupo, mas que estes não têm consciência desses atos. O dia a dia em que as atividades humanas são realizadas traz sentidos e significados que só podem ser interpretados à medida que o cotidiano é experienciado nas vivências do aqui e agora em seu espaço/tempo cultural e linguístico.

Sustentamos, argumentativamente, à luz dos estudos de Coulon (2005), que a reflexividade considera o cotidiano na condição de um campo aberto de experiências e essas, ao se tornarem na condição de um dos elementos de investigação etnometodológica no contexto educativo, coloca-se como aliado na compreensão das realidades educativas dos atores sociais. Ela "designa, portanto, as práticas que, ao mesmo tempo, descrevem e constituem o quadro social" (Coulon, 1995, p.1). O movimento das atividades cotidianas em seus diferentes modos revela muito sobre si, o outro e os outros. Perceber as enunciações, os sentidos em que as

palavras são lançadas nas interações comunicativas do aqui e agora, favorece ao pesquisador apreender conhecimentos sobre a realidade dos membros do grupo social investigado.

O mundo da vida social cotidiana, para ser penetrado numa análise sociológica compreensiva, não pode ser visto apenas pela ação exterior dos atos sociais, mas pelo interior, o que está subjetivo e intersubjetivo na ação em que são desenvolvidas pelos membros. Essas ações, ao serem interpretadas, considerando as macro e microssociologias que definem os atos sociais, garantem conhecimentos fidedignos que são específicos do grupo, favorecendo ao pesquisador uma compreensão numa relação do que é percebido e vivido.

A **accoutability** e/ou **relatabilidade** tem sua importância neste estudo por ser caracterizada como o conceito que permite analisar e interpretar as atividades práticas comunicativas entre os atores de modo a perceber nos relatos das histórias de vida pessoal, formativa e profissional marcadas pelas experiências da formação e do campo de atuação, revelando características comuns do dia a dia das ações sociais dos atores, até por que "a linguagem comum diz a realidade social, descreve-a e, ao mesmo tempo, a constitui" (Coulon, 1995, p. 8). Dessa maneira, as interações sociais carregadas de sentidos e significados postas pela linguagem colocam em evidência termos-chave da realidade cotidiana do grupo.

Sampaio e Santos (2011, p. 94) expressam que "é, no interior de interações concretas, que os diferentes sentidos sobre o mundo social são construídos pelas pessoas", assim, as descrições do que é narrado na inter-relação dos ditos e não ditos expressado não somente pelas palavras e frases linguísticas, mas também pelos movimentos do corpo através de gestos e expressões simbólicas que são específicas ao grupo dizem muito sobre as relações sociais estabelecidas.

Os estudos etnometodológicos consideram as práticas sociais como eixo norteador da análise, descrição, interpretação e compreensão dos fatos e ações sociais dos atores em seus diálogos cotidianos que expressam realidades conectadas em artefatos simbólicos e culturais que demarcam o grupo social. A justificativa que o grupo tem sobre determinada atividade e conduta tem significações próprias, sendo imprescindível que o pesquisador tenha uma *expertise* de acompanhar essas ações pormenorizadas do universo local e da objetivação desse mundo social como produto das atividades práticas originadas da interação linguística e cultural comum dos atores.

Coulon (1995, p. 112) esclarece a necessidade de que devemos descrever os acontecimentos que se repetem no dia a dia "e as atividades que constituem a rotina do grupo que sendo estudado: estar em posição exterior para ouvir e ser um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações das rotinas". Nesse sentido, fazemos uso

da *accountability* a partir das descrições e dos relatos presentes nas narrativas de professores sobre sua trajetória de vida pessoal, formativa e profissional, bem como das experiências dialogadas e compartilhadas nos momentos de socialização interacional em que cada detalhe realizado por eles é motivo de atenção e investigação para a compreensão dos fatos exercidos na ação entre os membros do grupo com os quais se relacionam.

A noção de **membro** é concebida como aquela em que o ator pertencente ao seu grupo social compartilha da linguagem que é particular. Dizendo de outra forma, recorremos a Coulon (2005, p. 51), ao esclarecer que um membro "não é apenas uma pessoa que respira e que pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de procedimentos, de métodos, de atividades, de *savoir-fare*, que a faz capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a rodeia". Para se tornar membro do grupo social é preciso passar pelo processo de afiliação, que requer confiança dos atores sociais e principalmente ética por parte do pesquisador que irá adentrar a um espaço que é particular, específico e próprio dos atores.

O membro de um grupo social reconhece as indicialidades presentes nos discursos proferidos pelos atores sociais que são comuns a eles, e favorece diálogos múltiplos, aspecto este que coloca a linguagem como fator determinante para a compreensão dos fatos narrados e como indícios de pertencimento. A posição de membro, nessa direção, é estabelecida de acordo com Coulon (1995, p. 161) "no momento em que chegamos, sem demasiada dificuldade, a um acordo sobre a significação de nossas ações, apesar da infinita indicialidade das trocas conversacionais e das situações sociais". Desvencilhar-se de pré-julgamentos, sem juízo de valor, é outra característica a considerar no mergulho das interações do outro e dos outros em seus processos de socialização, haja vista que não é apenas estar no grupo, mas ter a condição de ser do e no grupo, apropriando-se da linguagem e das ações cotidianas que delas fazem parte, ou melhor que seja comum do dia a dia.

Blumer (1969, p. 124) contribui, nessa discussão, ao mencionar que "a vida, de qualquer sociedade humana consiste, necessariamente, em um processo contínuo de ajuste das atividades de seus membros". Entender essas atividades em suas diferentes especificidades em que são produzidas pelo grupo social é perceber-se como autor-ator das relações interacionais; assim, dominar a linguagem natural é um sinal de que se é membro, desde que este, no processo de interação social, compreenda as inferências do grupo sobre determinado assunto colocado como eixo norteador do diálogo. A observação dessas microssociologias do discurso e da prática realizável, também a reflexividade em que esses atos são cometidos se torna fator preponderante para a intepretação e compreensão das realidades socioculturais dos atores, em se tratando dessa

pesquisa do cotidiano educativo em que as práticas da docência são tecidas, construídas e (re)significadas.

Ao nos apropriarmos dos conceitos-chave da Etnometodologia, elaborados por Coulon (2005) neste estudo, tivemos a pretensão de compreender as realidades cotidianas de professoras do Ensino Superior, considerando o contexto social, cultural e educativo em que são realizadas suas **práticas sociais**, mobilizadas pela linguagem desenvolvida em seu processo de interação, de modo a apreender as **indicialidades** dos discursos e do movimento espacial, temporal e corporal que estas produzem, favorecendo a permanência enquanto pesquisador dessas relações e diálogos de modo a observar as múltiplas linguagens que são proferidas, exercidas na **reflexividade** dos atores, oportunizando conhecimentos descritivos dos pormenores dos acontecimentos sociais, mediados pela **relatabilidade** desses fatos, permitidos pela confiança e aceitação como **membro do grupo.**

Portanto, é nas relações dos atores sociais em seus espaços de compartilhamentos de saberes e da prática profissional que nos interessa descrever, analisar, interpretar e compreender, considerando que têm ações recíprocas das interações que são verbalizadas, oportunizando entendimento sobre o que é dito e não dito no seu dia a dia, revelando-nos uma rede de significações tanto de caráter prospectivo enquanto retrospectivo da realidade sociocultural vivenciada e experienciada pelos membros. A seguir, apresentamos o lócus da pesquisa, caracterizando inicialmente a cidade e em seguida a instituição pesquisada.

2.2 Lócus da Pesquisa

É sob os verdes das matas, rodeadas pela maior floresta tropical do mundo e pelo rio que abraça as diferentes populações com suas culturas, tradições e etnias que este estudo se delineia, mais especificamente no estado do Amazonas, pertencente à região Norte do Brasil. Tem uma área de 1.559.255,881km² que o denomina como o maior estado do país. Sua população é estimada em 4.269.995 habitantes, com densidade demográfica de 2,23 hab./km², limitando-se ao norte com o estado de Roraima e Venezuela, a leste com o Pará, a noroeste com a Colômbia, a sudeste com o estado de Mato Grosso, a sudoeste com o Peru e o Acre e, ao sul, com o estado de Rondônia. Tem 62 municípios, entre estes a cidade de Itacoatiara, espaço/lugar territorial em que esta pesquisa é desenvolvida.

Suas coordenadas cartesianas são de 3º 8‘54‖ de latitude sul e a 58º 25‖ de longitude a oeste de Greenwich. Tem 18 metros acima do nível do mar, apresentando clima quente e úmido, podendo chegar de 21,1ºC a 33,8ºC, com chuvas no período de maio a dezembro. O

município, lócus da pesquisa fica a 175km em linha reta de Manaus que, diferentemente de outras cidades, seu acesso pode ser realizado pela via fluvial com 201 km e duração de 8h a 12h aproximadamente. Pela Rodovia Am-010 com 267km de distância, podendo ser percorrido na média de tempo de 3h a 5h e pela linha aérea particular, estadual/municipal e/ou empresarial por meio do aeroporto Mariano Arico Barros, localizado a 8km da zona urbana do município com duração de 30min até a capital do estado.

Itacoatiara é situada na 8ª Sub-região do Médio Amazonas, limitando-se com os municípios de Itapiranga e Silves a norte, com as cidades de Nova Olinda do Norte, Maués e Autazes, ao sul. A Leste, com Urucurituba e Boa Vista do Ramos e com Manaus, Rio Preto da Eva e Careiro da Várzea a Oeste. A cidade de Itacoatiara possui uma população estimada em 104. 046 pessoas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021).

Seus antecedentes históricos sobre a fundação do município registram que provém "da pequena missão jesuíta circunscrita à bacia do rio Madeira, elevada à categoria de Vila, em 1759, à condição de uma das cidades mais importantes da mesorregião centro amazonense, foi uma longa trajetória" (Oliveira, 2007, p. 38) com interesses colonizadores das riquezas naturais, bem como da catequização das populações indígenas pelas missões jesuíticas.

Seu núcleo de povoamento foi fundado pelo Frei João Sampaio, no final do século XVII, sobre a foz do rio Muturá, afluente do rio Madeira e sob as tensões conflituosas dos índios Muras. A Aldeia de Itacoatiara teve sua elevação à Vila do Serpa, terminologia de origem portuguesa, e à condição de cidade, em 25 de abril de 1874, por meio da Lei Provincial n.º 283, de 25 de abril de 1874.

Sua história circunda pelo vocábulo de "Pedra Pintada", termo indígena definido pelos Muras, Jurís, Terás, Barés entre outros povos originários que observaram, em períodos de baixo volume de água dos rios, aglomerados de pedras com pinturas rupestres, aspecto este em que justifica a denominação de Itacoatiara, cidade da "Pedra Pintada" e principalmente por possuir uma pedra, na entrada da cidade, pela rodovia Am-010, com uma escrita indígena Tupi Ou Nheengatu que em sua tradução *itá*, significa pedra e *coatiara*, representa algo pintado, gravado, escrito, esculpido, conforme apresentamos na imagem a seguir:



Foto 1: Pedra Pintada - Cidade de Itacoatiara - Amazonas - Brasil
Fonte: Erick Bitencourt. Disponível em: https://www.localguidesconnect.com/t5/GeneralDiscussion/O-que-acham-da-Cidade-de-Itacoatiara-AM/td-p/1990847

Seu perímetro urbano é formado pelos bairros: Araújo Costa, Centenário, Centro, Colônia, Da Paz, Eduardo Braga I e II, Iraci, Jardim Adriana, Jardim Florestal, Jardim Lorena, Jauari I e II, Mamoud Amed, Mutirão, Nogueira Júnior, Pedreiras, Prainha, Santa Luzia, Santo Antônio, São Cristóvão, São Francisco, São Jorge, Tiradentes. Na área rural, podemos destacar os distritos de Amatari, Novo Remanso e a Vila de Lindóia e, ainda, centenas de comunidades com populações quilombolas, ribeirinhas e indígenas.

A cidade fez parte de dois grandes fatos da história de nosso país: a Cabanagem e o Combate Naval. É responsável pelo escoamento do transporte de cargas que chegam diariamente do Pará, Mato Grosso, Manaus, Santarém entre outros estados e países vizinhos, caracterizando-se como o segundo maior porto fluvial do Brasil. A pesca, bovinocultura, agropecuária e o cultivo de cupuaçu, abacaxi, guaraná, banana, açaí, tucumã, entre outras atividades tradicionais fazem da cidade um dos grandes potenciais econômicos do estado, pertencente ao Corredor de Transportes da Amazônia, projeto elaborado e implementado pelo Governo do Amazonas com fins de escoamento da produção de soja e derivados provenientes de vários estados do país, realizado tanto pela rodovia AM-010 como pelo porto da cidade na via fluvial, por meio do rio Madeira.

O municipio dispõe do Hospital Regional José Mendes, pertencente à Prefeitura Municipal, financiado com recursos do Governo Federal, atráves do Sistema Único de Saúde-SUS, atendendo à demanda populacional local e das cidades pertencentes a sua microregião. A cidade possui ainda, outras unidades de saúde como: UBS, postos de saúde na zona urbana e rural, USF, UPA, pronto socorro, consultórios e outros estabelecimentos públicos e

privados.

A cidade da Pedra Pintada tem vários pontos turísticos que atraem diferentes faixas etárias, principalmente por ter se voltado ao ecoturismo com foco na preservação e equilíbrio do meio ambiente por meio de ações educativas e turismo ecológico. Para Gama (2009), a Velha Serpa tem uma variedade de festas populares e religiosas que movimentam o interior do estado, destacando-se a festa do Divino Espírito Santo; São Pedro na qual é realizado todo dia 29 de junho a procissão fluvial pela população itacoatiarense sob as margens do Rio Amazonas. A festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira do município, e o Festival da Canção de Itacoatiara- FECANI, considerado o maior festival de música da região Norte do país.

Pesquisas de Ribeiro (2003) colocam que o FECANI teve sua inspiração nos festivais de música cristã da Igreja Católica. Assim, esclarece que este festival na Vila da Serpa, tem seu reconhecimento por meio dessa manifestação musical e cultural, realizada em sua primeira edição no ano de 1985, na quadra Herculano de Castro Costa. Sua inspiração, de acordo com o autor, originou-se dos festivais da Pastoral da Juventude, que no ano de 1984, realizou a I FEMUPI, na qual participaram jovens de toda a prelazia de Itacoatiara, chamando a atenção dos membros da Associação dos Itacoatiarenses Residentes em Manaus- AIRMA, que prestigiaram o evento e no ano seguinte, conforme delineamos acima, realizou-se o I FECANI, organizado pela AIRMA, com apoio e recursos da Secretaria Municipal de Cultura (Ribeiro, 2003).

Esse festival costuma acontecer no primeiro final de semana do mês de setembro, no Centro Cultural Iracema Holanda, popularmente conhecido como Centro de Eventos de Itacoatiara. É uma das manifestações mais esperadas, movimentando desde a economia local, ao turismo que se apresenta como o cenário de revelações artísticas, no qual os participantes concorrem a premiações diversas pela organização do evento. É um espaço de divulgação de diferentes trabalhos que envolvem cultura, arte, dança entre outros, atraindo participantes e atrações locais, regionais e nacionais. Gama (2009, p. 77), em seus escritos, expressa que:

> O turismo de Itacoatiara é marcado, sobretudo por turismo de negócios empresariais, onde as pessoas com especializações técnicas, engenheiros e outros vão à cidade para prestar consultoria às indústrias locais. Há também, o que poderíamos chamar de um turismo de visitantes, feito por aqueles que moraram na cidade, e em datas comemorativas como carnaval, aniversário da cidade, festival folclórico e feriados aproveitam para visitar a cidade. Nos finais de semana, os moradores da cidade aproveitam para usufruir dos balneários situados ao longo da estrada AM-010, e duranteà noite nos bares, restaurantes, e clubes de festas. Nota-se que os jovens Itacoatiarenses tomam como atividade de lazer o passeio de motos e bicicletas pelas ruas da cidade, com passagem quase que obrigatória pela Avenida Parque, orla fluvial e

> Avenida Sete de Setembro. Além de encontros em praças e postos de gasolina, por aqueles que dispõem de carros.

Entre os lugares evidenciado pelo autor, destacamos o Mirante, ponto turístico de grande destaque na terra da “Pedra Pintada”, que fica às margens do Rio Amazonas. Foi fundado em 10 de maio de 2003, na gestão do Prefeito Mamoud Amed Filho, do Partido Liberal (PL). No local, o pôr do sol pode ser prestigiado sobre o rio, configurando um dos cartões postais da cidade, juntamente com o túnel verde, ou seja, uma avenida chamada de Parque, por ter em sua extensão árvores naturais de oitizeiros ou *licania tomentosa*, do cerrado brasileiro, usado em praças e jardins para a arborização e sombreamento, também conhecida popularmente pelos nativos como benjaminzeiro, que se transformou em um belo cenário natural que pode ser percebido logo na entrada da cidade, seja pela rodovia Am-010 ou na proximidade do porto fluvial.



Foto 2: Mirante da Cidade-Itacoatiara-AM
Fonte: Blog Frank Chaves. Disponível em: https://frankchaves-ita.blogspot.com/2012/06/recantos-turisticos-de-itacoatiara.html



Foto 3: Avenida Parque- Itacoatiara-AM
Fonte: Erick Bitencourt. Disponível em: https://www.localguidesconnect.com/t5/General-Discussion/O-que-acham-da-Cidade-de-Itacoatiara-AM/td-p/1990847

A bacia hidrográfica amazônica faz parte do território itacoatiarense, com os rios Solimões e o Rio Negro, que percorrem o município, além de outros rios, lagoas e igarapés. Sua fauna e flora apresentam uma variedade de espécies de plantas, pássaros, anfíbios, insetos, com destaque para o peixe-boi e o boto que podem ser vistos com facilidade em alguns pontos específicos do munícipio como no Rio Urubu, na comunidade São José da Colônia do Piquiá. As árvores de andiroba e mafumeira, bem como uma diversidade de seres bióticos são típicos dessa região.

A cultura itacoatiarense, como na maioria dos estados brasileiros, é formada pela miscigenação cultural diversificada, em razão da influência dos nativos, dos nordestinos, dos portugueses, dos espanhóis e outros. A religião predominante é a católica, tendo como padroeira local Nossa Senhora do Rosário, festejada no período de 23/11 a 01/12, com organização da prelazia de circunscrição eclesiástica da Igreja Católica do Brasil, subordinada à província eclesiástica de Manaus e do Conselho Episcopal Regional Norte I da Conferência Nacional dos Bispos, seguido das igrejas protestantes e das demais crenças religiosas. A seguir apresentamos o campo de pesquisa deste estudo.

2.2.1 Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias-ICET

O espaço-lugar em que as práticas da docência referentes ao ensino, pesquisa, extensão e administração em que os olhares dos pesquisadores se entrecruzam com os modos de ser, estar, viver, conviver e experienciar da profissão das professoras participantes deste estudo foi o Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET, denominado de Campus Universitário Moysés Benarrós Israel.

Esse *lócus* da pesquisa foi instituído em 25 de novembro de 2005, pela Resolução de n.º 021 do Conselho Universitário (CONSUNI), com o objetivo de ofertar o Ensino Superior para a população dos municípios de Autazes, Itapiranga, Nova Olinda do Norte, Rio Preto da Eva, São Sebastião do Uatumã, Silves, Urucará, Urucurituba e a sede Itacoatiara, de modo a atender à demanda dessa microrregião, fazendo parte do processo de interiorização da Universidade Federal do Amazonas-UFAM (ICET, 2018).

Sua história é semelhante ao processo de implantação da maioria dos campi do interior do Brasil, que tiveram inicialmente suas primeiras instalações em prédios públicos municipais e/ou estaduais, no caso do ICET este ocorreu em parceria com essas esferas, com fins formativos para os docentes da rede pública de ensino, formando-os em diversos cursos, a saber: Pedagogia, Geografia, História, Ciências Naturais, Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Administração.

A Unidade Acadêmica Permanente foi fundada no ano de 2006, a partir da Resolução de n.º 24 do CONSUNI, com a finalidade de atuar nas áreas de ciências exatas e tecnologias. A permissão deu-se em seis cursos, sendo quatro de Bacharelado (Engenharia de Produção, Química Industrial, Ciências Farmacêuticas e Sistemas de Informações) e dois de licenciatura (Ciências: Matemática e Física; e Ciências: Química e Biologia).

A denominação Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET ocorreu no ano de 2007, ao fazer parte do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, visando "[...] implantar campi e cursos das universidades federais em cidades do interior da região" (Daniel Júnior, 2018, p. 135). Sua estrutura física era formada inicialmente de uma área construída de 648m², aproximadamente, localizado em um terreno na zona urbana medindo 18.145,62 m². A doação desse terreno foi feita pelo Sr. Moysés Israel, empresário conhecido local e regionalmente naquela época. Tinha quatro salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, dois banheiros e uma secretaria/diretoria que atendia a 300 alunos matriculados nos 6 cursos (ICET, 2018).

A ampliação do instituto ocorreu no ano de 2009, com a construção de 4 prédios/blocos que compõem a estrutura atual da sede, numa área de 10.807 m², aproximadamente, divididos em um prédio de 3.162,72 m². tem sua divisão em blocos, onde o primeiro tem 25 salas de aula, com auditório de 210 lugares, uma sala de reprografia, uma cantina e área de convivência onde funciona o Restaurante Universitário-RU. O outro bloco abriga laboratórios de farmácia, química, biologia, física, matemática, informática e ensino de ciências, numa área de 3.165,72 m², aproximadamente. Esse bloco possui a biblioteca com mais de 13.000 volumes e salão de leitura, bem como as coordenações de curso e salas de professores, tem uma área 3.162,72 m². No outro prédio/bloco, com 1.134 m², onde ficam os laboratórios de engenharias e do lado do antigo prédio abriga a gestão do instituto (direção, coordenação administrativa, protocolo, almoxarifado e apoio à comunidade acadêmica) com 152,35 m², conforme é apresentado a seguir.



Foto 4: SEDE I ICET/UFAM- Campus Universitário Moysés Benarrós Israel
Fonte: Disponível em https://icet.ufam.edu.br/historico-do-icet



Foto 5: SEDE I ICET/UFAM- Campus Universitário Moysés Benarrós Israel
Fonte: Disponível em https://icet.ufam.edu.br/historico-do-icet

O ICET ampliou sua estrutura com a construção do Campus II, inaugurado ainda no cenário pandêmico, ou seja, no ano de 2020. É localizado na AM-010, distante, aproximadamente, 4km da sede, ou seja, da cidade de Itacoatiara, visando atender os cursos de Engenharia Sanitária, Agronomia e a pós-graduação. Esse espaço foi doado pela prefeitura municipal de Itacoatiara no ano de 2012, e a denominação de Campus II, Professor Anilton de Souza Filho é em homenagem ao servidor do curso de Agronomia que teve sua vida ceifada em um acidente automobilístico, em 28 de janeiro de 2010 na Rodovia AM-010, na cidade-sede.

O prédio possui um espaço amplo, com laboratório de informática, biblioteca, setor administrativo, sala de reunião, salas de aulas e de professores, com subestação, estacionamento e estação de tratamento de esgoto, em uma área construída de 4.454 m². A seguir evidenciamos essa estrutura por meio de fotos.





Fotos 6 e 7 - SEDE II ICET/UFAM- Campus Prof. Anilton de Souza Filho
Fonte: Disponível: https://icet.ufam.edu.br/historico-do-icet/

A estrutura organizacional do ICET/UFAM é composta pela: Direção, Coordenação Acadêmica, Coordenação de Cursos, Divisão de Pesquisa e Extensão, Coordenação Administrativa, Protocolo Geral do ICET, Gerência de Biblioteca, Serviço de Referência da Biblioteca, Gerência de Recursos Humanos, Divisão de Assuntos Estudantis, Acessibilidade, Gerência de Orçamento e Finanças, Gerência de Licitação, Gerência de Patrimônio, Materiais e Manutenção, Setor de Arquitetura do ICET, Gerência de Informática e TI, Setor de Comunicação Digital do ICET, Gestão de Contratos, Restaurante Universitário, DDMIX, AIGP, Energia, Água e Cantina. A seguir, apresentamos o organograma da gestão do instituto atualmente:

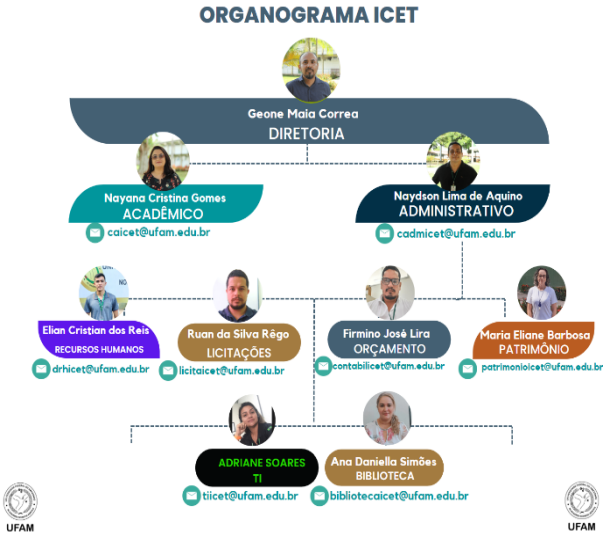


Foto 8 - Organograma da Gestão- ICET/UFAM
Fonte: Disponível em: https://icet.ufam.edu.br/contatos/ (2023)



Foto 9 - Coordenações de Cursos- ICET/UFAM
Fonte: Disponível em: https://icet.ufam.edu.br/contatos/ (2023)

O ICET tem 128 (cento e vinte e oito) docentes, de acordo com os dados presentes no site. Desse total, 08 (oito) são substitutos e 03 (três) voluntários. A áreas de atuação desses profissionais são: química, informática, farmácia, física, matemática, direito, engenharias, agronomia, biologia, letras português e inglês, bioquímica, automação, educação, libras, administração, estatística e economia com seus respectivos campos de estudos.

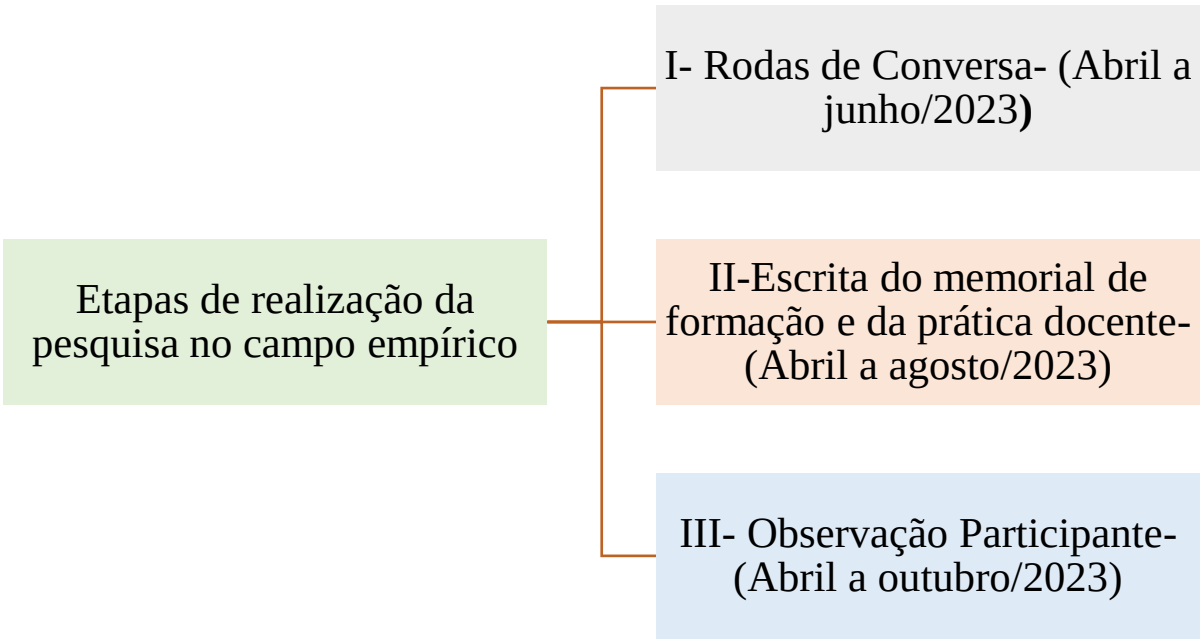
Seu quadro de técnicos é composto de 47 (quarenta e sete) servidores, exercendo funções como: técnico em enfermagem, técnicos dos laboratórios de química, biologia, física, farmácia, mecânica, agropecuária, assuntos educacionais, contabilidade, tecnologia da informação e ciências da natureza. Possui, ainda, arquiteta, psicólogo, assistente social, bibliotecária, secretária executiva e administrador que colaboram no desenvolvimento institucional. No contexto da pesquisa, o instituto dispõe de 11 (onze) grupos de pesquisa vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

2.3 Participantes do estudo

Para proceder à seleção das participantes deste estudo, tivemos como ponto de partida os objetivos da pesquisa e os elementos que circundam o objeto em foco. Assim, definimos como critérios os professores que atuam no Instituto de Ciências Exatas com no mínimo 10 (dez) anos de docência e ser efetivo no ensino público. Após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética-CEP, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, iniciamos o levantamento dos professores com o tempo definido pelos pesquisadores, em seguida, em conformidade com os critérios elencados, fizemos o contato individual por telefone quando, mesmo de maneira informal, fizemos o convite explicando o tipo de pesquisa, as bases teórico-metodológica e os dispositivos de produção de dados que seriam utilizados, dando destaque para o período em que essas ações ocorreriam.

As professoras confirmaram sua participação e, a partir de então, passamos a planejar a pesquisa de campo propriamente dita, organizando e sistematizando os recursos que seriam utilizados nesse processo. É importante elucidar que a gestão da IES autorizou a realização da pesquisa a partir dos documentos legais solicitados pelo Comitê de Ética, sendo comunicada a cada realização da etapa deste estudo. Informamos às professoras que o período de realização da pesquisa ocorreria em etapas, conforme apresentamos na figura a seguir:

Figura 1 - Etapas de realização da pesquisa no campo empírico



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Inicialmente, realizamos o contato formalmente com as professoras ao chegar à cidade e visitamos cada uma delas em suas salas docentes no ICET. Na oportunidade, entregamos o convite de participação na pesquisa e esclarecemos sobre o processo de execução de cada etapa. Dialogamos sobre a relevância do estudo no cenário educativo e principalmente no cenário universitário, realçando a imensa satisfação da disponibilidade em participar do estudo. As imagens mostram o convite, entregue às professoras.



Foto 10 - Convite de participação da pesquisa
Fonte: Dados do pesquisador (2023)



Foto 11 - Kit do convite, contendo bombons com os sabores da região Norte e o convite impresso em uma sacola padronizada
Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Nosso contato, sempre que oportuno, ocorria também no grupo de *WhatsApp* criado para a função de comunicação sobre o percurso da pesquisa. Assim, acordamos os encontros formativos das rodas de conversa para as quartas-feiras, das 10h às 12h, na sala de reunião do ICET, reservada antecipadamente pelo setor de patrimônio da instituição. É importante esclarecer que inicialmente realizamos as rodas de conversas, que subsidiaram a escrita do memorial e após esse processo, observamos o cotidiano da prática docente no contexto universitário. Assim, optamos apresentar inicialmente o perfil das participantes, e nas subseções seguintes, os conceitos, características e caminhos desvelados sobre os dispositivos de produção de dados.

Ao recebermos os memoriais de formação e da prática docente, após as rodas de conversas, no prazo delimitado de quatro meses, partimos para a leitura detalhada e recortamos as narrativas das professoras que realçavam as características pertinentes ao seu contexto pessoal e profissional e que as definiam como pessoa e professora. Priorizamos pelo anonimato das participantes deste estudo, e assim optamos de forma coletiva por nomes de personalidades das áreas de formação e/ou que tenha relação subjetiva com cada uma delas.

Assim, nomeamos como Maria Gaetana Agnesi, conhecida como a primeira mulher no mundo ocidental a ser chamada de matemática no sentido literal (grande feito, considerando que, historicamente, as mulheres eram excluídas da ciência, principalmente das ciências consideradas masculinas (como era o caso da matemática). É reconhecida como tendo escrito o primeiro livro que tratou, simultaneamente, do cálculo diferencial e integral, conceitos tão importantes em diferentes áreas de conhecimento.

Nomeamos como Lara Croft, personagem fictícia e protagonista da série de videojogos Tomb Raider da Square Enix, é uma arqueóloga britânica inteligente, atlética, destemida e fã de desafios e aventuras; Marie Curie, considerada a primeira mulher a receber um Prêmio Nobel de Química, seguida de Gertrude Belle Elion, que desenvolveu um método sistemático para encontrar medicamentos com base em conhecimentos de bioquímica e doenças, também recebeu Prêmio Nobel pela descoberta de novos medicamentos; e Graziela Maciel Barroso, por ser a maior catalogadora de plantas do país, a mesma conta com mais de 25 espécies batizadas em seu nome. É referência internacional em botânica, conhecida como “primeira grande dama da botânica brasileira”. A seguir, apresentamos os perfis biográficos das referidas professoras:

PERFIL BIOGRÁFICO DA PROFESSORA MARIA GAETANA AGNESI

Sou Maria Gaetana Agnesi, licenciada em Matemática pela Universidade Paranaense (UNIPAR), campus Cascavel – PR (2004). Tenho mestrado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus São José do Rio Preto – SP (2008). Minha experiência docente foi de 2 anos como Professora Horista da UNIPAR (campus Cascavel) em regime parcial; 1 ano como Professora Substituta do ICET/UFAM, com 40 horas em regime integral; e 12 anos como Professora Efetiva do Instituto de Ciências e Tecnologia (ICET) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com 40 horas em regime de dedicação exclusiva, campus em que atuo [...]. Iniciei minha alfabetização na 1ª série em uma escola particular, em um município pequeno chamado Matelândia no interior do Paraná. Por ofícios do emprego de meu pai (transferência entre Bancos do Brasil), no ano seguinte fomos morar em Cascavel, uma cidade próxima (+- 100 Km de Matelândia), mas de porte bem maior. Da 2ª série a 8ª série estudei no Colégio de freira Santa Maria. [...] sofri muito porque antes era um coleginho do interior e no Santa Maria era outro método, minha 2ª série foi muito difícil, porque minha alfabetização de Matelândia havia sido muito fraca, eu chorava muito porque não conseguia aprender e entender a matéria que os professores davam em sala de aula. [...] Desde que me lembro, minha mãe sempre foi muito participativa na escola. [...] Sempre tivemos uma mãe muito participativa tanto na escola quanto fora, que nos apoiava incondicionalmente. Na escola se envolvia nos eventos, festa junina, Dia das Mães, Pais e graças à parceria escola e pais acho que consegui progredir aos poucos e chegar aonde estou. Talvez por isso, hoje como professora dou tanta importância para a relação escola e família, isso foi fundamental na pandemia, onde com auxílio da escola ensinei meu filho a ler e escrever. [...] Eu tinha muita dificuldade de aprender matemática e meu pai bancário muita facilidade de lidar com ela. [...] Cheguei a ponto de me apaixonar pela matemática. [...] Eu não tinha noção do raciocínio da matemática, engraçado pois hoje preso tanto isso nos alunos, dependendo do curso em maior ou menor peso, tento construir os conceitos da ementa da disciplina a partir do raciocínio lógico, pois acho que talvez o aluno não chegue a precisar daquela conta ou conceito, mas o aprender a pensar, usar o raciocínio pode abrir e quebra barreiras em outros assuntos e atividades que o aluno esteja engajado. Comecei a fazer KUMON de matemática na infância, um curso que tem uma metodologia que visa incentivar na criança a autonomia nos estudos, buscando fortalecer o potencial de aprendizado de cada um. Me ajudou também a pegar ritmo, pois todas as atividades eram controladas por tempo. Quando estava na 7ª ou 8ª série comecei a treinar vôlei no próprio Colégio Santa Maria, pois minha mãe sempre me incentivou e a meu irmão a fazer esporte. [...] Lembro de em relação as disciplinas ser sempre muito esforçada, meu irmão sempre aprendeu mais ouvindo e eu praticando e estudando após a aula. Sempre fui mais visual e meu irmão auditivo. Sempre o admirei muito, porque pegava fácil tudo e eu sempre com muita dedicação. Cursei o primeiro semestre do ensino médio no período matutino em Cascavel, numa escola estadual muito elogiada, porém, novamente, pelo emprego do meu pai, nos mudamos para Medianeira, cidade vizinha a Matelândia. Comecei a estudar no período da noite na Escola Estadual Modrone, pois na metade do ano não conseguimos vaga em outro horário. [...] No 2º ano do Ensino Médio comecei a estudar de manhã e provavelmente a dar menos trabalho a meus pais. Nesta época lembro de eu já adorar a matemática, principalmente a parte da geometria e não precisar mais de meu pai para me ensinar. Lembro até hoje da professora de matemática dos anos finais do Ensino Médio, com postura severa e seca, porém ensinava super bem, a professora Margareth [..].

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2023).

A professora Maria Gaetana Agnesi, participante deste estudo, tem licenciatura e mestrado em Matemática, e pode ser caracterizada como uma docente experiente no Ensino Superior, considerando o seu tempo de atuação. Sua história de vida estudantil mostra os

desafios percorridos em seus percursos formativos, considerando o espaço-lugar em que viveu no interior do estado do Paraná e das mudanças locais advindas da função profissional de seu pai que era bancário. As dificuldades de adaptação na cidade e na escola acarretaram bloqueios de aprendizagem, considerando as diferentes estratégias metodológicas entre as instituições escolares experienciadas e por ainda não ter sido alfabetizada.

O apoio da família, principalmente de sua mãe, no acompanhamento e motivação na realização das atividades escolares, garantiu o desenvolvimento de habilidades e competências numa relação de parceria da escola e família. O medo, tensão, a angústia entre outras sensações foi dando espaço para a alegria, entusiasmo e prazer em aprender mobilizados pelas festividades e/ou eventos escolares permitindo a interação social e linguística e a construção de saberes culturais e didáticos.

Esses registros narrativos nos remetem aos escritos de Bernard Lahire (1997), que em sua obra *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*, apresenta na centralidade de suas discussões as razões do sucesso e do fracasso escolar das crianças em locais estatisticamente pouco prováveis. O interesse nesses estudos deu-se pela sua trajetória escolar bem-sucedida por ter nascido em um bairro operário da França, e por ter sido o primeiro membro da família a chegar à universidade.

Para o autor, o indivíduo é um objeto da análise sociológica, ou seja, é preciso interpretar para compreender como estes se constituem considerando a sua classe social, os fatores motivacionais internos e externos, entre outros aspectos. Marchesi (2004) aponta que a educação é de responsabilidade dupla: da escola e da família. Esse diálogo permanente entre essas instituições de forma colaborativa, repercute na aprendizagem das crianças, jovens e adultos, ou seja, a "escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos" (Reis, 2007, p. 6).

A narrativa da professora apresenta a importância da família, principalmente quando expressa a participação de seu pai, contribuindo para a mediação do conhecimento matemático que é elucidado por ela como aspecto preponderante para a ampliação de seus conhecimentos nessa área, despertando a "paixão" pela disciplina. A experiência vivenciada com seu pai nessa rotina de estudos, ainda hoje é presente em sua prática como professora em relação aos conteúdos que, conforme relata, constrói os conceitos da ementa da disciplina em que atua a partir do raciocínio lógico, dando sentido e significado a sua prática para a vida estudantil de seus alunos.

Esses registros reafirmam que “[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; [...] a escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo” (Parolin, 2003, p. 99). Essa relação participativa da família na escola e na aprendizagem da professora garantiu seus avanços estudantis, principalmente no que condiz ao incentivo da família no despontar das potencialidades da vida escolar que é presente em sua narrativa quando coloca que participou das aulas do curso de KUMON, conhecido como método de ensino que surgiu no Japão em 1954, elaborado pelo professor matemático Toru Kumon, a partir do conceito de autoinstrução, com o objetivo de desenvolver as habilidades matemáticas de seu primogênito Takeshi (Holanda, 2017).

Esse método é reconhecido internacionalmente. No Brasil passou a ter essa notoriedade no ano de 1977, com a inauguração da primeira unidade em Londrina/Paraná, fundada por descendente japonês, que em visita ao seu país ficou maravilhado como o método que tem uma proposta didática centrada na criança, objetivando a autonomia nos estudos, fortalecendo o seu potencial, considerando suas singularidades, mediado pelo planejamento individualizado e planejado sistematicamente com vista ao desenvolvimento da confiança de cada aluno e capacidade de enfrentar os desafios matemáticos e, por fim, da vida cotidiana (Holanda, 2017).

O método de Kumon contribuiu significativamente para autonomia estudantil da professora e na construção de saberes matemáticos na infância. A noção de tempo, o fortalecimento da aprendizagem também foram pontos ápices nesse processo. A participação no esporte e as diversas estratégias para aprender possibilitam a ampliação dos conhecimentos a partir do seu modo de ser estudante.

Para Reichert e Wagner (2007), a autonomia desenvolvida na infância tem sua relação com a independência, ou seja, a primeira “é mais que ter comportamentos independentes” (Reichert; Wagner, 2007, p. 293) e a segunda se refere à capacidade de decisão por si próprio. Essas similaridades que se conectam estão ligadas à capacidade de determinar regras e executá-las, gerando atitudes próprias e hábitos de estudos autodidatas.

É importante esclarecer que a autonomia é uma construção cultural (Freire, 2001), que depende da relação entre o eu e outro, no viés da liberdade de tomar decisões e (re)construir o que se aprendeu, adaptando-o à sua realidade e função social. Toda essa trilha de vida formativa vivenciada pela professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como nos desafios de adaptação nas cidades e diferentes escolas nas quais experienciou, foi ressignificado como aspectos relevantes para a constituição do que é hoje como pessoa, conforme explicita em sua narrativa, inclusive quando auxiliou no processo de alfabetização de seu filho no período

da pandemia, e na profissão mobilizado pelas práticas de seus professores, como destaca a ação didática da docente Margareth.

Nessa direção, apresentamos a seguir o perfil biográfico da segunda participante deste estudo. É oportuno esclarecermos que as análises que aqui tecemos partem das histórias de vida das participantes do estudo e os elementos analisados são interpretados com vista a compreendermos quem são os protagonistas desta pesquisa considerando o espaço lugar sociocultural em que viveram, vivem e convivem.

PERFIL BIOGRÁFICO DA PROFESSORA LARA CROFT

Meu nome é Lara Croft. Trabalho na Universidade Federal do Amazonas, especificamente no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia de Itacoatiara. Tenho 52 anos. Trabalho na UFAM há 21 anos, mas tenho 5 anos de trabalho na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mais precisamente na Escola Superior de Tecnologia. Além disso, tenho 10 anos de trabalho em Escolas Públicas/Particulares de Ensino Médio onde ministrei a disciplina de Matemática. Tenho Licenciatura e Bacharelado em Matemática, Graduação em Processamento de Dados, Especialização em Desenvolvimento de Sistemas, Mestrado e Doutorado em Informática. Creio que no total tenho em torno de 26 anos de experiência no ensino superior e 10 anos de experiência no ensino médio. Atualmente, trabalho no regime de Dedicação Exclusiva na UFAM, com uma jornada de trabalho em torno de 60 horas semanais (mas deveria ser 40 horas). Durante minha vida estudantil, de que eu tenho memória, eu sempre fui muito dedicada aos estudos. Eu gostava muito de ler e estudar. Era caprichada com meus materiais e com meus livros. Eu queria ser destaque e para isso eu procurava ser a melhor. Meu primário (do 1ª a 4ª do Ensino Fundamental) foi em uma escola católica, de freiras, onde tudo era rígido. Do 5ª a 8ª fui para uma escola que não era muito rígida, e aí pude me destacar e desenvolver minhas habilidades com a Matemática. Como eu gostava de esportes, pude participar do time de vôlei e futebol feminino. Já no Ensino Médio fui para uma escola católica, de padres, mas não tão rígida (mas era uma escola de alunos da nata da sociedade de Manaus, de pessoas com grande poder aquisitivo e bem de vida). Nessa escola, eu também era destaque pois sempre fui uma das melhoras alunas e novamente era do time de vôlei e futebol. Eu era bem quieta e dedicada aos estudos, e por isso tinha alguns alunos que sempre implicavam comigo (mas não era nada sério) e gostavam da minha companhia. Então, quando eles fugiam da aula para irem comer em algum lugar, sempre me chamavam e eu ia. Eles tinham carro e era de famílias tradicionais e ricas de Manaus e eu não. Acho que eu e minha irmã éramos as mais pobres da escola, mas nem por isso éramos destratadas. Todos gostavam da gente e queriam nos ter por perto. E era sempre muito divertido fazer parte de mundo de "ricos". Foi nessa escola que eu comecei o meu trauma com a disciplina de História. Além da professora ser a "fera" da escola, ela não tinha uma boa didática e sempre muito exigente. Eu tinha muitas dificuldades em me relacionar com ela e por isso eu sempre era chamada para ter uma conversinha com a pedagoga da escola. Mas como eu era uma excelente aluna nas outras disciplinas, a pedagoga sempre deixava passar as minhas "brigas" com a [...] Profa. de História. Eu fazia parte de um grupo de 4 alunos (éramos os melhores da minha turma) e eu era única mulher. Hoje dois são médicos e um é engenheiro civil. Só eu fui encaminhada para o magistério. Depois que terminei o Ensino Médio não pude ir logo fazer um curso superior, pois eu precisava cuidar dos meus 2 irmãos (uma irmã e um irmão). Nossa mãe tinha ido morar em outro Estado e eu fiquei com eles. Como o meu pai morava na estrada, pois eles tinham um sítio onde plantava laranja, eu fui ajudá-lo a cuidar do sítio e dos meus irmãos. Não foi fácil, pois o meu pai era um homem muito autoritário e machista. Ainda fiz o vestibular para Agronomia na época, e até passei, mas eu disse que não havia passado,

> pois não era aquilo que eu queria para mim. Depois de 3 a 4 anos trabalhando para meu pai [...], eu resolvi dar um basta nessa situação. Meus irmãos já estavam maiores e podiam se cuidar sem mim. Arrumei minhas coisas e fui visitar minha mãe que eu não via há 4 anos. Ela estava morando em Porto Seguro (BA). Meu avô vendo a minha tristeza e sofrimento com a minha vida comprou a passagem para mim. Nesse tempo que fiquei lá, o meu avô fez a minha inscrição no vestibular, mas ele marcou a opção errada do curso: ao invés de Medicina ele marcou Matemática (que era a opção antes de Medicina). Eu cheguei em Manaus no dia da prova do vestibular e acabei passando, mas para Matemática. Fiquei surpresa quando me dei conta do curso, mas como eu precisava estudar, pois não queria voltar a trabalhar com meu pai, eu fui fazer esse curso que Deus escolheu para mim. E por fim, gostei do curso e me realizei. Não vou dizer que não me arrependendo de ter tentado fazer o vestibular para Medicina, pois me arrependo até hoje, mas eu fui seguindo o fluxo da vida e de alguma maneira isso me agradava.

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2023).

A narrativa da professora Lara Croft apresenta sua experiência como docente por mais de duas décadas em instituições públicas e particulares. Apresenta uma ampla formação com três graduações, duas como bacharel e uma como licenciada, uma especialização, seguido de mestrado e doutorado na área de informática. É uma professora que conhece a realidade educativa universitária no contexto da UFAM por ter sua formação realizada na instituição e nela vivenciar as experiências como acadêmica e professora. Pelo seu relato é possível, subjetivamente, perceber que sua dedicação pelos estudos ocorreu desde cedo, pelas leituras que gostava de fazer e pela necessidade de sempre fazer o melhor para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A sua realidade sociocultural e educativa no processo inicial de escolarização deu-se em uma instituição católica de freiras. A filosofia de ensino por essa escola é atenuada pela professora como rígida, aspecto que a faz diferenciar da outra experiencia vivida nos anos finais do Ensino Fundamental, a qual possibilitou o desenvolvimento de suas habilidades e competências na área de conhecimento matemático e, principalmente, nas atividades esportivas de vôlei e futebol feminino.

A narrativa apresentada discorre que o percurso trilhado pela participante do estudo é de uma educação cultural de herança jesuítica e quando expressa sobre o modo como foi ensinada, coloca a importância das questões socioculturais que envolvem a escola no sentido de resgate do papel dos atores na trama social que a constitui, enquanto instituição. Essas declarações nos permitem enfatizar sobre a necessidade de olharmos atentamente a realidade cotidiana de cada ator social. Assim, “analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano [...]” (Dayrell, 1996, p.136).

Outro aspecto delineado pela professora em sua narrativa, foi o tempo em que estudou o Ensino Médio em uma escola católica regida por padres, na qual compara a instituição com as demais, enfatizando que a mesma era uma escola de elite e que, talvez por isso, não necessitava de uma educação mais rígida, no sentido de que os pais já possuíam uma educação diferenciada em sua grande maioria, ou seja, eram educados pelos princípios religiosos e que culturalmente repassavam aos seus filhos, colegas de turma da docente.

A professora expressa que graças aos seus esforços deu continuidade a seus estudos e às atividades esportivas nessa escola. Tinha uma característica como muitos jovens que vêm de uma situação de vulnerabilidade social e econômica em nosso país, sobressair em seus estudos por considerar como um dos únicos meios de melhoria da qualidade de vida, aspecto este em que elucida sua dedicação. As amizades tecidas pelos afetos da convivência e compartilhamento de saberes, movidas pelo respeito entre os colegas de turma, coloca em realce aspectos positivos dessa experiência entre a classe elitista e proletariado.

Entre suas vivências nesse contexto de escolarização na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, a professora relata a dificuldade de compreensão dos conteúdos de história, pela ausência de uma boa didática de sua professora o que causou traumas em sua vida escolar. Todas essas nuances realçadas pela professora nos fazem recorrer aos escritos de Thompson (1984) ao afirmar que tudo que passamos na vida é, na verdade, uma experiência vivida que permite uma apreensão da história do que foi experienciado, como fruto da ação dos atores em seus processos de interação. Essas experiências são singulares e colaboram para a tomada de atitudes conscientes do que foi culturalmente vivido, compartilhado, experienciado.

Revela que fazia parte do grupo de alunos que todos hoje têm sua formação nos seguintes cursos, sendo dois médicos e um engenheiro civil. Somente ela foi para o campo do magistério superior. Sua história de vida é marcada por tensões e desafios até o momento de sua inserção na universidade. Conforme o seu relato, a professora, de imediato, não deu continuidade aos estudos como seus colegas após o término do Ensino Médio, por assumir a função de cuidar dos irmãos devido à ausência de sua mãe que foi morar em outro Estado. Aliado a isso, ajudava nas tarefas domésticas e do sítio juntamente com o seu pai. Essa convivência marcou profundamente sua vida, pelo fato de assumir responsabilidades nessa fase que deveria ir para a universidade e principalmente pelas ações autoritárias e machistas do chefe da família.

Sobre essas anunciações, recorremos aos estudos de Conger, Stocker e McGuire (2009), Perez (2002) Teti, (2001), Zukow, (2002) e outros que destacam que os irmãos mais velhos têm

desempenhado diferentes papéis em seu seio familiar, desde os cuidados básicos com os irmãos mais novos, também nas tarefas domésticas e no trabalho da comunidade, tornando-se, em alguns casos, o responsável pelo sustento da família. Essa característica marcante em nosso país tem gerado discussões no sentido de que esse fator interfere no processo de desenvolvimento escolar de crianças, jovens e adultos, conforme elucidou a professora Lara Croft em sua narrativa.

Ela expressa, ainda, que mesmo com todos esses acontecimentos que, de certa forma coaduna com a história de muitas pessoas nessa região e no país, fez vestibular para o curso de Agronomia, obtendo sua aprovação, mas como não era uma área que tinha interesse negou ao seu pai, esse fato. E, depois de quatro anos resolveu sair da situação em que vivia, momento este em que seus irmãos já tinham condições de seguirem na vida, optou por morar com seus avós mediado pela ajuda financeira dos mesmos, aspecto que contribuiu com sua aprovação no vestibular de Matemática na UFAM, mesmo sendo um erro de escolha, se tornou um acerto pela oportunidade que tinha de sair da situação outrora vivida.

O arrependimento por não ter realizado o certame para medicina ainda hoje faz parte de sua vida, no entanto foi ressignificado considerando as conquistas aferidas no magistério. É nessa perspectiva dos fatos narrados, elucidados e movidos pela experiência do que se passa, do que acontece, do que nos toca (Larrosa, 2002) numa conexão de semelhança sobre os modos de ser e conviver com o outro e os outros, que evidenciamos o perfil da terceira participante deste estudo, Profa. Marie Curie.

PERFIL BIOGRÁFICO DA PROFESSORA MARIE CURIE

Nasci em 10 de março de 1975, de parto normal, realizado em casa, no Sítio Malheiros, zona rural do município de Coremas, cidade localizada no sertão da Paraíba. Filha de Severina Rosa de Souza, alfabetizada, e Valdevino Carmo de Souza (analfabeto). Minha mãe é a principal responsável pela minha inserção no mundo do conhecimento. Apesar da pouca oportunidade que teve de estudar, sempre valorizou e estimulou seus filhos a estudarem, até mesmo quando não entendi cada etapa vencida no nosso processo de formação. Apesar de ser de uma família com muitos irmãos, nove ao todo, na minha infância as presenças constantes foram minhas irmãs mais novas (1 ano a menos - Rita) e a imediatamente mais velha (1 ano a mais - Rosa). Elas foram as parceiras na jornada de caminhadas diárias rumo à escola. Minha primeira "escola" foi à casa da "professora Benedita" - *in memorian*, do projeto MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado através da LDB 5.692/71 que municipalizava o Ensino rural, no qual o professor não necessitava ter formação específica. Guardo na minha memória, ou pode ser apenas uma fantasia criada no meu imaginário, que a minha segunda "professora" foi minha irmã Rosa, pois a ela era atribuída a tarefa de escrever no quadro e nos auxiliar nos deveres escolares. Foi nesse projeto que fui alfabetizada aos 6 anos. E justamente nessa época, meu pai faleceu e mamãe no ano seguinte nos matriculou numa escola formal, localizada na zona urbana, onde precisávamos percorrer um caminho mais longo e, por isso, havia

resistência do papai. Na Escola Estadual 31 de Março estudei no período matutino da primeira série até a quarta, do então ensino primário. Em 1986, aos 11 anos, foi necessário mudar para outra escola, a única pública da cidade que oferecia o Ensino fundamental II. Essa era localizada na entrada da cidade e mais distante. Em função disso, fomos autorizadas a estudar no período noturno, pois teríamos a companhia dos primos para fazer o percurso a pé. No final de 1986, ocorreu o primeiro grande divisor de águas em nossas vidas, num ato de coragem meus irmãos mais velhos, Jô e José, que moravam em João Pessoa, decidiram que deveríamos ir morar com eles. A distância de Coremas a João Pessoa é de aproximadamente 400 km, eu e minhas irmãs fizemos parte da mudança, pois nosso meio de transporte foi a carroceria do caminhão, onde viajamos deitadas no colchão, no período da noite observando as estrelas. Dito isso, registro minha gratidão aos dois que se aventuraram e nos proporcionaram essa mudança da zona rural, sem grandes perspectivas educacionais, para a zona urbana, num grande centro, onde se abriram novas oportunidades. Em João Pessoa, continuei minha educação básica, da sexta à nona série, na Escola Estadual Compositor Luís Ramalho, sempre estudando na mesma sala que minha irmã Rosa, desde a segunda série até a oitava. Em 1990, foi outra fase marcante da minha trajetória escolar, pois pela primeira vez trilharíamos caminhos distintos, não passei no processo seletivo para estudar na escola técnica e ela sim. Fui fazer o ensino médio na Escola Estadual Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira. Já no primeiro ano do ensino médio, meu professor de química, Prof. Cazuza (*in memorian*) com fama de durão, mas com o qual me identifiquei, pois os desafios são molas propulsoras para que eu desempenhe as minhas atribuições com maior dedicação. Nesse sentido, ele foi minha inspiração para a definição da minha profissão (professora de química). Foi a cobrança dele que me levou a escolha do curso de licenciatura em Química no processo seletivo de ingresso na UFPB. O ingresso na UFPB também me remete a um registro importante na minha memória: o dia da inscrição no vestibular, que era realizada de forma presencial, em um ginásio da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Minha gratidão, a minha vizinha na época, Josélia, que pagou minha passagem de transporte público até o local da inscrição, e através desse gesto, possibilitou que eu continuasse minha jornada educacional. A inscrição era gratuita, mas nesse dia, minha mãe não tinha nem o dinheiro para o transporte público. Através de pequenos gestos, as pessoas que nos rodeiam mudam o rumo da nossa história. Nesse contexto, como já mencionado anteriormente, muitas pessoas foram fundamentais nessa trajetória até meu ingresso na universidade, mas mamãe foi primordial, sem entender as etapas que seus filhos iam galgando, sempre valorizava os estudos e trabalhava muito, como lavadeira, para que pudéssemos nos dedicar aos estudos. Ela foi capaz de nos ensinar valores indispensáveis na formação humana, como honestidade e respeito ao próximo. Mas seu legado para as filhas é a sua postura de coragem, aprendemos com ela que somos capazes de transformar a nossa realidade. A ela toda a minha gratidão! Tenho graduação (1997), mestrado (1999) e doutorado (2004) em Química, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente sou professora Associada IV do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas, em Itacoatiara.

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2023).

A professora Marie Curie, natural do sertão paraibano, região nordeste do Brasil apresenta em sua narrativa uma história de vida como de muitos nordestinos, regado de desafios. Por ser filha de uma mãe alfabetizada, reconhece a importância desse fato para o seu processo de aprendizagem na primeira infância, conforme elucida em sua narrativa. Expressa ainda, sobre a importância da colaboração de suas irmãs no desenvolvimento de suas habilidades e competências para o início de sua escolarização, realizada na casa de sua professora, por meio do Projeto de Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL.

Mesmo seu pai sendo analfabeto, é perceptível no relato da professora a relevância da escola para o processo de sua formação. A prática docente estabelecida no contexto das aulas multisseriadas por sua professora, era reforçada pela sua irmã que colaborava nas atividades escolares, fato este que possibilitou seu processo de alfabetização aos seis anos de idade. Para Hage (2005), as classes multisseriadas são uma das formas de contribuir com a permanência de crianças, jovens e adultos na escola, de modo a lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, mesmo que essa educação não seja com uma estrutura adequada e formação desejada, foi o ápice para redução das desigualdades sociais referentes ao acesso à escola.

As aulas nesse formato de ensino ao ocorrerem nas residências de professores, centros comunitários entre outros espaços no tempo vivido pela professora Marie Curie, nos trazem reflexões pertinentes aos avanços que esse tipo de educação teve ao longo do tempo. Ao citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização -MOBRAL, evidencia que este possibilitou seu acesso à educação, ou seja, um olhar ao atendimento educacional às populações campesinas com dificuldades de se deslocarem até a cidade, até porque por muito tempo não se teve acesso à escola (Paiva, 1987; Fávero, 2003), fato este que justifica o alto índice de analfabetismo no Brasil.

A professora diz que a sua inserção na escola formal, na zona urbana, ocorreu após o falecimento de seu pai, já que em vida não tinha confiança em matricular seus filhos, devido à distância e os perigos que emergiam nesse caminho. Ela ainda declara sobre esse percurso de vida estudantil, que experienciou seus estudos nos três turnos, devido a companhia de seus familiares no trajeto até a escola.

Essa relação de colaboração entre a família para o ingresso permanente na escola fortalece o sentido e significado que esta tem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem bem como na busca de melhores condições de vida (Lippitz e Levering, 2002), aspectos estes, elucidados no relato da professora quando afirma que a continuidade de seus estudos na capital, João Pessoa, foi motivado e apoiado pelos irmãos mais velhos, reforçam sobre as redes de apoio para o crescimento pessoal e profissional familiar mesmo ocorrido em situações difíceis. Relata sobre a longa distância de onde residiam (Coremas) até João Pessoa, de modo que a viagem foi realizada em um meio de transporte sem as devidas acomodações necessárias para esse percurso longínquo e acrescenta que essas experiências oportunizaram trilhar seus sonhos e anseios em busca da mudança de sua realidade sociocultural e educativa.

Toda sua trajetória de vida estudantil foi no Ensino Público, marcada por desafios que foram determinantes para a pessoa e profissional que se tornou, por influências familiares e de professores como bem destaca em sua narrativa o seu professor de Química do Ensino Médio,

fonte inspiradora da escolha de seu curso de formação inicial devido aos estímulos realçados em sua prática docente com o ensino de química. É importante dar realce no seu relato sobre as diferentes contribuições que recebeu ao longo de seu percurso de vida estudantil, como a de sua vizinha que auxiliou no pagamento de sua passagem até a universidade UFPB, para a realização da prova do vestibular em virtude de sua mãe não ter condições naquele momento.

Estudiosos como Allen e Fraser (2002) corroboram nessa discussão quando retratam que o incentivo e colaboração dos pais, familiares e outras pessoas na vida escolar com as condições de assistência para a permanência no contexto universitário, favorecendo o reconhecimento mútuo do sentimento de solidariedade e da necessidade de retornar essa contribuição à sociedade manifestada em seus diferentes campos de atuação, principalmente o campo profissional.

A valorização das atitudes de sua mãe, dos demais familiares, amigos entre outras pessoas que conheceu nesse percurso de vida, bem como sua dedicação e relevância dada aos estudos, tornaram a professora Marie Curie licenciada em Química, mestre e doutora na mesma área pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, e atualmente professora Associada IV do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas, em Itacoatiara-AM. Prosseguindo, agora, com o perfil da quarta participante deste estudo, Profa. Gertrude Belle Elion.

PERFIL BIOGRÁFICO DA PROFESSORA GERTRUDE BELLE ELION
Me chamo Gertrude Belle Elion Thais Kaufmann, tenho 49 anos e meu primeiro trabalho no ensino superior foi em 1999, quando fui professora substituta da disciplina de Química Farmacêutica do curso de farmácia da UFSC. Fiquei apenas 6 meses pois estava fazendo o mestrado e a parte experimental estava ficando muito complicada. No total, já atuo no ensino superior há 20 anos, com interrupções. Na UFAM atuo desde 2009, dedicação exclusiva. Sou graduada em Farmácia com habilitação em Indústria pela UFPR, mestre em Ciências Farmacêuticas pela UFSC e doutora em Biotecnologia pela UFOP. Nasci em Jaraguá do Sul, Santa Catarina. Comecei na escola bem cedo. Meus pais trabalhavam o dia inteiro então fui para o maternal com menos de 2 anos de idade numa escola de freiras. Fiquei 2 anos no maternal 1, dois anos no 2 e daí fiz o “prézinho”. Isso foi na década de 70, ou seja, bem diferente do que é hoje. Da primeira à 3ª série estudei no Colégio São Luiz, marista. Da quarta até a oitava estudei num colégio luterano. É estranho observar agora que todos os colégios particulares eram ligados a alguma religião.... Sempre fui boa aluna. Gostava de aprender e entender os porquês de tudo. Tinha uma ótima memória e tudo parecia bastante fácil pra mim. Precisava apenas prestar atenção nas aulas e tive ótimos professores. Tive alguns problemas de disciplina por ser hiperativa, mas minha mãe era bem rígida.... sempre fui muito curiosa, lia os livros diferentes que tinha na biblioteca de casa nos dias de chuva. Tinha particularmente dificuldade de sentar, parar e iniciar as lições de casa. Mas quando começava gostava do que fazia. Minhas irmãs estudavam piano e meu avô amava escutar música. Então eu ficava insistindo para fazer aulas também. Com 2 aninhos eu tocava algumas melodias no meu piano de brinquedo. Então com 4 comecei a frequentar as aulas de piano, aprendendo através de cores. Aos 11 anos minha professora

descobriu que eu praticamente não sabia ler as partituras e que tocava tudo de ouvido. Fui fazer aulas de teoria musical. Comecei a tocar violino e a tocar em duas orquestras. Quando tinha 12 anos percebi que não gostava de estudar piano. Na verdade, tinha dificuldade de sentar, me concentrar e começar a treinar. Acho que era isso e porque eu queria mais liberdade de criação e estava aprendendo o método clássico. Com 12 anos também comecei a fazer teatro e me apaixonei. Acredito que o teatro tem tudo a ver com essa fase da adolescência. O se expressar, soltar, viver outras vidas, liberar totalmente o lado criativo, ainda mais que nós é que fazíamos nossos cenários. Aos 10 comecei a treinar vôlei pela escola e participar de campeonatos. Também fazia atletismo e gostava de handball. Quando tinha 15 anos alcancei marca no salto em distância para representar a cidade nos jogos abertos. Minha mãe cortou minhas asinhas e não deixou eu ir.... acabei parando o atletismo, continuei com o vôlei e até tentei basquete.... queria aprender tênis também. Minha mãe não deixou [...]. [...] fiquei bem chateada na época.

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2023).

A professora Gertrude Belle Elion é graduada em Farmácia com habilitação em Indústria, pela Universidade Federal do Paraná-UFPR, com mestrado em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de São Carlos-UFSC e doutorado em Biotecnologia pela Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. Tem vinte anos de experiência no Ensino Superior, concomitante a outras atuações profissionais além da docência. Seu primeiro encontro com o processo de escolarização se deu aos dois anos de idade. Esse fato ocorreu pela necessidade que seus pais tinham de trabalhar e para isso contavam com a escola no auxílio da educação da primeira infância, característica da maioria das famílias em nosso país, mas que muitos não têm essa possibilidade.

Essa relação de apoio e parceria entre escola e família está em consonância com o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998), ao delinear que as famílias podem contar com a escola, com o poder público e com as demais instituições de apoio para que cumpram a função de cuidar, educar e socializar as crianças, de modo a oportunizarem o seu desenvolvimento integral. É nessa ação integradora, sinalizada pela professora, que seus pais construíram o seu percurso de formação.

A exemplo das professoras Maria Gaetana Agnesi e Lara Croft, a docente expressa que sua educação se deu em instituições com filosofia cristã, sendo a escola Marista e a escola Luterana, entendendo que a maioria das instituições privadas têm um projeto político pedagógico voltado para um ensino religioso. Sobre isso, Borges (2001) nos afirma que o objetivo das escolas com esse viés filosófico cristão é auxiliar o aluno a transpor para a sua vida cotidiana os princípios aprendidos numa perspectiva teológica numa inter-relação com os conteúdos curriculares. A docente declara, ainda, que sempre foi uma boa aluna, que gostava de aprender e compreender o mundo que a cerca a partir de questionamentos.

Coloca que teve bons professores, e fazia uso da memória como fator preponderante para o seu processo de ensino e aprendizagem. Quando se autodefine como uma criança hiperativa, a participante do estudo atenua seu comportamento dizendo que naquela fase de desenvolvimento, na qual sua mãe a educava de maneira rígida com ela, mas reconhecendo ser necessário naquele momento. Por ser bastante curiosa, aproveitava para realizar a leitura dos livros existentes na biblioteca de sua casa em dias de chuva, evidenciando que sua família tinha esse hábito, diferente, pois, da realidade da maioria das famílias brasileiras.

A professora Gertrude Belle Elion expressa que possuía dificuldades em se concentrar para realizar as suas atividades escolares diariamente, mas quando conseguia essa concentração, eram realizadas com dedicação. Pelo fato de suas irmãs estudarem piano e por seu avô apreciar as músicas tocadas por elas, sempre teve vontade de estudar e tocar também esse instrumento musical. Nesse sentido, aprendeu bem cedo a tocar algumas melodias em seu piano de brinquedo e, em seguida, teve início as suas aulas por meio de cores. A partir desses momentos, ela declara que a sua professora percebeu que o seu modo de aprender era reproduzido pela sua capacidade de ouvir as notas, fato marcante em sua narrativa, na qual coloca que precisou estudar teoria musical de modo a ter compreensão sobre os pressupostos teóricos que envolvem essa área. Teve experiência ainda na infância com outro instrumento musical: o violino, fazendo parte de duas orquestras.

Para Kemp e J. Mills (2002), é comum ter como referência os familiares sobre o desejo de aprender a utilizar os instrumentos musicais, conforme ocorreu com a docente. Os autores expressam que é positivo quando isso ocorre dando oportunidade para desenvolver seu potencial que seja na aquisição musical, dentro de uma aprendizagem informal ou formal. Os estímulos do ambiente em que vive e convive são relevantes na constituição de suas aprendizagens, até porque as experiências mais fortes e significativas ocorrem dentro de casa, favorecendo a construção de habilidades e competências que são ampliadas, posteriormente, nos espaços formais como a escola.

Kemp e Mills (2002) acrescentam que os pais e professores influenciam no desenvolvimento das potencialidades de crianças, jovens e adultos à medida que orientam, estimulam e dão suporte a lutar pelos seus sonhos e ideias de vida. É nessa perspectiva, que a professora afirma que a criatividade e o desejo de se expressar tomou lugar quando fez teatro, considerado como a sua paixão pela habilidade e competência que desenvolveu em sua adolescência. O esporte é outra atividade característica de sua vida estudantil, colocando-a como uma profissional que teve uma experiência vivida de seu processo de escolarização numa perspectiva do ensino propriamente dito e de atividades extracurriculares que fizeram parte de

seu desenvolvimento pessoal, linguístico, corporal e de interação socializadora. A seguir, apresentamos o perfil da quinta participante do estudo, Profa. Graziela Maciel Barroso.

PERFIL DA PROFESSORA GRAZIELA MACIEL BARROSO

Graziela Maciel Barroso, professora do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET, Universidade Federal do Amazonas-UFAM, no serviço público desde julho de 2007, graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela PUC-MG, mestre em Botânica pelo Instituto nacional de Pesquisas da Amazônia-INPA e doutora em Botânica pela Universidade Federal de Viçosa-UFV. Durante a educação infantil estudei em alguns centros educacionais diferentes em Sete Lagoas-MG. Me lembro nitidamente de realizar com afinco e animação as atividades de desenho, porém sempre muito tímida. Mudando para a capital Belo Horizonte, passei por escolas de periferia onde era constante os momentos tensos de perder a merenda para os colegas e de ser um destaque em desempenho na turma. Assim, minha mãe que sempre foi a parte mais provedora dos meus pais, se esforçou muito para que estudasse em escola particular. O Ensino Fundamental e Médio foi no mesmo Colégio. A maior parte de minhas memórias e estímulos importantes na minha formação como ser humano e docente vem dessa época do Colégio Frei Orlando. Houve momentos difíceis, pois, sendo uma aluna carente em uma escola particular, era comum sofrer bullying, ou perceber a dificuldade para meus pais manterem as mensalidades em dia. Muitas vezes era difícil ter o material escolar adequado ou até mesmo calçados e roupas do tamanho certo. Por muitos anos vendia doces no colégio para complementar a renda em casa. Assim, desde muito jovem percebia que estudar era o único caminho para retribuir o esforço dos meus pais. Aos poucos a timidez foi ficando de lado, no ensino médio já era uma aluna mais participativa e as vezes bagunceira... mas, algo que lembro muito, era que organizava grupos de estudos para as provas. A matemática sempre foi uma grande dificuldade e as vezes precisava de aulas de reforço e por duas vezes acabei ficando de recuperação. Mas repetir de ano, tomar bomba jamais foi uma possibilidade, valorizava muito o esforço dos meus pais. Sempre participava dos eventos da escola como exposições e teatros e sempre fui bastante criativa, improvisando materiais para preparar os trabalhos, maquetes, sempre fazia os cartazes do grupo. No Ensino Médio me recordo de me empenhar de maneira diferenciada nas aulas de Biologia, mas apenas no final do Ensino Médio, tive uma orientação vocacional que me fez entender que gostava da biologia pura e não seria uma aspirante à Medicina por exemplo, mas outros cursos ainda estavam em minha lista, como Nutrição e Artes Plásticas. [...] No final do Ensino Médio, sem ter sucesso no Vestibular, precisava começar a trabalhar. Porém mesmo trabalhando de segunda à sábado, continuava a estudar no cursinho à noite. Como a Universidade Pública sempre foi mais concorrida por atrair os estudantes mais preparados e ter cursos melhores, ingressei na Universidade Particular com o intuito de ainda tentar a federal, mas acabei me apegando à PUC-MG que também oferecia um curso excelente de Biologia, tendo programa de mestrado e um Museu. A partir daí meu maior desafio era me manter na faculdade sem precisar trabalhar, o que me tiraria muito do fôlego que o estudo exige. A pressão era enorme para ajudar em casa, já que meu pai estava desempregado e minha irmã estudava e trabalhava. Então já nos primeiros semestres fui eleita a melhor aluna do curso por 2 vezes, o que me permitia estudar de graça. A partir daí já consegui bolsas de iniciação científica e estágios remunerados, o que me permitiu cobrir parte das despesas até me formar. Foi tudo muito difícil pois Belo Horizonte como uma grande cidade exigia que eu me locomovesse várias vezes no dia em locais totalmente diferentes, de casa para o estágio, para a faculdade, às vezes para outro estágio a noite e para casa novamente. Durante quase toda a vida universitária continuei a vender doces e bombons, chegava em casa exausta e ainda iria fazer os doces antes de dormir. Por muito tempo eu fazia vários percursos a pé, as vezes caminhava de 8 a 10 quilômetros para economizar o dinheiro da passagem para tirar xerox, fazer algum trabalho ou comprar um lanche. Algumas vezes economizar nem era uma opção... não tinha o dinheiro da passagem nem do

lanche...Por um longo período uma professora me ajudou financeiramente. Professora Simone foi minha primeira orientadora e ao saber por duas amigas que eu não estava almoçando, ela passou a pagar uma quantia na lanchonete por mês. Ter visto que essa ajuda além de ser um gesto de solidariedade e de humanidade, era também uma aposta em meu potencial, foi decisivo para que eu não desistisse. Todas essas dificuldades me tornaram muito resiliente como pessoa e muito grata ao investimento dos meus pais em minha educação... olha, não sou de desistir fácil mesmo, persisto e mais ainda, sempre almejando dar meu melhor.

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2023).

A narrativa da professora Graziela Maciel Barroso evidencia elementos relevantes sobre a sua história de vida e formação. Tem um trabalho docente por mais de uma década no Ensino Superior, especificamente no ICET, conhecendo a realidade educativa da instituição como as demais participantes deste estudo. É licenciada e bacharel em Biologia, colocando-a como uma profissional que tem estudos pedagógicos, teóricos e práticos característicos das licenciaturas, favorecendo uma atuação docente em princípios básicos que estas exigem, numa relação da prática laboratorial e de pesquisa, possibilitado pelo curso de bacharelado aliado aos conhecimentos que alicerçam essa formação.

Masetto (2003) expressa em seus estudos, que no contexto universitário muitos professores têm se preocupado com a sua prática docente e sentem a necessidade de possuírem uma formação específica relacionada aos fundamentos pedagógicos que envolvem a docência, por serem bacharéis, mestres e doutores em áreas específicas e não tiveram a oportunidade de aprender as bases epistêmicas que envolvem o ensinar e o aprender, característica esta que não faz parte do processo formativo da Professora Graziela Maciel Barroso, Marie Curie, Maria Gaetana Agnesi e Lara Croft que possuem licenciatura.

Nessa direção, a professora Graziela Maciel Barroso, tem mestrado e doutorado em Botânica, realçando a importância da formação *sctricto sensu* para o seu desenvolvimento profissional. Seu processo de escolarização na Educação Básica, ocorreu em diferentes espaços escolares de Sete Lagoas-MG. Se considerava uma criança tímida e adorava as atividades de desenho propostas na Educação Infantil pelos seus professores. Experienciou uma realidade educativa, a exemplo da maioria das escolas brasileiras em regiões periféricas, que entre muitos desafios, têm a necessidade de uma ação do Sistema em colaboração com a família, em colaborar com a redução da indisciplina escolar, entre outras questões que envolvem a realidade sociocultural dessas instituições.

Essa vivência se tornou significativa ao tempo em que se destacou pelo seu desempenho nas atividades escolares de sua turma. Ao estudar o Ensino Fundamental e Médio em uma instituição privada, teve que enfrentar as dificuldades nesse processo de socialização, de

materiais escolares, fardamento adequado entre outras, por ser aluna filha de uma família pobre, mas que lutava diariamente pela educação de seus filhos por acreditar que é por meio dela que se tem uma mudança da realidade vivida.

Ao reconhecer a formação humana e o desenvolvimento de suas habilidades e competências pelo Colégio Frei Orlando, a professora considera relevantes essas experiências para a constituição do seu eu pessoal. Mesmo com os momentos de *bullying* vividos nessa escola, seus sonhos e anseios em busca de conhecimentos para a transformação da sua realidade sociocultural não foram desviados.

O trabalho nessa fase de estudos fazia parte de sua vida, no sentido de contribuir com as despesas de sua casa, possibilitando um olhar reflexivo sobre a educação como a única saída para os desafios que enfrentava. Era uma aluna participativa, esforçada e que considerava o trabalho coletivo como o fator importante para a construção do conhecimento, conforme é relatado em sua narrativa quando organizava os grupos de estudos com os colegas de turma.

A valorização pelos esforços de seus pais em mantê-la em uma instituição privada era o estímulo necessário para focar em seus estudos, inclusive nas aulas de matemática, disciplina que tinha dificuldade em aprender. A participação nas atividades escolares e extraescolares propiciou o desenvolvimento de saberes múltiplos, principalmente nas aulas de biologia, favorecendo a vocação para essa área considerando a experiência que recebeu em uma orientação vocacional, mesmo tendo interesses em outras áreas.

Sobre essas afirmações, recorremos aos estudos de Santos (2018), quando esclarece que a continuidade dos estudos para a entrada no Ensino Superior é o mesmo anseio que possuem os jovens que finalizam o Ensino Médio, principalmente aqueles pertencentes às famílias de baixa renda, que vêem essa formação como uma saída da situação em que vivem. O autor, ao estudar a complexidade dos desafios vividos nesse momento específico da vida de jovens estudantes, coloca em evidência que a conclusão da última etapa da Educação Básica é marcada pela busca dos novos domínios, de inserção no campo educacional, do trabalho e das relações familiares.

É nessa perspectiva, que o trabalho aliado aos estudos faz parte da trajetória dos participantes deste estudo, de modo que a sua não aprovação no vestibular, considerando a realidade da população brasileira, em relação ao ensino e suporte das famílias com melhores condições financeiras e pela concorrência nos cursos em uma das melhores instituições do país, aspectos superados à medida que ingressou na PUC-MG, que mesmo sendo uma instituição particular atendia as suas necessidades formativas pela excelência do ensino, pesquisa e extensão e por possuir um programa de mestrado e um museu.

O desafio em manter o curso, diante da realidade de sua família foram marcantes em sua vida, fato que a fez se dedicar, cada vez mais, em seus estudos e ser reconhecida como a melhor aluna por duas vezes no curso, sendo contemplada com uma bolsa integral. As bolsas de iniciação científica e estágios renumerados foram bastante significativas para o sustento da docente em seus estudos de biologia, por residir na capital, considerando a distância dos diferentes locais aos quais precisava se deslocar para cumprir os projetos de extensão e de ensino que participava, tinha ainda mais um motivo de continuar com sua venda de doces e bombons na universidade para suprir as demais despesas do curso e de sua manutenção na cidade.

A propósito dessa situação, Costa (2010) corrobora, mediado pelos relatos apresentados, que a permanência dos alunos no contexto do Ensino Superior está relacionada não somente às questões pedagógicas, psicológicas, mas, principalmente, está relacionada às questões econômicas, aspectos estes que influenciam o estudante a abandonar seus estudos. Concomitante a essa realidade, Costa (2010) e Lobo et al. (2007), Simielli (2015) esclarecem que existem, ainda, os fatores externos à instituição que, também, impactam nesse percurso formativo na universidade. São influentes as condições familiares e a comunidade em que vivem somados às questões da etnia, nível socioeconômico, gênero e saúde.

Refletir essas condições de acesso ao Ensino Superior pela maioria dos estudantes em nosso país é importante, principalmente, em se tratando da vulnerabilidade socioeconômica em que estes se encontram, por impactar negativamente no processo de democratização do ensino, assim, os programas de assistência estudantil auxiliam na diminuição das desigualdades sociais e do acesso a outros bens e serviços públicos.

É por isso que Brocco (2017) afirma que o Ensino Superior para os alunos em condições de vulnerabilidade econômica e social é considerado como um mecanismo para a mobilidade social e transformação de sua vida pessoal e familiar. É o caminho em que se trilha para ter uma boa oportunidade de emprego e vida digna. É nessa perspectiva que a docente cita as contribuições de sua professora Simone em sua alimentação, fato reconhecido pela docente como uma ação de solidariedade e humanidade e por acreditar em seu potencial e persistir incentivando a aluna a não desistir; e nos remete às palavras de Alarcão (2003) quando afirma que os professores em seu processo de desenvolvimento profissional têm atitudes, muitas vezes, que extrapolam os muros da escola/universidade e ajudam a equacionar e resolver dilemas e problemas que surgem em seu campo de atuação.

Os relatos evidenciados pelas participantes desta pesquisa revelam que das cinco professoras, quatro delas tem doutorado concomitante a sua área de formação inicial e uma

delas tem mestrado na área de matemática. Sobre esses processos formativos de docentes no Ensino Superior, é oportuno refletirmos que ser professor no contexto universitário requer, além das práticas da docência "desenvolvidas nos diferentes cursos, assumindo que ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão" (Maciel, 2009, p. 65).

É nesse caminho que as experiências da profissão ao longo dos anos exercidos pelas professoras participantes no Ensino Superior e respectivamente no Instituto de Ciências Exatas-ICET, a tornam docentes com uma "a experiência que favorece a construção de um conhecimento situado, que é desenvolvido em função dos contextos de atuação" (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 84). Esses saberes, que foram desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida pessoal, formativa e profissional consubstanciado ao seu local de origem das regiões sul, sudeste, norte e nordeste, reverberam em seus campos de atuação que foram ressignificados com o momento vivido e experienciado.

Suas histórias de vidas se entrecruzam com o papel da família como instituição primária no desenvolvimento de sua trajetória formativa, e com o papel de professores e de demais pessoas que, ao longo do percurso, marcaram positivamente nessa construção. Os desafios que emergiram do decorrer de suas trilhas pessoais foram ressignificados em experiências vividas e em estímulos que as tornaram as pessoas e profissionais que hoje são. Esses registros narrados pelas professoras enaltecem a Educação como agente transformador da realidade sociocultural em que viveram e vivem tencionados nas relações que hoje exercem na profissão, ou seja, reproduzem determinadas práticas que para elas foram positivas em seu dia a dia, tanto no contexto pessoal, familiar como universitário.

Nessa perspectiva, reafirmamos que a nossa pretensão nessas análises é apontar os elementos que fazem parte da constituição da docência, desde as trajetórias de vida pessoal, formativa e profissional. Portanto, fizemos o recorte das narrativas do memorial de formação e da prática docente, de modo a apresentar ao leitor as características que definem as participantes do estudo que se entrecruzam com os demais relatos nos caminhos que esta pesquisa se desvela ao encontro da tese que aqui se delineia a partir das próximas seções. Desse modo, apresentamos a seguir, a propositiva de análise de dados e o modo como essa foi constituída.

2.4 Processos de produção de dados: dispositivos que alicerçam a análise

Os caminhos investigativos por meio dos quais propomos pesquisar sobre os processos constitutivos da docência integram: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas, estão consubstanciadas nos dispositivos de produção de dados como mecanismos imprescindíveis para a obtenção de respostas, aliada as concepções teóricas e epistemológicas que alicerçam este estudo. As rodas de conversas, o memorial de formação e da prática, bem como a observação participante, foram escolhidos por ter suas similaridades com o objeto de estudo, tipo de pesquisa e abordagem etnometodológica. Detalhamos, nesse sentido, como cada dispositivo foi utilizado nesta pesquisa, com o intuito de proporcionar uma maior compreensão de como esses caminhos foram desvelados.

2.4.1 Rodas de Conversas: experiências e vivências das histórias de vida, formação e profissão docente

Dialogar sobre a trajetória de vida, formação e profissão docente é colocar em evidência fatos e ações sociais que se entrecruzam entre os saberes e os fazeres das práticas da docência a partir das experiências construídas ao longo da carreira. A roda de conversa, como dispositivo de produção de dados, neste estudo, colabora como fio condutor na apreensão de informações para a compreensão do objeto de estudo. É um procedimento que considera os fatos narrados como elementos essenciais para o alcance dos objetivos propostos.

As rodas de conversas em seu desenvolvimento científico qualitativo e etnometodológico são propostas por um conjunto de ações pré-estabelecidas pelo pesquisador, desde o planejamento que é realizado de forma reflexiva, as questões norteadoras que provocam o diálogo, bem como a escolha dos textos formativos, além da organização do espaço, a acolhida, dentre outros aspectos que tornam esse momento significativo e propulsor para o diálogo sobre as práticas da docência, ou seja, “constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]” (Warschauer, 2002, p. 47).

Ao pesquisarmos sobre os processos constitutivos da docência no Ensino Superior no Amazonas, utilizando as rodas de conversas como dispositivo de produção de dados, estamos nos aproximando dos participantes da pesquisa, para nos tornarmos membros e buscarmos a compreensão das realidades cotidianas das práticas e dos saberes de professores que atuam nesse nível de ensino, promovendo a socialização de saberes sobre suas histórias de vida,

formação e profissão fundamentais para o processo de construção de dados. Nesse sentido, as discussões sobre a prática e/ou realização no contexto da atuação docente, permitiram aos professores dialogar sobre as diferentes situações vivenciadas no desenvolvimento de ação educativa e sobre os desafios que permeiam esse processo.

Os registros de Warschauer (2001, p. 179) são esclarecedores ao mencionar que as rodas de conversas vão muito além de desenvolver "a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc". As vozes que são ecoadas entre os ditos e não ditos nesses momentos compartilhados dizem muito, requerendo atenção e cuidado em relação as interpretações, principalmente no olhar reflexivo dos termos indiciais em que esses discursos são proferidos. Requer estabelecer uma relação de intepretação e construção de dados, ao tempo em que essas socializações de histórias de vida, de formação, de saberes e experiências revelam sobre si, o outro e os outros, promovendo aprendizagens significativas sobre a profissão docente.

Estudos de Santamarina e Marinas (1995, p. 273) realçam que esses momentos dialógicos são uma oportunidade de "participar da elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isto a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador". A comunicação e a escuta sensível nas rodas de conversas são elementos importantes para que essas sejam realizadas de forma participativa e democrática, de modo que todos possam expressar suas opiniões, seus sentimentos e afetos, que ao serem tocados externalizam emoções e estas requerem uma condução por parte do pesquisador de forma ética e atenciosa.

A interação dos momentos compartilhados a partir da socialização provocados pelo pesquisador com intencionalidade de produção de dados favorece a (re)construção de saberes de forma reflexiva, crítica e autônoma, ou seja, "[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem ao problema social ou humano" (Creswell, 2010, p. 26). Despertar a memória como processo de constituição da identidade pessoal e docente é transpor vivências experienciadas nas circularidades dos saberes que demarcam o trabalho docente e a construção dos dados mediante as informações geradoras dessas discussões, que configuram as rodas de conversas como espaço de problematização, troca e produção de saberes experienciados na coletividade.

Esse dispositivo, ao ser utilizado pelo pesquisador desde a motivação, sensibilização e integração de seus participantes, possibilita a construção de sua autonomia, mobilizado pelo

compartilhamento "[...] de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia" (Nascimento; Silva, 2009, p. 1). Esses momentos se configuram como espaços de (re) construção de saberes, nos quais o diálogo reflexivo e crítico é ancorado nas interações entre os membros que ao expressarem fatos e ações educativas carregadas de sentidos e significados, traduzem na ressignificação das práticas da docência nos diferentes espaços de escolarização.

Nessa perspectiva, as rodas de conversas, se revelam como dispositivo necessário para a compreensão dos processos constitutivos da docência à medida em que estes são construídos a partir das experiências formativas e dos saberes docentes consubstanciado nas narrativas expressas durante esses momentos dialógicos. Assim, tecemos os caminhos delineadores em que as rodas de conversas foram realizadas de forma descritiva, analítica e interpretativa, considerando as realidades educativas dos participantes, bem como os saberes, as experiências e outros elementos que constituem o ser professor no Ensino Superior no Amazonas, conforme descrevemos a seguir.

Na primeira roda de conversa estabelecida a partir de planejamento, organização e sistematização prévios, foi delineado com o tema: Percursos da Pesquisa Etnometodológica no Ensino Superior. Como objeto de estudo e foco e para a sua realização elegemos eixos temáticos da discussão: As bases epistêmicas do estudo; Projeto de pesquisa; o Comitê de Ética e Pesquisa-CEP, além dos dispositivos de produção de dados.

Nesse primeiro encontro nosso objetivo era de que os participantes pudessem, conhecer os percursos da pesquisa de doutoramento em educação, considerando as especificidades que envolvem o contexto do objeto de estudo, mobilizados pelas epistemologias teórica-metodológicas; especificar os documentos legais em consonância com as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), colocando os princípios norteadores do estudo em foco; caracterizar os dispositivos de produção de dados que serão utilizados nas trilhas de pesquisa-formação mediados pela agenda e planejamento sistemático da pesquisa e descrever como os processos de análise de dados serão realizados seguindo as normativas legais, éticas e científicas, conforme delineados no quadro a seguir.

Quadro 1- Primeira Roda de Conversa

Tema: Percursos da Pesquisa Etnometodológica no Ensino Superior: o objeto de estudo em foco. **Data:** 03 de maio de 2023 **Horário:** 10h às 12h
Eixos Temáticos: ❖ Bases epistêmicas do estudo; ❖ Projeto de pesquisa; ❖ Comitê de Ética; Dispositivos de produção e análise de dados.
Objetivos: ❖ Conhecer os percursos da pesquisa de doutoramento em educação pelos pesquisadores, considerando as especificidades que envolvem o contexto do objeto de estudo mobilizados pelas epistemologias teórica-metodológicas; ❖ Especificar os documentos legais em consonância com as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), atenuando os princípios norteadores do estudo em foco; ❖ Caracterizar os dispositivos de produção de dados que serão utilizados nas trilhas de pesquisa-formação mediados pela agenda e planejamento sistemático da pesquisa; ❖ Descrever como os processos de análise de dados serão realizados seguindo as normativas legais, éticas e científicas.
Momento dialógico: Acolhida; Boas-Vindas: Apresentação da Rotina da 1ª Roda de Conversa; Coffee-Break; Apresentação biográfica dos Pesquisadores; Exposição do Projeto de Pesquisa: Processos Constitutivos da Docência: saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas (AM), especificando os elementos que compõem as bases epistemológicas teóricas-metodológicas que corroboram para o estudo que se delineia; Diálogo sobre o memorial alicerçado no texto: Memorial de Formação- Registro de um percurso de Ana Lúcia Guedes-Pinto; Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, para leitura e discussão sobre o documento e assinatura; Entrega do Kit Bolsa- contendo caderno para escrita do memorial, caneta, lápis, borracha, bloco de anotação e marcador de texto; Texto para discussão teórica-reflexiva da 2ª Roda de Conversa (On-line e impresso); Agradecimentos finais.
Reflexões Avaliativas: Mobilizadas pelos conceitos-chaves: noção de prática, indicialidade, reflexidade, accountability e membro.
Referências: GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de formação–Registro de um percurso.** Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em:https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf . Acesso em 27 de mar. de 2023.

Fonte: Diário do pesquisador (2023).

Datada no dia 03 de maio de 2023, essa roda de conversa, ocorreu na sala de reunião do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias da Universidade Federal do Amazonas-

ICET/UFAM, campus de Itacoatiara. O espaço foi organizado previamente no sentido de melhor receptividade para os professores, conforme as fotos a seguir:



Foto 12 - Porta de Acesso à sala de reunião
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 13 – Organização da mesa
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 14 - Organização da mesa
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

A roda de conversa foi agendada previamente para iniciar às 10h, conforme estabelecido com as professoras. Cada participante do estudo que adentrava no espaço/lugar de interação, reflexão e contribuição para o contexto da pesquisa, expressava em seu rosto a admiração pelo cenário idealizado para esse momento dialógico e narraram sobre a ansiedade de como seria o desenvolvimento da pesquisa, considerando que experiências acadêmicas por eles vivenciadas

envolveram outros procedimentos de produção de dados da área de ciências humanas, exatas e tecnologias.

Após esse momento inicial, solicitamos que ficassem à vontade e degustassem do *Coffee break* preparado especialmente para elas e, assim, iniciamos nosso momento dialógico às 10h30min com as boas-vindas e, em seguida, apresentamos a temática da pesquisa de doutoramento, a linha de pesquisa, o programa institucional vinculado ao estudo e a orientadora. Realizamos a exposição do Projeto de Pesquisa, especificando os elementos que o compõem e as bases epistemológicas teóricas-metodológicas que corroboram e dão sustentação ao estudo que ora se delineia, esclarecendo que as dúvidas poderiam ser comentadas e sanadas durante a apresentação.

De maneira atenta, os pesquisadores acompanharam o detalhamento sobre cada item que compõe o projeto e, principalmente, a metodologia do estudo, que expõe a pesquisa qualitativa e a Etnometodologia como teoria do social, enfatizando sua definição, precursores, características, conceitos-chave e outras bases epistemológicas que ancoram o estudo. Entregamos a cada professora uma bolsa artesanal, confeccionada pelas artesãs piauienses com fibra de buriti, contendo: o caderno de escrita do memorial de formação e da prática docente, canetas, marca texto, lápis, borracha, corretivo, marca página com citação de Paulo Freire, e uma pasta plástica com bloco de anotação padronizado, um artigo impresso sobre o Memorial de Formação- Registro de um percurso de Ana Lúcia Guedes-Pinto (2012) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TLE. Pondo em uso o material contido nas bolsas, pedimos que realizassem a leitura do documento para discussão sobre possíveis dúvidas e para assinatura. As fotos 15 e 16 retratam os materiais:



Foto 15 - Bolsa artesanal de fibra de buriti com caderno do memorial de formação e da prática docente
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 16 - Pasta plástica com o texto impresso e demais materiais
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Ao abrir suas bolsas, as professoras olharam atentamente os materiais que nela continha e, em seguida, tecemos diálogos sobre a escrita do memorial de formação e da prática, mediado pelo artigo que em virtude do tempo ajustamos para leitura e discussão no próximo encontro, juntamente com o outro texto- Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do Ensino Superior, de Edmila Silva de Oliveira e Denise Aparecida Brito Barreto (2021).

É importante ressaltar as indicialidades expressas no semblante de cada professora e na singularidade com que elas recebiam as bolsas com entusiasmo e alegria o que despertou, de acordo com elas, a curiosidade sobre as próximas rodas de conversas. Essa atividade foi finalizada às 12h, conforme planejamos e aproveitamos para agradecer a participação de todas, fazendo os registros fotográficos e os encaminhamentos da próxima roda.

A segunda roda de conversa ocorreu no dia 10 de maio, quarta feira do ano 2023, com o tema: História de vida, formação e profissão. Para essa discussão, tivemos como eixos temáticos: Histórias de vidas; Processos Formativos e Início da Docência no Ensino Superior. Elencamos como objetivos: compreender as trajetórias de vida, formação e profissão docente; conhecer a realidade sociocultural dos professores e seus processos formativos, com base nos fatos narrados, situando o espaço/temporal em que essas ações educativas e interacionais aconteceram; identificar os processos constitutivos da docência que fundamentam a constituição das experiências formativas e dos saberes de professores no Ensino Superior e; verificar quais os elementos que demarcam a historicidade das narrativas de professores e sua interconexão com as experiências e vivências tecidas nos diferentes espaços de escolarização e de interações sociais, como mostra o quadro que segue:

Quadro 2- Segunda Roda de Conversa

Tema: História de vida, formação e profissão. **Data:** 10 de maio de 2023 **Horário:** 10h às 12h
Eixos temáticos: ❖ Histórias de vidas; ❖ Processos Formativos; ❖ Início da Docência no Ensino Superior.
Objetivos: ❖ Compreender as trajetórias de vida, formação e profissão docente; ❖ Conhecer a realidade sociocultural dos professores e seus processos formativos com base nos fatos narrados, situando o espaço/temporal em que essas ações educativas e interacionais aconteceram; ❖ Identificar os processos constitutivos da docência que fundamentam a constituição das experiências formativas e dos saberes de professores no Ensino Superior;

❖ Verificar quais os elementos que demarcam a historicidade das narrativas de professores em sua interconexão com as experiências e vivências tecidas nos diferentes espaços de escolarização e de interações sociais.
Momento dialógico: • **Acolhida;** • Coffee-Break; • Apresentação da Rotina da 2ª Roda de Conversa; • Retomada do artigo sobre o memorial, alicerçado no texto: Memorial de Formação- Registro de um percurso de Ana Lúcia Guedes-Pinto; • Dinâmica: A árvore Bonsai; • Compartilhamento da árvore Bonsai e os valores que fazem parte da constituição da vida-formação e profissão; • Exposição dialógica teórica-reflexiva do texto: Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior, de Edmila Silva de Oliveira e Denise Aparecida Brito Barreto • Diálogo sobre a relação do texto com a temática em foco, seguido de questionamentos; • Memória da 2ª Roda de Conversa; • Texto para Discussão teórica-reflexiva da 3ª Roda de Conversa (on-line e impresso); • Entrega da recordação da roda; • Agradecimentos finais.
Reflexões Avaliativas: Mobilizados pelos conceitos-chaves: noção de prática, indicialidade, reflexividade, accountability e membro
Referências: OLIVEIRA, E. S. de; BARRETO, D. A. B. Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior,** Belo Horizonte, v. 11, p. 1-18, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.34584. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/34584. Acesso em: 27 mar. 2023.

Fonte: Diário do pesquisador (2023).

Iniciamos os diálogos às 10h17min com as boas-vindas, direcionando as professoras de modo que pudessem ficar à vontade para degustar do *Coffee break* preparado para elas e, em seguida, apresentamos a rotina da segunda roda de conversa que foi dividida em três momentos: no primeiro, retomamos a discussão do artigo Memorial de Formação- Registro de um percurso, de Ana Lúcia Guedes-Pinto (2012), discutido anteriormente, o qual as professoras relataram que o texto era sucinto e apresentava alguns questionamentos, sem respostas promovendo um debate sobre esse modelo de escrita.

Explicamos que a intenção da autora era provocar exatamente isso no leitor: reflexões sobre a escrita do memorial. Dialogamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, se tinham alguma dúvida. Das cinco participantes do estudo, quatro trouxeram o documento assinado, e somente uma relatou que traria no próximo encontro. Desse total, uma professora questionou em relação à autorização da captação de imagem e voz por meio de

gravação, filmagem e/ou fotos, de como funcionaria esse procedimento no contexto da pesquisa.

Esclarecemos a ela e às demais que os áudios, imagens e gravações e/ou filmagem são de uso apenas dos pesquisadores para caso específico desta pesquisa, de modo que a divulgação é feita somente no grupo que elas fazem parte como registros do contexto de pesquisa, tecidos nas rodas de conversas. E, se porventura, elas se sentirem à vontade para compartilhar as imagens das rodas de conversas e outros elementos da pesquisa em suas redes sociais, seria interessante dialogarmos no coletivo e se, em algum momento, mesmo que assinado o termo de autorização, os pesquisadores fossem utilizar um desses recursos, seria realizado o contato sobre as possíveis divulgações de imagens.

Após esses esclarecimentos, passamos para o segundo momento dialógico da manhã com a dinâmica da Árvore *Bonsai*, arte de origem japonesa, com vistas a estimular a participação das professoras no tema da discussão, de forma introdutória, e assim conduzi-las no envolvimento de suas histórias de vida-formação e profissão a partir dos disparadores de memórias existentes na sala de reunião (fotos que rememoram o período de escolarização, privilegiamos imagens da região de cada participante do estudo, que mesmo sendo semelhantes no contexto do país, retratam singularidades específicas de cada uma). Explicamos que a árvore representa a sua trajetória de vida, formação, a constituição da profissão e que, nesse trilhar, muitos foram os desafios. Assim, apresentamos palavras diversas de modo que elas pudessem contemplar na sua árvore compartilhando o porquê da escolha de cada palavra.

Observamos que as professoras foram selecionando as palavras e montando a sua árvore, expressando o sentido que estas faziam em sua vida, a partir das lembranças da infância, da escola em seu processo de alfabetização, da escolha do seu curso, das influências familiares e de seus professores em seu contexto de formação-profissão, entre outros elementos que estão presentes nas seções seguintes desta pesquisa.

A exposição dialógica teórica-reflexiva do texto: Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do Ensino Superior, de Edmila Silva de Oliveira e Denise Aparecida Brito Barreto (2021), foi o terceiro momento da roda de conversa, quando foi apresentado o tema, os autores, objetivo do estudo, tipo de pesquisa, participantes do estudo e local, seguido dos dispositivos de produção de dados, análise e resultados.

Para início de debate sobre o texto, foi questionado sobre que aspectos as professoras gostariam de destacar e cada uma apresentou pontos relevantes do texto com base nos pressupostos teóricos elucidados pelas autoras, tais como: a dimensão temporal dos saberes docentes conectados com as histórias de vida e formação mediados pelas influências e

motivações dos participantes do estudo colocadas pela autora no Ensino Superior. Sinalizaram, ainda, sobre as questões que envolvem as trajetórias formativas e a construção do eu profissional na relação do eu pessoal.

Ao final da leitura as docentes elogiaram a escrita do artigo, que além de considerarem de fácil compreensão, oportunizou diálogos pertinentes sobre as histórias de vida pessoal, profissional e os elementos que fazem parte dessa trajetória. As arguições proferidas pelo grupo nas rodas de conversas, tinham uma relação entre a dinâmica de abertura, a construção do memorial e a temática central do dia, favorecendo a construção de saberes. Assim, foi realizada a memória da segunda roda de conversa, constando das orientações para o encontro seguinte, com entrega da recordação do momento dialógico e do texto para discussão, de Rodrigo S. Mendes (2020), que aborda a temática - Profissão Professor: Docência, Formação, Saberes e Práticas Pedagógicas, concluindo com os agradecimentos finais. A seguir as fotos 17, 18 e 19 ilustram essa experiência:



Foto 17 – Ambientação
Fonte: Acervo do pesquisador (2023)



Foto 18 - Organização da sala e dinâmica da árvore Bonsai
Fonte: Acervo do pesquisador (2023)



Foto 19 – Recordação da roda
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

A temática profissão, formação e saberes docentes: diálogos pertinentes, foi o assunto de debate para a terceira roda de conversa ocorrido em uma quarta-feira, dia 17 de maio de 2023, na sala de reunião do ICET/UFAM. Elencamos como objetivos para este encontro: discutir sobre a profissão docente, subjacentes à formação, saberes e práticas; conhecer os saberes docentes nas pesquisas educacionais, bem como os pressupostos teóricos e epistemológicos que os caracterizam; refletir sobre as contribuições dos estudos sobre saberes docentes para o contexto da autoformação e da profissão universitária e; identificar que saberes e práticas são tecidos pelos docentes no desenvolvimento de sua ação professoral.

Os eixos temáticos que entrecruzaram as discussões foram a profissão docente; formação inicial e continuada; saberes docentes e o cotidiano educativo. As participantes do estudo chegaram às 10h, horário estabelecido para início das tarefas daquele momento. Das cinco professoras, uma delas informou que não poderia se fazer presente devido a um compromisso pessoal, assim, esclarecemos que em outro momento poderíamos dialogar sobre as ações realizadas na roda de conversa e que acompanhasse pelo grupo de *WhatsApp* os registros e encaminhamentos do próximo encontro. No Quadro 3, apresentamos como foi estruturado esse momento.

Quadro 3 - Terceira Roda de Conversa

Tema: Profissão, formação, e saberes docentes: diálogos pertinentes **Data:** 17 de maio de 2023 **Horário:** 10h às 12h
Eixos temáticos: ❖ Profissão docente; ❖ Formação inicial e continuada; ❖ Saberes docentes; ❖ Cotidiano educativos.
Objetivos: ❖ Discutir sobre a profissão docente, subjacentes à formação, saberes e práticas; ❖ Conhecer os saberes docentes nas pesquisas educacionais, bem como os pressupostos teóricos e epistemológicos que os caracterizam; ❖ Refletir sobre as contribuições dos estudos sobre saberes docentes para o contexto da autoformação e da profissão universitária; ❖ Identificar que saberes e práticas são tecidos pelos docentes no desenvolvimento de sua ação professoral;
Momento dialógico: Acolhida (Recital poético: É hora de rememorar) Dinâmica: Metáfora do Labirinto Coffee-Break; Socialização da Metáfora do Labirinto Exposição dialógica teórica-reflexiva do texto: Profissão professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas, de Rodrigo S. Mendes; Memória da 3ª Roda de Conversa; Entrega do texto para discussão teórica-reflexiva da 3ª Roda de Conversa (on-line e impresso); Entrega da recordação da Roda; Agradecimentos finais.
Reflexões Avaliativas: Mobilizados pelos conceitos-chave: noção de prática, indicialidade, reflexividade, accountability e membro
Referências: MENDES, Rodrigo Silva. PROFISSÃO PROFESSOR: DOCÊNCIA, FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Anais do CIET:EnPED:2020**-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1683>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Fonte**:** Diário do pesquisador (2023).

A sala de reunião, seguiu o padrão dos encontros anteriores, no que corresponde à organização e ambientação para acolher as professoras de maneira alegre e colorida. Para a acolhida, pedimos que as professoras acompanhassem o recital poético: É hora de rememorar (em anexo), de modo a revisitar as memórias sobre as rodas de conversas anteriores. A escuta atenta a cada palavra entonada, transmitia uma sensação de retomada do tempo vivido, experienciado recheado de sentidos e significados sobre si e as trilhas que percorrem a profissão docente e os elementos que dela compõem.

Realizamos a dinâmica da metáfora do labirinto, fundamentados nos pressupostos de Abraham (2000) quando elaborou a ideia labiríntica, comparando-a aos processos constitutivos da docência em suas dimensões pessoais e grupais, que são carregadas de desafios, mesmo que os docentes percorram e, de fato, percorrem diferentes caminhos ao longo de seu desenvolvimento profissional, estabelecendo as reflexões que fazem parte do que foi vivido, experienciado e atualmente ressignificado no contexto das práticas da docência. Nesse sentido, buscamos trazer essa relação do labirinto com suas histórias de vida, alicerçada as trajetórias formativas e da profissão.

Solicitamos, assim, que observassem o labirinto de madeira, elaborado pelos pesquisadores que, se encontrava ao lado de cada uma e que cada professora rememorasse sobre os seus percursos de vida, formação e profissão a partir de palavras que expressassem sobre cada fato vivido e que distribuísse durante a trilha do labirinto até o ponto de chegada com o auxílio de uma boneca de porcelana em miniatura representando-a. Ao final dessa construção, partimos para o compartilhamento da experiência vivenciada por cada uma, conforme é apresentada a seguir nas fotos 20, 21 e 22:



Foto 20 – Organização da sala
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 21 – Dinâmica do labirinto
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 22 – Recordação da roda
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

As argumentações proferidas pelas docentes sobre seus percursos de vida, formação e profissão, mediadas pela metáfora do labirinto, ancorou-se na discussão teórica-reflexiva do texto Profissão professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas, de Rodrigo S. Mendes (2020), que ocorreu de forma pontual, sempre retomando os estudos anteriores e ampliando os saberes que emergiram dos questionamentos entre elas. Portanto, o encontro diálogo e formativo foi finalizado com a memória da roda, entrega da pasta contendo o texto para discussão teórica-reflexiva da 4ª Roda de Conversa, seguido da recordação do dia e dos agradecimentos finais.

Nessa perspectiva, centralizamos nossa discussão sobre as práticas da docência, experiências e vivências do cotidiano universitário: realidade educativa, tema da quarta roda de conversa, com vistas a compreender os tipos de práticas da docência e suas características no contexto universitário; refletir sobre o conceito de experiência e vivência no contexto da prática no campo universitário e sua contribuição para a constituição da docência, conhecer o cotidiano universitário de professores, mobilizados pelas experiências interacionais vivenciadas em suas atividades práticas educativas e culturais no amazonas e; caracterizar as diferentes experiências vividas pelos docentes universitários desenvolvidas em seus espaços de escolarização, de formação profissional e no exercício da profissão. Tivemos a pretensão de oportunizar momentos teóricos-reflexivos alicerçados nos eixos temáticos sobre as práticas da docência, experiências e vivências do cotidiano universitário e realidade educativa e cultural no contexto amazônico, conforme se encontram descritas:

Quadro 4- Quarta Roda de Conversa

Tema: Práticas da docência, experiências e vivências do cotidiano universitário: realidade educativa **Data:** 24 de maio de 2023 **Horário:** 10h às 12h
Eixos temáticos: ❖ Práticas da docência; ❖ Experiência docente; ❖ Vivências do cotidiano universitário; ❖ Realidade educativa e cultural no contexto amazônico.
Objetivos: ❖ Compreender os tipos de práticas da docência e suas características no contexto universitário; ❖ Refletir sobre o conceito da experiência e vivência no contexto da prática no campo universitário e sua contribuição para a constituição da docência; ❖ Conhecer o cotidiano universitário de professores mobilizados pelas experiências interacionais vivenciadas em suas atividades práticas educativas e culturais no amazonas; ❖ Caracterizar as diferentes experiências vividas pelos docentes universitários desenvolvidas em seus espaços de escolarização, da formação profissional e no exercício da profissão.
Momento dialógico: Acolhida;

✔ Dinâmica: Montando as peças das experiências docentes ✔ Coffee-Break; ✔ Apresentação da Rotina da 4ª Roda de Conversa; ✔ Retomada do texto teórico-reflexivo da 3ª Roda de Conversa- Profissão professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas, de Rodrigo S. Mendes; ✔ Exposição dialógica teórica-reflexiva do texto: Notas sobre a experiência e o saber de experiência, de Jorge Larrosa Bondía; ✔ Debate sobre o texto e sua relação com a prática cotidiana docente, mobilizada pelas experiências e vivência no contexto universitário; ✔ Memória da 4ª Roda de Conversa e agendamento da 5ª Roda; ✔ Entrega do texto para discussão teórica-reflexiva da 5ª Roda de Conversa (On-line e impresso); ✔ Entrega da recordação da Roda; ✔ Agradecimentos finais.
Reflexões Avaliativas: Mobilizados pelos conceitos-chaves: noção de prática, indicialidade, reflexividade, accountability e membro
Referências: BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação,** n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em 27 de mar. de 2023.

Fonte: Diário do pesquisador (2023).

Esse encontro teve início às 10h da manhã, numa quarta-feira, dia 24 de maio de 2023, na sala de reunião do ICET/UFAM, com as cinco participantes do estudo, que foram recebidas em um ambiente acolhedor e organizado. Iniciamos a conversa por volta das 10h20min, dando as boas-vindas, agradecendo a disponibilidade em participar de mais um momento dialógico. Em seguida, foi oferecido o *Coffee Break*, de modo que elas pudessem se sentir à vontade no espaço preparado para esse momento.

Conversamos com as professoras, convidando-as para observarem a mesa e o envelope branco, o qual continha peças de um quebra-cabeça que representava muito sobre a profissão docente e que elas o montassem e percebessem sua trajetória profissional, de modo que o resultado dessa junção de peças representava o currículo lattes delas. Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre as experiências, vivências, práticas de ensino, pesquisa, extensão e administração no contexto universitário entre outras perspectivas que foram sinalizadas em suas narrativas e que ao longo deste estudo, estão evidenciadas e analisadas, empírica e teoricamente.

O texto “Profissão professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas”, de Rodrigo S. Mendes (2020), foi debatido dando prosseguimento à rotina da quarta roda de conversa, destacando os elementos relevantes sinalizados por cada uma, fazendo a relação com suas práticas docentes. Os saberes docentes na perspectiva de Schumann (2014), Gauthier (2013) e Tardif (2013), descritos e argumentados reflexivamente pelos autores possibilitaram discussões importantes para a compreensão teórica do texto. Entre outras compreensões, as

professoras destacaram, ainda, a relevância do item 2 do artigo que versa sobre os professores bem-sucedidos: um início de discussão, dando ênfase a duas tabelas em que a primeira expressa as características técnicas do professor bem-sucedido e a segunda as características afetivas e sociopolíticas do professor bem-sucedido (Mendes, 2020).

A exposição dialógica teórica-reflexiva do texto: “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002), foi o ponto ápice desse encontro quando as professoras relatarem que essa leitura no primeiro momento provocou um misto de emoções e medo em não compreenderem o texto, na opinião das professoras, o texto tem uma característica poética e filosófica, mas traz inquietações sobre a relação da experiência e vivência como ponto de partida reflexiva no desenvolvimento de sua prática.

O debate sobre o texto e sua relação com a prática cotidiana docente, mobilizados pelas experiências e vivências no contexto universitário mostrou aspectos relevantes sobre a profissão docente, tecida pelas participantes do estudo na perspectiva do seu saber fazer prático e do *feedback* dessas ações no desenvolvimento formativo dos alunos e na sua relação sociocultural. Ao finalizarmos as ponderações acerca do texto e das experiências da prática docente universitária, acordamos com as participantes o agendamento da última roda de conversa, considerando a agenda e ouvindo as professoras e, assim, encerramos esse encontro dialógico com a entrega da pasta contendo o artigo para discussão teórica-reflexiva da 5ª Roda de Conversa e entrega da recordação da roda, seguindo-se os agradecimentos finais, como expressam os registros a seguir nas fotos 23, 24 e 25:



Foto 23 - Organização da sala
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 24 - Professoras realizando a dinâmica
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 25 - Professoras com a recordação da roda
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

O planejamento da quinta roda de conversa foi marcado para o dia 07 de junho de 2023, considerando as diversas atribuições das participantes do estudo com ensino, pesquisa, extensão e administração. Assim, optamos em realizar esse encontro dialógico de encerramento dos dispositivos de produção de dados, seguindo a cultura do país, ou seja, em ritmo junino. Acordamos que a roda de conversa aconteceria das 10h às 11h30 e, em seguida, realizaríamos uma confraternização com a gestão do Instituto, colaboradoras da pesquisa e convidados das professoras. No quadro 5, elencamos a organização desse encontro.

Quadro 5- Quinta Roda de Conversa

Tema: Pesquisa em foco: ressignificação teórica-reflexiva formativa e da experiência vivida nas rodas de conversas**.** **Data:** 07 de junho de 2023 **Horário:** 10h às 12h
Eixos temáticos: ❖ Formação docente; ❖ Reflexões sobre a constituição da docência; ❖ Relato de experiência vivida das rodas de conversas.
Objetivos: ❖ Refletir sobre os saberes mobilizados nos diálogos interacionais entre pesquisador e atores sociais: as professoras nos encontros propostos; ❖ Discutir sobre a experiência vivida no desenvolvimento das rodas de conversa; ❖ Identificar a relevância dos momentos diálogos promovidos pelos dispositivos de produção de dados: memorial de formação e da prática docente e da socialização compartilhada das temáticas envolvidas durante a trajetória de pesquisa etnometodológica.
Momentos dialógicos: - Acolhida no ambiente com músicas juninas; - Boas-vindas reflexivas com base nas vivências das rodas de conversas e entrega da recordação da roda; - Coffee-Break; - Apresentação da Rotina da 5ª Roda de Conversa; Retomada do texto teórico-reflexivo da 4ª Roda de Conversa- Notas sobre a experiência e o saber de experiência**,** de Jorge Larrosa Bondía; - Debate sobre o texto e sua relação com a prática cotidiana docente mobilizado pelas experiências e vivências no contexto universitário; - Exposição dialógica teórica-reflexiva do texto: A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível de Adriana Ferro Moura e Maria da Glória Soares B. Lima. - Diálogo sobre as questões norteadoras: Como foi experienciar e vivenciar esses momentos interacionais e de socialização de saberes durante o desenvolvimento das rodas de conversas? Vocês consideram que esses diálogos promoveram a formação e autoformação? E sobre a escrita do memorial e da prática docente, o que vocês têm a dizer? Que outros pontos vocês querem destacar com esse percurso trilhado? - Memória da 5ª Roda de Conversa; - Agradecimentos finais; - Lanche Junino coletivo com os convidados dos participantes da pesquisa e do pesquisador**;**
Reflexões avaliativas: Mobilizados pelos Conceitos-Chaves: prática, indicialidade, reflexividade, accountability e a noção de membro;
Referências: MOURA, A. F.; LIMA, M. da G. S. B. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014**.** Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 27 mar. 2023.

Fonte: Diário do pesquisador (2023).

As professoras, receberam o convite em vídeo, pelo grupo do *WhatsApp* e pedimos que o transmitissem a seus convidados. A quarta-feira, dia marcado para esse encontro que se tornou um evento, abrimos o diálogo de forma virtual com as palavras da orientadora deste estudo, professora Neide Cavalcante Guedes, diminuindo a distância territorial expressando agradecimentos pela participação e fortalecimento dos vínculos que a pesquisa possibilitou.

Para a condução desta roda usamos, como temática- A Pesquisa em foco: ressignificação teórica-reflexiva formativa e da experiência vivida das rodas de conversas. Os eixos temáticos de discussão foram: Formação docente, reflexões sobre a constituição da docência e relato de experiência vivida nas rodas de conversas. Objetivamos com esse diálogo, refletir sobre os saberes mobilizados nos diálogos interacionais entre pesquisadores e atores sociais: os professores nos encontros propostos; discutir sobre a experiência vivida no desenvolvimento das rodas de conversa; identificar a relevância dos momentos diálogos promovidos pelos dispositivos de produção de dados: memorial de formação e da prática docente e da socialização compartilhada das temáticas envolvidas durante a trajetória de pesquisa qualitativa e etnometodológica. Nas fotos 26, 27 e 28, podemos observar a organização da sala de reunião do ICET/UFAM, local em que ocorreu todas as rodas.



Foto 26 - Organização da sala
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 27 - Mesa de degustação junina
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Foto 28 – Professoras na roda de conversa
Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

As professoras foram acolhidas em um ambiente junino, com músicas que marcam esse período em nosso país. As expressões indiciais evidenciavam surpresa pelo ambiente preparado além da ansiedade demonstrada sobre esse último encontro. Iniciamos nosso diálogo às 10h20 com as boas-vindas, oportunidade em que o pesquisador fez uma rememoração reflexiva sobre

as vivências das rodas de conversas, os agradecimentos de ter alcançado os objetivos propostos e pela interação, participação e disponibilidade de cada participante do estudo. Foi feita a entrega da recordação da roda, sendo dois livros do Pe. Fábio de Melo (2022), denominado de *Quantos eus que não são meus?: como desvelar, construir e preservar a identidade* e de três outras obras da temática- *A coragem de não agradar: Como a filosofia pode ajudar você a se libertar da opinião dos outros, superar suas limitações e se tornar a pessoa que deseja*, de Chiro Kishimi, Fumitake Koga, e outros (2018), marca texto e um chaveiro.

As felicitações foram manifestadas pelas professoras, pela recordação da roda recebida, e, em seguida, degustarmos o *Coffee break* para retomar a discussão do texto teórico-reflexivo da roda anterior: as notas sobre a experiência e o saber de experiência, de Jorge Larrosa Bondía (2002). Elas esclareceram que este estudo rompeu com o conceito que tinha sobre experiência e favoreceu a ressignificação de seus saberes. Apontaram trechos do artigo e o debatemos considerando a realidade educativa mediada em suas práticas da docência e mobilizada pelas experiências e vivências no contexto universitário.

Após essas colaborações, seguimos para a exposição dialógica teórica-reflexiva do texto- "A reinvenção da roda: roda de conversa um instrumento metodológico possível" de Adriana Borges Ferro Moura e Maria da Glória Soares B. Lima (2014), partindo das seguintes questões norteadoras: Como foi experienciar e vivenciar esses momentos interacionais e de socialização de saberes durante o desenvolvimento das rodas de conversas? Vocês consideram que esses diálogos promoveram a formação reflexiva? E sobre a escrita do memorial e da prática docente, o que vocês têm a dizer? Que outros pontos vocês querem destacar com esse percurso trilhado?

As participantes responderam as indagações com bastante entusiasmo, emocionaram-se desde o primeiro momento em que abrimos o diálogo, acentuando que esses encontros superaram suas expectativas e oportunizaram respostas sobre os percursos em que a pesquisa qualitativa etnomedológica estava sendo desenvolvida e, principalmente pela forma como foi conduzida, preparada e/ou planejada com intencionalidades, objetivos claros e ações pedagógicas bem dinâmicas.

Concluidas as colocações de cada professora, finalizamos com a memória da quinta e última roda de conversa, seguindo-se os agradecimentos finais e com a abertura da sala de reunião para os convidados, no sentido de juntos confraternizarmos degustando de comidas típicas das Regiões Norte e Nordeste. É importante esclarecer que as reflexões avaliativas de todas as rodas de conversas foram mobilizadas pelos conceitos-chaves: prática, indicialidade, reflexividade, accountability e a noção de membro (Coulon, 2005).

Nessa direção, as narrativas tecidas nas rodas de conversas se apresentam como outro modo de compreender a realidade educativa universitária, oportunizando aos participantes o encontro com o seu eu pessoal, profissional e coletivo, mediado pelas experiências compartilhadas no desenvolvimento dos diálogos propostos pelos pesquisadores. Carvalho (2017, p. 65), esclarece que "a conversa participa, então, de redes de comunicação onde se produzem e se entrelaçam histórias" e são essas conexões do vivido em seus diferentes modos de ser e estar que se configuram como elementos para as reflexões desses encontros (auto)formativos.

Trazemos o valor expresso nas narrativas das professoras sobre suas expectativas iniciais na participação da pesquisa e, principalmente, nas rodas de conversas entre outras questões que consideramos importantes elucidar neste estudo como fundamental para realçar a importância desse dispositivo de produção de dados nas pesquisas qualitativas etnometodológicas e, de maneira específica, a constituição da docência no Ensino Superior do Amazonas. Assim, a professora Maria Gaetana Agnesi, pontuou que:

> Inicialmente fiquei bem apreensiva, no sentido do que se esperava de nós, se daria conta de fazer o que iria propor e se seria útil. Pensei que o currículo recheado de diferentes atividades teria um peso grande e fiquei na dúvida, porque me escolheu para tal pesquisa. Também achei que ficaria com vergonha e apreensiva em falar sobre minha vida e formação, tem certas experiências que costumo guardar em uma caixinha a 7 chaves, ou por terem sido felizes demais, ou porque trazem tristes recordações, que por mais que superadas, gostaria de esquecer que me ajudaram a chegar aonde estou hoje. Na verdade, todas as expectativas foram jogadas no lixo, porque toda ansiedade criada anteriormente, foi deixada de lado, para dar espaço para que tudo ocorresse de forma fluída, tranquila e natural. Agora, analisando e olhando de fora das rodas, foi fantástica a condução, no sentido de nos deixar à vontade, de nos fazer falar e recordar situações em algumas vezes tão pessoais, constrangedoras e tristes. Após acontecer a primeira roda, esperava com curiosidade e ânsia o que viria nas próximas, porque sabia que seria um lugar de crescimento e "terapia" [...]. [...] me surpreendi com tamanho carinho e capricho, estava entregue de corpo e alma a este trabalho. Em relação aos artigos, confesso que quando disse que iriamos discutir artigos nas rodas fiquei preocupada, porque em geral o pessoal da educação parece gostar de falar difícil e florear coisas que para mim parecem diretas e simples. Mas, também me surpreendi positivamente pelas escolhas dos textos, textos em geral, de fácil compreensão e de falas reflexivas, tudo estava interligado, artigos, encontros, como nós identificávamos com as falas tanto do autor, quanto das colegas, e no final percebemos a sequência das rodas. Só tenho a agradecer, pelas expectativas frustrantes que tive, superou qualquer roda imaginária que pudesse ter. Antes era apreensiva em relação a participar de pesquisas de doutorado, com certeza agora me permitirei auxiliar mais pesquisas (Rodas de Conversa, 2023).

A narrativa de Maria Gaetana Agnesi nos permite empreender que participar de uma pesquisa, requer clareza sobre os dispositivos que serão utilizados, a temporalidade e disponibilidade dos participantes, como também desconstruir conceitos pré-existentes

culturalmente sobre as pesquisas qualitativas que se interessam pelas subjetividades da realidade educativa docente universitárias. O relato da professora coloca em realce que as histórias de vida pessoal e profissional são singulares, e que mergulhar nesse universo do outro necessita, por parte do pesquisador, de ética, ser membro afiliado dos atores sociais, ter fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que possam garantir uma boa condução do processo de apreensão dos etnodados mobilizados pela compreensão das indicialidades existentes, entre outros aspectos.

A forma fluída, tranquila e natural em que as rodas foram conduzidas, como expressa a professora Maria Gaetana Agnesi, reafirma a relevância de um planejamento sistemático, organizacional e intencional para a realização desse dispositivo, a partir de um olhar múltiplo que pense o professor como pessoa, profissional e colaborador para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, a preocupação com a ambientação, seleção dos artigos para discussão, do *coffee break,* da memória das rodas, e as especificidades que envolvem esse cenário formativo e reflexivo, são essenciais para garantir um diálogo promissor do que se viveu, experienciou.

Essas considerações estão em consonância com os escritos de Carvalho (2017, p. 65), ao enfatizar que "a constituição narrativa da experiência de si não é algo que se crie num diálogo íntimo do eu comigo mesmo, mas em um complexo processo de conversações entre textos e contextos, cuja fabricação não se faz sem conflitos". E sobre as indagações de como contribuir na pesquisa? Minha história de vida pessoal e profissional são realmente importantes? De que forma esses relatos irão auxiliar nesta pesquisa? Essas e outras questões reverberam reflexivamente o cotidiano dos participantes da pesquisa, e trazem respostas e redimensionamento de saberes colocando-nos como protagonista da própria história, realçando que são aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento da profissão docente.

Aguçar a curiosidade e a ansiedade de maneira positiva para participar dos demais encontros formativos, é uma das características das rodas de conversa, quando é organizada previamente e reflexivamente com fins pedagógicos de oportunizar o diálogo permanente sobre a temática elucidada pelo pesquisador, bem como outros temas que surgem no decorrer das narrativas das participantes do estudo.

A reflexividade se fez presente nas discussões à medida que as professoras se expressavam sobre a sua vida, formação e profissão, sem a necessidade de refletir, mas narrar os fatos sociais vividos, oportunizando aos demais membros as condições necessárias para a compreensão de como se tornaram professoras. Essa conversa, quando analisada em um exercício analítico da sociabilidade, dos dizeres da seriedade da vida, sobre seus diversos modos de ser, se converte em uma arte do dizer (Simmel, 2006).

Quando a professora destaca em sua narrativa sobre os artigos selecionados, a fácil compreensão das leituras e as conexões com as discussões tecidas nos encontros das rodas, nos faz afirmar que para o trabalho com esse tipo de dispositivo para pesquisas qualitativas é interessante que os textos que auxiliam nos debates, sejam escolhidos e lidos previamente, tornando-se um fio condutor das temáticas de forma processual. Essas argumentações não garantem a eficácia da aplicabilidade desse dispositivo, mas contribui nesse contexto, até porque

> é a qualidade das trocas estabelecidas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de pesquisar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, de formar-se formando (...). (Warschauer, 2017a, p. 364).

A atenção a esses elementos que são ditos e não ditos nos processos de interações das rodas de conversas, apresentados pela autora, é essencial para a obtenção de dados aliados à noção de membro, ao olhar microssociológico das indicialidades dos atores sociais, à reflexividade e a outros conceitos-chave da Etnometodologia que se entrecruzam como eixo norteador para as análises subjetivas.

A narrativa interpretada, compreensivelmente, está em consonância com as palavras da professora Lara Croft, nas quais expressa "*eu somente tinha a expectativa de ser uma conversa informal guiada por perguntas. Minhas expectativas foram superadas em diversos aspectos: tivemos encontros agradáveis, fomos guiadas por textos interessantes e relevante relacionados ao tema da pesquisa e, além disso, ganhei aprendizado em assuntos que para mim eram desconhecidos" (Rodas de Conversa, 2023)*.

Este relato descreve pontos marcantes da participação da professora nas rodas de conversas, inicialmente em superar as expectativas mesmo tendo conversas informais sobre temas variados, mas que se complementavam no contexto do desenvolvimento pessoal, formativo e profissional, bem como na ampliação dos conhecimentos relacionados às ciências humanas, estabelecendo a construção de saberes advindos das experiências vividas, favorecendo a elaboração de novos conceitos teórico-práticos refletidos nas discussões em foco.

Assim, cabe ao pesquisador "proporcionar oportunidade de apropriação desses saberes experienciais, criando situações em que os docentes reflitam sobre suas ações, tanto

recentes quanto de suas histórias de vida" (Warschauer, 20017a, p. 160-161), ações essas que foram desenvolvidas e/ou propostas com esse dispositivo de produção de dados. Para a professora Marie Curie,

> a princípio tinha receio de não poder contribuir muito com a pesquisa, por não ser da área de educação. Porém, já na primeira roda fiquei muito à vontade pra falar sobre os temas abordados, entendi que independente da área era o olhar de cada uma das professoras participantes que iria contribuir no processo de coleta de dados, mas também no processo formativo que se dar nas rodas de conversa. Minhas expectativas foram superadas e o medo inicial foi substituído por um prazer de poder vivenciar e compartilhar com colegas de trabalho minha trajetória e também foi marcante ouvir histórias tão particulares dos colegas, demonstrando que o espaço construído nos deixou seguras para partilhar nossas vivências, incluindo aquelas que normalmente não gostamos de compartilhar" (Rodas de Conversa, 2023).

A profissão docente é configurada como um campo amplo e dinâmico que possui suas especificidades no que se referem às áreas de ensino, ao tempo em que têm suas similaridades no que condiz com as práticas da docência que podem ser realizadas de formas múltiplas. No contexto da pesquisa qualitativa, é compreensível o medo, devido a ausência de uma experiência com esse tipo de estudo. No entanto, é significativo quando a professora expressa que, independente da área, o compartilhamento de saberes vivenciado nas discussões proporcionou momentos e conhecimentos ímpares.

É por isso que "no âmbito da roda de conversa, os interlocutores expressam seus pensamentos acerca do objeto de estudo, bem como rememoram suas trajetórias pessoais e profissionais perspectivando novos modos de ser, de pensar e de agir" (Brito; Santana, 2014, p. 121), rompendo paradigmas e (re)construindo conceitos ressignificando sua prática mediada pela escuta sensível sobre si e os outros.

A professora Gertrude Belle Elion, quando expressa que: *"achei que discutiríamos a trajetória de cada um na docência. Mas essas expectativas foram superadas a cada roda de conversa pela profundidade em que estas experiências foram expostas, bem como a facilidade com que discutimos os textos que achava que seriam chatinhos e de difícil correlação com as conversas. Mas tudo fluiu harmonicamente, naturalmente" (Rodas de Conversa, 2023)*. Ela, apresenta que por mais que se tenha uma temática central, os diálogos trilham por outras temáticas que se juntam às histórias de vida, formação e profissão. Sobre essas declarações, recorremos a Stenheouse (1975, p. 142), quando diz que "cada sala de aula é um laboratório, cada professor um membro da comunidade científica", assim também é o contexto da pesquisa qualitativa, todos os caminhos conduzem a busca de respostas sobre o objeto de estudo e nas

rodas de conversa a tensão, a curiosidade e os questionamentos sobre esse tipo de dispositivo de produção de dados é expressado por quem participa. A professora Graziela Maciel Barroso, declarou que:

> Inicialmente estava perdida em ver porque eu era escolhida para participar da pesquisa e pensava que a participação no mesmo, apesar de não ter hesitado em aceitar o convite, não acrescentaria muito em minha prática e principalmente achava que eu não poderia contribuir muito na pesquisa. Muitas vezes o material para leitura em casa me preocupava pois estava em um semestre de atribulações extras e carga horária alta, mas fui me envolvendo de tal maneira na pesquisa e o assunto quase sempre continuava em outras rodas de conversa paralelas. Ou seja, todas essas impressões iniciais foram naturalmente sendo superadas, principalmente pelas claras explicações do executor, do que iria ser feito, como seria, o objetivo de cada etapa, etc. (Rodas de conversa, 2023).

Essas pontuações elucidadas pela professora apresentam reflexões relevantes sobre o contexto das pesquisas qualitativas e da importância do diálogo permanente no processo de aplicação das rodas de conversa. Acrescentar a sua rotina, uma atividade de pesquisa nova, diante das inúmeras atribuições que envolvem a docência se torna um desafio. Mas, a sua participação, envolvimento em um processo de compartilhamento de experiências vividas deram espaço para a construção de saberes.

São nessas configurações que a roda de conversa é constituída em "um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta" (Moura; Lima, 2014, p. 100). No que se refere à organização, sistematização e condução das rodas de conversas, a professora Maria Gaetana Agnesi, expressou que:

> [...] Durante todas as rodas houve muito respeito entre condutor e todas as participantes (amigas), me senti muito segura e confortável para falar (penso ser um pensamento comum entre as participantes da pesquisa). Ali reforçamos a importância, de olhar e ouvir os amigos, da fala e da escuta, de empatia, nos colocando no lugar do outro e de trocar experiências. O pesquisador, soube conduzir o grupo, administrar o tempo e construir um lugar aconchegante, em que nos sentimos valorizadas e relaxadas. Sempre abria espaço para que todas nós pudéssemos participar, interagir e trocar vivências e experiências. Sempre pontual, flexibilizou o seu tempo em vários momentos das conversas, fez soltarmos a criatividade nas dinâmicas, refletirmos sobre nossas práticas e vida profissional e pessoal, e cooperarmos umas com as outras e ter foco. Em todos os momentos acho que a comunicação dele sempre foi muito assertiva, tanto no sentido de acrescentar palavras as nossas, quanto de agregar mais conhecimentos e de fazer outros desdobramentos. Em vários momentos o pesquisador reforçou o papel de cada um nas ações e atividades propostas nas rodas e fora delas. Muito além da aprendizagem vinda de artigos lidos, aprendemos com a abordagem e discussão gerada pelo pesquisador, com a convivência e experiência do grupo de participantes, com a forma que foi conduzida as rodas íamos ficando "autônomas" de nossas próprias vidas e de nosso lugar na construção e caminhada pessoal do ser professor de cada uma. Olhando agora que

> finalizou, ninguém nunca pegou o celular na mão durante a roda, em tempos modernos é uma conquista, a concentração naqueles momentos era única. Sempre dou aula com o celular no silencioso, em cima da mesa, pois penso que caso aconteça algo com o meu filho, estarei apta a ajudar, mas ali naturalmente ele ia para dentro da bolsa (Rodas de Conversa, 2023).

A condução dos diálogos na pesquisa etnometodológica, fazendo uso deste dispositivo, asseguram aos participantes a confiança por parte do pesquisador, a necessidade de torna-se membro afiliado para compreender as indicialidades e a habilidade de ouvir sem julgamentos, de perceber a pessoa na sua relação do eu pessoal com o profissional, bem como de suas angústias, medos, tensões e desafios que percorreram ao longo de sua trajetória, num viés sociológico da bricolagem entre a realidade sociocultural, interacional e educativa universitária

A empatia descrita pela professora é um ponto importante não somente para começo de conversa, mas em todas as situações que envolvem o ser humano, ou seja, é preciso se colocar no lugar do outro, compreender sua história de vida, do que foi e do que se tornou, de modo a evitar atitudes preconceituosas, principalmente quando se trata do campo universitário, espaço de construção do conhecimento, da formação científica e emancipatória.

Nas pesquisas qualitativas, a empatia deve ser uma das características do pesquisador e, consequentemente, de quem participa. É interessante dizer que ela é diferente da simpatia. A empatia, vem "mais de percepção que de emoção, é mais fácil, acredito eu, realizar negociações e solucionar problemas. É improvável que a empatia e a simpatia existam completamente separadas, mas a maioria dos pesquisadores qualitativos tenta ser empática" (Stake, 2011, p. 56).

Os atos comunicacionais, dando sentidos e significados aos diálogos, nesse sentido, é marcante no relato da professora, quando as interações ocorrem na naturalidade do tempo e espaço em que os participantes entendem o respeito pela fala do outro. Essa relação de reciprocidade se torna uma atividade natural numa dimensão de encontro de vozes, de vivências experienciadas em seus diversos lugares e formas, que demarcam a identidade de cada participante do estudo.

Para Moura e Giannella (2016, p. 10) "como ato social e dialógico, a escuta requer uma abertura para reconhecer que o outro é a fonte possível de uma percepção diferenciada e tem algo a contribuir", por isso que, para ouvir, é preciso silenciar, refletir, interpretar com vista a compreender as atitudes do outro, seja em sua vida pessoal ou profissional, esse exercício foi realizado cotidianamente a cada encontro.

Ocupamos um lugar de fala mobilizados pelas práticas que exercemos outroramente, e são nos momentos de compartilhamento de saberes que as docentes têm a oportunidade de externalizar o que há muito tempo era silenciado por não ter sido valorizado por ela mesma ou pela coletividade. Perceber-se como agente ativo que pode contribuir com outros profissionais sobre a constituição da docência na sua relação com as histórias de vida, formação e profissão, é valorizar as ações educativas de quem faz parte dessa construção: os professores, aspectos estes que elucidam a importância deste dispositivo em pesquisas qualitativas etnometodológica.

Os estudos oportunizados nesses momentos dialógicos favoreceram reflexões pertinentes sobre os elementos que percorrem o ser professor, promoveram a autonomia de se expressar considerando as particularidades que envolvem a vida pessoal com a formativa, conectando as práticas no contexto universitário. Assim, a narrativa da professora deixa claro que quando as vozes do eu pessoal, com o profissional e coletivo se encontram a diversidade de experiências compartilhadas conseguem fazer deste momento, uma vivência única, ímpar colocando a tecnologia e seus aplicativos em segundo plano.

Os escritos de Stecanela (2018, p. 930) corroboram nessa direção, quando expressam que "a inspiração nos princípios da pesquisa sobre o cotidiano enfatiza que sempre há algo a surpreender, a atrair a atenção e a mobilizar a indagação para compreender as complexidades que circundam e penetram as relações experienciadas". É sobre os modos de ser e estar na profissão, consubstanciados ao cotidiano docente que as reflexões desses encontros "acompanhado/transversalizado por um conjunto de eventos constituídos por rotinas, práticas ou culturas que são sublinhadas por momentos de maior ou de menor intensidade" (Stecanela, 2018, p. 930), que as memórias foram convidadas a aflorarem, partindo dos fatos vividos, experienciados por cada professora, e "esses momentos são pautados por fatores oficiais, legais e pedagógicos, mas também por aqueles que emergem das práticas cotidianas e das relações [..]" (Stecanela, 2018, p. 930), aspectos que justificam a relevância de considerar esses elementos como condições imprescindíveis para a compreensão da realidade educativa universitária.

É nessa relação entre o eu pessoal e o profissional que foram ecoados nos momentos de compartilhamento de saberes da vida, formação e profissão, nas rodas de conversas, que as paredes fronteiriças foram se abrindo para o encontro com outras experiências e formando redes de significações sobre o ser professor. Para a professora Lara Croft, *"a organização e condução das rodas de conversas foram excelentes. Tudo muito bem planejado e preparado com carinho e competência. Tive muitos momentos relevantes: o percurso pela minha vida até chegar nos dias atuais, a visualização das minhas atividades acadêmicas, a percepção*

de minhas habilidades efetivas e profissionais e a oportunidade de conhecer outros caminhos traçados até este momento".

As muitas atribuições da docência no Ensino Superior, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração têm gerado um distanciamento sobre o reconhecimento de suas práticas, com as ações que são tecidas cotidianamente. As professoras ao se oportunizarem a rememorar sobre sua realidade educativa profissional e socializar sobre elas, se depararam com outras percepções sobre si, sobre o outro e os outros, possibilitando uma ressignificação da docência, de seus saberes e fazeres.

Brito e Santana (2014, p. 18) reafirmam as rodas como um "dispositivo de pesquisa que propicia a rememoração das experiências vivenciadas nas histórias de vida pessoal e profissional, constituindo-se ferramenta de socialização dessas experiências". É no ato de compartilhar sobre si, o outro e os outros que o redimensionamento de saberes da docência passa a ter sentido e significado, pela ação do vivido, experienciado e ressignificado por meio das reflexões e tomada de decisões. Assim, as "relações coexistentes entre o sujeito da experiência, a compreensão que tem e faz de si mesmo e sua atuação docente que resulta em desenvolvimento humano e social a outros sujeitos que experienciam aprendizagens de e para a vida" (Oliveira, 2018, p. 620). Essas palavras, nesta tessitura dialógica, servem como amalgamas que se unem para constituir o pessoal e o profissional que são atualmente.

Ainda nessa discussão, a professora Marie Curie descreveu que*: "O espaço foi o primeiro impacto, tudo muito lindo, organizado, acolhedor, um carinho em cada encontro. O pesquisador um ouvinte maravilhoso, que nos conduziu durante os encontros de forma leve, educada, carinhosa, valorizando cada fala. As ferramentas de construção do diálogo trazidas pelo pesquisador, motivava a fala, o labirinto da vida, o quebra cabeça da nossa formação, a árvore da vida são exemplos de como cada roda foi planejada com todo cuidado para que pudéssemos nos expressar e falar das nossas experiências".* O espaço em que a interação e socialização de experiências, de fato, aconteceram, deve assegurar aos participantes o acolhimento, o conforto e a segurança, principalmente uma escuta sensível e atenta aos pormenores que são narrados por cada professora. Tornar esses momentos leve e dinâmicos favorece com que as memórias sejam relembradas e externalizadas naturalmente, sem medo ou receio de julgamentos.

Cada ação introdutória, promovida para o início de conversa, tinha a pretensão de estimular cada participante a dialogar sobre sua vida, formação e profissão, planejadas com brevidade e intencionalidade da pesquisadora. Sabemos que o campo de pesquisa ecoa vozes que direcionam o pesquisador a retomar determinados pontos não percebidos

reflexivamente, e isso ocorreu durante as rodas de conversas, que mesmo tendo sua organização realizada com antecedência foi redefinida com base nos atos interacionais e sociabilizados pelas participantes do estudo.

O diálogo, como um dos elementos norteadores deste estudo, coloca à mostra as subjetividades que envolvem as trajetórias profissionais de professoras no Ensino Superior, desde o processo de escolarização, formação ao exercício da docência. É nessa acepção de que "[...] quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa" (Freire, 2013, p. 142), que as narrativas se tornam potências de investigação qualitativa. Portanto. as colaborações nas tessituras das rodas de conversas, mobilizadas pela participação das professoras, garantiram uma troca recíproca de saberes e experiências que circundam o campo da formação e da profissão (Pimenta; Lima, 2012).

A professora Gertrude Belle Elion também relatou: *"Só tenho elogios quanto a organização, sistematização e condução das rodas de conversa. Organização perfeita, textos interessantes, condução eficiente, tanto que todos conseguiram falar de coisas pessoais sem se sentirem intimidados. Uma crítica: o tempo deveria ser maior[...].* O relato, apresenta nitidamente uma reflexão sobre a disponibilidade de tempo de participação de professores em atividades como as rodas de conversas e a necessidade de produção desses momentos dialógicos em que as práticas da docência são compartilhadas, ou seja, a importância de o coletivo ouvir a singularidade em que os atos educativos na universidade, de fato, acontecem. As muitas atribuições que envolvem a docência, de certa forma, conduzem o professor a um trabalho individualizado ou coletivamente específico, em seu campo de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Sobre a temporalidade em que os encontros aconteceram, recorremos aos registros de Berger e Luckmann (2002, p. 44), ao afirmarem que "o mundo da vida cotidiana tem seu próprio padrão do tempo, que é acessível intersubjetivamente". Essa temporalidade cronológica requer, por parte do pesquisador, uma organização sistemática, objetiva, intencionalizada, com vistas a garantir o cumprimento da rotina estabelecida para o contexto da pesquisa. Nessa direção, a professora Graziela Maciel Barroso coloca que,

> No decorrer das rodas, a partir da metodologia submetida, e principalmente pelo espaço dado pelo executor da pesquisa, me sentia muito à vontade para compartilhar minhas experiências e ao me ver na fala de minhas colegas isso ia tendo um efeito estimulante em querer compartilhar cada vez mais as coisas de nossa rotina... que muitas vezes não temos oportunidade de compartilhar dessa forma orientada. A naturalidade com que os textos chamavam os assuntos, naturalmente nos convidava a partilhar nossas experiências, o que não era algo trabalhoso ou que exigisse muito de nós, era muito natural. Todas as dinâmicas foram muito interessantes, trazendo um trilho natural para que a gente fosse se

> aproximando e nos soltando. Particularmente, a dinâmica da árvore de palavras foi um ponto alto, onde consegui não só trazer lembranças à tona, mas também criar identificação e empatia com minhas colegas de profissão. Outro momento que para mim foi muito peculiar foi em perceber que não havia me maravilhado com o texto da "experiência" ... ao ver todas as colegas reportando o texto eu de fato não havia sido sensível na primeira leitura, mas houve espaço para essa minha frustação, com a ausência de experiência ao ler o texto, me apeguei à experiencia como uma oferta obrigatória do professor aos seus alunos... mas houve tempo suficiente para que eu revisitasse o texto e refletisse sobre a real responsabilidade do professor em na verdade criar momento propícios a essas experiências, mas ela de fato é individual e algo que não tenho domínio nem controle. Nesse sentido realmente levarei para a minha vida docente essa tentativa de tornar o dia a dia, pequenas experiências para aqueles que estiverem sensibilizados, e para aqueles que não estiverem, como eu já não estive, haverá outro dia para sempre estabelecer essa conexão com o conteúdo de forma tão contundente como por uma experiência [...]. Enfim, as rodas foram sensacionais [...] se houve alguma ressalva foi pelo tempo que parece ser muito curto, sempre saímos com a sensação que queríamos falar mais sobre os temas. As rodas de conversa foram realmente uma experiência transformadora para mim (Rodas de Conversa).

Uma das características das rodas de conversa, além do ambiente acolhedor, organizado previamente, é oportunizar espaços de socialização de saberes desde as histórias de vida, da formação, como também da profissão. O que é contado, é ouvido numa perspectiva de acolhimento, sem julgamento de valor. O respeito pela vivência de si, do outro e dos outros mobilizado pelos pressupostos teóricos tecidos nesses momentos de partilha, faz dessa experiência a construção de laços de afetos e solidariedade pelo que foi vivido, recontado, rememorado, fato este singular na vida de quem participa.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) corroboram, nesse sentido, ao esclarecerem que a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas, proferidas no contexto das rodas de conversa possibilitam que o participante da experiência narre sobre si e debruce sobre o próprio, vivido e narrado, extraindo lições que servem como " conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 11).

Assim, as dinâmicas, os disparadores de memória entre outras ações tecidas para promover o diálogo tornaram significativos para as professoras, mediados pelas reflexões provenientes das discussões teóricas. Portanto, oportunizar com que essas experiências e vivências, na diversidade existente no seio universitário, se tornem relevantes para o fortalecimento dos vínculos colaborativos e redimensionamento das estratégias metodológicas, a partir da observação e da escuta do que é praticado pelo outro. Nessa perspectiva, as professoras, relataram sobre como foi vivenciar e experienciar esses momentos interacionais e de socialização de saberes durante o desenvolvimento das rodas de conversas, conforme descreve a professora Marie Curie:

> Foi lindo e gratificante vivenciar e experienciar estes momentos das rodas. Acho que não só a curto como a longo prazo, abrimos asas para a reflexão de como as questões cotidianas estão atreladas ao ser professor, como influenciam e contribuem, ou não, para o dia a dia e crescimento do professor. Sem dúvida esses diálogos promoveram a formação e autoformação, com eles evoluímos, aprendemos práticas novas, ideias novas, teorias interessantes, como Moacir Gadotti diz "a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca". Ali, fizemos educação, ali entre artigos e experiências nos interrogamos e debatemos sobre nós e nossas práticas, ali buscamos ser melhores e nós buscamos *(*Rodas de conversa, 2023).

Os escritos realçam o leque de habilidades e competências que esses momentos dialógicos proporcionaram para o desenvolvimento da profissão docente. A reflexão, sob as lentes da prática da docência, numa dimensão epistemológica, que a relação formação e autoformação foram se consolidando no decorrer dos diálogos compartilhados nas rodas de conversa. Essa abordagem no viés multirreferencial apreende da "origem de que todos os sujeitos implicados formam e se formam em cenários plurais de situações de trabalho, ensino e aprendizagem" (Alves, 2014, p. 22).

Dessa maneira, cada encontro foi estruturado com a pretensão de favorecer compreensões sobre as vivências e experiências da vida pessoal e profissional das professoras, mediadas pelas interações cotidianas, numa perspectiva dialética da teoria da/na prática. É na complexidade em que os fatos educativos dos atores sociais, entrecruzados com os eixos temáticos estabelecidos como nexos causais, que se conectam com as vertentes da vida, formação e profissão que se promoveu uma a (re)construção de conceitos. A professora Lara Croft, desse modo, acrescentou ainda que

> Foi muito bom vivenciar e compreender como foi o percurso e saberes de outras pessoas. Entender e compreender que todas nós passamos por problemas e situações de conflitos até chegar no momento em que estamos, me fez entender que a persistência e o foco nos levam aonde queremos chegar independente do caminho traçado e dos obstáculos. Considero sim que os diálogos e vivências das rodas de conversa promoveu uma formação e autoformação, gerando conhecimento e reflexão enquanto docente (Rodas de conversa, 2023).

Ao percebermos na história de vida do outro, que também somos pessoas além de profissionais, evidenciamos fatores importantes sobre a necessidade de partilhar não somente as conquistas, mas as dificuldades e desafios presentes no contexto da prática docente, fazendo desse momento não apenas um espaço de obtenção de dados qualitativos, mas principalmente espaço formativo.

Gomes (2018, p. 35) menciona que as rodas de conversa "se tornam importantes por agregarem possibilidades diversas de reflexão, circulação de informações, interlocuções e intervenções sobre a prática docente [...], tendo como principal foco a participação ativa [...] no sentido de deixar fluir seus olhares e percepções". São nessas colocações apontadas pelo autor que esse dispositivo de produção de dados constitui oportunidades de obtenção de conhecimentos a partir das reflexões das memórias do que foi vivido e (re)significado com as experiências do passado e do aqui, agora que esses encontros favorecem, inclusive o redimensionamento de conceitos sobre a prática.

Dizemos que no despontar da autonomia docente na busca pelo saber, motivada pelas leituras e discussões das rodas de conversa surgem as reflexões do ser professor universitário, favorecendo a construção de saberes múltiplos que pode auxiliar no desenvolvimento das práticas da docência mobilizadas pelo compartilhamento socializador das experiências de vida, formação e profissão.

Essas argumentações são reafirmadas pela professora Marie Curie quando diz que: "*foram dias especiais de trocas de experiências embasadas por textos que nos direcionaram a partilha da nossa vida pessoal e profissional, que não são dissociadas. Além disso, a leitura dos textos com autores que normalmente não lemos no nosso dia a dia por conta da especificidade da área, a própria fala e a escuta atenta das falas dos participantes que permitem a formação e a autoformação.*

O hábito de se comunicar coletivamente sobre o cotidiano universitário é imprescindível para a cultura profissional docente, que "passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (Nóvoa, 1991, p. 521). O estudo não deve ser como condição imposta, mas necessária em busca pelo conhecimento para ampliação dos horizontes teóricos do professor em sua área específica e em outras áreas, corroborando com a ideia de que "[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida" (Nóvoa, 1988, p. 116). E nessa direção da individualidade para a coletividade que as interações educativas de fato acontecem, que as histórias de vida, formação e profissão se tornam indissociáveis, haja vista, que é esse imbricamento do eu pessoal com o eu profissional que a constituição docente é pautada e efetivada.

Quando a professora Gertrude Belle Elion expressa que "*foi intenso. Aprendi muito com todas as falas, experiências de docência e de vida. Além de entender e conhecer melhor as companheiras da roda. Várias novas ideias de ensino, avaliação, e de autoavaliação e autorreflexão",* foram surgindo em relação à importância de revisitar as memórias adormecidas, esquecidas, devido as muitas atribuições da docência.

Esse encontro de si e do outro foi possibilitado pela rememorização, compartilhamentos das experiências pessoais e profissionais, nos conduz a pensar nas palavras de Caparroz e Bracht (2007, p. 27) ao afirmarem: "ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o "prático" seja autor de sua prática e não mero reprodutor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!". É nesse sentido, que a professora Graziela Maciel Barroso, expressa que

> Ao final das rodas de conversa, percebi o quanto o trabalho foi importante para a reflexão da minha prática docente de forma consciente, direcionada por um profissional, e o benefício em perceber que minhas dificuldades são compartilhadas, no sentido de estabelecer identificação entre outras colegas com perfil muito similar ao meu. Também foi estimulante ouvir experiências que talvez não havia experimentado e, de certa forma, aprender com a vivência do outro. Enfim, percebi que a pesquisa foi muito importante para a minha constante formação docente, para aprender mesmo que superficialmente aspectos pedagógicos do ensino-aprendizagem e ter um norte para minha autoavaliação e reflexão no sentido de identificar alguns pontos na minha prática docente a serem melhorados ou de realmente me reconhecer por já ter desenvolvido certa habilidade, mas que apenas não sabia que o fazia instintivamente *(*Rodas de conversa, 2023).

A reflexão como elemento norteador da experiência dos diálogos nas rodas de conversa evidenciada pela professora Graziela Maciel Barroso, trouxe sentido e significado sobre o seu saber-fazer profissional à medida que encontrava semelhanças dos desafios que emergem no contexto universitário. Ouvir em relação ao trabalho docente do outro proporciona saberes pedagógicos mobilizados pela prática do outro, ou seja, o diálogo entre as narrativas compartilhadas nas rodas de conversa e nos textos moderadores das discussões, a exemplo do texto Notas sobre a experiência e o saber de experiência, de Jorge Larrosa Bondía (2002), fizeram uma aproximação da realidade educativa, combinando com "aquilo que viu, sentiu, percebeu, escutou e observou do vivido, com seu pensamento, suas lembranças, imaginação, de forma que extraia 'mais' sentido" (Silva, 2011, p. 10), das práticas da docência em que foram rememoradas.

A mesma professora acrescenta, ainda, que *"espero que muitas rodas continuem espalhando essa iniciativa tão importante para a Educação no Brasil e sobretudo na Amazônia".* Essa valorização dada pela participante do estudo, reforça que as rodas de conversa podem ser utilizadas tanto como procedimento de produção de dados com objetivos e fins de obtenção de respostas para a pesquisa que se propõe, e também modelos formativos e reflexivos sobre as múltiplas temáticas que reverberam as práticas da docência no sentido da ressignificação no fazer cotidiano com a própria experiência, na relação de dualidade do eu

pessoal e coletivo (Silva; Miguel; Teixeira, 2011). Desse modo a professora Marie Curie, finaliza que:

> Na minha visão, existe entre as áreas de humanas e exatas um certo distanciamento/preconceito. Isso provavelmente motivou meu medo inicial de não contribuir com a pesquisa do colega. A fala bonita e muitas vezes com muitos detalhes apresentadas pelos profissionais da área de humanas, diferente, em geral, dos profissionais da exatas, podem ter me induzido a pensar que não poderia contribuir. Além disso, experiências de "julgamento" por outros colegas da área de humanas, que traziam em seu discurso que o professor de exatas não tem didática, também causaram o medo inicial. A participação das rodas de conversa veio dissipar ou minimizar esses pré-conceitos, trouxe novas palavras para meu vocabulário, ressignificaram as experiências "frustrantes", permitindo-me experimentar de forma prazerosa essa partilha entre área que se complementam (Rodas de conversa, 2023).

Romper com o paradigma normativo em favor do paradigma interpretativo, foi um exercício cotidiano nas rodas de conversas, oportunidade em que as professoras puderam experienciar um dos mecanismos da pesquisa qualitativa e etnometodológica, conforme esclarece Bueno (2002, p. 11), quando expressa que as " rupturas que se operam no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, [...] buscando mostrar como a subjetividade passa a se constituir na ideia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas a partir de então", devem ser debatidas no cenário educacional, de modo a (des)construir discursos culturalmente produzidos de que pesquisar qualitativamente as subjetividades humanas não se caracteriza como um estudo de qualidade, coerente, objetivo e validado.

O papel do pesquisador nessa articulação é "assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente" (Goodson, 1992, p. 67). As conexões entre o que se diz na oralidade e na escrita, tomando como base os termos indiciais estabelecidos nos nexos causais das expressões, realizadas pelos docentes no contar e recontar sobre suas histórias de vida-formação-profissão que trazem configurações sobre os acontecimentos que foram significativos em relação inserção na docência.

Na consideração de que as rodas de conversa "[...] são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior" (Moura; Lima, 2014, p. 100) que tencionamos realizá-la numa perspectiva linear das histórias de vida, formação e profissão docente nos diferentes espaços e privilegiamos o Ensino Superior, com base no campo da prática docente atual das participantes deste estudo, "[...] atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta" (Warschauer, 2017, p. 67).

As narrativas proferidas em cada roda de conversa apontaram elementos relevantes para a obtenção de dados, bem como para a escrita do memorial da formação e da prática, entendimento de que "[...] o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando esquecemos" (Warschauer, 2017, p. 94). Penetrar no universo singular das memórias é mergulhar em um campo subjetivo da vida do outro, e foi sob esse olhar e compreensão ética que cada momento promovido tornou-se único, movido pela investigação da realidade sociocultural e educativa de cada professora, na intencionalidade de responder à questão problema do objeto de estudo em foco.

Portanto, os registros obtidos na oralidade e na escrita que reverberam esta pesquisa e a partir dos recortes intencionais tecidos pelo pesquisador, que devem ser vistos "como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue as instruções da notação" (Ricoeur, 2005, p. 106), com vista a interpretar e compreender os caminhos que desvelamos para a construção deste estudo.

2.4.2 Memorial de formação e da prática docente: registros narrativos do eu pessoal e profissional

A compreensão das realidades educativas subjacentes aos saberes e práticas docentes possibilita o (re)conhecimento das ações cotidianas realizadas no campo educativo. O memorial, nessa perspectiva, representando o segundo dispositivo de produção de dados do método (auto)biográfico, é evidenciado neste estudo por entendermos que este possibilita a construção de informações pertinentes à história de vida pessoal, formativa e profissional de professores do Ensino Superior, mobilizados pelos registros com auxílio da (re)memorização dos momentos vividos e experienciados no contexto das práticas da docência, que formaram a sua identidade profissional.

Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 145) expressam que "à medida que os educadores começam a ser reconhecidos como atores e autores principais das mudanças das quais depende a construção de novos tempos para o magistério, suas escritas também começam a ganhar destaque". A escrita de si, consubstanciada na trajetória de vida pessoal, formativa e profissional, possibilitado pela produção do memorial, estabelece uma ação reflexiva da/na prática docente à medida em que os fatos (re)memorados pelos registros das palavras, que formam as frases e se constituem como texto carregado de sentimentos, com sentidos e significados favorecem a formação e a reflexão crítica sobre a atuação profissional.

O memorial de formação é considerado como um gênero textual narrativo, analítico, reflexivo e autoral, como esclarecem Prado e Soligo (2007, p. 58), "[...] num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história [..], isso porque escrever é um desafio, principalmente quando se trata da escrita de si. É colocar em evidencia fatos sociais sobre a formação inicial, o exercício da profissão e as experiências adquiridas durante o desenvolvimento das práticas da docência. Esse processo de revisitação das memórias mediante as intencionalidades do pesquisador, estabelece um elo entre o passado e o presente, promovendo transformações conceituais unidade teoria/prática redimensionando-a com base nas ações educativas, desvencilhando-o da ideia de ser compreendido apenas como um ato memorialístico.

A compreensão dos saberes e das práticas docentes em seus processos constitutivos no Ensino Superior, ancorado no memorial de formação, "se constrói em diálogo com outros gêneros que fizeram/fazem parte da formação desses profissionais, mas em função de suas características – o uso da narrativa, o uso da primeira pessoa como marca de subjetividade [...] (Prado, Ferreira e Fernandes, 2011, p. 145)". As análises e interpretações das realidades educativas que são vivenciadas pelos participantes da pesquisa, mediadas pelas subjetividades em que são descritas em suas narrativas a partir do memorial de formação, permitem ao pesquisador reflexões críticas sobre as ações educativas.

Ao utilizarmos as rodas de conversas como âncora na construção desse dispositivo "o memorial", tivemos a oportunidade de refletir que a pesquisa exige do pesquisador, "ao mesmo tempo humildade para se submeter ao ritmo da subjetividade de cada membro do grupo reflexivo e postura ética na relação intergeracional, que se estabelece no processo de formação e inserção profissional do (futuro) professor no meio acadêmico" (Passeggi, 2008, p. 54). Conhecer o outro por meio das narrativas escritas sobre si, é penetrar nas subjetividades e ações intersubjetivas e estas requerem habilidades, competências múltiplas e éticas por parte do pesquisador.

A intersubjetividade se faz presente nesse processo, à medida que mergulhamos no contexto da prática e das realidades vividas pelos professores, traduzidas em ações sociais que para serem compreendidas é preciso tornar-se membro do cotidiano universitário, vivenciar as práticas educativas com um olhar crítico, reflexivo na singularidade de quem exerce o ato social no campo educativo e plural, a partir da coletividade desses atos. Assim, o emprego do memorial de formação e da prática docente, como dispositivo de produção de dados para este estudo, permitiu conhecer a história de vida pessoal e profissional dos docentes do Ensino

Superior no Amazonas, considerando seus saberes e experiencias desenvolvidas nos diferentes espaços de escolarização, da formação e no seu saber fazer mediado por suas narrativas.

Os participantes deste estudo, nessa perspectiva, tiveram a oportunidade de escrever seus registros com auxílio de um roteiro norteador (anexo), dividido em quatro eixos temáticos, a saber: (1) Quem sou eu? A constituição da docência, (2) Percursos Formativos e profissionais que constituem o ser professor, (3) Saberes e Práticas da docência no Ensino Superior e (4) Experiências Docentes no Ensino Superior.

As professoras receberam o caderno para subsidiar a escrita como também no formato *online* na primeira roda de conversa, onde foi explicando sobre o conceito desse dispositivo, sua relação com o objeto de estudo, seguido das características gerais. As professoras participantes tiveram o prazo de cinco meses para produzirem esse registro, oportunizando reflexões sobre o seu saber/fazer docente, de tal maneira que "construa sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente, ele está formando-se (emancipando-se) e projetando-se no futuro" (Nóvoa, 2014, p. 169). O exercício da escrita, pautado na relação entre o passado e presente da formação e da prática permite essa construção e reconstrução de conceitos, valores e perspectivas diversas sobre o contexto universitário e de sua prática.

O memorial de formação e da prática docente permite que as professoras mergulhem em suas memórias e silenciamentos do que foi vivido, experienciado, estabelecendo reflexões de como se constituíram. Esse movimento entre o resgate das memórias, seleção dos fatos e a divulgação destes, promove o redimensionamento de saberes e fazeres docentes ancorados na trajetória formativa inicial e do exercício da profissão, ou seja, no entrelugar espacial e temporal em que os atores sociais "os docentes" convivem e dialogam em sua coletividade, convergindo em experiências e práticas que ampliam a compreensão das realidades educativas.

É importante, considerar que "trabalhar com memória não implica buscar fatos como verdade absoluta, uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados" (Abraão, 2011, p. 167). Ao escrever o memorial, as professoras tiveram a oportunidade de externalizar os ditos e não ditos da sua prática docente no contexto universitário e, consequentemente, refletir sobre a sua profissão, estabelecendo a autoformação mobilizada pela ressignificação dos fatos vividos, rememorados e registrados, permitindo ao pesquisador a sua inserção no contexto da realidade educativa dos docentes e fortalecendo as interações como membros, de modo a garantir uma melhor compreensão do contexto institucional em que atuam.

Os conceitos-chave da Etnometodologia: prática e/ou realização, indicialidade, reflexividade, accountability e/ou relatabilidade e a noção de membro, colaboram nesse processo na medida em que as leituras, análises e interpretações dos fatos narrados no memorial consubstanciados nos demais dispositivos de produção de dados, permitiram uma revisitação entre os aspectos descritos, os diálogos compartilhados e a observação da prática, oportunizando a compreensão de forma múltipla, profunda e reflexiva.

Assim, ao entregarmos as propostas de memoriais de formação e de prática docente aos participantes do estudo, para os registros sobre suas histórias de vidas, formação e profissão, alicerçadas nos saberes e experiência da prática educativa que exercem, esclarecemos sobre a escrita mobilizada por um roteiro orientador, recebido na bolsa da primeira roda de conversa, juntamente com um texto conceitual teórico-reflexivo, aspecto descrito anteriormente.

As discussões tecidas sobre os registros no memorial trouxeram ponderações relevantes para o contexto reflexivo da pesquisa e formação, quanto ao uso desse dispositivo de produção de dados. A professora Graziela Maciel Barroso expressou em relação ao memorial que *"eu estava com essa dúvida que você já resolveu, será que é detalhe demais? Será que estou rasgando seda? Por que realmente, a escrita do memorial traz esse momento de emoção. Eu realmente, peguei o papel e comecei a escrever à noite, comecei a lembrar de alguns fatos, ainda mais porque minha mãe está aqui, veio me visitar e é minha referência profissional, e a leitura do texto, ajudou bastante. [...] O nosso memorial se mistura muito com a história do ICET. (Relato, realizado na 2ª roda de conversa).*

São muitas as inquietações que envolvem a construção de um memorial de formação e da prática. O que escrever? Será se essa descrição é relevante para o contexto dessa pesquisa? Como registrar tantos fatos vividos desde a escolarização, formação e sobre o desenvolvimento profissional? E os percursos pessoais que entrecruzam os formativos e profissionais, será se evidencio neste memorial? Os questionamentos que envolvem os modos de registros em um memorial, é culturalmente expressado por quem escreve, por ser "processo e resultante da rememoração" (Abraão, 2011, p. 166).

Os fatos rememorados e narrados oralmente nas rodas de conversas, constituíram elementos para a escrita do memorial, por terem uma intencionalidade dos pesquisadores e promoverem a rememorização a partir dos disparadores de memória utilizados no desenvolvimento dos diálogos. Redigir um memorial, nesse sentido, é mergulhar em memórias, carregadas de sentidos e significados, promovendo emoções sobre o que foi vivido, experienciado e ressignificado. É entrecruzar com diferentes fatos, modos de ser e estar

conectados aos lugares, culturas e caminhos desvelados ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional das narradoras.

A narrativa da professora Graziela Maciel Barroso, evidencia de forma enfática que quando somos estimulados a rememorar sobre o que fomos e somos, as emoções tomam conta de nossas narrativas, por selecionarmos os fatos que marcaram/marcam os percursos de vida que influenciam nas tomadas de decisões da formação e que estão ligados à profissão. Por isso, que o memorial oportuniza reflexões sobre o que é relatado, seja de maneira oral ou escrita, a partir de uma "narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação" (Abrahão, 2011, p. 166).

O ato de narrar e escrever tem se tornado um grande aliado no contexto da pesquisa e da formação docente, por ser uma ação singular de quem escreve, estimulando a refletir sobre o eu pessoal, formativo e profissional favorecendo a reflexão sobre as trilhas em que foram percorridas pelo ator social para a constituição da profissão docente. Esse reconhecimento entre o eu pessoal e profissional mediado pelas subjetividades fazem desse momento uma experiência significativa para quem escreve.

Para a professora Marie Curie, *"[...] o contexto de formação do professor, pensando no memorial, a sua história pessoal é relevante porque é ela que te torna o profissional que é hoje. Por que você é profissional e pessoa. [...] o memorial na sua concepção é constituído de maneira cronológica (Relato, realizado na 2ª roda de conversa).* Observamos na narrativa que a professora realça a importância de selecionar os fatos para registrar no memorial, considerando o tempo vivido cronologicamente, ou seja, evidenciar o profissional que se formou hoje é demarcar sua história de vida, desde o processo de convívio família, sociocultural, escolar, formativo e consequentemente profissional.

Bragança (2011, p. 158) colabora nessa direção ao afirmar que, "potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana". As experiências pessoais e profissionais vividos nesses registros trazem à tona a realidade sociocultural e educativa de quem escreve, colocando em realce o autor e a personagem principal de sua história marcada pelas diferentes interações experienciadas.

Na narrativa da professora Maria Gaetana Agnesi fica evidente que "as *influências que afetam a profissão são importantes e merecem destaque na escrita do memorial de formação e da prática*" *(Relato, realizado na 2ª roda de conversa).* O ato libertador de poder expressar sobre o que fomos e somos é possibilitado pelo narrador, apesar dos desafios que envolvem

essa ação, permite o que Walter Benjamin (1987) chama de “intercambiar experiências”, ou seja, compartilhá-las.

Nesse ir e vir de vozes e escritas que se entrelaçam sobre as histórias de vida, formação e profissão é importante destacar os agentes influenciadores que contribuíram nesse processo, conforme sinalizou a professora Maria Gaetana Agnesi. Nesse sentido, é preciso “[...] recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia (Benjamin, 1987, p.221)”. A pluralidade em que as relações são estabelecidas seja no seio familiar, formativo ou profissional, favorece a construção de saberes e tomada de decisões a partir do percebido, refletido e ressignificado, aspecto deveras relevante na produção do memorial.

Portanto, o memorial de formação e da prática docente, neste estudo, possibilitou às professoras narrarem sobre suas histórias de vidas, da formação e da profissão, considerando seus processos de interação social, escolar, formativo e de experiências constituídas no desenvolvimento de sua ação educativa, mediado pela singularidade, pluralidade e totalidade em que os atos sociais ocorrem, aliado aos demais dispositivos de produção de dados.

2.4.3 Observação do cotidiano da prática docente no contexto universitário: a realidade educativa sob as lentes do pesquisador em sua interpretação subjetiva

A prática docente é permeada por ações educativas desenvolvidas no processo dialógico entre os pares, com vistas à construção do conhecimento, tornando-se primordial o entendimento de como essas práticas são exercidas no campo educativo, considerando o movimento dialético que pemite a unidade teoria/prática. Estudos relacionados à pesquisa qualitativa e à observação participante têm se destacado no cenário educacional, notadamente nos escritos de Angrosino; Flick (2009), Haguett (1995), Lüdke; André (1986), Trivinõs (2008), entre outros autores, fortalecendo a sua importância e utilidade. Esse dispositivo de produção de dados, tem sua origem na Antropologia e na Sociologia com a intencionalidade de compreender as realidades sociais (Holloway; Wheeler, 1996).

Ao por em prática esse procedimento, o pesquisador tem a oportunidade de vivenciar as realidades educativas que são tecidas pelos docentes no contexto de sua prática, favorecendo registros, análise e intepretações dessas práticas, favorecendo a mais ampla compreensão das situações observadas, desde as questões culturais, simbólicas, linguísticas e outras evidenciados pelos professores.

Para Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Observar com cientificidade, com objetivos definidos e intencionalidades de compreensão da realidade social, exige que o pesqusiador se ancore em estudos, que justifiquem a observação participante enquanto dispositivo de produção de dados, definido como “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (May, 2001, p.177).

O espaço, lugar-temporal em que ocorre as ações sociais dos docentes, constitui-se como elementos que devem ser considerados, posto que auxilia na observação participante, à medida que o pesquisador convive no campo educativo em que a prática docente acontece, tornando-se membro das relações educativas intencionalizadas, tendo em vista conhecer a realidade sociocultural em que vivem os professores e alunos, considerando a linguagem empregada nas relações integrativas, possibilitando intepretações que são particulares ao grupo que é observado.

Geertz (1998, p. 24) chama a atenção do pesquisador ao utilizar a observação participante, em relação à cultura local que consiste num “sistema entrelaçado de signos interpretáveis”, que ao serem , “descritos com densidade”, estabelecem conexões entre a prática observada e as influências antropológicas e culturais que formam a identidade profissional, promovendo significações das ações sociais no entre-saber das indicialidades linguísticas e corporais que dizem muito sobre si e sobre os outros.

As percepções analíticas, reflexivas adquiridas por esse dispositivo no contexto da prática docente no Ensino Superior, garantem ao pesquisador apreender informações singulares e plurais advindos dos participantes em seu *habitus* profissional. Os estudos de Bourdieu (1996, p. 158) colaboram no sentido de esclarecer que “[...] é o *habitus,* como estrutura estruturada e estruturante, que engaja, nas práticas e nas ideias, esquemas práticos de construção oriundos da incorporação de estruturas sociais oriundas, elas próprias, do trabalho histórico de gerações sucessivas [...]”. Assim, as práticas sociais tecidas no saber-fazer docente são ancoradas no *habitus* que foi se formando ao longo das trajetórias de vida, formação e profissão. Assim, as observações e registros tecidos pelo pesquisador sob as lentes da interpretação subjetiva dos atores sociais, tencionam reflexões críticas, com olhares múltiplos, éticos, ressignificando conceitos como fios condutores de compreensão do ser professor no espaço universitário.

Na condição de pesquisador-observador, recorremos aos estudos de Leininger (1991, p. 93), que ao desenvolver um modelo orientador desse dispositivo, chamado de O-P-R

(observação, participação e reflexão), trouxe significativas contribuições para o campo da pesquisa e aplicabilidade desse procedimento o qual é realizado em quatro fases.

Destacamos, ainda, a relevância do cuidado que o pesquisador deve ter ao utilizar a observação participante, de não se distanciar do objeto de estudo, estabelecendo a autocrítica reflexiva em relação ao membro que se tornou no contexto da prática dos atores sociais, de modo a [...] assumir, de forma cada vez mais lúdica e autônoma, seu papel de protagonista e ator social" (Oliveira e Oliveira, 1984, p. 27). A compreensão dessa dualidade de observador crítico e participante do cotidiano é importante para estabelecer elos entre os objetivos e o problema de investigação da pesquisa em foco. Essas nuances colocam em evidência as atitudes que devem ser postas pelo cientista educacional, produzindo uma visão filosófica-epistemológica e cognosiológica sobre a realidades educativas.

É importante realçar que, na observação participante, os pormenores observados no contexto da prática devem estar associados ao espaço-lugar-temporal, ás questões pessoais, sociais, culturais e de formação-profissão em que os participantes observados estão inseridos, até porque "[...] a observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumento, e registrá-lo com propósitos científicos"(Angrosino; Flick, 2009 p. 74). Analisar essas questões subjetivas e intersubjetivas nas quais vivem os atores sociais é perceber que estão inseridos em contextos macrossociais que influenciam suas ações microssociais, ou seja, observar o cotidiano da prática é ter uma visão holística, é fazer parte desse espaço, tornar-se membro e nessa construção extrair dados, com cuidado, zelo e princípios éticos, respeitando as singularidades e pluralidades do grupo social, permitindo uma análise indutiva e compreensiva.

Foi nessa direção que realizamos a observação participante da prática docente das participantes do estudo, no período de agosto a outubro de 2024, seguindo um cronograma, em conformidade com o horário de aulas teóricas e práticas de cada professora. No roteiro de observação da prática docente, estabelecemos os dados de identificação de cada docente, considerando as disciplinas, horário de aulas, atendimento individual de alunos, conteúdo da aula, entre outros.

Os aspectos observados foram descritos em 8 elementos, tais como: (1) O planejamento da prática docente; (2) A prática docente no contexto do Ensino Superior; (3) A relação professor e aluno; (4) Os procedimentos metodológicos, (5) A relação aluno-aluno; (6) A utilização de recursos; (7) A avaliação da aprendizagem; e, (8) Considerações finais sobre a observação. No planejamento da prática docente, analisamos o plano de ensino, em suas especificidades: objetivos, estratégias metodológicas, organização dos conteúdos, sistemática de avaliação e referências: básica e complementar.

A prática docente no contexto do Ensino Superior foi observada a partir da ação didática docente no desenvolvimento do conteúdo proposto, das situações didáticas que garantem as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais e sua relação entre a teoria e a prática. Percebemos os desafios que foram propostos à turma, em relação às estratégias metodológicas de classe e extraclasse. Buscamos conhecer se ocorria a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores, como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas colocavam em jogo o que já era conhecido pela turma, seguido dos recursos utilizados e se estes se mostravam adequados ao conteúdo, de como foi organizado o tempo da aula e se foram dispensados dos períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, externarem suas dúvidas e tempo, também, para pequenos debates e resolução de problemas.

Na relação professor e aluno, tivemos com pretensão obter respostas, se a relação desenvolvida em sala de aula se apresentava de forma harmônica, de como ocorriam as relações interpessoais entre professor e alunos, entre aluno/aluno, como o professor lidava com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos, se os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazo dos conteúdos em questão se mostravam claros para a turma. Em relação às propostas de atividades, analisamos como estas eram entendidas por todos os alunos e se seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira.

Tencionamos compreender, ainda, se as informações dadas pelos professores eram suficientes para promover o avanço do grupo e quais as intervenções eram feitas no momento certo e se continham informações que ajudassem os alunos a refletirem, se o professor aguardava os alunos terminarem o raciocínio ou demonstrava ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento e das hipóteses dos alunos e se os “erros” que surgiam eram levados em consideração para elaboração de novos problemas e, por fim, se as dúvidas individuais eram socializadas e usadas como oportunidades de nova aprendizagem para toda a turma.

No que corresponde aos procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos professores, observamos a metodologia utilizada em sala de aula e se contempla atividades interdisciplinares, de que forma, seguido da mediação desenvolvida pelo(a) professor(a) e se estas permitiam uma aprendizagem significativa. Procuramos entender, também, se os conteúdos são contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos, se a prática docente se apresenta de forma estimulante e desafiadora e se as atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva.

Na relação aluno-aluno, verificamos se existe clima de cooperação entre os alunos, sobre os trabalhos em grupo, se estes são facilmente desenvolvidos, de como eram as relações interpessoais existentes entre os alunos e se estes se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão, no decorrer da aula. Se acontecia observação das atividades em dupla ou em grupo, se havia uma troca produtiva entre eles e com que critérios a classe é organizada.

Em se tratando da utilização de recursos, procuramos entender se estes são operacionalizados de forma adequada, apropriados ao nível da turma e se são motivadores e enriquecedores do desenvolvimento da prática docente. Na avaliação da aprendizagem, analisamos se as professoras avaliam os alunos consecutivamente, se a avaliação era diagnóstica e se o professor a utilizava para identificar os obstáculos didáticos, seguido das considerações finais tecidos pelos pesquisadores sobre a observação desenvolvida. Trazemos essa descrição de forma densa na subseção 4.2, apresentando os aspectos observados a partir do cotidiano em que atividades diárias docentes universitárias são desveladas.

2.5 Do interpretar para o compreender: (entre)caminhos da análise de dados

Analisar os dados qualitativos etnometodologicamente, sob o olhar microssociológico dos fenômenos sociais, culturais, educativos, interacionais, requer por parte do pesquisador habilidades e competências que são construídas na prática cotidiana, na qual faz uso de diferentes dispositivos de produção de dados de modo a interpretar e compreender a realidade educativa mobilizadas pelas indicialidades seja na comunicação, socialização de saberes, seja em outras formas de expressão que são manifestadas pelos atores sociais em seus grupos.

Desse modo, para responder à questão problema e alcançar os objetivos da investigação, é preciso "[..] "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis" (André; Lüdke, 1986, p. 45) [grifo do autor]. Essas análises, devem garantir a produção de saberes numa relação da empiria com os pressupostos teóricos-epistemológicos que fundamentam a pesquisa e que ancoram as discussões nas tessituras dialógicas das professoras.

Esse movimento é dinâmico, reflexivo e ético, coloca o pesquisador como agente ativo no processo de análise e construção de conceitos. Assim, "a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados" (André; Lüdke, 1986, p.45). Mediante o apoio da pesquisa qualitativa, numa

abordagem etnometodológica, apoiada nos fundamentos da sociologia compreensiva, da fenomenologia, numa abordagem multirreferencial, desvelamos, nas linhas a seguir, a propositiva de análise de dados deste estudo, considerando nosso lugar de fala e/ou estudos aprofundados no desenvolvimento desta tese.

2.5.1 Análise etnometodológica interpretativa-compreensiva: uma propositiva de investigação dos etnométodos

As pesquisas qualitativas em educação têm características e especificidades que demarcam seu processo de análise. Assim, no presente estudo, utilizamos uma abordagem que considera o cotidiano social e as ações práticas desenvolvidas e expressadas nas relações interacionais comunicativas, apresentamos a propositiva de uma base analítica de dados da teoria do social, assumindo como ponto de partida as contribuições teóricas de outras correntes[1] filosóficas, antropológicas e sociológicas que alicerçam essa construção epistemológica, no viés interpretativo-compreensivo das ações educativas culturais e linguísticas realizadas pelos atores sociais em suas atividades do dia a dia.

Os conceitos de prática/realização, indicialidade, reflexividade, accountability/ relatabilidade e a noção de membro, definidos por Coulon (2005), permeiam essa proposta na medida em que formulamos critérios e os modos de descrever, sistematizar, interpretar e compreender os fenômenos sociais que os atores praticam cotidianamente nas ações do grupo. Este procedimento de análise de dados que propomos foi elaborado com vista a favorecer o pesquisador com um olhar múltiplo sobre a realidade sociocultural e educativa dos participantes da pesquisa, aqui chamados de "atores sociais" (Weber, 1999), considerando as suas práticas realizadas no contexto da interação e socialização de saberes em que são ecoadas vozes sobre situações cotidianas que envolvem diferentes práticas, considerando o campo de atuação dos pesquisadores. Consiste num recurso técnico para, a partir de registros escritos, dos discursos proferidos e das ações indiciais estabelecidos nas relações do grupo, vivenciadas pelo pesquisador ao se tornar membro-afiliado, passa a interpretar e compreender os fenômenos sociais com o propósito de garantir os pormenores do objeto investigado.

Os estudos da fenomenologia de Husserl e de Schutz, bem como as mudanças de paradigmas do normativo para o interpretativo, com as implicações epistemológicas dos

[1] Essas correntes destacam-se na Sociologia compreensiva de Weber, na teoria social de Talcott Parsons, na Fenomenologia de Husserl e Alfred Schutz, no interacionismo simbólico da escola de Chicago e na pragmática de Ludwig Wittgenstem, entre outras teorias, cada uma com suas singularidades contribuidoras.

precursores da escola de Chicago (Coulon, 1995), trouxeram avanços significativos em torno das pesquisas, principalmente as pesquisas educacionais em que colocam as subjetividades e intersubjetividades nas relações entre o eu, o outro e os outros, como fatores imprescindíveis à compreensão das práticas sociais.

Os modos de descrever as práticas sociais, especificamente aquelas que são exercidas no contexto educativo, considerando as interações entre pesquisados e pesquisadores, estabelecem novos caminhos e direcionamentos sobre "o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social (Souza, 2014, p. 40)". Considerar o que é dito, tanto nos registros escritos individuais quanto na coletividade, favorece ao pesquisador contemplar etnodados dos etnométodos utilizados, sobre as trilhas da formação pessoal e profissional dos atores sociais, implicadas no envolvimento entre os participantes da pesquisa, favorecendo saberes plurais de narrativas singulares.

Rodrigues e Braga (2014), ao discutirem sobre a *análise do discurso e abordagem etnometodológica do discurso*, trazem colaborações que realçam o potencial analítico que pode ser desvelado tanto da interação discursiva face a face como em outros ambientes em que os atos de linguagens ocorrem. Os autores reconhecem na abordagem etnometodológica:

> [...] um fundamento fenomenológico, por privilegiar um movimento de *retorno às próprias coisas* e a consequente vontade de observação dos fenômenos concretos, de pôr entre parênteses as preconcepções do/a pesquisador/a, movimento que Edmund Husserl designava com o termo grego *epoché* e, ainda, à semelhança das segunda e terceira noções de discurso, uma inspiração pragmática, por se distinguir das concepções estruturalistas da linguagem [Grifos dos autores] (Rodrigues; Braga, 2014, p. 12).

Os pesquisadores que utilizam esse tipo de abordagem, se interessam pelas ações sociais dos atores em seus processos de interação e socialização, ou seja, como se comportam quando em suas relações entre os membros. A observação dessas atividades diárias dos atores e os seus diferentes modos de comunicação/linguagem dizem muito sobre quem são e como se relacionam, até porque "a etnometodologia procura ver em que medida a consciência que as pessoas possuem da sua ação é constitutiva do próprio sentido que elas próprias lhe atribuem" (Rodrigues; Braga, 2014, p. 12).

Voltarmos nosso olhar para o cotidiano para interpretar o sentido em que as práticas sociais de fato acontecem, é fundamental para os estudos etnometodológicos e, principalmente,

para analisar os dados empíricos decorrentes das observações diárias e das ações corriqueiras comuns estabelecidas pelos membros, seja no contexto da prática docente, seja no contexto das interações coletivas no âmbito profissional. Estudos de Rodrigues e Braga (2014) colaboram nessa direção do apresentarem de forma resumida as principais características da abordagem etnometodológica do discurso, descrita em seis aspectos, a saber:

> I) O sentido do discurso decorre do fato de não ser um comportamento isolado, mas antes uma atividade social, que as pessoas realizam em comum, em cada uma das situações de interação que estabelecem entre si localmente, no decurso da vida cotidiana; II) Nas interações discursivas em que se envolvem, as pessoas mobilizam saberes do senso comum que partilham entre si e, deste modo, constituem e reconstituem constantemente o seu mundo próprio; III) As pessoas quando falam não realizam atos de linguagem isolados, mas atos interacionais, de tal modo que o sentido da fala de um/a participante depende, não só do quadro (setting) interacional em que se inscreve, mas também da/s resposta/s do/as outro/as participante/s; IV) O discurso é, por conseguinte, constituído por unidades interacionais que se manifestam naquilo a que se dá o nome de pares adjacentes, unidades que envolvem mais do que um participante, tais como, por exemplo, saudação – saudação, pergunta – resposta, convite – aceitação ou recusa; V) As unidades do discurso não são, por isso, as frases ou as orações, mas os enunciados que podem ser constituídos por entidades verbais, por unidades prosódicas ou relativas à entonação, por unidades mimo-gestuais e inclusive por silenciamentos; VI) A atividade discursiva não é uma atividade desconexa e arbitrária, mas regulada e ordenada e, por isso, não só pode ser identificada e inventariada, mas descrita e sistematizada.

Compreender o sentido do discurso numa perspectiva etnometodológica é considerar a atividade social dos atores em seus modos de ser e conviver. É tornar-se membro afiliado com vistas a interpretar os sentidos linguísticos e indiciais estabelecidos pelos membros. É no mundo social e na interação dele que os discursos são proferidos e manifestados de forma natural, numa relação de reciprocidade e reflexividade, assim, cabe ao pesquisador fazer uso de uma técnica de análise que privilegie o cotidiano como elemento para a obtenção de dados empíricos.

Nessa perspectiva, torna-se relevante perceber as unidades do discurso como enunciados manifestados de diversas formas pelos atores sociais e a partir delas refletir sobre os ditos e não ditos desse processo interacional. Assim, os discursos, sejam escritos ou orais, para se tornarem compreendidos pelos pesquisadores, no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, devem ser refletidos no espaço-tempo cultural e linguístico em que ocorrem, de modo a justificar as certezas que são construídas historicamente pelo processo de organização e desorganização nos quais são estabelecidos.

Ao evidenciarmos a importância de analisar o lugar de fala e a intenção do que é dito, colocamos em realce a historicidade na qual devem ser refletidos os fatos proferidos, de modo a estabelecer uma melhor compreensão sobre o que se diz e o que se faz, principalmente quando se trata das práticas da docência, ou seja, do contexto educativo com vistas a perceber controvérsias e/ou lacunas que estão por trás das cortinas dos relatos postos no cotidiano dos atores sociais.

Essas ponderações contribuem nessa propositiva, diante do entendimento de que os dispositivos de produção de dados utilizados nas pesquisas qualitativas, especificamente na educação, fazem uso do discurso para apreensão de fatos narrados, escritos e observados no desenvolvimento da trajetória da pesquisa, favorecendo a construção de saberes que respondam à indagação do objeto de estudo.

Ao centrarmos nossa compreensão no discurso, tencionamos argumentar que estes, juntamente com o enunciado, são elementos que estruturam as relações discursivas e que, para serem analisadas, torna-se necessário um olhar profundo nas singularidades em que os fatos ocorrem, mediados pelos contextos históricos, sociais e culturais dos membros do grupo social em seus processos de interação, com vistas a mergulhar nos sentidos e significados nos quais estes discursos são proferidos em suas especificidades seja individual ou coletivamente.

As colaborações teóricas aqui descritas estabelecem conexões neste estudo à medida que consideramos o discurso como componente essencial de investigação metodológica para a análise interpretativa-compreensiva. Estar atento ao dito é perceber as arestas das práticas sociais exercidas no que é enunciado, estabelecendo conexões entre o saber e o fazer submersos no que é percebido nos atos comunicativos e interacionais dos atores sociais, que não são isolados, pelo contrário, partem do contexto sócio-histórico pessoal, coletivo e cultural no qual só podem ser compreendidos na medida em que nos tornamos membro do grupo social.

Assim, o discurso constituído pelos enunciados que trazem significações reveladoras sobre a identidade dos atores sociais favorece o pesquisador com um olhar múltiplo da singularidade e pluralidade em que estes são proferidos. As atenuações que realçamos sobre a análise do discurso como elemento essencial para a análise de dados de estudos de natureza etnometodológica, especificamente na propositiva da interpretação-compreensão da realidade educativa, pode ser ampliado para outros campos do saber, ancorado na teoria do social dada a necessidade de desvelar a linguagem e o discurso em seu espaço-lugar temporal e histórico de forma permanente, considerando “o tratamento dos fatos e dos enunciados como “raridades” e não como obviedades; a atenção do pesquisador em relação às práticas, discursivas e não-discursivas, como matéria-prima das investigações; finalmente, a atitude de dúvida e de

abertura ao inesperado (Fischer, 2003, p. 371)". A linguagem como fator determinante do discurso tem fatos e enunciados que estão entrelaçados em práticas discursivas e não discursivas que estabelecem relações de poder e características que identificam a identidade de quem a realiza, colocando o pesquisador como sujeito ativo no processo de interpretação e compreensão dos fatos narrados, ou seja, "analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos (Fischer, 2001, p. 198).

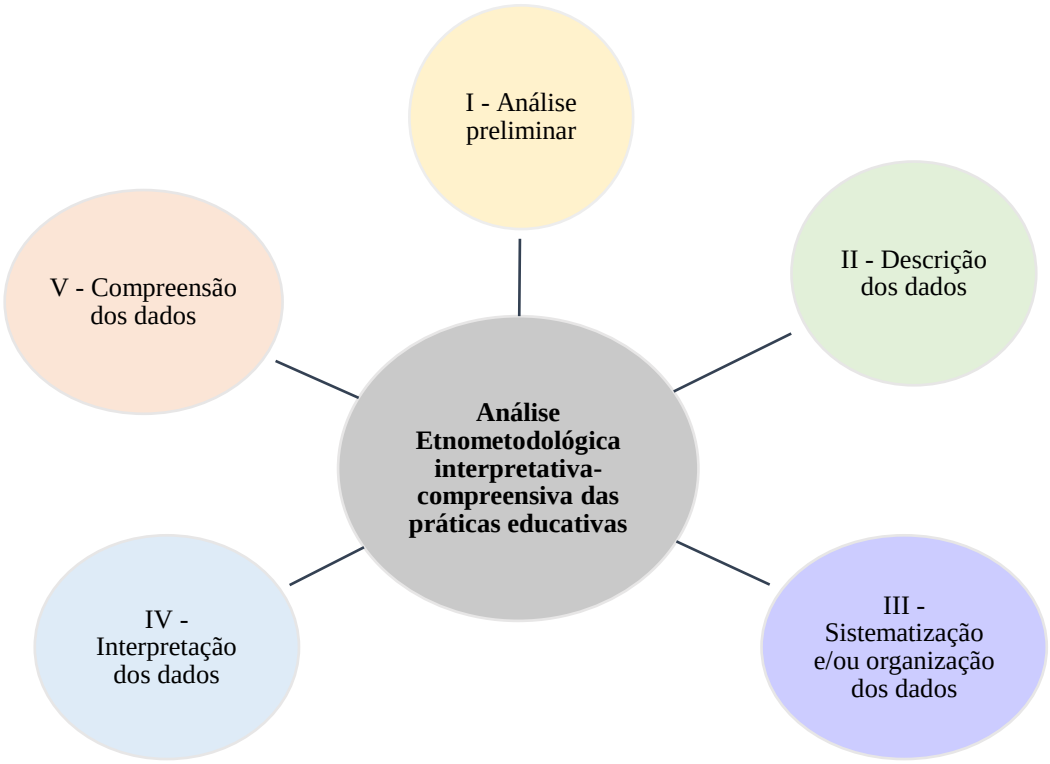
Os atos comunicativos por meio da linguagem e das expressões indiciais estão presentes na construção de dados empíricos e estes são fatores importantíssimos para a aquisição de saberes de apropriação do objeto de investigação. Ao buscarmos definir os critérios de compreensão dos significados dos registros tecidos pelos participantes do estudo, a partir dos dispositivos de produção de dados escolhidos, temos a possibilidade de adentrar aos espaços subjetivos da linguagem, considerando os termos indiciais e/ou indexais carregados de sentidos particulares do grupo social em que são observados e experienciados na filiação do pesquisador como membro.

Ao enfatizar os ditos que nesses registros são proferidos, com o propósito de apreender o conteúdo da fala e suas significações, na conversa do dia a dia realizada, fazemos uso de elementos que são próprias de cada modelo de análise, mas procuramos organizar essas nuances pautados nos pressupostos etnometodológicos pela necessidade de termos um dispositivo de análise de dados específica para esse tipo de abordagem da teoria do social.

A Análise Etnometodológica interpretativa-compreensiva é uma propositiva de análise de dados que pode ser utilizada em diferentes campos do conhecimento, desde que considere as práticas sociais estabelecidas pelos atores em seu processo interacional, linguístico e inserção do pesquisador no cotidiano em que as ações ocorrem, de modo a ter apreensão dos fatos sociais de forma detalhada, partindo do envolvimento investigativo, ou seja, do tornar-se membro afiliado.

Assim, nossa pretensão para este estudo foi apresentar essa proposta de análise que é dividida em 5 etapas e/ou fases de desenvolvimento para apropriação dos dados do objeto de investigação, sendo assim denominadas: análise preliminar, descrição dos dados, sistematização e/ou organização dos dados, interpretação dos dados, compreensão dos dados, conforme apresentamos na figura a seguir:

Figura 2: Etapas da Análise Etnometodológica interpretativo-compreensiva



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A fase I **análise preliminar** definida como a etapa em que o pesquisador se volta para a apreensão dos dados construídos ao longo da pesquisa, mobilizados pelos dispositivos de produção de dados que, este momento usou a reflexão, a rememorização dos ditos e as percepções dos não ditos devem ser consideradas e registradas, mesmo tendo sido feito no trilhar da aplicação dos procedimentos de pesquisa. É importante, nesse processo realizar uma leitura das informações escritas pelos participantes do estudo, seja no memorial de formação e prática, seja no diário de observação sistemática ou participante, entre outros dispositivos de produção de dados.

Assim, ao realizar a transcrição dos dados gravados durante as aplicações dos dispositivos de produção de dados, é recomendável refletir que “cada gravação registra um evento interacional único que, como tal merece ser transcrito e analisado com um grande respeito pela sua singularidade e integridade sequencial (Binet, 2014, p. 82)”. Nesse sentido, a transcrição dos discursos proferidos, nesta fase, durante as entrevistas, rodas de conversas e outros dispositivos se tornam elementos essenciais para apropriação singular e preliminar dos dados do estudo pelo pesquisador, proporcionando a construção de um mapa mental sobre as informações gerais adquiridas nas trilhas investigativas do cotidiano dos atores sociais.

A fase II **descrição dos dados** é considerada aquela em que o pesquisador, de posse das informações preliminares, faz a seleção descritiva dos dados com base nas informações gerais, especificando-as conforme os objetivos do estudo. As narrativas que compõem as trajetórias de vida, formação e atuação profissional devem ser considerada, como também os termos indiciais que descrevem características particulares do grupo pesquisado, de modo a garantir uma descrição densa e pormenorizada da realidade social e educativa.

O accountability/relatabilidade e a indicialidade estão presentes nessa etapa de forma intensa, considerando que o pesquisador deve perceber, principalmente, "as olhadelas, gestos, posicionamentos e enunciados verbais que as pessoas continuamente inserem na situação, intencionalmente ou não" (Goffman, 2012, p. 9) de modo a captar essas enunciações e relatá-las analiticamente. É preciso atentar para que as descrições não sejam realizadas de forma isolada, de modo que suas ações possam ser compreendidas a partir de seus nexos sociais, ou seja, com as outras ações, fato que coloca o pesquisador como agente ativo nesse processo de construção descritiva em que os dados se encontram.

A fase III, **sistematização dos dados,** é a organização com as informações descritas em seus diferentes modos de apreensão e sisematização desses dados pelo pesquisador, por categoria (opção escolhida), unidade temática ou seções teóricas e empíricas adotando um olhar atento, reflexivo, aliado a sua autonomia epistemológica de modo a perceber os ditos e não ditos nas entrelinhas do escrito e do discurso. É nessa fase que o pesquisador define a base teórica que sustenta o estudo, despertando a necessidade de aprofundamentos para discutir, analisar, interpretar e compreender os dados empíricos na unidade teoria-prática.

A construção teórica que parte dessa sistematização visa à **interpretação dos dados**, fase IV, quando o pesquisador, à medida que escreve sobre a base teórica evidenciada nos dispositivos de produção de dados, apropria-se de forma reflexiva e nela faz a interpretação, trazendo os recortes dos dados a cada unidade temática, categoria e/ou seção teórica. Ricouer (1986), a propósito, ressalta que toda interpretação deve assegurar-se pelo exercício hermenêutico, apropriando-se dos registros orais e escritos e dos pormenores que esses revelam, constituindo-se em saberes singulares sobre o grupo.

A **compreensão dos dados**, última fase da análise, é conceituada como o domínio dos conhecimentos empíricos em que o pesquisador se volta para a construção de sua teoria a partir das percepções, atravessamentos antológicos, axiológicos, gnosiológicos e epistemológicos adquiridos no percurso formativo, ou seja, na relação teoria-prática-cotidiano da realidade social dos atores, favorecendo saberes que determinam suas particularidades nas ações tecidas nos processos de interação coletiva e linguística. Desse modo, "[...] a tarefa de compreensão e

interpretação dos sentidos impregnados nas práticas é vista como infinita" (Silva, 2010, p. 35), aspecto importante em que o pesquisador deve considerar as arestas que envolvem seu objeto de estudo, no sentido de torná-las descritíveis a partir da intencionalidade que os escritos e os discursos são proferidos, trazendo significações para o estudo em foco.

É importante, nessa perspectiva, dialogarmos sobre a multirreferencialidade, escuta sensível e artesão intelectual, por considerarmos eixos e/ou temas centrais para o desenvolvimento de habilidades e competências pesquisadora, que alicerçam nossa argumentação em relação à proposta de análise aqui empreendida. A multirreferencialidade estabelece uma nova leitura da realidade, ou seja, um olhar sobre o ser humano de forma plural, refletido nos processos de interação e relação social, implicando tanto em "visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos" (Ardoino, 1998, p. 24).

Assim, interpretar e compreender os fenômenos sociais que são realizados pelos atores sociais em suas atividades cotidianas é colocar em realce as ações tecidas na relação entre si, o outro e os outros, colocando em evidência a postura do pesquisador na observação atenta sobre os diferentes contextos em que os fatos acontecem, permitindo, em decorrência, uma descrição de forma densa e a sistematização dessas apreensões numa construção dialógica, interativa, trans, pluri, interdisciplinar, constituindo uma bricolagem microssociológica.

A escuta sensível (Barbier, 1998) se constitui como um dos elementos imprescindíveis no trilhar constitutivo das pesquisas que se interessam pelas realidades sociais e educativas, tendo em vista que o movimento do escutar, perceber as entrelinhas da linguagem oral e corporal oferece ao pesquisador mecanismos necessários à aquisição de conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Conforme Barbier (2007, p. 141): "[...] a pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma". O ouvir e o interpretar o que foi dito é perceber as arestas existentes no discurso, isso porque o silêncio também é uma forma de expressar opiniões, daí a atenção aos não ditos considerdos essenciais para compreensão da realidade social dos atores.

Assim, tanto a multirreferencialidade quanto a escuta sensível são princípios relevantes para a pesquisa na abordagem etnometodológica, que foca seu interesse em compreender as subjetividades e intersubjetividades dos atores sociais nos espaços de interação e relação cotidiana pessoal e profissional. O ato de implicar-se sobre o campo investigativo é importante

pelo envolvimento entre pesquisador e pesquisados em suas ações cotidianas, com vistas a participar das realidades entre os membros, de modo a apropriar-se da linguagem comum e compreender os atos comunicativos socializadores particulares ao grupo.

O pesquisador ao realizar sua ação sob as lentes teóricas da Etnometodologia e se colocar como artesão intelectual (Mills, 1986), faz de si um agente ativo no processo de construção e reconstrução de etnométodos capazes de desvelar o que não é palpável, mas descrito no processo contínuo em que as interações acontecem, favorecendo conhecimentos profundos sobre o objeto de estudo, constituído pelas intepretações e compreensões singulares da pluralidade vivenciada.

Ao propor a análise etnometodológica interpretativo-compreensiva tencionamos dizer que essa perspectiva traz como fator essencial à compreensão do que a explicação dos fenômenos, que só ocorre na medida em que as práticas sociais são observadas, descritas, sistematizadas organizacionalmente, interpretadas e, por conseguinte, compreendidas, desde que o pesquisador se torne membro afiliado. Essas condições requerem, em contrapartida, que se mostre atento aos pormenores da realidade cotidiana, principalmente em relação aos termos indiciais que são proferidos nos atos interacionais comunicativos, percebendo a reflexividade em que são tecidos de forma consciente pelos atores, aspecto que evidencia a implicação como relevante para esse contexto da pesquisa e análise educativa. Para uma melhor compreensão trazemos o detalhamento dessas fases como elemento facilitador nessa processualidade.

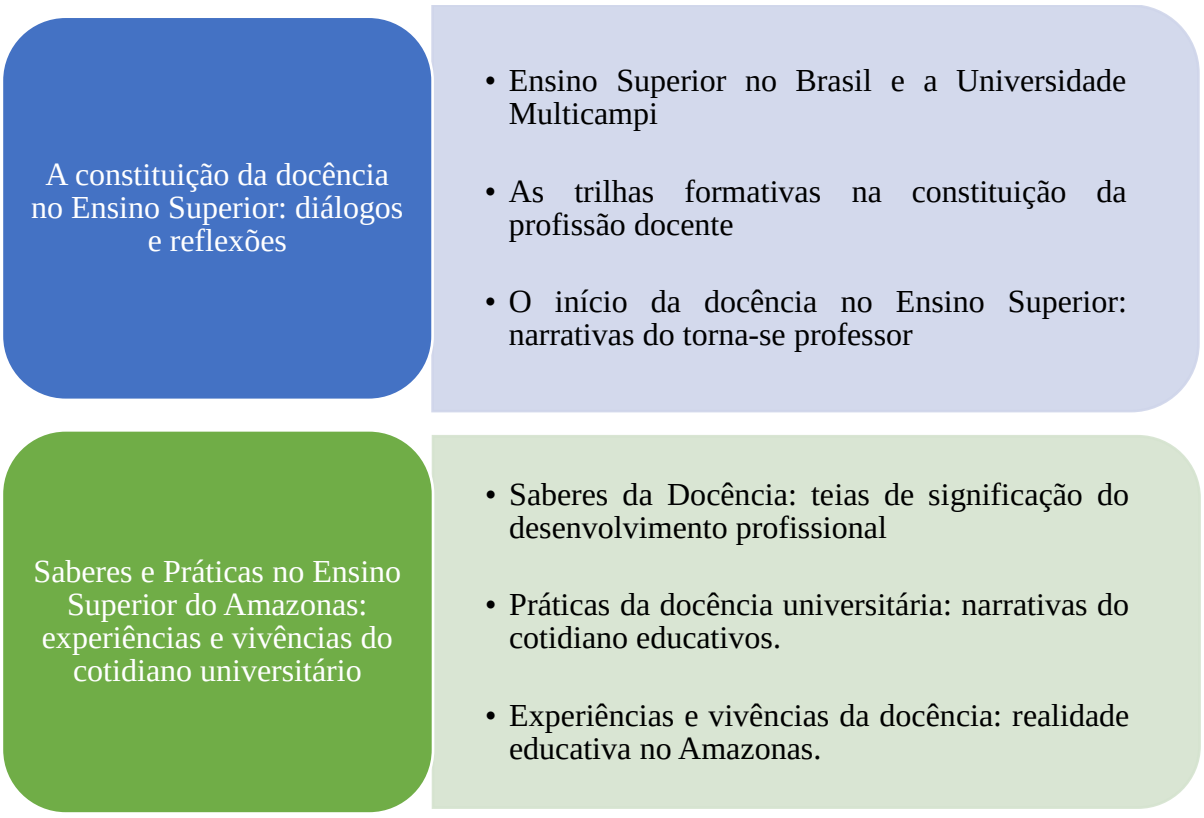
Assim, ao compreender o cotidiano social fenomenologicamente, descrevendo a realidade em que as interações ocorrem, faz dessa teoria uma abordagem investigativa fundamental para que os pesquisadores, que se interessam em desvelar as trilhas empíricas nas quais os participantes da pesquisa realizam suas práticas sociais comuns, ou seja, dentro da própria situação em que se encontram, se comunicam e interagem. Essas nuances ora empreendidas reverberam a necessidade de uma propositiva de análise de dados específica, mas que pode ser utilizada em outros campos metodológicos que atendam às especificidades dialogadas.

Iniciamos **a análise preliminar** com leituras dos registros realizados durante a vivência experienciada cotidianamente com as professoras, em seu campo profissional, bem como das transcrições dos áudios das rodas de conversas, e da leitura dos memoriais de formação e da prática docente. É importante mencionar, que essa etapa corresponde também à reflexão de termos indiciais, dos ditos e não ditos percebidos nessas trilhas de apreensão de dados obtidos pelos pesquisadores.

Em seguida, realizamos a **descrição dos dados** a partir dos objetivos da pesquisa na qual selecionamos e separamos essas informações de modo a garantir uma construção contínua das narrativas e dos escritos feitos durante a trajetória da pesquisa. Organizamos essas informações em pastas com uma temática ampla, mas que contempla comumente os relatos das participantes do estudo. Ao todo, utilizamos cinco pastas com as seguintes temáticas; (1) História de vida; (2) Processos Formativos; (3) Profissão docente; (4) Saberes da prática e (5) Experiências Docentes.

Com esses registros, fizemos a **sistematização dos dados,** ou seja, para cada temática, retomamos uma leitura atenciosa para que assim pudéssemos perceber as similaridades dos discursos, percebendo, também, as diferentes abordagens dadas pelas professoras, com olhar reflexivo ao objeto de estudo. De posse desses dados, organizamos as informações em seções teóricas, nas quais trazemos as narrativas docentes, estabelecendo a teoria com os dados empíricos, de modo a produzir uma análise aprofundada e discursiva. Dessa maneira, definimos as seções-considerando as categorias presentes a seguir.

Figura 3 - Categorias temáticas do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A partir dessas atenuações, partimos para a leitura dos pressupostos teóricos que fundamentam as seções mobilizados pelas narrativas das professoras revisitadas cotidianamente em processo de tecelagem entre os princípios teóricos e empíricos promovendo os nexos necessários para a produção deste estudo, partindo da interpretação dos dados, e definindo as bases epistêmicas que alicerçam cada seção. Esse movimento de interpretar os dados e ancorar teoricamente, favorece a compreensão do estudo garantindo a construção da tese em foco, mobilizados pelos saberes advindos desse processo. Nesse processo de interpretar para compreender fizemos o exercício hermenêutico (Ricoeur, 1986), sobre as narrativas orais e escritas numa conexão teórica, mobilizada pela ação multirreferencial (Ardoino, 1998), da escuta sensível (Barbier, 1998), considerando os fenômenos sociais e culturais presentes no cotidiano das professoras, conforme, realçamos a seguir.

3 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

> O professor entra em cena, o cotidiano de suas vivências emerge como cenário interpretativo, os significados elaborados roteirizam as ações e redirecionam a história, novos atores juntam-se ao palco, diálogos cada vez mais fortes substituem os sussurros de outrora. Novas cores e olhares tomam conta do palco: o roteiro transforma-se, em novos panos abrem-se revelando histórias encobertas, sentidos latentes, novas possibilidades [...]
>
> (Ghedin e Franco, 2008, p. 65)

Compreender sobre a constituição da docência no Ensino Superior exige mergulhar em histórias de vida, da formação pessoal e profissional de professor no intuito de interpretar as realidades educativas presentes no contexto universitário, no sentido de garantir o desenvolvimento e produção de saberes que favoreçam novas cores, olhares e mudanças significativas no cotidiano em que são tecidas as relações interacionais movidas pelo conhecimento científico e valorização da diversidade étnica, religiosa, cultural e social. O entrar em cena como agente ativo na construção de uma sociedade emancipatória, crítica e participativa para a construção de um país democrático, com igualdade, equidade e ações afirmativas, tendo em vista a diminuição das desigualdades educativas, requer que processos constitutivos da docência estejam em movimento dialético que entrecruzem passado e presente vislumbrando perspectivas e transformações futuras.

Na compreensão de Ghedin e Franco (2008), o palco, a significação dos roteiros elaborados, o redirecionamento da história, com novos atores que juntos dialoguem e coloquem à mostra as múltiplas facetas que compõem a docência, isto é, que a constituem, revelando, inclusive, que se trata de um processo movido por realidades singulares, que consideram espaço/tempo/local dos atores sociais que pensam/refletem sobre seus atos e na pluralidade das relações sociais revelam novas configurações sobre a profissão.

Considerando essas possibilidades, objetivamos com esta seção identificar os processos constitutivos da docência que fundamentam a produção das experiências formativas e dos saberes de professores no Ensino Superior. Reconhecemos que a palavra "docência", etimologicamente, tem raízes no latim *docere*, que tem como significados "ensinar", "instruir", "mostrar", "indicar", "dar a entender". De acordo com Araújo (2004), o termo é datado em 1916 na Língua Portuguesa, e sua utilização em narrativas discursivas em educação é bastante nova.

No Brasil, a docência foi instituída como profissão mediada pelos estudos das dimensões histórica, filosófica e política, que reconhecem o trabalho docente na articulação com a profissionalidade. A docência de professores universitários, conforme ressalta Zabalza (2004), tem três funções: o ensino (docência), a pesquisa e a administração, bem como as relações que as instituições mantêm, mobilizadas pela "[...] ampla rede de relações em outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter intencional" (Zabalza, 2004, p. 109).

No espaço universitário, as funções atribuídas à docência estão relacionadas ao processo de ampliação da profissão como construção social e são mediadas pelas ações coletivas e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que articuladas produzem conhecimento e saberes e os socializam pela reflexão crítica e problematizadora que considera a pluralidade

metodológica e curricular, "[...] no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há uma preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva do ser professor." (Fernandes, 1998, p. 97). Dessa maneira, a docência universitária e os processos que a constituem são determinados por um conjunto de elementos norteadores da ação educativa de professores no Ensino Superior, envolvendo dimensões epistemológicas, históricas e filosóficas, desvelando a necessidade de aprofundamentos sobre o ser professor nesse nível de ensino, considerando a identidade docente e os saberes e práticas experienciadas ao longo da carreira docente.

Refletir acerca do contexto histórico da Educação Superior no Brasil, com destaque para a Universidade Multicampi do Amazonas-UFAM, nos auxilia na compreensão sobre esse nível de ensino que faz parte do objeto em foco, por meio dos pressupostos teóricos que o caracterizam garantindo um melhor entendimento sobre as subseções que abordam a formação inicial e o início da docência no Ensino Superior mobilizados pelas narrativas do tornar-se professor .

3.1 Ensino Superior no Brasil e a Universidade Multicampi

O contexto histórico da Educação Superior no Brasil é marcado por influências europeias desenvolvidas intencionalmente para atender às necessidades da elite portuguesa. Esse surgimento ocorreu no início do século XIX quando, então, foram criadas as primeiras instituições de Ensino Superior no país, a partir da transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia, com o objetivo de "apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte" (Neves; Martins, 2016, p. 96). Essas instituições ao abrigarem os membros da corte e reproduzirem, de certa forma, a burocracia predominante tinham como característica a orientação profissional seguindo o modelo francês centralizador e seletivo, sob o controle do Estado em relação ao sistema.

Esse modelo francês napoleônico, conforme expressam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 148), "se caracterizava por ser uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado nos cursos e faculdades" motivo de divergências entre os positivistas e liberais que apontavam esse modo de ensino como uma unificação ideológica em que "é preciso, antes de tudo, atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada na mesma fôrma. Os homens diferem, sempre bastante, por suas tendências, por seu caráter e por tudo que a educação não deve ou não pode reformar" (Anastasiou, 1998, p. 108). Essas nuances caracterizam o início da constituição do Ensino Superior favorecendo a criação de escolas de Cirurgia e Anatomia na

Bahia e Rio de Janeiro e da Academia de Guarda Marinha também no estado carioca que se expandiram, a partir de então, com a fundação da Academia Real Militar, a criação do curso de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura, que tiveram outras denominações no decorrer do tempo: Escola Central, Politécnica e Escola Nacional de Engenharia pertencente à UFRJ (Sampaio, 1991).

Estudos de Cunha (2003; 1988; 1986; 1983), Fávero (2000), Teixeira (1999; 1998), Buarque (1996), Morosini (1994), Castanho (2000), Doria (1998), entre outros, discutem sobre a Universidade no Brasil e as influências sofridas pelos ideais europeus e norte-americanos. O Ensino Superior, nessa perspectiva, ao se tornar todo estatal até a Proclamação da República, em 1889, desencadeou a criação de estabelecimentos de ensino mantidos pelo domínio imperial que nomeava os catedráticos, decretava os currículos de todos os cursos, bem como a nomeação dos diretores.

Essas características demarcam a historicidade desse nível de ensino e colocam em realce os diferentes pontos de vista em relação à criação da universidade, pois, por um lado, os liberais afirmavam que a criação da universidade no Brasil tinha papel fundamental no campo educativo, mesmo tendo caráter de instrução das massas precárias, e por outro, os positivistas acreditavam que essa instituição tinha o compromisso com os saberes metafísicos na concepção de Comte, na qual seus idealizadores tinham o intuito de substituir essa ciência (Cunha, 2000).

Essas ponderações permitem a apreensão de que o Ensino Superior no Brasil foi marcado por mudanças em relação a seu acesso, principalmente no período da República, em que a admissão e a multiplicação de faculdades determinada pela crescente expansão do Ensino Superior, mobilizada pelo contexto econômico e institucional e, sobretudo, pelo caráter ideológico em que a luta dos movimentos liberais e positivistas provocaram reflexões ao colocarem o "ensino livre" como palco de debates, principalmente sobre os privilégios relacionados aos diplomas escolares que, de certa forma, atendiam as necessidades da classe burguesa, trazendo resistências em várias particularidades, com destaque as condições de ingresso.

Estudos de Cunha (2003), presentes na Obra: *500 anos de educação no Brasil*, ao discutir o Ensino Superior e a universidade em nosso país, revelam que "a primeira universidade criada no Brasil, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas em 1909, durante o curto período de prosperidade pela exploração da borracha" (Cunha, 2003, p. 161).

A Universidade Federal do Amazonas-UFAM, foi criada em 17 de janeiro de 1909, denominada inicialmente de Escola Universitária Livre de Manaós. Seu objetivo era oferecer

cursos das chamadas “três armas”, com vista a instruir os oficiais militares da Guarda Nacional. Outros cursos como Engenharia Civil, Industrial, Ciências Jurídicas e Sociais, bem como o bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas, Agrimensura, Agronomia e Letras, também foram ofertados por essa instituição. Posteriormente, os cursos de Odontologia e Medicina foram ofertados cumprindo o artigo 1º do Estatuto de criação, presente nos documentos legais. Estudos de Abreu (2015, p. 1) apresentam que:

> A nova instituição no Amazonas teve reconhecimento oficial no dia 8 de outubro de 1909. Faziam parte da estrutura da universidade a congregação, a diretoria, o conselho científico, o conselho de revista, o conselho disciplinar, a biblioteca e cinco faculdades: Faculdade Militar, Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Faculdade de Engenharia e Faculdade de Ciências e Letras. O presidente do estado do Amazonas Antônio Clemente Ribeiro Bittencourt assinou a Lei nº 601, considerando válidos no estado os títulos conferidos pela Escola Universitária Livre. Os cursos foram instalados em março de 1910.

Nessa direção, a Escola Universitária, em 13 de julho de 1913, teve alterações em relação a sua terminologia, na qual é denominada de Universidade de Manaós. Com o processo de sua desintegração em cursos isolados, datados em 12 de abril de 1926, essa instituição foi refundada com base na Lei Federal de nº 4.069-A, configurando-se como Universidade do Amazonas, reintegrada das instituições de Ensino Superior isoladas que atuavam no estado. A denominação Universidade Federal do Amazonas -UFAM, foi promulgada atendendo a Lei Federal de nº 10.648, de junho de 2022.

Enquanto instituição de Ensino Superior, goza de autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o seu estatuto e regimento geral. Tem a missão de cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia e como visão o reconhecimento pela excelência alcançada no ensino público, na produção científica e na contribuição para o desenvolvimento social, com os seus servidores capacitados, valorizados, comprometidos, com sua infraestrutura adequada e gerenciamento eficaz apoiado por informação dos processos administrativos, acadêmicos e técnicos (Estatuto da UFAM, 2019). Tem como finalidade cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado, cumprindo, para tanto, o que está descrito em seu 4º Art. do referido estatuto.

> I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, sem discriminação de qualquer natureza; II. Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua; III. Promover a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como a criação e a difusão da cultura, melhorando, desse modo, o entendimento do ser humano sobre o meio em que vive; IV. Manter, a partir da preocupação com a realidade amazônica, compromisso com os povos indígenas, reconhecendo a dívida histórica da sociedade brasileira e construindo possibilidades concretas para sua inserção plena na vida universitária e no exercício da cidadania; V. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; VI. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que forem sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do saber de cada geração; VII. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os da Região Amazônica, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VIII. Promover uma extensão aberta à população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da cultura e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição (ESTATUTO DA UFAM, 2019, p. 1).

Os múltiplos saberes que devem ser contemplados para o desenvolvimento de aprendizagens para a formação humana e profissional de jovens e adultos que são atendidos pela instituição de ensino, com respeito e valorização às diversidades culturais, étnicas, religiosas entre outras existente realçados em seu Estatuto, com ênfase na reflexão como âncora do pensamento científico que potencializa a função e a missão institucional da UFAM, à medida que considera as pluralidades socioculturais e, principalmente, pelos diferentes cursos ofertados, considerando as necessidades formativas da região norte, fortalecendo o desenvolvimento científico e tecnológico que geram profissionais capacitados e aptos a exercerem sua profissão, considerando os princípios legais éticos, bem como as habilidades e competências que assegurarão ascensão profissional e social.

Convém destacar as formas de ingresso na instituição, no sentido de promover uma compreensão sobre os elementos que consideramos importantes desvelar nesta seção para fornecer subsídios às demais subseções que trazem as narrativas de professores sobre os seus modos de ser e fazer em sua profissão docente. Bourdieu (2004, p. 20) contribui, nesse sentido, ao expressar que o campo é "[...] um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece às leis sociais mais ou menos específicas". Por

considerarmos o campo educativo como espaço de produção de saberes múltiplos, elencamos uma contextualização sobre a educação superior no Brasil e a Universidade Federal do Amazonas com foco em seu contexto histórico. Todavia, consideramos oportuno destacar o cotidiano institucional em que ocorre o processo de ingresso de alunos com vista a esclarecer a realidade educativa da qual estes fazem parte e os desafios que permeiam as práticas da docência.

Dessa maneira, as formas de ingresso na UFAM se dão por meio do Sistema de Seleção Unificada-ENEM, na qual é utilizado um critério seletivo para o preenchimento de 50% (cinquenta por cento) das vagas para os cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado. As demais vagas, correspondentes aos outros 50% (cinquenta por cento) são oferecidas para os alunos do estado amazônico ocorrendo por meio do Processo Seletivo Contínuo-PSC, que é uma proposta criada pela Resolução 18/98, do Conselho de Ensino e Pesquisa (Consep), com alterações feitas pela Resolução 014/00 (PROEG-UFAM, 2019).

Essa segunda modalidade de ingresso é feita no modelo de seleção seriada e contínua nas séries do Ensino Médio, com critérios estabelecido por meio de edital, com vagas oferecidas sem caráter adicional e preenchidas pelos candidatos selecionados da rede estadual. A exigência para inscrição é que os alunos sejam regularmente matriculados nas escolas credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação. Outra forma de ingresso é através do Processo Seletivo Interior -PSI, destinado ao preenchimento de vagas para os cursos ministrados nas sedes dos *campi* do interior, como também por meio do Processo Seletivo Extramacro - PSE, que permite o ingresso de candidatos por meio das seguintes modalidades: Reopção - (Transferência de Curso Interno) Portador de Diploma e Transferência Facultativa (PROEG-UFAM, 2019).

Nessa perspectiva, a UFAM está organizada na observância dos princípios de:

> I. Unidade de patrimônio e de administração; II. Organicidade da estrutura, com base em departamentos acadêmicos coordenados por unidades acadêmicas; III. Integração e indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, vedada a duplicidade de meios para fins idênticos ou equivalentes; IV. Racionalidade e organização, com plena utilização de recursos materiais e humanos; V. universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; VI. Publicidade de todas as suas ações; VII. Gratuidade do ensino; VIII. Intercâmbio com outras instituições; IX. Liberdade de expressão, difusão e socialização do saber; X. compromisso permanente com a busca da paz e a garantia dos direitos humanos; XI. Garantia de padrão de qualidade; XII. Gestão democrática do ensino público; XIII. Alternância de poder com base na legislação vigente (ESTATUTO DA UFAM, 2019, p. 2).

Os princípios estão em consonância com os objetivos, missão e finalidades fortalecendo as dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas da universidade, colocando-a como uma instituição que vem se reconfigurando com seu papel de garantir o desenvolvimento da região e, consequentemente, da nação, oportunizando a formação pessoal e profissional, rompendo os paradigmas tradicionais e promovendo o acesso ao ensino público de qualidade em seu *modus vivendi*.

A Universidade, de acordo com Pires (1996), é a guardiã da produção científica e cultural da sociedade por excelência, e não pode ser limitada a regras de adequação ao mercado, por isso que os objetivos, missão, finalidades e princípios devem deixar claro as funções sociais, culturais e simbólicas, garantindo sua autonomia, caráter social da sua produção e valorização cultural, aspectos contemplados no estatuto.

A Universidade Federal do Amazonas é constituída atualmente por 04 (quatro) institutos, 01(uma) escola e 13 (treze) faculdades, totalizando em 18 (dezoito) unidades de ensino. Conta ainda, com 96 (noventa e seis) cursos de graduação, 39 (trinta e nove) cursos de pós-graduação *sctricto sensu* credenciados pela CAPES, divididos em 31 (trinta e um) cursos de mestrado e 8 (oito) cursos de doutorado. Anualmente são oferecidos mais de 30 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e é referência em seus mais de 600 projetos de extensão, conta, também, com 17 grandes programas que se destacam na extensão, apoiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM.

As unidades de ensino da sede da UFAM são formadas pelo Instituto de Ciências Biológicas-ICB, Instituto de Ciências Exatas-ICE, Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais-IFCHS, seguido pelo Instituto de Computação-IC. Integra, ainda, a Escola de Enfermagem de Manaus-EEM e a Faculdade de Ciências Agrárias-FCA, Faculdade de Medicina-FM, Faculdade de Ciências Farmacêuticas-FCF, Faculdade de Odontologia-FAO, Faculdade de Direito-FD, Faculdade de Estudos Sociais-FES, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia- FEFF, Faculdade de Educação-FACED, Faculdade de Tecnologia-FT, Faculdade de Psicologia-FAPSI, Faculdade de Informação e Comunicação-FIC, Faculdade de Artes-FAARTES e Faculdade de Letras-FELT.

As unidades acadêmicas da sede da UFAM elencadas, ilustram a dimensão da instituição de ensino, e nos reforça a contextualizar sobre o seu processo de expansão para as unidades fora do interior, mobilizado pela descrição de como se deu esse processo de consolidação até mergulharmos nos elementos que fazem parte do processo de constituição de docentes que atuam no Ensino Superior do Amazonas.

Nessa perspectiva, ao nos referir sobre a expansão da Universidade Federal do

Amazonas-UFAM, atendendo às medidas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais-REUNI, iniciada pelo governo Lula em 2007, com vistas a garantir o Ensino Superior no interior do Brasil, e no Amazonas de maneira ramificada (Lima; Machado, 2016), colocamos em foco a importância desse programa para a promoção de igualdade ao acesso a esse nível de ensino. Assim, a Universidade do interior do Amazonas expandiu-se em cinco unidades acadêmicas fora da sede, sendo o Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB) – Coari, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) – Humaitá, Instituto de Natureza e Cultura (INC) – Benjamin Constant, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) – Parintins e Instituto de Ciências, Exatas e Tecnologia (ICET) – Itacoatiara.

Essa expansão, de acordo com Carneviskis, Macalini e Silva (2016), no contexto da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, ocorreu em duas etapas: na primeira foram criados os *campi* de Benjamin Constant, Coari e Humaitá e na segunda, os *campi* de Itacoatiara e Parintins. Esse crescimento na melhoria da oferta da Educação Superior no interior do Amazonas, assim como em todo o país advindo do REUNI, apresenta características diferenciadas nas estruturas de ampliação dos sistemas das universidades, características estas que definem essas instituições como Universidades Multicampi's.

Para Bampi e Diel (2013, p. 2) esse termo "tem característica de equidade, esse modelo se destaca por desempenhar um importante papel de desenvolvimento regional. Tornam-se assim pertinentes e relevantes os estudos sobre sua relação com a sociedade com esta proposta". A compreensão da realidade educativa com vista à expansão do ensino, pesquisa e extensão como promoção de igualdade de direitos traz à tona a relevância das políticas educacionais de expansão para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. O modelo multicampi vem do latim na qual multi significa *multus* e *campus*, por sua vez, é definido como um conjunto de edifícios e terrenos de uma Instituição de Ensino Superior-IES, permitindo quantitativamente o acesso à universidade em todas as regiões do país a partir do aumento do número de vagas.

As pesquisas de Lauxen (2006) explicitam que esse termo se apresenta como uma concepção de universidade estruturada organizacionalmente e distribuída em vários espaços geográficos, de modo a atender as necessidades formativas do contexto local/regional com base em suas realidades sociais, educativas, culturais e econômicas. Para Fialho (2005, p. 27) a universidade multicampi é "[...] um tipo de instituição universitária que, refletindo-se nas dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais, se traduz segundo uma morfologia composta por muitos campi". A interiorização do Ensino Superior promovido por essa nova configuração de expansão coloca em realce a produção de saberes científicos que são

desveladas além das fronteiras urbanas, estabelecendo a sociedade o papel de democratização do ensino que está em processo constante. O autor, ainda, esclarece que:

> Essa expressão (multicampi), portanto, cujos significados nem sequer se encontram absorvidos pela língua vernácula, embora já consagrada para dizer de uma modalidade de ensino superior, vai além do mero ato de designar alguma coisa: ela aponta para um fenômeno que se pretende diferenciado de outros, a exemplo dos modelos universitários cuja configuração não se restringe a um único lugar enquanto localização física [...] (Fialho, 2005, p. 51).

Essas concepções evidenciam os avanços do Ensino Superior no Brasil, favorecendo a diminuição das desigualdades educativas, principalmente em relação ao acesso das populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e outras etnias que fazem parte da região amazônica e de estados vizinhos, ao ensino público favorecendo a igualdade e equidade de direitos e atendendo às particularidades regionais de um país continental, que traz em sua história marcas excludentes em todas as suas especificidades.

O percurso histórico que demarca o surgimento da Universidade no Brasil iniciou-se no século XIX com o objetivo de formar a elite, principalmente no curso de Medicina e, consequentemente, em outros cursos que foram criados intencionalmente para atender as necessidades formativas da classe dominante favorecem reflexões sobre a Educação Superior e seu amparo pela Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/1996, que, no art. 5º, determina que esse nível de ensino deverá ser "[...] ministrado em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização", exigindo cada vez mais diálogos permanentes sobre os avanços e desafios que se apresentam nesse nível de ensino.

Sabemos que as universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores são as instituições de Ensino Superior que a LDBN "[...] reconheceu como diferentes tipos de educação superior incluindo opções acadêmicas centradas na missão do ensino, quebrando a tríade da indissociabilidade do ensino, pesquisa e da extensão, definidas constitucionalmente em 1988" (Cunha, 2003 p. 76). Assim, a Educação Superior tem se configurado como um campo complexo, com atribuições e formatos institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos diversificados. Essas instituições, encontram-se, atualmente, em um momento de (re)estruturação em virtude do crescimento de faculdades, centros de ensino superior e universidades, provocando discussões sobre a constituição da

docência nessas instituições e da formação “para o exercício de atividades profissionais” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 103).

Os diálogos e reflexões empreendidos servem como base epistemológica sobre o Ensino Superior e sobre a docência que “é uma ação pedagógica fundamental para a formação do profissional docente, bem como a formação do pesquisador” (Dias *et al*., 2013, p. 33), favorecendo elementos para a compreensão dos processos que constituem à docência neste nível de ensino, até por que “pesquisar a docência da Educação Superior contribui no aperfeiçoamento da formação do professor no aspecto do desenvolvimento profissional (Dias *et al*., 2013, p. 33). Essas questões que envolvem o ser professor desde a formação inicial ao início da docência são aspectos que fazem parte da profissão.

Portanto, desvelamos como esses processos ocorreram ao longo da trajetória de vida, de formação e profissão alicerçadas nas práticas da docência como alvo relevante para esta pesquisa na medida em que as vozes desses protagonistas ativos do contexto universitário, os professores, ecoam por meio de narrativas que foram tecidas nas rodas de conversas, nos memoriais de formação e na prática docente, bem como na observação participante, ancorada em pressupostos teóricos, epistemológicos e filosóficos que asseguram análises, interpretações e compreensões que são postas nas subseções a seguir.

3.2 Trilhas formativas na constituição da profissão docente

A formação de professores tem se constituído como um campo de reflexões permanentes na busca pela compreensão dos modos como esses processos formativos estão sendo sistematizados e se, de fato, as necessidades da realidade cotidiana das instituições escolares e de seus atores sociais: os docentes. Discutir sobre os elementos que compõem a formação desses profissionais que atuam nesse cenário educativo, no entrecruzamento entre os saberes e fazeres da profissão docente e os elementos que demarcam esse processo se tornam imprescindíveis para a construção de conhecimentos sobre a docência. Nesta seção, delineamos uma trilha formativa sobre a profissão docente reverberando sobre as curvas que se juntam e formam caminhos da formação de professores, movidas por um conjunto de saberes e experiências que constituem o ser professor e nos percursos que se unem às práticas da docência, conferindo sentidos e significados a esses processos constitutivos da docência no Ensino Superior.

Para Marcelo García (1995, p. 11), “o conceito de formação é utilizado como substantivo e como adjectivo: a formação e o formativo”, vistos pelo autor e entendidos como

processo de construção de habilidades e competências para o desenvolvimento da prática docente, ou seja, o primeiro ao que é proposto para a profissionalidade e o formativo atenuando nos modos como essas ações são realizadas, de maneira a fomentar, a partir de registros as características da formação docente que permitem compreender sua importância, contribuições, tensões, desafios e outras particularidades que alicerçam o objeto de estudo em foco.

Zabalza (2004), Ferry (1991), Roldão (2007), Marcelo García (1995), entre outros estudiosos, realçam que o conceito de formação, na educação, tem múltiplas perspectivas, dependendo das intencionalidades que estes são colocados em evidência, que abrange a trajetória de vida pessoal, de escolarização e das experiências, que são movidas nas interações entre os atores sociais no desenvolvimento da profissão.

Considerando as discussões teóricas mobilizadas pelas narrativas de professoras do Ensino Superior no Amazonas, apresentamos aprofundamentos sobre essas temáticas, partindo de ecos teóricos, práticos, analíticos e reflexivos tecidos no campo de pesquisa com vistas a alcançar objetivos propostos neste estudo. Nessa direção, destacamos as pesquisas de Marcelo García (1995, p. 26), que contribuem em relação à relevância da formação de professores para uma mudança educativa:

> [...] é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e prática que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a educação que os alunos recebem.

A área de conhecimento, investigação e propostas teóricas e práticas como marcas conceituais da formação de professores, sinalizadas pelo autor, rompe paradigmas tradicionais das características que a definem, colocando-a como um processo contínuo e permanente em que as ações dialéticas dos conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo do percurso formativo pelos atores sociais, sejam em seus aspectos individuais ou coletivos experienciados na reflexão da práxis educativa são (re)significadas em ações afirmativas promovendo aprendizagens múltiplas e mudanças diretas no desenvolvimento das práticas da docência.

A formação em sua totalidade tem função social, interventiva e é intencionalizada para atender as necessidades decorrentes das realidades escolares que estão em movimentos constantes e passando por transformações cotidianas, acompanhando a modernidade societal. É nesse espaço de compartilhamentos de saberes que os professores, como atores sociais,

desenvolvem sua profissionalidade a partir da reflexão crítica sobre sua prática, favorecendo a construção de saberes e competências profissionais.

É nessa perspectiva que apresentamos, a seguir, as narrativas das professoras com suas especificidades singulares da formação inicial, atentando aos pormenores desses acontecimentos que, na maioria das vezes, não são considerados relevantes para a constituição da formação e da profissão, mas para esta pesquisa são de extrema importância por nos interessarmos pela realidade educativa universitária, ou seja, pelo cotidiano desses atores em seu processo formativo. A professora Maria Gaetana Agnesi, nesse sentido, expressa que:

> Em 1999, conclui o terceiro ano do Ensino Médio e durante este ano não fiz Cursinho Pré-Vestibular. Assim, entrei na fase de vestibulares, minha primeira escolha foi Arquitetura na Universidade Federal do Paraná (UFTPR), campus Curitiba. Curso que almejava na época e como meu irmão estudava Engenharia Elétrica em Curitiba ficava tudo perfeito. Porém, pelo nível da concorrência e falta de conhecimentos suficientes, não passei. Em paralelo, me inscrevi para Engenharia Civil na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus Cascavel. Universidade esta que ficava a 100 km da cidade que meus pais moravam, mesmo com a facilidade de acesso, não passei neste vestibular. Ainda, neste mesmo período, fiz o vestibular para a Universidade Paranaense (UNIPAR) campus Cascavel, faculdade particular, a qual fiz a escolha pelo curso de Matemática. Por fim, nesta fui aprovada. Mesmo não sendo o curso (Arquitetura) que almejava na época, comecei a Cursar Licenciatura Matemática no período matutino na UNIPAR, totalmente por incentivo de meus pais, com o discurso que como queria um curso em exatas, esta poderia ser a oportunidade de fortalecer minha base de conhecimentos em matemática, pois no primeiro período tinha algumas disciplinas que trabalhavam com assunto da educação básica, serviria em alguns casos de revisão e em paralelo ao curso poderia fazer em Cascavel (cidade de boa estrutura educacional) um Cursinho Pré-vestibular e na metade do ano tentaria novamente Arquitetura na UFTPR. Ainda na época, existia um projeto do governo, em que todos os estudantes de licenciatura pagavam apenas metade da mensalidade e o que tornava o preço super em conta. Porém, a vida dá oportunidades de nos identificarmos com nosso caminho, e à medida que ia passando o semestre, fui pegando cada vez mais gosto pelo curso que estava cursando, e a cada dia desistia um pouco mais de Arquitetura. Quando chegou a fase de se inscrever para o vestibular, desisti totalmente e me engajei cada vez mais na magia da Matemática (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

O processo formativo inicial docente esclarece sobre a realidade educativa de nosso país em relação à concorrência dos cursos superiores no ensino público, em virtude da limitação das vagas, fato que coloca em discussão que as instituições particulares nas quais os alunos que findam o Ensino Médio recorrem a essa seleção, em virtude da não aprovação na universidade, conforme está expresso no relato da professora. É importante destacar que as trilhas formativas perpassam pelas reflexões da escolha do curso, nas quais a maioria dos estudantes tem suas escolhas primárias, e quando não conseguem realizar esse desejo, seguem as demais opções, e

a maioria, ao experienciar o tempo vivido se encontra profissionalmente, como realçou a docente.

O Ensino Superior privado, nessa perspectiva, tem autonomia universitária e essas instituições "[...] continuam aumentando e diminuindo o número de vagas em conformidade com a demanda, criando e extinguindo, com base no teste de mercado, cursos em diversas modalidades de ensino e níveis de formação, entre outras iniciativas" (Sampaio, 2011, p. 36). São nessas possibilidades de negócios, obtenção do lucro mas, também, da qualidade de ensino para se manter no mercado, que as novas configurações do Ensino Superior particular no Brasil vem se expandido, além da necessidade de atender as normativas legais do Ministério da Educação e dos Conselhos Superiores, por isso, estas tem assumido o caráter heterogêneo de modo a garantir o ensino, pesquisa e extensão com eficácia e se sobressair nas avaliações externas promovidas pelo sistema.

As declarações expressas pela professora Maria Gaetana Agnesi corroboram os registros de Sampaio (2011), quando informa que é relevante que as instituições privadas tenham as condições necessárias para cumprir com a sua função, missão e princípios formativos, "oferecendo atualizações, novidades e sonhos de pertença num mundo em constante transformação" (Sampaio, 2011, p. 39), requerendo de seus alunos autonomia para a realização de seus anseios formativos.

O incentivo dos pais em suas análises de áreas traz argumentações que influenciaram diretamente nessa escolha, conforme expressa em seu relato. Lucchiari (1993) nos chama atenção em relação a esse aspecto ao mencionar sobre o impacto que causa na vida do jovem, por afetá-lo diretamente na tomada de decisão e principalmente pelo fato de os pais terem forte influência na escolha do curso, às vezes, para satisfazerem a si próprios.

Boholasvsky (1987) acrescenta, ainda, que muitos familiares se martirizam ao observarem a tensão que seus filhos passam para fazer essa escolha e reconhecem esse momento como o "pontapé" para o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, o ingresso no Ensino Superior e, especificamente, no curso de matemática para a participante do estudo favoreceu a construção de saberes e a motivação em aprender os demais conhecimentos da área, mediados pelos estímulos cotidianos advindos de diferentes espaços: da coletividade com os colegas de turma, dos professores em sua ação profissional, da infraestrutura institucional, bem como das questões pedagógicas e eventos científicos que envolvem a dinâmica universitária. Para a professora Gertrude Belle Elion a escolha do seu curso se deu após muitas reflexões e em um diálogo com um de seus familiares a esse respeito:

> [...] minha irmã tinha feito um ano de Farmácia e tinha curtido. Me falou super bem do curso e, por via das dúvidas, me inscrevi em Farmácia no vestibular. Passei em oitavo lugar, mas nem quis ver se teria nota para medicina. Comecei o curso e me apaixonei. Me apaixonei pela química que explicava no campo mais micro tudo que eu queria entender no macro. Amei também todas as disciplinas da área biológica. Enfim, me encontrei. O que eu mais gostava era mergulhar no conhecimento e praticar nos laboratórios. Então resolvi fazer iniciação científica com um pesquisador da Farmacologia muito bom que trabalhava com plantas para o Sistema Nervoso Central – Memória. Participava de todas as reuniões, seminários, até apresentei um seminário, artigo difícil! Daí o professor falou que estava na hora de eu começar a prática. Pra mim, quando ele começou a falar foi como se ele tivesse se metamorfoseado em um rato gigante de olhos bem vermelhos, dentes enormes e expressão de assassino psicopata. "Você torturará os ratinhos numa chapa quente ou numa piscina, depois arrancará a cabeça deles, retirará os cérebros e analisará...A-HAHAHAHAH!!!" Bom, adoro bichinhos, não conseguiria fazer isso. Agradeci à ele por tudo e me expliquei. Ele então me recomendou a trabalhar com fitoquímica, que foi o que fiz. Comecei a iniciação cientifica nessa área (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A experiência vivida na formação inicial, desde os conteúdos disciplinares, as aulas teóricas-práticas em laboratórios revelam as especificidades que envolvem a identidade do curso, formando aspectos marcantes para a professora Gertrude Belle Elion. Sua aprovação em Farmácia, mesmo não sendo o curso desejado por ela e por seus familiares, apresenta que as áreas afins também podem ser uma opção de escolha profissional. Vieira e Pinto (2008) são enfáticos ao dizerem que a escolha da graduação implica no estudante sobre a profissão que vai assumir, razão por que devem ser levadas em consideração as variações históricas na relação trabalho e sociedade.

Para Levenfus e Nunes (2010), os jovens fazem suas escolhas influenciados pela sua realidade cotidiana, ou seja, pelos estímulos tanto internos quanto externos, a saber: interesses pessoais, mercado de trabalho, condições financeiras, informação, influências de familiares e amigos, identificação, autoconceito, média para a escolha do curso, entre outros aspectos relevantes.

Ao "mergulhar" nos diferentes campos de saberes que demarcam o início de sua formação, a docente explica que esses conhecimentos iniciais proporcionaram momentos prazerosos e a estimularam a participar da iniciação científica na área de Farmacologia e das discussões teóricas que envolviam essa disciplina, mobilizada pelo olhar do professor sobre a capacidade que os alunos tinham em avançar em seus estudos. Nessa direção, foi convidada para participar das aulas práticas, e mesmo não aceitando devido o método utlizado pelo professor, foi incentivada por ele a experienciar no contexto da pesquisa em outra área, explicitada por ela como a fitoquímica, tornando-se uma pesquisadora iniciante e cada vez mais interessada em seu curso de farmácia.

Fava-de-Moraes e Fava (2000, p. 75) explicam que o estudante que participa da iniciação científica tem uma "fuga da rotina e da estrutura curricular, pois agrega-se aos professores e disciplinas com quem tem mais "simpatia" e "paladar", desenvolvendo capacidades mais diferenciadas nas expressões orais, escritas e nas habilidades manuais". Essas experiências no ingresso do curso tornam o caminho formativo interessante e promissor por terem contato direto com os professores, com a realidades cotidiana da universidade mediado pelas atividades estabelecidas nesse constructo e pelas interações socializadoras entre os demais alunos. Para a professora Marie Curie, seu caminho formativo, inicialmente, ocorreu:

> Em 1993, ingressei na Universidade Federal da Paraíba, no departamento de Química para cursar Licenciatura em Química, noturno, pois planejava e precisava trabalhar para poder pagar as despesas decorrentes de transporte e materiais básicos para estudar. E assim o fiz nos dois primeiros semestres, trabalhava com aulas de reforço escolar de diversas disciplinas do ensino fundamental durante a semana (minha primeira experiência como professora), e nos finais de semana como diarista e babá. No primeiro semestre, sem entender bem a rotina da universidade, mas com muito esforço e dedicação, consegui me destacar na disciplina de Química Geral I, ministrada pelo Prof. Josué, que também era coordenador do curso de Licenciatura em Química. No final do segundo semestre, estava numa aula de Cálculo II, quando o Prof. Josué foi me informar sobre uma oportunidade de bolsa de Iniciação Científica (IC) com o Prof. Alberto Marques, que se tornou meu orientador de IC de 1994 a 1996. Na IC várias pessoas foram importantes na minha formação acadêmica [...] (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Cursar a licenciatura em química à noite foi necessário para o processo formativo da professora que precisou aliar o trabalho a diferentes funções para manter as despesas da universidade. Essa realidade ainda hoje persiste no cenário brasileiro, haja vista que as bolsas de assistência estudantil não atendem a todos os estudantes, mas os que recebem conseguem avançar em sua formação, devido a sua permanência integral na academia.

Os escritos de Fellicetti e Morosini (2009) corroboram nesta direção, ao explicitarem que as oportunidades de acesso e permanência no Ensino Superior devem ser asseguradas com políticas públicas educacionais que atendam as necessidades de estudantes sem condições necessárias para concluir esse processo formativo. Por isso, é importante que os mecanismos utilizados pela Política de Assistência Estudantil reduzam os efeitos das desigualdades existentes no contexto universitário.

Nesse sentido, esse tipo de assistência tem como finalidade essencial garantir recursos com vistas a superar obstáculos e impedimentos "ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de

matrícula" (Vasconcelos, 2010, p. 406). Desse modo, a participação na iniciação científica, pela docente, auxiliou na sua permanência integral na universidade, favorecendo a construção de saberes relacionados à pesquisa e ao fortalecimento de vínculos mobilizados pela socialização das experiências vivenciadas pelos outros acadêmicos do curso. Marie Curie diz, ainda, em sua narrativa:

> acrescento que estudar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade com bolsa foi realmente uma oportunidade que fez toda a diferença no Ensino superior, pois pude dedicar-me exclusivamente aos estudos, possibilitando a participação em eventos locais, regionais e nacionais para apresentação dos resultados oriundos da pesquisa. Além disso, a IC foi o pontapé inicial para que eu continuasse na vida acadêmica, tanto que, logo após a formatura, em 1997, ingressei no mestrado, na área de físico-química, na UFPB, permanecendo com o mesmo orientador e dando continuidade a linha de pesquisa desenvolvida na IC, apenas inserindo novas técnicas inerentes a pesquisa no nível de mestrado. Terminando o mestrado, em 2000 ingressei no Doutorado, também na área de físico-química. Porém, o meu orientador se ausentou por um período de 2 anos para realizar um pós-doc. Em função disso, mudei de orientador e de área de estudo, fazendo com que outras pessoas fizessem parte do meu caminho [...] (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Enaltecer a Política do Programa Assistência Estudantil-PNAES, como fez a professora Marie Curie é dar visibilidade às contribuições que essa política tem no desenvolvimento acadêmico e por ser um "[...] conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social [...] (FONAPRACE, 2012, p. 63), propiciando ascensão social e profissional e mudança da realidade de quem dela participa.

A iniciação científica contribui significativamente para o desenvolvimento formativo de habilidades e competências relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, além de auxiliar os estudantes vulneráveis socioeconomicamente por meio de bolsas. De acordo com Lopatto (2003), os acadêmicos que participam dessas atividades têm a possibilidade de avançar na pós-graduação, considerando o universo de experiência obtida nesse percurso de construção do conhecimento.

Harlley (2005) acrescenta que essas experiências advindas da formação inicial induzem os estudantes a se tornarem pesquisadores iniciantes e, de certa forma, a apresentarem conhecimento como criado e contestável, estabelecendo o espírito investigativo. Essas nuances externadas pelos autores estão em consonância com o relato da professora Marie Curie em sua trilha formativa da graduação, mestrado e doutorado, reafirmando os escritos de Fava-de-Moraes e Fava (2000), que colocam que acadêmicos que experienciaram a iniciação cientifica

são qualificados a dar continuidade a seus estudos em nível de pós-graduação *sctricto sensu*, pelos saberes acumulados ao longo de sua jornada formativa inicial, pela relação com o professor de iniciação científica já consolidada, bem como na continuidade da pesquisa outroramente iniciada e pelas competências advindas dessa experiência vivida. No que corresponde à narrativa da professora Lara Croft, em relação à formação inicial, a mesma relata que:

> Minha vida acadêmica começou tarde. Eu já tinha 21 anos quando iniciei o meu primeiro curso superior, apesar de ter concluído o Ensino Médio com 17 anos. Mas, apesar de tardio, soube aproveitar cada segundo. Vivi cada segundo com intensidade, dedicação, comprometimento e amor. Sempre fui uma das melhoras alunas da minha turma e por isso fui selecionada, entre as 5 melhores, para participar de uma turma que eles chamavam de "especial". Foram selecionados os 5 melhores alunos dos cursos de Matemática, Física, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Computação. Então eu participava de um grupo seletivo e precisávamos mostrar que erámos os melhores mesmo. Tínhamos aulas das disciplinas da área de Matemática separadas das nossas turmas de origem. Isso fez todo o diferencial em minha vida. Ganhávamos uma bolsa de iniciação científica por sermos dessa turma especial. E com isso pude me dedicar mais aos estudos e me sobressair frente aos demais. Eu participava de tudo que era possível, como PETI, projetos de extensão, de pesquisa, eventos, etc. Em tudo [...] estava envolvida. Eu era conhecida nos cursos de todo o Instituto que eu estudava, pois eu era muito participativa, crítica e comunicativa. Professores, Diretores, Técnicos, Discentes, Agentes de Segurança, Agentes da Limpeza, Agentes da Biblioteca, Agentes da Lanchonete e do Restaurante Universitário, dentre outros, me conheciam. Todos sabiam quem era eu. Até os motoristas de ônibus da linha do Jappim e do Integração. Todos me conheciam pelo meu nome. E assim, de quase todos os cursos do Instituto de Ciências Exatas (ICE) e das redondezas, como do curso de Agronomia, Educação Física, Engenharia Civil e Elétrica, etc. Eu jogava vôlei na UFAM e sempre que tinha competições esportivas eu estava lá. Até no antigo Centro de Processamento de Dados (CPD), hoje CTIC, eu era conhecida, pois eu me metia nas atividades deles como fazer matrículas dos alunos e participar dos testes dos sistemas que eles estavam desenvolvendo. Muitos professores, de todas as áreas de exatas, me chamavam para participar dos projetos de extensão deles, e eu ia. Não perdia uma oportunidade. Então, eu vivi intensamente, o meu curso superior. Fiz dele minha casa e minha vida. Sempre fui uma excelente aluna com boas notas. Até nos projetos que eram para irmos para os interiores, como Parintins e Coari, eu participava. Eu amei cada momento de minha vida acadêmica na UFAM. Tive muitos desafios, como falta de apoio, orientação, afeto e lar. [...]. Então, os desafios foram muitos, muitos mesmos, mas todos eles serviram para eu seguir adiante, e nunca deixei que nenhum deles me derrubasse. Não havia muito o que fazer. Eu precisava continuar seguindo e indo em busca do que eu mais queria: um lugar para chamar de lar, para chamar de meu (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A história de cada ator social é singular e é constituída de trajetórias peculiares caracterizando-a numa realidade sociocultural vivida (Bourdieu; Champagne, 1998). Assim, os caminhos formativos percorridos pela professora Lara Croft foram repletos de desafios conforme elucida em sua narrativa. Vivenciar essa a oportunidade de estudar em uma universidade pública, com possibilidade de ascensão social e mudança de sua realidade

sociocultural fez dela uma acadêmica ativa, participativa e que gostava de desafios. Foi selecionada como uma das melhores alunas do curso que juntamente aos outros da mesma área puderam experienciar por meio da iniciação científica avanços em seus conhecimentos específicos que abarcavam o seu campo de formação.

Transpor a barreira universitária relacionada aos problemas estruturais figurou dentre as estratégias de sobrevivência tecidas pela professora, marcadas por uma série de ajustes e ações práticas, refletidas constantemente na busca de sua realização pessoal e profissional (Portes, 1993; 2001). Nessa direção, a Profa. Lara relata que esse tempo vivido fez toda a diferença em sua vida pessoal e formativa, principalmente em relação ao auxílio financeiro proveniente da bolsa que recebia por ser de uma turma especial. A dedicação aos estudos e valorização a essa oportunidade mediante seus esforços a fizeram participar de projetos de extensão, de pesquisa, eventos científicos, do Programa de Educação Tutorial-PET, entre outros.

O Programa de Educação Tutorial-PET, citado pela professora Lara Croft em sua narrativa, foi instituído pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, destinado, em seu Art. 12, a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET. (BRASIL, 2005). Esse programa garante aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências relacionados ao ensino e, principalmente, à extensão e à pesquisa, estimulando-os na participação de eventos e produção de trabalhos científicos, garantindo uma trajetória estudantil de qualidade.

Seu reconhecimento como aluno é expressado pela docente na interação que mantinha com os diversos setores da universidade e por contribuir, sempre que possível, em atividades administrativas, considerando sua área de formação e pelos convites que recebiam para auxiliar nos projetos de extensão de exatas. Quando declara que viveu intensamente seu curso, faz uma relação de sua vida pessoal e formativa numa conexão indissociável, por ter enfrentado os desafios que envolvem questões socioemocionais relacionadas à família e à falta de apoio que, de certa forma, afeta muitos acadêmicos que vivem essa realidade universitária.

As conquistas advindas dessa colheita, dessa formação e das aprendizagens conquistadas são enaltecidas pela docente quando menciona que a realização desse sonho de concluir seu curso possibilitou a concretude de outros sonhos que fazem parte de sua trilha de vida pessoal, formativa e profissional. Essas declarações, corroboram os estudos de Severino (2007), ao expressar que o estudante ao ingressar na universidade depara-se com situações diversas, que diferenciam da sua realidade, exigindo uma adaptação ao ambiente, ou seja, à realidade educativa universitária. Assim, seu desempenho acadêmico dependeu de seu empenho

pessoal na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como da intencionalidade que sempre almejou no contexto de sua formação inicial, sempre focada em progredir, alcançando os níveis de mestrado e doutorado. Nessa perspectiva, o contexto da formação inicial da professora Lara Croft não foi diferente da realidade da professora Graziela Maciel Barroso:

> As maiores dificuldades na minha vida universitária foram as socioeconômicas. Com relação ao curso em si, eu realmente me identificava com quase a totalidade das disciplinas do curso e me mantive em uma constante de dedicação da qual tenho muito orgulho. O apreço em estudar foi realmente cultivado durante toda a minha vida e nunca reprovei em qualquer disciplina (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A narrativa da docente, realça a realidade educativa brasileira, na qual a maioria dos estudantes com vulnerabilidade social tem dificuldades socioeconômicas para se manter no contexto universitário. As expectativas do início do curso dão espaços a reflexões sobre os percursos que serão desvelados pelos estudantes para atingir seus anseios e sonhos. A identificação com o curso, as disciplinas e a continuidade no desenvolvimento de suas potencialidades deram espaços para seu fortalecimento pessoal e profissional.

Lüdke e Boin (2012), em seus escritos: *Do trabalho a formação de professores*, expressam que, paralelamente aos problemas emocionais, o magistério tem sofrido os efeitos de um isolamento estrutural, característico da prática individualizada, reforçando a ideia de autoformação ou desenvolvimento profissional. Essas aprendizagens na prática quando estabelecidas no diálogo entre os professores iniciantes, experientes e das memórias sobre os seus processos de escolarização. Coloca em pauta que o processo educativo é dinâmico e requer o acompanhamento das mudanças sociais que são postas para o futuro professor no sentido de desconstruir a ideia de uma prática reprodutora e reafirmando a importância da formação docente sólida, com responsabilidade social, e que atenda as singularidades e pluralidades que a profissão exige.

Essas considerações provocam questionamentos sobre a responsabilidade das universidades no que condiz à formação de professores que deve ser debatida e refletida criticamente sob a égide das bases epistêmicas, filosóficas, antropológicas, sociológicas e, principalmente, da prática nas quais são tecidos os pressupostos teóricos aprendidos no contexto da academia. Essa relação teoria e prática na constituição da práxis docente mobiliza a construção de saberes que favorecem a construção da identidade profissional.

Romper com os modelos tradicionais da formação docente no viés teórico, ora empregado, é reconhecer a necessidade de uma instituição formadora: a Universidade, que

atenda as pluralidades profissionais no envolvimento do ensino, pesquisa e extensão, sobretudo de uma prática da docência que transcenda as barreiras cognitivas para uma visão significativa de construção do conhecimento, considerando os desafios e as realidades educativas que envolvem o contexto educacional.

Day (2001, p. 38), a propósito, expressa que os processos formativos permitem "a mudança do professor, um resultado necessário ao desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional". Ao mencionar a formação docente na condição de aspecto relevante para a (re)significação das práticas no contexto educativo, o que implica reconhecer o estabelecimento de princípios que compõem o processo no qual são exercidas: a intencionalidade dos diálogos formativos, a reflexão crítica como possibilidade investigativa do campo educativo, mobilizadas pelas ações cotidianas exercidas na escola/universidade, o que requer organização e sistematização do trabalho docente mediado por planejamento que favoreça a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante desses aspectos teóricos, a professora Graziela Maciel Barroso tece a seguinte narrativa, focalizando seu processo formativo:

> Minhas experiências acadêmicas foram muito completas, já no primeiro período fui convidada para participar de um PIBIC e outra professora também conversou comigo, disse que eu tinha potencial e me estimulou a me inscrever na monitoria da disciplina dela que era uma das mais difíceis. Vindo de um histórico carente, vejo o quanto foi importante o reconhecimento dessas professoras para que eu acreditasse em mim. Com o tempo fui acumulando muitas experiências, Iniciação Científica em Botânica e outra interdisciplinar com o curso de Química, Monitorias de várias disciplinas, Voluntária em ações de Educação Ambiental com jovens em liberdade assistida de comunidades vulneráveis de BH, Organização da Semana de Biologia, Ciência na rua, Encontro de Estudantes de Biologia, Congresso Nacional de Botânica, prêmio de Fotografia, cursos de Educação Ambiental entre outras (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Vivenciar essas experiências acadêmicas no percurso de formação inicial, representou elemento relevante na constituição do desenvolvimento profissional docente, conforme consta na descrição da referida professora. O incentivo de seus professores na participação das atividades universitárias relacionado aos projetos de ensino, pesquisa e extensão foram representativos na constituição de seu saber-fazer formativo.

Essas enunciações narrativas fortaleceram e fizeram a diferença em seu percurso de formação docente, enriquecendo sua atuação como futura professora. Realça que seus professores tiveram papel essencial na construção de sua autoestima, valorizando seus estudos,

sobremaneira pela participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Sobre esses relatos, as bases legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (LDB-Lei nº 9.394/96), estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário. Trata-se de uma relação intrínseca ao processo formativo inicial vivenciado pela professora que expressa sua participação ativa em projetos, programas, eventos científicos, que contribuíram largamente na construção de saberes e, também, na sua permanência na universidade, por meio de bolsas provenientes das políticas do auxílio-estudantil.

Sobre essa questão, Santana e Lazier (2022, p. 5) mencionam que "a extensão universitária se constitui instrumento de transformação social e acadêmica, em confluência com a garantia de outros direitos sociais de luta pela democracia [..]". Esses estudiosos reforçam que, por meio das atividades promovidas pela pesquisa e pela extensão, o ensino se torna bem mais significativo e com o apoio à produção do conhecimento, que se amplia com a reflexão teoria-prática na realidade educativa no decorrer da formação inicial.

No atual cenário em que a universidade se encontra, é importante acrescentar que as contribuições advindas das atividades de extensão têm evidenciado nas ações afirmativas, tanto para o contexto local quanto regional. Essas ações têm refletido sobre o "[...] processo de transformação da universidade como um todo. A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio de um novo paradigma da Extensão Universitária, a própria universidade pudesse ganhar um novo sentido" (Gadotti, 2017, p. 3).

Ao voltarmos nosso olhar para a extensão universitária, comporta afirmar que justificamos essa postura por reconhecermos seu papel significativo na relação universidade e comunidade, rompendo as barreiras institucionais e burocráticas que ainda hoje persistem. As palavras de Santos (2005) retratam bem essa realidade quando esclarece que a atribuição da Universidade está em sua "participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural" (Santos, 2005, p. 53). Percebemos na trajetória das professoras que participaram dessas atividades que todas, indiscutivelmente, alicerçaram o processo formativo universitário de cada uma delas.

Marcelo García (1995) discorre acerca da necessidade de se ter uma formação de professores em processo contínuo, estabelecendo os princípios éticos, didáticos e pedagógicos, reconhecendo os modelos de ensino e de professor como base do sistema educativo e coloca que considerar "este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de

professores" (García, 1995, p. 55). Nessa perspectiva, o formar como princípio das necessidades intencionalizadas para a qualidade da prática docente é apontado pelo autor como argumento relevante no processo da ação educativa universitária. O que nos induz a pensar a formação numa perspectiva tanto individual como coletiva para os futuros professores, de modo a garantir seu desenvolvimento pessoal, suas potencialidades ampliando sua autonomia e reflexão sobre o ensinar e o aprender. Esses aspectos estão presentes na narrativa dos professores deste estudo e de como essas experiências vividas auxiliaram na construção dos saberes da profissão.

A essas singularidades permitem afirmar que a "formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (Nóvoa, 1995, p. 5). Assim, a formação de professores enquanto campo de conhecimento contém em sua estrutura fundamentos teóricos, epistemológicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos dentre os outros pressupostos que fundamentam a compreensão da educação para a formação humana, crítica, reflexiva e participativa para a transformação social. Considerar esses aspectos torna-se fundamental para a compreensão dimensional do processo formativo dos atores sociais que atuam e/ou irão atuar nos diferentes contextos escolares.

Saviani (2009), ao discorrer sobre a formação de professores, no que concerne aos aspectos históricos e teóricos, aponta características importantes que demarcam avanços e desafios dos percursos formativos da docência, apresenta que esta implica em objetivos e competências específicas mediadas por uma organização e sistematização que garantam uma formação sólida e de qualidade, por isso a preocupação com a necessidade de atender as especificidades tanto dos conteúdos culturais, cognitivos, quanto dos pedagógicos e didáticos, integrando assim o processo de formação de professores.

Essas considerações estão em consonância com os estudos de Rosemberg (2002, p. 35), ao afirmar que "a necessidade de continuidade do processo de formação dos professores situa-se no campo das possibilidades e de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores, de construir e reconstruir o conhecimento no âmbito de uma sociedade em constante mutação". As nuances postas pela autora colocam em realce que o processo educativo tem se transformado mediado pelas influências sociais, econômicas, tecnológicas, científicas e vivenciados pelos atores sociais.

A formação docente é colocada como um mecanismo de (re)significação de conceitos mobilizados pelo rompimento de paradigmas tradicionais, favorecendo a construção de saberes e competências que norteiam o desenvolvimento de práticas da docência a partir dos diálogos

e compartilhamentos de experiências adquiridas no processo de formação profissional, até porque "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, 1995, p. 26). Esses diferentes papéis em que o professor pode desempenhar, dependendo da intencionalidade da formação para o trabalho docente no contexto da prática, trazem elementos significativos sobre suas ações didáticas e metodológicas que, ao serem refletidas, podem gerar a elaboração de novos direcionamentos em relação as suas práticas da docência.

O autor, ainda acrescenta que "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (Nóvoa, 1995, p. 25). O professor como profissional é também pessoa, e nessa interação entre o ser pessoal e o profissional que se tornou, traz consigo histórias de vidas que se entrecruzam com o que foi vivido em sua trajetória de formação pessoal e profissional e, também, a sua prática mediada pelas reflexões cotidianas estabelecidas nas interações entre os membros de seu grupo educativo. As experiências de vida, de formação e de prática dizem muito sobre a dialética que constitui a docência, de modo que, essas categorias têm sentido particular à medida que a formação parte do interesse individual para o coletivo. Moraes (1996, p. 143) evidencia que

> [...] dar voz e vez ao professor, considerando sua própria reflexão sobre o seu 'saber' e o seu 'saber fazer', é acreditar que da sua fala e da sua 'história' pode emergir uma riqueza de experiências que indicam alternativas de formação do fazer pedagógico, voltado às transformações de que tanto precisamos na educação.

As mudanças de atitudes que garantam transformações das ações diretivas no contexto das práticas da docência mediadas pelas histórias de vida pessoal e profissional, experienciadas na trajetória da formação inicial e continuada de professores norteia e fundamenta as epistemologias da práxis que são exercidas cotidianamente. Essas percepções favorecem um trabalho pedagógico dialético, ou seja, o movimento do trabalho docente a partir das necessidades intencionalizadas do ensinar e aprender possibilitam ao professor estratégias didáticas e metodológicas de modo a atender as especificidades da realidade educativa.

A reflexão como ponto de partida da mudança de postura da prática docente é um processo contínuo tecido no desenvolvimento profissional e nos diálogos coletivos entre os demais atores sociais em seus processos interacionais. As subjetividades implicadas nas

reflexões do individual ao coletivo trazem sentidos e significações relevantes sobre a profissão docente, desde que essa ação seja crítica e possibilite o redimensionamento de saberes e ações no contexto da prática docente. Marcelo García (1995) esclarece que a reflexão é utilizada na educação para se referir as novas tendências da formação docente, colocando-a como elemento estruturador sobre a propositiva em que esta se baseia.

Dessa forma, a trajetória formativa da professora Maria Gaetana Agnesi foi bastante intensa. Concomitante a suas aulas da graduação realizava outros cursos, conforme sua disponibilidade de tempo. Essa busca pelo conhecimento pode ser percebida no relato a seguir:

> Durante minha graduação (2000 a 2004) fui uma aluna muito aplicada e interessada, comprometida com minha formação e interessada em aprender. O meu curso era no período matutino, assim tinha as tardes e noites livres, à noite costumava fazer cursos no SENAC (Datilografia no Microcomputador, Oratória – Como falar sem inibições), na ACIC – Associação Comercial e Industrial de Cascavel (Empreendedorismo e Carreira) de inglês, espanhol [...] Participei de muitos cursos ofertados pelos professores da UNIPAR [...] Além de cursos, participei de Projeto de Extensão Universitária na UNIPAR, "Pronto Socorro de Matemática: Uma Iniciação à Docência" em 2001 e 2002, durante 2 anos, neste projeto íamos em escolas estaduais para fazer aulas de reforço e tirar dúvida dos alunos, costumávamos construir materiais manipuláveis e levar jogos para auxiliar na aprendizagem [...] tínhamos um laboratório de ensino de matemática muito rico, com muitos materiais, ciclos trigonométricos grande em madeira, sólidos geométricos, jogos, materiais para trabalhar fração, unidade, dezena e centena, entre outros. Fui monitora das disciplinas, Álgebra Linear (2003) e Geometria Euclidiana (2004). Sempre gostei muito do campo da geometria, principalmente a espacial. Sempre participei das Semanas de Matemática da UNIPAR Cascavel, II (2001), III (2002), IV (2003), V (2004). Na de 2004 participei também como comissão organizadora. Em geral, as atividades eram bastante voltadas para o ensino de matemática (origami, números primos e criptografia, matemática financeira, softwares matemáticos-Maple/MATLAB/Cabri, jogos, trigonometria, funções, PA e PG, sólidos geométricos, cônicas e Quádricas, lógica matemática, equações diferenciais, programação linear e de temas de física (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A participação da professora nas atividades formativas propiciou a ampliação de saberes disciplinares, favorecendo uma relação intrínseca entre os estudos teóricos e práticos, constituindo uma práxis pedagógica. Essas experiências ressignificadas na reflexão do vivido, juntamente ao "momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada" (Mizukami, 2008, p. 216), tendo em vista desenvolver as potencialidades de seu desenvolvimento profissional docente, colocando-se como marco essencial de sua formação.

Para Nóvoa (1995, p. 15), a formação de professores se relaciona com "o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)". Por isso, definimos a formação docente como algo dinâmico, múltiplo, diverso, por se conectar numa dimensão pessoal, formativa e profissional. Está ancorado em saberes singulares e plurais advindos de suas trajetórias envolvidas nas atividades próprias do trabalho educativo.

Nessa perspectiva, o autor acentua, ainda, "mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional" (Nóvoa, 1995, p. 16). Assegurar espaços para o compartilhamento de saberes sobre o desenvolvimento das práticas da docência é dar voz aos protagonistas do processo de ensinar e aprender. No campo universitário esse exercício deve ser contínuo, rompendo a cultura da individualidade, voltando-se para a coletividade em que a escuta sensível de si, do outro e dos outros se torna elemento de ação da prática formativa. Experienciar na formação docente essas atitudes é favorecer o conhecimento sobre os novos modos de trabalho pedagógico, a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade cotidiana, na perspectiva de compreensão das práticas educativas exercidas em suas diferentes especificidades.

Portanto, convém construir "uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade" (Imbernón, 2011, p. 68), de modo a assegurar autonomia da busca pelo saber docente, percebendo que o processo de formação é contínuo, singular e múltiplo. Os registros da professora Maria Gaetana Agnesi revelam em suas argumentações que seguiu uma trilha formativa, conforme explicita a seguir:

> Comecei o mestrado efetivamente em 2006, com bolsa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e sob orientação da professora Maria do Socorro N. Rangel. Durante o mestrado, no ano de 2007 a 2008 participei do Projeto de Extensão Universitária, "Problemas de Corte e Empacotamento: Uma Aplicação na Indústria de Móveis". Durante este projeto, também estive em meu laboratório de pesquisa (no chão da fábrica), coletando dados e aperfeiçoando meu modelo matemático. Além desse projeto, participei de uma atividade que lembro com muito prazer. [..] Foi a "Universidade na Praça" em 2007, era um evento que acontecia numa praça bem movimentada no centro de São José do Rio Preto, em comemoração à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. De modo geral alunos de diferentes áreas levavam atividades para demonstrar na praça, [...]. As escolas também levavam os alunos. Meu grupo, junto a minha orientadora levamos materiais manipulativos para eles resolverem problemas de pesquisa operacional/otimização, como por exemplo: "Caixeiro Viajante", "Teorema das 4 cores". [...] Em 2008, obtive o título de mestre em Matemática, o título da minha dissertação foi "Propostas de Solução para o Problema de Corte de Estoque Bidimensional de uma Fábrica de Móveis de Pequeno Porte". Resultado que apresentei no artigo [...],

> “Geração de padrões de corte n-grupos para a indústria moveleira” - Boletim da Sociedade Paranaense de Matemática (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As declarações da docente desde a sua graduação à pós-graduação s*tricto sensu*, bem como as demais participações em atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão reforçam as palavras de Gadotti (2011, p. 61), quando coloca que “nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender, e sobretudo, como aprender”. Essas experiências advindas do tempo vivido na formação inicial e continuada viabilizaram à docente um olhar sobre o ensinar e o aprender de maneira autônoma e emancipatória.

O trabalho coletivo, a socialização das ideias e outros caminhos da teoria na prática revelados pela professora Maria Gaetana Agnesi, por meio da revisitação de suas memórias nos registros do memorial, realçam que suas trajetórias de vida e formação foram intensas, carregadas de sentidos e significados que constituem a profissional que é atualmente. A professora Gertrude Belle Elion pontuou que:

> Na universidade aprendi a estudar para as disciplinas que tinham péssimos professores, amava as várias bibliotecas. Para as disciplinas com bons professores nunca precisei estudar muito. Tudo parecia fácil. Até que resolvi me desafiar e fazer o estágio obrigatório de final do curso emoutro país. Surgiu a oportunidade de eu estagiar num laboratório de pesquisa na área de Tecnologia Farmacêutica na Bélgica e fui uma das melhores alunas destas disciplinas. Agilizei tudo e, com o super apoio de meus pais, principalmente da minha mãe, lá fui eu para Leuven na Bélgica (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Os estudos da docente foram mobilizados pelas práticas tecidas por seus professores, nas quais se dedicava à compreensão dos conteúdos de forma autônoma devido à ausência de uma ação didática e de estratégias metodológicas que proporcionassem um ensino de qualidade. Sua busca pelo conhecimento ao visitar as bibliotecas e os livros de sua área garantiram o êxito nas avaliações propostas.

Nessa direção, estudos de Nóvoa (1995, p. 27) enfatizam bem sobre essas ponderações, ao expressarem que “as práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Por isso que ela pode estimular o desenvolvimento profissional, a partir de um quadro de autonomia, da contextualidade da profissão, ou seja, tende a valorizar as diferentes experiências promovendo

uma “preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

A docente sinaliza, ainda, que não tinha necessidade de retomar os estudos dos saberes disciplinares de alguns professores, que desenvolvia suas práticas da docência com qualidade e de maneira significativa devido à habilidade e competência em exercer sua ação didática. Assim, fez seu estágio na área de Tecnologia Farmacêutica, na Bélgica, destacando-se como melhor aluna e colocando em realce o papel da universidade em sua formação e a contribuição de sua família nesse processo. Os desafios que emergiram durante sua estadia nesse país foram em relação à comunicação em inglês, que deram espaço para as experiências exitosas no manuseio dos equipamentos modernos, nos trabalhos de pesquisa e na interação com outros pesquisadores. E, ainda, expressa que:

> Foram 7 meses de uma enriquecedora experiência. Amadureci bastante, aprendi sobre tantas coisas...e muito sobre mim mesma. Sabia que o que eu queria era fazer pesquisa, estar dentro de uma universidade. Sabia que queria seguir carreira no Brasil. [...]. A única dúvida era qual área seguir: tecnologia farmacêutica ou Fitoquímica. Eu queria muito unir os dois” (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Nóvoa (2005, p. 27) colabora, ainda, nesse contexto, ao afirmar que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas”. Mesmo que os caminhos desvelados pela professora Gertrude Belle Elion tenham sido focalizados no contexto da pesquisa, trazemos essas análises como relevantes para o campo da docência, haja vista que fez a escolha de ser professora considerando todos esses percursos experienciados. Essas vivências permitiram um amálgama de conhecimentos expressivos para sua constituição como docente no Ensino Superior, conforme pode ser percebido em seu relato ao retornar ao Brasil

> me formei e comecei a procurar o local onde eu faria meu mestrado. Mas também enviei meu currículo para uma indústria de aromas e essências lá em Jaraguá do Sul, cidade onde meus pais moravam. Vi que o programa de pós-graduação em Ciências Farmacêuticas da UFSC tinha acabado de ser criado e estava aberto para inscrições. Fiz a inscrição, levei os documentos e nessa viagem conheci uma pesquisadora da área de Fitoquímica que me identifiquei bastante. Resolvido. Fiz provas para esta área e com ela. No mesmo dia em que saiu o resultado da seleção de mestrado me chamaram para trabalhar na indústria Duas Rodas. Escolhi fazer o mestrado. Me encontrei totalmente no mestrado. Sempre me achei meio nerd e “viajante”, sempre adorei discutir assuntos científicos, relacionando-os com o cotidiano e vice-versa. No mestrado encontrei várias pessoas com esse mesmo

> gosto para ter intermináveis conversas, [...]. Fui bastante feliz. Mas meus experimentos começaram a dar errado, cada vez mais complicados. Mergulhei na biblioteca, estudei como nunca e achei a solução. Bastante trabalhosa, mas no final deu certo. Já estava pensando no doutorado. Tinha amadurecido como pessoa em muitos aspectos mas, ainda, achava que poderia fazer alguma coisa no ramo científico para mudar a vida das pessoas mais necessitadas. Queria fazer doutorado em Saúde Pública, com plantas medicinais no tratamento de doenças negligenciadas dos países em desenvolvimento. Conversei com um possível orientador da área de química que adorou minhas ideias e se disse lisonjeado com o convite. Porém, era setembro e ele só conseguiria pedir bolsa para o ano seguinte. [...]. Fui morar em Campinas, iniciei os ensaios experimentais do doutorado. Nesse ponto eu já havia mudado de planos por causa do triste amadurecimento do mundo real, de que Saúde Pública está totalmente relacionado à política que nunca foi o meu forte ou de grande apreço. Também porque me descobri mais. Sabia que o que mais me interessava era pesquisa aplicada. Ter o resultado final, ou quase, no final do trabalho, um produto. Sabia que queria trabalhar com fragrâncias naturais [...] (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A narrativa em foco apresenta elementos relevantes sobre a formação da docente, o momento de sua formatura e a escolha entre o exercício da profissão por meio do trabalho formal ou a continuidade de seus estudos em nível de mestrado. Realça, ainda, a importância dada por ela em prosseguir seus estudos aproveitando as oportunidades existentes e trilhando seu caminho para a pesquisa e, consequentemente, para a docência.

O encontro com o mestrado por meio das atividades cotidianas de pesquisa e das interações com os demais colegas pesquisadores trouxe aspectos positivos sobre sua formação. Os estímulos em torno do aprofundamento dos estudos a partir dos desafios que surgiram com os erros em seus experimentos deram lugar ao encontro de respostas e amadurecimento em seus aspectos pessoais e formativos enquanto pesquisadora. A reflexão sobre a mudança da linha de pesquisa no doutorado, destacada pela professora Gertrude Belle Elion, para o campo da Saúde Pública, investigando fragrâncias naturais, representa que o contexto da pesquisa é dinâmico, flexível e deve ser levado em consideração a identificação pelo campo de conhecimento que se interessa o pesquisador.

Para Holly (1992), muitos são os fatores que influenciam nas tomadas de decisões ao longo do processo, assim, é importante considerar que toda atitude que envolve o contexto da formação e profissão merece reflexão à luz de seus diferentes ângulos, sejam sociais em que crescem, aprendem e ensinam e, também, em relação as suas histórias de vida. Portanto, ao olhar a pessoa "tanto em relação aos aspectos desenvolvimentista (psicológicos) e sociológicos do ensino como ao desenvolvimento profissional, começamos a compreender como estas tensões e conflitos se manifestam e que fatores se combinam para os originar" (Holly, 1992, p. 83).

É nessa dimensão do ser aluno, do tornar-se pesquisador e, em seguida, do tornar-se professor, conforme é delineado na narrativa da professora Gertrude Belle Elion, nos remete a reflexões múltiplas sobre a constituição da docência que é determinada pela singularidade de vida, da formação e profissão, numa perspectiva de desenvolvimento das habilidades e competências que a envolvem, até por que "os professores ao escreverem na proximidade temporal de seus pensamentos, sentimentos e descrições pormenorizadas de contextos e situações, a tarefa de descobrir as suas teorias e de deslindar as suas histórias é uma aventura com um bom começo" (Holly, 1992, p. 94). Dessa maneira, quando expressamos acerca da importância da relação teoria e prática no processo formativo, reforçamos a necessidades de atividades docentes relacionadas ao contexto sociocultural e educativo de futuros professores, conforme foi experienciado pela professora Graziela Maciel Barroso quando registra a seguinte narrativa:

> Sem dúvidas minha maior vivência durante a graduação foi na Fundação Zoobotânica de Belo Horizonte, onde funciona o Jardim botânico e Zoológico da cidade. Foi o local onde passei maior parte do tempo estagiando. Fazia parte da equipe da coleção de plantas secas, o Herbário e tive experiências incríveis em regaste de flora, em cultivo de plantas medicinais, controle de pragas, montagem de exposições de plantas e sinalização de espécies e elaboração de placas educativas/explicativas aos visitantes. Por um tempo, também desenvolvia atividades no Laboratório da UFMG, em parceria com a FZB (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As experiências vivenciadas pela docente em seu processo formativo, especificamente no estágio, proporcionaram conhecimentos amplos pelas múltiplas ações desenvolvidas durante esse percurso. Essas nuances destacada por ela, estão presentes no objeto da formação docente que, de acordo com Marcelo García (1999, p. 26), são "os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem". O realce dado pelo autor coloca em evidência os elementos que compõem o desenvolvimento profissional docente, termo utilizado no atual contexto educativo, que apresenta o processo formativo do professor em movimentos dialéticos rompendo com os paradigmas tradicionais que definem a formação.

O destaque para essas contribuições sobre o desenvolvimento profissional docente estão em estudos de Nóvoa (2008), Imbernón (2009), Marcelo García (2009), Day (2001), entre outros, na justificativa de que a formação docente em suas diferentes vertentes, inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento profissional de professores ancorados em suas experiencias de vida e de práticas da docência, ou seja, "o sentido do desenvolvimento

profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente" (Day, 2001, p. 15). Considerar esses aspectos é colocar em evidência as motivações profissionais que são desencadeadas, no percurso da formação contínua, imbricadas no ensinar e aprender, bem como das condições institucionais, pedagógicas, curriculares, financeiras, políticas culturais e de monitoramento, acompanhamento e assistência dos sistemas de ensino, permitindo que ocorra uma reflexão sobre os modos de ser e/ou tornar-se professor para atender os direitos de aprendizagens dos alunos, seja no contexto da escola, seja no contexto da Universidade. Para Day (2001, p. 16):

> a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas.

O desenvolvimento profissional do professor deve ocorrer permanentemente no movimento dialético da ação-reflexão-ação das práticas tecidas no contexto da universidade. Os saberes acumulados ao longo da profissão, quando ressignificados na prática a partir das vivências pessoais e profissionais, trazem à tona novos redirecionamentos sobre os modelos de ensino de modo a atender as particularidades que envolvem a profissão docente. O autor, ao nomear o desenvolvimento profissional contínuo como aquele que inclui os diferentes tipos de aprendizagem que favorecem a construção de habilidades e competências para o exercício da profissão pautado nas experiências advindas da trajetória pessoal, social, educacional e cultural dos atores sociais, mediada pelos processos de interação e socialização das práticas da docência.

Day (2001), ainda, contribui nessa direção, ao apresentar em seus estudos que o desenvolvimento profissional de professores no que condiz com o processo de ensino e aprendizagem, tal como ocorre a partir de alguns princípios que concorrem para a compreensão sobre a profissão docente. Assim, o autor aponta sobre a necessidade de uma adequada formação, tanto inicial como continuada, tendo em vista a melhoria da prática docente e de ações que garantam o bem-estar dos professores, mobilizados pelo apoio a sua ação no campo educativo, no entrecruzamento do diálogo permanente com a reflexão sobre a realidade escolar. Expressa sobre o compromisso com o ensinar e aprender, interconectado com a motivação pessoal e profissional, determinando o acompanhamento das mudanças sociais e educativas sobre os conhecimentos pedagógicos de ensino e aprendizagem bem como da realidade social em que os alunos vivem e convivem, vislumbrando atender as singularidades existentes no campo educacional.

A aprendizagem baseada nas experiências, no pensamento e na ação das práticas da docência e a compreensão sobre a complexidade organizacional da escola/universidade são outros elementos citados por Day (2001), bem como o currículo valorizando o cotidiano social, cultural, as identidades pessoais e profissionais de professores, participando nas tomadas de decisões que fazem parte do contexto da profissão. Esses aspectos elencados nos princípios de desenvolvimento profissional do professor somatizam os elementos que constituem a docência, aliados ao agir dos atores em sua profissão pautado na autonomia, nos estímulos que demarcam a territorialidade da prática, reverberando sobre os novos caminhos, nos quais o trabalho docente tem se revelado.

Nessa direção, a experiência da prática formativa enquanto espaço de produção de saberes, foi destacado pela professora Graziela Maciel Barroso, quando coloca que

> no final da graduação tive uma oportunidade muito especial em participar de uma equipe que realizava expedições com turmas de escolas de Belo Horizonte para passar vários dias em uma base em uma das Serras mais importantes da região metropolitana para uma imersão biológica e cultural. Era uma equipe multidisciplinar de historiadores, recreadores, geólogos, nutricionistas, artistas plásticos, músicos e biólogos. Eu era responsável pela vivência da trilha e subida a uma montanha, mostrando as plantas, falando de sua importância... na época uma equipe da TV fez uma reportagem sobre o projeto. Foi algo muito engrandecedor para mim (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Esse relato representa que os caminhos formativos vivenciados pela docente foram significativos na medida em que compartilhava com outros profissionais seus conhecimentos ampliava a oportunidade de consolidar seus saberes reflexivamente, na prática. O papel que seus professores tiveram nessa construção foi ímpar. Os escritos de Nóvoa (2012) defendem o papel central que os professores desempenham na formação dos futuros professores, nesse sentido, enumera argumentos que são desenvolvidos: o de compreender a formação docente a partir de “dentro” da profissão das suas práticas e identidades, valorizando os conhecimentos profissionais que caracterizam o saber/fazer no campo educativo, adotando estratégias organizacionais e pedagógicas, favorecendo uma formação sólida conectado com a pesquisa da prática através de debates dialógicos e reflexivos, com vistas a evidenciar o papel da escola/universidade para a construção de uma sociedade cada vez mais emancipatória.

Esses argumentos citados pelo autor são referendados pelas participantes do estudo que no decorrer de suas trilhas formativas tiveram professores que realizaram seu papel docente com eficácia, responsabilidade social, ética e humana para além de trabalharem apenas conteúdos propriamente ditos. Para Nóvoa (1992, p. 25), os processos de formação devem ser

críticos-reflexivos de modo que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada", com o diálogo permanente e compartilhamento de saberes da profissão, vencendo os desafios que emergem no campo educativo. Assegurar a formação docente numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional é percebê-la nas suas dimensões inicial e continuada alicerçadas em saberes pessoais e experienciados ao longo da trajetória de escolarização e formação para tornar-se o profissional-professor que é hoje.

Nessa direção, afirmamos que tanto a autonomia docente participativa quanto a experiência vivenciada proporcionam saberes múltiplos a partir do compartilhamento de práticas da docência que foram ressignificadas diante dos desafios cotidianos da escola/universidade, por isso a professora Graziela Maciel Barroso destaca que:

> O Doutorado foi realizado quando já era docente da UFAM, o que me permitiu ter outros olhares da pós-graduação. O programa que ingressei na UFV era característico por preparar seus alunos para ingressarem no ensino superior, então fui percebendo o quanto o papel do professor universitário no Brasil é essencial para a ciência, já que é a figura que mais contribui com a pesquisa. Fui me valorizando mais quanto docente durante este período. Anteriormente ainda pensava de forma fragmentada, a Graziela Maciel Barroso professora da Graziela Maciel Barroso pesquisadora. Percebi, assim, que tinha uma posição privilegiada (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Essa narrativa realça que a ampliação das pesquisas em nível de doutorado já exercendo a profissão docente, favoreceu a participante deste estudo reflexões múltiplas sobre a docência no Ensino Superior, principalmente pelo fato de que o programa ao qual era vinculada possuía uma característica voltada para formar professores universitários. Esse reconhecimento da profissão ressignificou sua prática na medida em que passou a valorizar seu exercício profissional.

Em fortalecimento a essa compreensão, recorremos a Zabalza (2004, p.135) ao acentuar que "as oportunidades de promoção e possibilidades de formação são fundamentais. Somente quem possui expectativas elevadas de crescimento melhoria profissional está em condições de se esforçar para alcançá-las". Esse estímulo pela continuidade da formação é presente na narrativa da professora Graziela Maciel Barroso, favorecendo reflexões sobre a professora-pesquisadora numa concepção de valorização de sua profissão docente e ascensão educativa.

A universidade ao assumir a função de formar profissionais em seus diferentes campos de atuação, com base científica, técnica e emancipatória, na relação entre ensino, pesquisa e extensão, com princípios e finalidades de tornar-se uma instituição formadora de expressiva relevância para a produção de saberes, fazeres necessários as mudanças nas realidades sociais

e educativas. Pensar nesse trilhar formativo como processo de construção da identidade profissional é reiterar a importância da formação inicial e continuada para a constituição da profissionalidade, de cada professor/professora.

Essa temática se configura no contexto de interesse nos estudos sobre formação de professores, com destaque nas pesquisas de Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2002), Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005). Esses estudos apresentam reflexões relevantes sobre a definição de profissionalidade docente, que para Ambrosetti e Almeida (2009) está em desenvolvimento na articulação com a profissionalização. O interesse nas discussões sobre esse tema, atualmente, na área educacional vem contribuir para a compreensão da constituição da profissão docente e os elementos que a determinam.

Apoiamo-nos em Contreras (2002) ao afirmar que a profissão docente tem sua conexão às condições sociopolíticas, à medida que a educação escolar é valorizada em sua dimensão cultural e social. Assim, a profissionalidade docente tem ligação com desempenho, valores e intenções, associados ao processo de ensinar e aprender, na perspectiva de atingir os objetivos relacionados ao desenvolvimento da profissão, caracterizando a forma de o professor conceber e viver o trabalho de maneira concreta. O referido autor aponta que a profissionalidade tem três dimensões como qualidades profissionais, favorecendo um olhar interpretativo sobre o contexto educativo: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Essas dimensões estão implicadas na ética da profissão, na responsabilidade educativa, no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, mobilizados em suas realidades socioculturais, na mediação de conflitos e nas tomadas de decisões numa visão sociopolítica, a partir de práticas da docência compartilhadas, possibilitando reflexões e transformações do cotidiano educativo, amparadas em conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas que garantam uma ação didática interventiva para a melhoria da qualidade do ensino. Núñez e Ramalho (2008, p. 4) esclarecem que

> [...] o termo "profissionalidade" expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outros, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

A definição conferida ao termo profissionalidade expressa claramente as características que demarcam o trabalho docente e que ao serem utilizadas no desenvolvimento das práticas da docência favorecem o ser professor. É através dela, que o professor adquire as capacidades técnicas de intervenção da realidade educativa a partir de ações diretivas mobilizadas por um olhar reflexivo, analítico e interpretativo dos desafios que emergem no contexto em que as práticas acontecem.

As categorias que são ligadas à profissionalidade nos permitem afirmar que o processo educativo corresponde a múltiplos saberes que se entrecruzam na relação teoria e prática, alicerçados às bases ontológicas, epistêmicas e filosóficas, proporcionando a (re)significação de modelos, práticas e conceitos sobre as questões que envolvem o campo educativo, numa visão investigativa-interventiva, ou seja, "os professores que reflectem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino" (Day, 2001, p. 48). Reconhecer a profissionalidade na sua interconexão com fatores pré-profissionais, que condiz as experiências da vida cotidiana que antecedem o início da formação e da carreira e aos fatores profissionais que são os saberes e fazeres aprendidos e apreendidos ao longo da formação e da profissão contribuem de forma significativa para a compreensão dos processos constitutivos da docência.

Gimeno Sacristán (1995) explica que a profissionalidade e a formação docente estão ligadas, à medida que envolvem as condições psicológicas e culturais dos atores sociais e que, ao serem refletidas no processo de formação inicial e continuada, consideram os conhecimentos sistematizados para a construção da profissão, e também para o desenvolvimento pessoal e coletivo de habilidades e competências do ensinar e aprender, favorecendo a produção e socialização de saberes pedagógicos múltiplos, (re)significados, contribuindo de forma significativa para enfrentar os dilemas que sentem cotidianamente no contexto educativo.

A docência, nesse sentido, precisa ser compreendida como agente de mudança social e educativa, com autonomia curricular, realizada no coletivo, consubstanciada com aspectos da competência profissional, da identidade e profissionalidade docente (Morgado, 2011). Esses elementos que são caracterizados pelo planejamento da ação didática e pelas estratégias metodológicas, devem atender de forma diretiva as necessidades locais, ou seja, as necessidades da realidade escolar, com práticas educativas que contemplem os direitos de aprendizagem e as singularidades existentes nesse contexto.

Ao tratarmos da profissionalização como o "[...] desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos

especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional" (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 50), trazemos reflexões sobre como ocorre sua constituição, principalmente no contexto formativo, colocando o professor como protagonista ativo no processo de construção de saberes e sua responsabilidade pela profissão coletivamente com a instituição, com os currículos e demais elementos que formam o profissional: o professor.

A universidade como instituição de formação para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão tem avançado com ações afirmativas para atendimento às necessidades formativas das profissões que a formam. Garantir essa relação nesse tripé indissociável é externalizar os desafios que fazem desse processo um movimento dialético, que envolve mudanças constantes, geradas a partir de um olhar macro e microssociológico da realidade educativa mediante os debates dialógicos com os conselhos superiores e outras instâncias, de modo a possibilitar ações que atendam as necessidades da comunidade escolar.

Os professores devem ser produtores de conhecimentos teóricos e práticos, uma exigência da profissionalização que é vinculada às mudanças institucionais ligadas ao ensino, ao desenvolvimento da profissão docente, implica no domínio saberes, capacidades e habilidades especializadas para o exercício da prática educativa (Perrenoud, 2002). A profissionalização, de acordo com o autor, pressupõe uma capacidade de envolvimento e auto-organização para uma formação comprometida para a mudança da realidade social, condição que exige redirecionamento nas práticas tradicionais, mobilizado pela construção de saberes e competências que favoreçam a identidade profissional. Esta requer qualificações que atendam os desafios advindos do contexto universitário, relacionados, principalmente à realidade cotidiana do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma a intervir na transformação social.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 10), "a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, [...]". Esses autores concebem a profissionalização como a capacidade de desenvolvimento da profissão, mobilizada por competências teóricas, práticas, reflexivas alicerçadas em saberes pedagógicos experienciadas no percurso da formação e da prática docente. Este movimento do agir profissional: o saber-fazer, o reconhecimento social e a identidade profissional não ocorrem de forma isolada, mas na interação e socialização de saberes decorrentes de práticas educativas que mobilizam reflexões e formação de conceitos.

Pensar a formação no contexto da docência no Ensino Superior é centralizá-la nas aprendizagens das competências profissionais e no domínio da área pedagógica, envolvendo reflexões sobre o saber-fazer da prática, porque "é neste local, o seu local de trabalho, que ele,

com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente" (Alarcão, 2007, p. 44). Essas incertezas que permeiam a profissionalidade se encontram associadas à ideia de trabalho e às influências da sociedade globalizada. Quando nos referimos ao profissionalismo colocamos nitidamente a sua relação as normativas de corporação e sua opção pessoal por uma profissão.

Nesse sentido, a identidade profissional docente é construída nesse trilhar de desenvolvimento da profissão exercida na coletividade com o aperfeiçoamento intelectual (profissionalidade) da formação inicial e continuada (profissionalização) e dos interesses individuais e das preocupações com a sociedade no sentido de transformar a realidade educativa (profissionalismo).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) sintetizam sobre essas considerações ao esclarecerem que a profissionalidade assume a dimensão do conceito de profissionalização articulada ao profissionalismo. Estas são complementares, constituindo um processo dialético de construção da identidade social. A profissionalização é um processo interno que constrói uma profissionalidade na qual o professor adquire conhecimentos que são construídos e (re)significados na prática. Em seu processo externo envolve a reinvindicação de status dentro da visão social, favorecendo a formação de conceito sobre a profissão.

A profissionalidade docente envolve dimensões múltiplas que ultrapassam as questões pedagógicas (Alarcão, 2001) e cabe ao professor participar em sua totalidade das ações diretivas que envolvem o contexto político-administrativo, curricular e pedagógico tanto no desenvolvimento de suas práticas docentes por meio de estratégias metodológicas que propiciem a formação crítica, autônoma e interventiva da sociedade, quanto no envolvimento com a comunidade escolar, nas tomadas de decisões coletivas, de modo a não se excluir das ações afirmativas que garantam equidade, igualdade e diminuição das desigualdades sociais, papel este que coloca o professor como agente ativo nessa construção. A professora Graziela Maciel Barroso acrescenta, ainda, que:

> Os centros de excelência por onde passei, tanto no mestrado quanto no doutorado (INPA e UFV), sem dúvidas me ajudaram a me formar como docente que sou hoje. O INPA e a UFV me proporcionaram experiências incríveis na Amazônia, em trabalhos de campo na floresta durante as diversas disciplinas, ou liderando expedições em busca das plantas que estudei, foi um período que conheci boa parte da Amazônia, reservas de Biodiversidade importantes, áreas nunca antes pesquisadas em expedições de helicóptero, onde até fiquei perdida na floresta rs, a população ribeirinha de locais extremamente hermos, a descoberta de uma espécie nova que descrevi com um colega, visitas a grandes coleções de plantas no Brasil, em outros países da América Latina e na Europa, inclusive a mais antiga do mundo em Paris, além dos Congressos Nacionais e Internacionais (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Esses registros elucidados pela docente reafirmam que a formação docente "pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas" (Nóvoa, 1995, p. 24). Pensar na formação docente com o propósito de (re)significação do saber/fazer professoral é defender o desenvolvimento profissional autônomo, ético, responsável, reflexivo, crítico e intencional na/para a transformação da realidade educativa. É perceber que os desafios que emergem constantemente no cenário educacional, relacionados às práticas da docência, interconectados a outros elementos que fazem parte da escola/universidade, precisam ser refletidas a partir um de olhar microssociológico, ou seja, das necessidades que se apresentam no dia a dia da escola/universidade, não especificamente nos processos de ensino aprendizagem, mas, principalmente, sobre o ser professor, os fatores emocionais e outros aspectos que fazem parte da identidade docente.

Em se tratando do Ensino Superior, Morgado (2006) esclarece que as instituições que fazem parte desse nível de ensino vêm atravessando desafios desde as mudanças provenientes das alterações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea que influenciam diretamente no desenvolvimento das ações educativas, influenciam nas exigências da formação em suas diferentes áreas relacionadas à sociedade da informação e do conhecimento, atrelada à inserção de novos atores sociais nas instituições de ensino, requerendo um olhar para a diversidade étnica, cultural, de gênero, entre outras, associado a oferta de cursos que atendam às exigências do mundo atual, principalmente em relação às tecnologias, às metodologias de investigação, de ensino e na formação de profissionais que integrem e participem ativamente na construção de saberes para resolução de problemas complexos em sua atuação profissional.

A formação de professores, nesse sentido, deve assegurar a construção de conhecimentos múltiplos, acompanhando as preocupações sociais e culturais vivenciadas pelos atores sociais, de modo a garantir uma formação sólida, que respeite a diversidade religiosa, de gênero, raça e outras temáticas que se movimentam nos espaços institucionais. O dialogar, aliado à escuta sensível, reflexiva, sobre a realidade educativa se torna importante nesse processo, ao mobilizar a experiência tanto numa dimensão pedagógica como no quadro conceitual de produção de saberes constitui tarefa relevante para "a criação de redes de (auto)formação participada, que permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico" (Nóvoa, 1995, p. 25-26).

As trilhas formativas das professoras participantes deste estudo evidenciam suas trajetórias da formação inicial (graduação) e continuada (especialização, mestrado, doutorado), mobilizadas pelas experiências vividas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, alicerçadas em práticas de estágio, de compartilhamento e socialização de saberes, bem como dos desafios que envolvem o desenvolvimento profissional docente.

Seus caminhos desvelados numa relação de enfrentamento de suas dificuldades, e com o auxílio das políticas de apoio estudantil rompem barreiras que surgem no cotidiano universitário, favorecendo ou oportunizando experienciar outras realidades educativas sejam no contexto local, regional, nacional ou internacional, em conformidade com sua área de formação. Essas nuances elucidadas nas narrativas permitem uma compreensão do cotidiano formativo das professoras, considerando os pormenores das situações vividas na universidade. As indicialidades representadas em cada relato expressam características singulares de cada uma em seu espaço/tempo experienciado, colaborando com a interpretação dos etnométodos desta pesquisa.

Portanto, ao trazermos essas considerações ancoradas nos pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam as narrativas analisadas, reconhecemos que as trilhas formativas de professoras fazem parte de uma realidade social, cultural, econômica e educativa que define sua constituição como docente. Mediante essa compreensão, nessas prerrogativas, na subseção a seguir, registramos o início da docência no Ensino Superior dos atores sociais deste estudo, sob a narratividade de suas histórias de vida formação e profissão.

3.3 O início da docência no Ensino Superior: narrativas do tornar-se professor

Discutir sobre o início da docência no Ensino Superior, com vistas à identificação dos processos constitutivos da profissão, que fundamentam as experiências formativas no desenvolvimento do saber-fazer professoral, é ponto de partida para os diálogos que aqui são tecidos, mobilizados pelas narrativas de professores e consubstanciados nas reflexões teóricas-epistemológicas-filosóficas e nas análises etnometodológicas interpretativas-compreensivas, de modo a favorecer a construção de saberes teórico-práticos sobre o objeto de estudo.

Colocar o professor na centralidade dos debates sobre a profissão docente é dar realce à importância de sua história, de sua trajetória de vida e de desenvolvimento profissional e "[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida [...]" (Nóvoa, 1995, p. 25) revela-se essencial para a compreensão da

constituição de sua identidade. As vozes do eu pessoal com o eu profissional, nesse sentido, se entrecruzam na presente seção deste estudo, das vivências experienciadas no percurso formativo do tornar-se professor.

As reflexões sobre o início da docência, conforme assinala Gonçalves (1992, p. 147), desenvolvem-se "por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas". Desvelamos, portanto, nesta seção, a compreensão fazendo uso da memória que se torna aliada nessa tecitura das narrativas de si dos atores sociais "os professores", que em seu processo de interação sociocultural da escolarização captam sentidos, revelam sentimentos carregados de emoções por transmitirem ao outro algo que é pessoal, intrínseco e, ao mesmo tempo, coletivo pelas ações cotidianas tecidas por outras pessoas, profissionais e que possibilitam a formação de sua identidade, ou seja, sobre o que se tornou, do que é profissionalmente.

Pereira (2000, p. 36) expressa que "quando pensamos a construção das identidades, também somos perseguidos por esse modelo de estabilidade, de harmonia e de cristalização como padrão desejado. A sociedade nos dá prontas algumas identidades: homem, mulher, professor, artista, mãe, pai, família, escola etc.". O autor, aponta a identidade como uma configuração que se cristaliza numa realidade social que demarca a territorialidade do ator social. Para esse autor, a institucionalização das identidades caracterizam o grupo social e a sua coletividade, aspecto que nos convida a mergulhar na contextualização sobre a vida-formação-profissão de professores e as narrativas que apresentam seu início professoral no Ensino Superior.

As histórias de vida, suas representações escritas e narradas na tecitura da formação e do desenvolvimento profissional nos interessam porque é a partir delas que desvelamos as subjetividades que envolvem a profissão docente. Tardif (2000, p. 15) contribui, nessa perspectiva, ao dizer que "[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem." Compreender essas dimensões pessoais, culturais, sociais, educativas e da prática é trazer à tona que a constituição da docência se entrecruza em saberes múltiplos, que são demarcadas a partir do espaço-tempo cultural em que estes foram aprendidos e colocados em práticas numa relação dialética e de práxis reflexiva.

Nessa perspectiva, corroboramos com o pensamento de Goodson (1992, p. 65) ao reforçar que "[...] o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que

respeita à análise do currículo e da escolaridade, [...] necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores [...]". Por meio das narrativas de quem faz parte do processo de ensinar e aprender que temos as informações sobre o campo educativo, e essas subjetividades permitem uma compreensão acerca da realidade cotidiana do espaço universitário.

Expressar o percurso vida-formação e da prática da docência nesses registros é considerar a importância da (re)construção das experiências a partir do que os professores viveram/vivem, reafirmando que "[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor" (Goodson, 1992, p. 69). Ouvir as vozes dos atores sociais sobre seu desenvolvimento profissional a partir de narrativas e dos registros nos memoriais de formação e da prática, bem como das observações participantes, é percebê-los como pessoas-profissionais que têm muito a revelar e contribuir sobre como se tornaram professor, haja vista que o início da docência no Ensino Superior revela saberes sobre os desafios que ao longo do processo percorreram e ainda vivem. Portanto, os professores ao narrarem sobre suas trajetórias de vida e de formação têm a oportunidade de exercitar a reflexão sobre os caminhos desvelados, que favoreceram a constituição de sua profissionalidade.

Estudos de Marcelo García (1999, p. 39) descrevem muito bem sobre a inserção na docência superior como uma fase em que "[...] o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional", permitindo colocar em prática os saberes teóricos da formação. A oportunidade de ser o ator principal para o trilhar das potencialidades formativas do futuro profissional se torna o fator motivacional da profissão. Assim, o início da docência no Ensino Superior, a exemplo de qualquer outro nível de ensino, tem características específicas para o desenvolvimento das práticas educativas.

É o momento em que se consolidam na prática, as habilidades e competências teóricas adquiridas na formação inicial, de modo que o professor que antes era o aluno, o estagiário, passa a ter uma nova identidade, o agente ativo no processo de ensino aprendizagem. Além do domínio de capacidades cognitivas, metodológicas e organizacionais relacionadas ao planejamento, à elaboração de recursos didáticos, entre outros, é preciso destacar sobre os desafios que emergem nesse contexto: a necessidade de se torna membro afiliado na realidade institucional e coletiva tanto dos alunos quanto dos demais atores sociais da profissão.

Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 53) expressam a relevância de "que professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino, capazes de favorecer a reflexão

acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana". Para a concretização dessa relação de aproximação que integra o cotidiano universitário para que o professor se torne membro no alvorecer da profissão, se torna uma necessária questão processual que envolve as dimensões disciplinares, de áreas de ensino, experiências pessoais e profissionais da formação, bem como das intencionalidades de que as práticas da docência se dialoguem no tecer das ações diretivas no campo educativo e que integra o outro e/ou outros.

A tônica da constituição da docência só pode ser desvelada na medida em que obtivemos conhecimentos sistemáticos sobre a profissão docente e "Esta profissão precisa de se dizer de se contar: é uma maneira de compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que o professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser" (Nóvoa, 1992, p. 9). As histórias de vida da formação e da profissão como elemento de pesquisa propicia o encontro entre o que se diz com o que se conta mobilizados pelas práticas tecidas no desenvolvimento da ação educativa.

Percebe-se como pessoal e profissional na construção do diálogo propositivo sobre o início da docência e os desafios que ao longo do processo foram superados e as aprendizagens advindas das experiências e tomadas de decisões, revelam muito sobre o desenvolvimento profissional, até porque "pensar acerca da profissão docente implica compreendê-la a partir do espaço-tempo em que cada professor se produz, definindo sua maneira de ser e fazer à docência" (Bolzan, Isaia e Maciel, 2013, p. 55).

O professor é uma pessoa, não podemos nos esquivar dessa associação para adentrar ao campo de sua constituição profissional. Entender seus percursos é colocar em evidencia que os processos formativos se movimentam na intencionalidade em que são postas pelas necessidades institucionais, pedagógicas, organizacionais do seio universitário, até por que "estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor"* (Nóvoa, 1999, p. 15 grito do autor). Dar voz aos professores para que expressem sobre sua vida-formação e prática, no contexto universitário, é possibilitar que reflitam sobre seus percursos profissionais, favorecendo a construção de saberes mobilizados por suas ações do passado que se (re)significaram no presente a partir de novos práticas do ensinar e aprender.

A tomada de consciência em relação às transformações influenciadas pelos avanços tecnológicos advindos da sociedade moderna e da revisitação de conceitos teóricos, bem como das estratégias metodológicas na ação docente trazem mudanças necessárias para o atender da realidade educativa, principalmente em se tratando de um país-continente como o Brasil e a

região Norte, especificamente no Amazonas. O cotidiano diz muito sobre quem são os atores sociais que adentram o espaço universitário, compreender essas questões a partir de um olhar microssociológico é função do professor, de modo a garantir uma formação sólida, emancipatória, que atenda às necessidades mobilizadas pelo respeito, ética, igualdade de direitos e responsabilidade acadêmica e profissional.

Veiga (2014, p. 241) adiciona, ainda, a este estudo que "a compreensão da docência na Educação Superior, evidencia que, para se entender a prática do professor, é necessário considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente, inserido no contexto institucional e social". O professor, entre as várias habilidades e competências relacionadas à profissão, assume o papel de desenvolver as potencialidades não apenas da profissão, mas da vida de estudantes, por se tratar de pessoas que em seus processos de interações têm desafios desde as questões econômicas às demais questões relacionadas à cultura, etnia, gênero e outras que são importantes serem consideradas no exercício da profissão docente universitária.

Sobre o processo identitário do professor, Nóvoa (1992, p. 17) apresenta considerações, ao dizer que este "passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino". Somos produto do processo sociocultural e educativo no qual fomos formados. As nossas práticas tecidas no desenvolvimento da profissão são influenciadas a partir do que foi significativo na trajetória de vida-formação-profissão, que ao serem refletidas foram (re)dimensionadas para atender as especificidades da profissão, ou seja, "o homem define-se pelo o que consegue fazer com o que os outros fizeram dele" (Nóvoa, 1992, p. 5).

O início da docência é constituído por fases que são transformadas dialeticamente com base na reflexão da ação das atividades práticas tecidas pelos professores no campo educativo e que ao serem experienciadas e problematizadas se tornam significativas rompendo os modelos tradicionais. Esse período definido por García (1995), como o de "iniciação ao ensino", é marcado por tensões e desafios que se configuram em habilidades e competências profissionais à medida que estes se tornam membros e passam a dominar técnicas e modos de ser e ensinar, adquiridos pelas observações, diálogos entre os professores experientes, da reflexão das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados e nas discussões teóricas-práticas das disciplinas curriculares da formação inicial.

Para Huberman (1992, p. 38), "o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque,

descontinuidades". Os aportes teóricos do autor reverberam sobre a carreira docente, reforçando como processo e não acontecimentos isolados, e estes dependem de cada ator social que, em seus espaços vida-formação-profissão-interação, foram capazes de criar, recriar numa bricolagem reflexiva docentes de acordo com a intencionalidade individual para atender as especificidades da formação para o seu desenvolvimento profissional.

O autor acrescenta, ainda, que no mundo do desenvolvimento docente, "[...] o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. [...] tem se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer que ao professor enquanto "prático". Necessita-se, agora, escutar, acima de tudo, a pessoa a quem se destina o "desenvolvimento" (Goodson, 1992, p. 69, grifos do autor). Ao escutar as vozes de professores, mediadas pelas rodas de conversas e na observação participante, damos importância à compreensão de como estes se desenvolveram profissionalmente para, em seguida, compreendermos a sua prática docente e os saberes teóricos práticos adquiridos pela experiência no contexto de sua escolarização e prática profissional universitária.

O estudo, em sua complexidade sobre a constituição da docência, percorre caminhos e trilhas da vida, formação e da profissão alicerçados em bases epistemológicas que confluem para a realidade cotidiana dos atores sociais. As interações movidas em seus espaços de diálogos promovem apreensões relevantes sobre quem são, o que fazem e que práticas realizam. Essas ponderações reforçam o que Goodson (1992, p. 71) descreve em seus estudos, sinalizando que as experiências de vida e o ambiente sociocultural "[...] são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com 'o quanto' investimos em nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática". As ações em que as práticas da docência acontecem nos interessam, mas as percepções de como estas foram tecidas e os fios condutores que auxiliaram nesse processo se tornam de grande valia para esta pesquisa, à medida em que os horizontes da docência são descortinados passamos a perceber os ditos e não ditos que favorecem a construção de saberes sobre a identidade profissional docente e sua constituição.

Assim "a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional" (Goodson, 1992, p. 72), por isso que para conhecermos os movimentos dialéticos sobre a iniciação da docência no Ensino Superior torna-se necessário darmos importância à trajetória de vida-formação e profissão de professores, atentando para os pormenores do cotidiano universitário, de modo a perceber as reflexividades existentes, mobilizadas nas noções de prática que muito expressam sobre os atores sociais, principalmente em relação à linguagem em seus espaços de interações. Portanto, "associar a essência e a estratégia aponta

para uma nova direcção em relação à reconceptualização da investigação e desenvolvimentos educacionais" (Goodson, 1992, p. 69).

O contexto universitário tem suas características específicas se considerarmos as áreas de formação, de pesquisa e extensão, bem como as identidades profissionais em que as práticas da docência são estabelecidas. Perceber a essência das ações práticas as quais são tecidas pelos docentes em seus processos interacionais ao desenvolverem seu trabalho profissional, o que requer interpretar a realidade cotidiana com vistas a compreender sobre as estratégias metodológicas que utilizam na ação do ensinar e aprender.

Goodson (1992, p. 69) diz que "os argumentos em prol da utilização de dados sobre as histórias de vida dos professores são essenciais", em se tratando do objeto de estudo em foco fazemos uso delas como ponto de partida inicial, objetivando a obtenção de dados qualitativos em meio às subjetividades da vida-formação e profissão docente que tornam elemento norteador para a compreensão do desenvolvimento profissional no contexto universitário, ou seja, "muitos outros ingredientes ambientais se revestem de grande importância na vida e exercício profissional do professor" (Goodson, 1992, p. 72). Os estágios referentes à profissão docente e às decisões relativas a ela só podem ser analisadas no seu próprio contexto através de uma compreensão dos pormenores da vida das pessoas, aspecto este que reafirma a importância da noção de membro neste estudo para a obtenção de dados.

A formação inicial ancorada nesses pressupostos teóricos-epistemológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e práticos que favorecem a construção de saberes para o exercício da docência, bem como em outros elementos que subjazem a essa ações, a exemplo dos estágios e/ou etapas e que se entrecruzam na trajetória profissional, assim, é preciso entender que "passamos do professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento" (Goodson, 1992, p. 73). Ampliar essas considerações acerca desses processos formativos do início da docência, no Ensino Superior, é um desafio recheado de descobertas que resulta na formação de conceitos, saberes e práticas que, reflexivamente, norteiam a realidade educativa local/regional, no que condiz com este estudo amazônico.

Isaia (2009, p. 95) é enfática ao afirmar que "o professor é um ser unitário, entretecido tanto pelo percurso pessoal (ciclo vital), quanto pelo profissional (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão)", essa perspectiva da dimensão pessoal e profissional que constitui à docência baseia-se numa construção processual de saberes e se estabelece na prática, nos diálogos compartilhados entre os pares mobilizados pelos contextos socioculturais implicados em suas histórias de vida. Assim, a autora ainda acrescenta que são as

> concepções de vida adulta, como espaço/tempo primordial da dimensão pessoal dos docentes; dimensão profissional e sua inerente vinculação com o pessoal; articulação entre o eu profissional individual e grupal na trajetória profissional; experiência labiríntica que representa o tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores ao longo da docência da vida (ISAIA, 2009, p. 95).

As concepções citadas estão presentes nos estudos desenvolvidos por Isaia (2009) acerca da tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior e evidencia pontos importantes para esta pesquisa à medida que coloca o percurso docente como um processo que tem suas complexidades e entrelaçamentos no que condiz às fases da vida e da profissão, que se caracterizam na singularidade em que os fatos do passado e do presente são refletidos e profícuos para a formação de conceitos e (re)significação das práticas da docência.

Conhecer o percurso profissional de cada professor mobilizado pelos fenômenos em que estes ocorrem desde o processo de crescimento individual, considerando suas capacidades pessoais, de interação e socialização com as habilidades e competências do seu saber-fazer docente, com vistas a perceber o processo em que essas ações foram realizadas e (trans)formadas se torna um ponto de partida para a busca da constituição da docência no Ensino Superior. Ao destacarmos sobre o eu pessoal e profissional que se conectam na constituição da identidade docente, apresentamos que essas duas dimensões estão interligadas e são relevantes para a compreensão do percurso de vida-formação-profissão.

As relações dimensionais do eu têm sido alvo das pesquisas de Abraham (2000) em sua obra *El enseñante es tanbién uma persona* (o professor é também uma pessoa), na qual criou a ideia de labirinto, com o objetivo de atenuar os caminhos em que os professores trilham em buscas de respostas sobre os desafios que emergem no seu contexto individual e grupal. Isaia (2009, p. 101) apresenta essa concepção em seus escritos e explica que a metáfora do labirinto apresentada pelo autor "representa o percurso que os professores percorrem. Ela evoca, simultaneamente, a certeza e incerteza, o buscado e o encontrado, sendo sua essência o movimento e a busca, ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional desses profissionais". A experiência labiríntica evidencia a necessidade de desenvolvimento da autonomia docente, ou seja, para que ela aconteça os professores precisam estar seguros como pessoa e como grupo, reconhecendo suas potencialidades por meio do eu verdadeiro, responsável pelas motivações, pelas coerências estruturais que estão presentes nas

diferenciações, permanência e unicidade, característica que acentua esse processo com algo positivo e de ação criadora.

A autora acentua reflexões acerca desse aspecto quando menciona que os professores em sua maioria passam pelo labirinto da profissão docente sem sair do labirinto, sem vivenciá-lo, sem perceber **"**que pode tomar outras decisões e experimentar novos caminhos. Isso por que o eu inautêntico aciona os mecanismos de defesa e nega a problemática vivida e a ansiedade dela decorrente e abafa o mal-estar e o desejo real ou imaginário de abandonar a carreira docente" (Isaia, 2009, p. 101). Preocupar-se com os caminhos que os professores percorrem no início da docência no Ensino Superior é acender questionamentos que atravessam a profissão e estão relacionados à formação, aos saberes, aos fazeres, à autonomia e à aprendizagem docente, além de outros aspectos que envolvem o contexto de desenvolvimento desse profissional.

Perceber a constituição do eu dos professores no envolvimento das tramas de suas condições internas e externas, imbricadas nos contextos conscientes e inconscientes que afetam o ser pessoal e grupal é provocar reflexões acerca da necessidade de olhar para o processo de formação e de atuação docente do professor como pessoa e profissional, haja vista que a construção da docência transpõe o ato de vontade explícita, pelo fato de implicar em processos psicológicos complexos.

Considerar os desejos, sentimentos e expectativas de professores na sua ação educativa é realçar que estes têm uma série de representações que emanam tanto no entorno do seu saber-fazer como em seu mundo interior (Isaia, 2009). O docente no Ensino Superior, no exercício da profissão, elabora o seu saber fazer consubstanciado na relação da teoria a partir dos conhecimentos da disciplina e das reflexões advindas dos momentos dialógicos experienciados com os alunos e com os professores, bem como advindos das atividades práticas nas quais são desenvolvidas no movimento dialético em que estas ocorrem.

O início da profissão docente, dessa maneira, se configura como um momento de consolidação dos conhecimentos teóricos advindos dos percursos de vida-formação na prática, ou seja, no desenvolvimento da ação educativa docente no contexto da escola/universidade. Nóvoa (1997) expressa que essa fase inicial, em que demarca o espaço tempo para a constituição da docência, possibilita ao professor uma compreensão da sua inserção consciente ao mundo objetivo do trabalho numa interrelação da integração dialética das subjetividades que envolvem a profissão com a objetividade de sua atuação no campo universitário.

Essas dimensões subjetiva e objetiva que compõem a profissionalidade estão vinculadas ao tempo vivido, experienciado e agora compartilhado em uma realidade educativa em que estes são protagonistas na construção do ensinar e aprender, na qual "sua identidade carrega as

marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (Tardif, 2000, p. 1)". É nessa trajetória primária da docência que os desafios são evidenciados e favorecem ao professor o domínio de habilidades e competências refletidas pelas práticas tecidas na formação inicial. A professora Lara Croft destaca em seu memorial de formação e da prática docente como se tornou professora. Ainda, explica que:

> [...] primeiro, fui professora da SEDUC (por 10 anos) dando aulas no Ensino Médio (eu era concursada em 2 cadeiras, como chamam aqui, isto é, eu trabalhava em dois turnos como concursada, um grande feito para muitos naquela época). Com o passar do tempo, fui vendo que não era isso que eu queria para mim. Aí surgiu uma oportunidade para eu trabalhar em uma grande escola particular com boas perspectivas financeiras (eu ia ganhar 3x mais do que eu ganhava no estado). Então, resolvi "trancar" uma das cadeiras e ficar na outra no turno noturno e durante o dia eu trabalhava nessa escola particular. Mas com o passar do tempo, fui sendo "intimidada" e chamada a atenção devido as minhas roupas (eu gostava de calça jeans e tênis) e parece que isso era um problema para a escola que queria professoras "mais arrumadas". Logo, não aguentando essa situação eu resolvi sair e por coincidência abriu vaga para área de computação da UEA e eu fiz o concurso. E passei! Fiquei 5 anos na UEA e por diversos motivos, como a falta de liberdade de trabalhar e de tomar decisões, fui desgostando de trabalhar nessa universidade, pois não tínhamos autonomia para nada e tudo era decidido na base da amizade e não na base da competência. Nessa época, abriu vaga para professor na área de computação da UFAM e eu fiz o processo seletivo. E passei! Assim, fui trabalhar na UFAM. Se eu não tivesse sido tão "intimidada" na escola particular ou se não tivesse sido ruim minha experiência na UEA, talvez eu nem tivesse feito o processo seletivo para a UFAM e não estaria aqui. Ou seja, mais uma vez a vida me levou. Não era o que eu queria ou pensava para mim, mas a vida quis e eu aceitei. Me deixei levar. Foi assim que fui parar na UFAM, por alguns acontecimentos tristes em minha vida. E ao invés de eu me abater, não, fui à luta e procurei outra solução. E cá estou eu! [...] (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A participante desta pesquisa tornou-se professora após a conclusão de seu curso. Teve experiências na Educação Básica em dois turnos pela rede estadual de ensino do Amazonas e na rede privada. Os desafios que emergiram no desenvolvimento de sua profissão docente não eram associados a sua prática, mas a questões salariais e principalmente morais e/ou ao padrão social estabelecidos culturalmente em uma instituição de filosofia tradicional, em relação ao modo de vestir-se, fato que a estimulou a buscar novos horizontes. Ao ingressar no Ensino Superior, ainda na rede estadual, teve dificuldades de exercer à docência pela ausência de uma autonomia e da forma como as decisões eram realizadas, despertando o interesse no concurso para a UFAM, obtendo êxito e desenvolvendo suas práticas da docência em ensino, pesquisa, extensão e administração.

Ser docente, no atual cenário em que se encontra a educação em nosso país, é voltarmos nosso olhar para uma visão antropológica e sociológica da educação, carregada de ações culturalmente enraizadas nas instituições escolares da educação básica, como é acentuado pela

professora Lara Croft, e no Ensino Superior mediante um ideário de poder centralizador justificado pela política partidária local e regional, trazendo resquícios da velha prática elitista. Sordi (2019. p. 140) colabora nessa direção, ao argumentar que "nunca foi simples assumir o papel de professor universitário e a complexidade dessa função só a tem feito crescer. A roda viva da universidade constrange as possibilidades de uma aprendizagem da docência menos sofrida e mais situada socialmente". A autora reflete sobre as fases que o professor em início de carreira percorre, destacando como a fase de sobrevivência e descoberta, ancorada em Huberman (1992) e de socialização como elucida Marcelo García (1999) em seus escritos.

Essas fases que marcam a territorialidade de ingresso na docência de Ensino Superior, acrescentando a cultura institucional, colocando em evidência que as trilhas de desenvolvimento profissional são formadas por vários elementos numa relação das histórias de vida e formação, isto quer dizer que "na dinamicidade da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor" (Silva, 2015, p. 164), a partir de sua autonomia, das reflexões da/na prática numa perspectiva do que foi experienciado outroramente e ressignificado no atual cenário em que se encontram. Para a professora Maria Gaetana Agnesi, nesse sentido, o início da docência se deu:

> durante um período curto da graduação fui professora de algumas séries do 5º ano ao 2º grau (meses), pelo Processo Seletivo Simplificado no Município de Cascavel. Neste pequeno período, percebi que gostaria de trabalhar com os alunos de séries mais a frente [...]. [...] Conclui a graduação e iniciei o Mestrado, e quando o conclui ao retornar para Cascavel, participei de um Processo de Seleção de Professores para o Curso de Matemática na UNIPAR e outro na UNIOESTE, fui selecionada para a UNIPAR e fiquei em segundo lugar na UNIOESTE, o primeiro colocado era aluno da própria universidade. Passado uns meses, me chamaram na UNIOESTE, porém já estava bem familiarizada com meu trabalho e colegas e dispensei a universidade estadual, também por que lá seria apenas durante um período de 1 ou 2 anos (professora substituta). Assim, dei início ao ser professor de ensino superior. Estava bem estabelecida na UNIPAR, coordenando uma Especialização e com proposta de pegar a Coordenação do Curso de Matemática, sem contar que amava trabalhar com meus colegas da matemática, era um grupo bem unido. Uma vez por semana, dava aula na UNIPAR de Toledo, cidade vizinha a Cascavel. De 2008 a 2010, período que estive na UNIPAR, no campus de Cascavel ministrei aula para os cursos de Licenciatura em Matemática, Sistemas de Informação, Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Bacharelado em Ciências Biológicas, Turismo e Hotelaria e Pedagogia, as disciplinas: Introdução ao Cálculo, Cálculo Diferencial e Integral II, Introdução a Geometria e Desenho Geométrico, Geometria Euclidiana, História e Filosofia da Matemática, Lógica Matemática, Matemática Financeira, Matemática e Estatística, Probabilidade e Estatística, Estatística, Estatística Aplicada ao Turismo e Hotelaria e Conteúdos e Metodologia de Matemática. Esta época foi de muita preparação de aula, quando não estava dando aula, estava preparando (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Historicizar a docência no Ensino Superior é revisitar a prática docente nos níveis que antecedem, considerando que estes são formados para atuarem na Educação Básica, conforme o descrito no relato acima da participante deste estudo. A pós-graduação *strictu senso* permitiu a sua inserção no Ensino Superior como professora e coordenadora de uma especialização além de fortalecer as redes de apoio e compartilhamento de saberes sobre as práticas tecidas no contexto institucional.

Para Nóvoa (1995, p. 26), "o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente". É por isso que o exercício da atividade profissional em diferentes cursos e disciplinas que fazem parte de sua área de formação e pesquisa, garantiu a aquisição de habilidades e competências desde o planejamento de ensino, as estratégias metodológicas, a avaliação, e a execução destas em sua prática.

Esses caminhos desvelados pela professora Maria Gaetana Agnesi, nos remetem às palavras de Mariano (2006) ao expressar que a profissão docente deve ser vista como um espetáculo em que "precisa de preparação, ensaio, improviso, atuação – como uma peça de teatro que não é unilateral e tampouco linear – e, ainda, assumirmos que precisamos construir uma cultura de trabalho coletivo pode ser um caminho em potencial para que o espetáculo aconteça de forma cada vez melhor"! (Mariano, 2006, p. 26).

Nessa dinamicidade, os percursos iniciais da docência se reverberam, possibilitando aos professores reflexões múltiplas sobre sua ação educativa, contribuindo para que estes possam redimensionar suas práticas à medida que os desafios surgem, no movimento dialético da teoria com a prática, ancorada em epistemologias que mesmo fazendo uso da reflexividade (Coulon, 2005), conceito chave da Etnometodologia, se torna em outro momento aspecto essencial para a tomada de atitudes e favorecimento do ensinar e aprender com base nessas nuances. A professora Maria Gaetana Agnesi acrescenta, ainda:

> [...] Ingressei como professora substituta no ICET em 2011, pedi infelizmente minha demissão da UNIPAR e por um erro de edital, passei este período recebendo como graduada e não mestre, foi muito frustrante. [...] abriu concurso com a vaga em Matemática Aplicada, fiz a prova de Manaus, com professores da banca especializados nesta área. Estudei e muito ansiosa e agoniada, passei! Enfim, entrei em 2012 como professora Efetiva no ICET e cá estou até hoje. Quando comecei a dar aula, era muito insegura acho que como qualquer professor iniciante neste universo, não tinha domínio dos conteúdos por mais que estudava bastante, acho que era muito "mecânico" o que ensinava. Lembro de várias dores de barriga, misturadas com nervosismos e ansiedade antes de começar as aulas, diarreias no primeiro dia de aula. Como isso muda com o passar dos anos e da experiência, hoje por mais que nunca tenha dado uma disciplina, entro com uma postura mais segura em sala,

> sem medo de me expor para os alunos. Amadureci e me tornei professora, talvez porque hoje me permito ser quem eu sou, sem insegurança de errar, e se errar, corrijo e sigo. No começo é difícil, além da insegurança do conteúdo, tem a insegurança da postura perante os alunos, a insegurança de saber se vai realmente conseguir ensiná-los, fazer o papel que se propôs lá na frente da turma. Hoje passo muito tempo andando e falando entre as mesas dos alunos, me aproximo, brinco, nas primeiras vezes que dei aula acho que não me permitia ter este contato com os alunos, era simplesmente uma "dadora" de aula, minhas aulas eram totalmente expositivas, ia no quadro explicava o conteúdo e ia embora, não criava vínculos com os alunos, talvez pequenos vínculos apenas com os que iam nos atendimentos das disciplinas (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As experiências da docente vivenciadas em seu estado de origem, deram espaço para descortinar novos horizontes. Sua inserção como professora efetiva no ICET, na área de matemática, evidenciou a importância desse tempo vivido outroramente para a sua prática. Nesse sentido, o exercício da profissão docente nos primeiros anos são memórias afetivas da docência marcada por desafios, rompimento de paradigmas propiciando aprendizagens amplas sobre o campo em que as práticas são estabelecidas numa transição de aluno para professor. Essa narrativa expressa a realidade cotidiana de quem adentra os espaços formativos como docente que exerce seu trabalho, em um misto de emoções que se ampliam em descobertas e sentimento de insegurança provocado pelo nervosismo e ansiedade por assumir a responsabilidade real de uma sala de aula entre outros elementos que são condicionados ao ser professor.

Estudos de Marcelo García (1999) corroboram nessa discussão, ao pontuar que o professor em início de carreira passa a conhecer o outro lado da moeda no que se refere ao cotidiano educativos universitário, ou seja, a realidade de funcionamento, estruturação e sistematização institucional, requerendo do profissional habilidades e competências para lidar com as necessidades formativas institucionais. A realização do desejo pessoal de exercer a profissão e a vontade de colocar em prática os conhecimentos de suas trilhas formativas contribuem para o desenvolvimento de saberes e experiências colocadas pela professora Maria Gaetana Agnesi, como "amadurecimento da prática".

Ainda, sobre esses registros proferidos pela docente, destacamos dois aspectos que consideramos relevantes para esta discussão: a segurança em sala de aula e a reflexão de que somos humanos, e estamos em processo de aprendizagem contínua independente do campo de atuação. Ela ainda, realça sobre o modo de atuação com os seus alunos, numa relação de proximidade. Essa argumentação nos remete às palavras de Freire (1996, p. 11), quando diz que "posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade [...] minha maneira de ser. Não posso escapar da apreciação dos alunos. E a maneira como eles me

percebem tem importância capital para o meu desempenho". A importância do vínculo entre professor e aluno é acentuado pela professora como imprescindíveis para o desenvolvimento de suas práticas da docência. A professora Gertrude Belle Elion descreveu em sua narrativa:

> Minha primeira experiência como professora foi dando aulas de piano para crianças. Gostava razoavelmente. Tentava controlar minha ansiedade e ter paciência. Dei aulas de piano dos 14 aos 16 anos. Quando tinha 13 nosso grupo de teatro do colégio foi convidado a fundar o grupo de teatro da cidade. Ganhamos alguns festivais, apresentamos peças em inúmeros lugares e, quando terminei o terceiro ano do ginásio, o "terceirão", não passei no vestibular. Então trabalhava numa creche pelas manhãs, à tarde dava aulas para duas turmas de teatro de diferentes faixas etárias e à noite fazia um cursinho. [...] uma amiga me passou o anúncio de uma vaga para docente numa universidade particular do interior de São Paulo, em Presidente Prudente. Sem muita confiança enviei meu currículo e fui selecionada. Parti então para minha segunda experiência como docente. Aceitei a vaga principalmente porque as disciplinas eram em módulos, com turmas pequenas. Teria aula todos os dias, só sexta a tarde que não. Achei o método fantástico. Pude colocar em prática várias técnicas construtivistas que sempre acreditei serem mais proveitosas. Fiz jogos diversos, pesquisas interativas, grupos de discussão etc. Porém, no semestre seguinte resolveram mudar o esquema de módulos. Ainda continuei tentando aplicar técnicas de ensino diferentes mas o pouco tempo e as turmas cheias eram frustrantes. Sempre me aconselhava com minha mãe, afinal ela era pedagoga. [...] Me senti relativamente frustrada com as deficiências de aprendizagem dos alunos que eu tinha. Mas hoje consigo me realizar que eu era exigente demais, esperava demais daqueles alunos. Queria que eles fossem muito melhores que eu, que aprendessem muito mais do que eu havia aprendido na minha graduação. Fiquei revoltada como algumas coisas funcionavam numa universidade particular. Onde eu estava comecei a perceber que o ensino era um produto a ser vendido, o diploma era o único objetivo de muitos. E todos pagavam para estudar e mensalidades nada baratas. Trabalhei nesta universidade bemna fase em que as universidades começaram a ser descobertas como um mercado lucrativo, no início dos anos 2000. Abriram várias universidades em várias cidades vizinhas e estávamos perdendo alunos. O dono da universidade estava com problemas financeiros por problemas em família. Na época eu era contratada por 40 horas. Mudaram o regime de trabalho de todos, queriam mudar o meu também para receber por hora. Como eu já estava em contato com um possível orientador na UNICAMP preferi que me despedissem (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A experiência docente nas aulas de piano para crianças, em uma fase de desenvolvimento estudantil da professora Gertrude Belle Elion, concomitante às aulas de teatro, constituíram sua inserção informalmente na docência. Esse relato coaduna com os escritos de Bozu (2010, p. 58) ao registrar que o professor iniciante "é uma pessoa, geralmente jovem, que se encontra em um momento de transições entre os conhecimentos, habilidades e destrezas". Mas, foi no contexto do Ensino Particular que surgiu a oportunidade de exercer a sua profissão docente no Ensino Superior.

Sua prática em uma visão construtivista, conforme relata, possibilitou experienciar estratégias metodológicas de ensino seguindo o método característico da instituição. Entre

dilemas e desafios existentes nessa vivência, podemos observar como os alunos entram na faculdade e como o aumento do número de matrículas, gerando a superlotação das turmas, entre outras questões que influenciaram no processo de ensino aprendizagem, promoveu o desestímulo de sua atuação profissional neste espaço-lugar em que as práticas da docência eram estabelecidas.

Silva (2014, p. 84) soma a essa discussão a prerrogativa de que na docência "há um processo de superação do dia a dia, de reconhecer as conquistas e superar as frustrações da vida cotidiana". Assim, ao ter a sua mãe como pedagoga oportunizou o diálogo sobre esses aspectos que envolviam a realidade educativa universitária. A professora Gertrude Belle Elion relatou que seu desejo formativo era que seus alunos pudessem ultrapassar as barreiras cognitivas que ela conseguiu em sua formação. Essa comparação, entre outras percepções do mercado lucrativo numa perspectiva capitalista, a fez mudar de rota, ou seja, dar continuidade à sua formação em nível de doutorado. A professora acrescenta, ainda:

> Tudo que vivi fora da academia me confirmou o quanto minha vocação está voltada à academia,o quanto eu me realizava em ensinar e ver os resultados, ver que pude ajudar com meus conhecimentos, o quanto eu sentia falta de produzir conhecimento também. Surgiu a oportunidade de eu lecionar numa universidade particular em Palmas no Tocantins. Não estava feliz ali [...]. Fui para a vida acadêmica novamente com o coração aberto, tentando colocar em prática tudoque havia aprendido na vida pessoal e profissional. Novamente me deparei com alunos com muitas deficiências. Dessa vez ensinei de forma mais realista, com menos expectativas eintensidade em aprofundar os assuntos. Assuntos mais compatíveis com o nível de graduação. Novamente foi um choque cultural, diferente de tudo. Para mim era tudo uma nova aventura de aprendizado. Procurava entender o histórico de cada aluno. Procurava sanar as deficiências.Tudo estava correndo bem até que, na metade do segundo ano que estava lá, os administradores começaram a fazer mudanças nos contratos. Ou o professor trabalhava 30 horas ou mais em sala de aula ou teria o salário reduzido. Passei o semestre ministrando aulas de manhã, à tarde e à noite, apenas na sexta feira que não. Fiquei doente. Além do fato de queo reitor da universidade [...], ter desviado verbas e dado o calote na universidade. Passaram a nos pagar um mês sim dois não. Até que no final do ano não nos pagaram nem férias, nem décimo terceiro e salários até março. Todos se ajudavam, mas famílias inteiras estavam perdendo seus lares. Foi quando surgiu o concurso para a UFAM.

Os estudos de Zabalza (2004), em seu livro "O ensino universitário. Seus cenários e seus protagonistas", apresentam características singulares sobre os caminhos em que a docência no contexto educativos universitário percorre. Para o autor, os professores adquirem a autonomia profissional à medida em que vai experienciando, na prática, os desafios que são enfrentados no dia a dia, na realidade cotidiana. Esses registros estão em consonância com a narrativa da professora Gertrude Belle Elion, que se encontrou na profissão docente, mobilizada

pela reflexão das trilhas que desvelaram seus diferentes campos de atuação, como expressou nas rodas de conversas: indústrias, farmácias e escolas.

A consolidação dos saberes pessoais e da formação na prática oportunizaram a participante deste estudo ampliar sua compreensão não apenas no contexto dos conteúdos disciplinares, também no desenvolvimento de sua ação pedagógica do ensinar e aprender. Nessa etapa do trabalho docente, a ação da reflexividade, tecida em outros momentos, deu espaço para a reflexão proporcionando a mudança de postura em relação ao modo como exercia a docência, estabelecendo atitudes emancipatória como explicita em sua narrativa, ao compreender a realidade sociocultural dos alunos e empregar estratégias metodológicas de ensino para aqueles com dificuldades.

Essa relação entre o ensinar e o pesquisar é perceptível, em seu relato, como elemento norteador de seu trabalho docente. De acordo com Alarcão (2001), o professor que no seu exercício profissional faz uso da pesquisa é um investigador, que na interrelação da teoria e da prática vai constituindo sua práxis em continuidade à formação que obteve na pós-graduação. Acrescenta, ainda, que por conta de problemas financeiros institucionais, buscou outras oportunidades de emprego, agora no serviço público.

Para Cunha (2010), a iniciação na docência no Ensino Superior provoca tensões no que condiz ao exercício da profissão, momento em que os professores se depararam com as exigências do sistema de ensino e de saberes múltiplos relacionados tanto aos aspectos pedagógicos quanto aos disciplinares e curriculares. O contexto da formação de mestrado e doutorado garante saberes específicos, mas é na prática docente que constitui a profissionalidade, construindo assim as habilidades que demarcam seu saber-fazer, revelando valores e posições políticas, éticas e culturais, também a formação de sua identidade profissional.

Ser professor é um processo contínuo que se movimenta na relação teoria-prática refletida cotidianamente em diferentes situações que abarcam a realidade universitária. É colocar-se numa posição de protagonista do processo de ensino aprendizagem, tanto na dinâmica da atividade profissional docente, quanto da formação continuada e no compartilhamento de saberes de sua prática docente, mobilizados pela reflexão crítica, favorecendo o redimensionamento das estratégias pedagógicas e avaliativas. Nessa perspectiva, evidenciamos, a seguir, a narrativa da professora Graziela Maciel Barroso. É sobre esse início da profissão docente nesse nível de ensino que realçamos neste estudo. A mesma expressa que esse momento foi:

> como um caminho natural, à docência já estava em meu DNA... uma família com muitas referências e principalmente da minha mãe... Tenho memórias muito intensas, mesmo muito pequena, pois minha mãe sendo professora, a rotina das atividades da docente se misturava com a rotina da mãe e da casa. Era muito comum minha mãe chegar do trabalho e eu ajudar a passar as atividades no carbono, fazer cópias de desenhos para ela e fazer cópias no mimeógrafo. Sem dúvidas, toda essa vivência está impressa na minha escolha por ser professora. Mas por outro lado tem a paixão também natural pela Biologia, tenho lembranças de quando era muito pequena, em torno de 4-5 anos e caminhar no que achava ser uma floresta... e era apenas o quintal do meu avô... sempre muito curiosa com as plantas e animais. O fato do próprio apego ao estudo também me fazia reconhecer que o profissional professor nunca para de estudar, então era o que queria fazer. Mas toda essa bagagem veio à tona mais tarde em minha vida. Neste momento da vida a vontade de estudar Biologia era mais clara do que os caminhos que iria seguir futuramente. (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As referências da profissão docente fazem parte do cotidiano da professora Graziela Maciel Barroso nas quais destaca seus familiares e principalmente sua mãe como protagonistas na sua relação com a docência. Conviver com as atividades diárias da ação educativa, que se estende aos espaços pessoais e sociais de quem é professor, permitiu que experienciasse essa rotina auxiliando sua mãe nas produções de tarefas escolares, desenhos e utilização do mimeógrafo. Esse saber-fazer se tornou uma habilidade, considerando as observações tecidas na prática docente da professora que representa em desenhos as imagens referentes ao conteúdo da aula.

A trajetória de vida, formação e profissão estão interligadas e "[...] encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional" (Catani, 1997, p. 34). As nossas histórias de vida dizem muito sobre o que somos. Temos a capacidade de revisitar por meio da memória os fatos do que foi vivido e nele encontram situações que foram relevantes para a constituição do que somos numa ação de reflexividade que analisadas sobre a ótica da profissão docente se torna reflexão e (re)construção de saberes para a ação prática da docência.

É interessante apreendermos as palavras de Fontana (2000, p. 121), ao dizer que "o tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi se configurando em momentos diferentes de nossas vidas". Esta afirmação elucida os registros da narrativa da professora Graziela Maciel Barroso, acrescentada a sua "paixão" pela biologia e o desejo de aprender cada vez mais, permitindo trilhar caminhos da sua formação consubstanciados na área escolhida para o desenvolvimento de sua profissão. Podemos, então, inferir que a docência no Ensino Superior

para ela, está conectado com a sua formação *stricto sensu* em nível de mestrado no INPA, a mesma explicita que:

> Após me formar na faculdade, fui contratada pela FZB como técnica da coleção de plantas, onde fiquei 1 ano, até obter aprovação no concurso para professor do estado e simultaneamente para dois mestrados em Botânica, na UFMG e no INPA. Neste momento a Graziela Maciel Barroso sonhadora em estudar as plantas falou mais alto, pois ao longo da graduação havia o sonho de ir para a Amazônia. Assim, em 2005 estava ingressando no mestrado do INPA, onde fiquei por 2 anos e meio. Até que no final do mestrado surgiu a oportunidade de fazer o concurso dos *campi* do interior da UFAM. Na época era uma tentativa para ganhar experiência na prova pois a concorrência era muito alta. Mais uma vez meu gosto por estudar me abriu portas, pois mesmo fazendo o mestrado, todos os dias a noite estudava para a prova... e como sempre reunia outros colegas que também fariam a prova para estudar. No dia do concurso, me espantei ao ver 2 salas lotadas de concorrentes, mas apenas dei o meu melhor. Após ser aprovada para a prova didática, fui aprovada em segundo lugar. Como eram duas vagas para Itacoatiara, me preparei p iniciar essa nova jornada, mas de fato, nessa época a carga da pesquisa ainda era muito presente em mim. Foi um período no qual questionei se realmente queria ser professora. Devido as dificuldades de ingressar em um campus novo, me dava a sensação que a pesquisa havia acabado para mim (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

O percurso formativo narrado pela professora revela muito sobre a sua constituição profissional docente. As experiências advindas da formação inicial, a escolha pela pós-graduação, mesmo sendo aprovada em um concurso para o exercício da docência na rede estadual de ensino de Minas Gerais, teve seu desejo e sonho realizado em estudar/pesquisar na Amazônia. Essas considerações nos remetem aos escritos de Fontana (2000, p. 101), ao enfatizar que “os lugares sociais e históricos que ocupamos é o que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos”.

As escolhas tecidas pela professora, mediadas pelos seus anseios em vivenciar novas experiências sobre seu campo de formação e pesquisa, favoreceu a aquisição de conhecimentos multidimensionais. Por isso que, “no processo de escolha, o jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos escolhidos” (Fontana, 2000, p. 101), e foi nessa condição que esses caminhos conduziram a outros e possibilitaram além da satisfação pessoal e formativa, a sua aprovação como docente na Universidade Federal do Amazonas.

É pertinente esclarecer que esse retorno profissional é alicerçado na formação, que de acordo com a participante do estudo foi bastante difícil tendo que aliar a pesquisa de mestrado aos estudos exigidos no concurso. Os questionamentos sobre o ser professor, fizeram parte desse primeiro momento da docente pelas incertezas da profissão e sua relação com a pesquisa. A professora coloca ainda que:

> [...] quando cheguei na Unidade Permanente de Itacoatiara, tive o privilégio de participar da construção de um campus, o que foi muito enriquecedor como profissional de forma geral. Participei desde a elaboração dos primeiros cursos, ao planejamento dos prédios, licitações e pregões de materiais de laboratório, biblioteca, enfim... até a escolha do nome do nosso instituto, ainda éramos poucos e fazíamos basicamente um pouco de tudo que envolve o contexto da gestão universitária. Desde os primeiros meses, já me interessei pelos projetos de extensão, por não exigir muita estrutura como a pesquisa. Nesse período existia somente o bloco B, da diretoria. Sendo assim, me formei docente, sendo docente do ICET! Sem ter experiências anteriores, a história de construção e consolidação do ICET se mistura com a história da professora Graziela Maciel Barroso! A Graziela Maciel Barroso pesquisadora já muito experiente, se via um pouco insegura prestes a assumir o cargo. Porém... a sensação de estar com meus alunos não mudou desde meu primeiro dia como professora... para mim é um momento extremamente prazeroso, conviver com os jovens e ensinar o que eu amo, que é biologia e sobretudo as plantas. Desde o primeiro dia percebi que estou presente na sala de aula como pessoa, de corpo e alma, como todos os outros dias... sou muito performática e espontânea, muito planejada e preparada, mas Tenho sempre a mesma sensação de estar fazendo uma performance, de me preparar para entrar em cena... e recrutar habilidades que nem sabia que tinha em mim... apesar de ser muito tímida, quando entro na minha sala de aula... sempre também imprevisível... (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

O relato evidencia a prática docente da professora Graziela Maciel Barroso no Ensino Superior no Amazonas, uma realização pessoal e profissional. Sua participação no processo de construção do campus, e dos projetos de cursos, licitações, pregões, materiais de laboratório entre outros, além de favorecer aprendizagens sobre o cotidiano universitário, relacionados aos aspectos administrativos e pedagógicos, garantiu uma compreensão sobre esses processos que envolvem o contexto da expansão do Ensino Superior por meio da interiorização.

Ao desenvolver seu trabalho profissional docente teve o interesse em realizar projetos de extensão numa perspectiva contínua de sua prática. Quando expressa que se formou sendo docente, elucida que o exercício de sua profissionalidade está alicerçada ao início de campus. Foi na prática vivida que se constituiu professora numa relação reflexiva de sua prática pesquisadora.

Mariano (2006, p. 18) diz que "[...] por mais que estudemos o nosso papel e nos julguemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas", essas apreensões iniciais são atenuadas pela professora quando diz que se sentiu insegura ao assumir o cargo. No entanto, essa sensação foi dando lugar para o seu entusiasmo em desenvolver a docência, no contato diário com os alunos e na sua área de formação que reflete na pessoa, estudante, profissional e pesquisadora que é, ou seja, os caminhos que desbravou e o que se tornou.

Recorremos a Cunha (2008), ao anunciarmos o lugar como o espaço preenchido de subjetividades, constituído por pessoas com diferentes modos de pensar e agir. No contexto da docência, podemos afirmar que a universidade é formada por vários lugares, mas é na sala de aula que esse lugar se transforma em território da prática, onde o professor entra em cena, faz sua performance com a intencionalidade de atingir os objetivos e desvelar os desafios que emergem na singularidade ou pluralidade das ações educativas.

Assim, "o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados" (Cunha, 2008, p. 185). É nessa percepção do espaço-lugar que se torna território da ação educativa universitária que elencamos, a seguir, a narrativa da professora Marie Curie sobre sua trajetória inicial na docência no Ensino Superior, conforme expressa:

> [...] da graduação ao doutorado, dediquei-me exclusivamente a vida acadêmica graças ao sistema de concessão de bolsas do governo federal. Ao finalizar o doutorado em 2004, havia passado em um concurso público municipal, como assistente administrativo, era o que tinha para pagar as despesas. Porém, logo em seguida, surgiu a oportunidade de ser professora substituta na UFPB e fui orientada, na época, que não poderia assinar o contrato se tivesse outro emprego. Decidi solicitar exoneração do serviço público para assumir um contrato temporário de 1 ano, pois todo o investimento na minha vida acadêmica era para a docência. Essa decisão me levou a minha primeira experiência docente no ensino superior. Em 2005, me tornei professora substituta na área de Química Analítica e permaneci no Departamento de Química por 1 ano.

As histórias de vida e formação estão consubstanciadas na profissão. Os escritos da professora Marie Curie ilustram muito bem sobre essa questão ao evidenciar sua dedicação à vida acadêmica, favorecida pela política educacional de auxílio estudantil por meio de bolsas. O início da docência no Ensino Superior como professora substituta foi uma escolha assumida por ela por reconhecer que sua trilha formativa foi traçada para a atividade docente.

Zabalza (2004, p. 144), a esse respeito, esclarece que "o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência". É na prática que os saberes da formação são consolidados, assim, percebemos que o processo educativo universitário é dinâmico e compreendemos que esse espaço-lugar é repleto de desafios que perpassam as dimensões profissionais e exigem um trabalho docente comprometido com o acompanhamento das mudanças que se mostram importantes para melhor compreensão da constituição da docência,

visto que “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem [...]” (Zabalza, 2004, p. 111), requerendo reflexão contínua sobre o saber-fazer tecido no campo de atuação docente. Marie Curie enfatiza, ainda, em sua narrativa memorialística:

> em 2006, meu ex-orientador de mestrado estava montando um laboratório de Pesquisa na área de Química, na Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas e convidou-me, junto com a minha primeira amiga de IC, para colaborar no desenvolvimento do projeto com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. E através do Edital DCR (Desenvolvimento Científico Regional) que tinha como um dos objetivos fixar doutores no Amazonas, voltei novamente a condição de bolsista. Essa condição não nos oferecia necessariamente estabilidade financeira, mas vislumbrava a realização de concurso público, pois nesse período no Amazonas os concursos eram mais frequentes e menos concorridos que no restante de país. Em 02 de outubro de 2006 cheguei no Amazonas, com o desejo de contribuir na estruturação de um laboratório de pesquisa, mas também sonhando com a possibilidade de realizar concurso público para a Universidade Federal que apresentava maiores chances de aprovação do que no Nordeste. Logo no mês seguinte, novembro de 2006, foi publicado um edital pela Universidade Federal do Amazonas com vagas para diversas áreas nos *campi* do interior, dentre elas vagas para a área de Química. Sem conhecer muito a região, escolhi o campus de Itacoatiara simplesmente pelo fato de ter acesso terrestre. Em 24 de junho de 2007, o sonho da estabilidade no serviço público foi concretizado com a posse na função de professor do magistério superior para a Unidade Acadêmica Permanente de Itacoatiara, Campus Moysés Benarrós Israel. A mudança efetiva para Itacoatiara ocorreu apenas em agosto de 2007. Porém, antes disso, mesmo antecedendo a apresentação na Unidade, juntamente com outros colegas concursados da área de Química demos início a elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de Química Industrial, sob a coordenação de um professor do departamento de Química de Manaus. Minha história na UFAM-Itacoatiara se confunde com a história da própria unidade, que deixou de ser chamada de Unidade acadêmica permanente e passou a ser o Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, sendo implantado em 2007 com 6 cursos de graduação e atualmente com 10 cursos em funcionamento, além de 3 programas de pós-graduação. Durante os anos iniciais, fui descobrindo as diversas atribuições da docência superior e me envolvendo em atividades de ensino, extensão, pesquisa e administração, que contribuíram para a transformação do eu pessoal no eu profissional.

Os caminhos que conduziram a docente Marie Curie ao Ensino Superior no Amazonas, foram entrecruzadas com atividade de extensão, se deram pela oportunidade que teve de participar do desenvolvimento de um projeto sob a responsabilidade de seu professor-orientador de mestrado, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM. Vivenciar essa experiência, sobretudo na região norte, tinha uma intencionalidade pela professora Marie Curie que era a realização de concurso, considerando a concorrência desses certames e a fixação de doutores nesse cenário, considerando a expansão do Ensino Superior no interior do Amazonas.

Esse sonho realizado com a sua aprovação na UFAM reflete que suas trilhas de vida, formação e profissão ultrapassaram barreiras geográficas, no desejo de seu desenvolvimento profissional docente que foi se construindo de maneira processual, favorecendo uma colheita acadêmica promissora. Declara, também, que sua história profissional no Ensino Superior do Amazonas, como docente efetiva, é semelhante à história de vida da professora Graziela Maciel Barroso, por estar associada a fundação do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET, contribuindo na elaboração Pedagógica do Curso.

Nesse contexto discursivo, Isaía (2000) escreve sobre o professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, enfatizando: "[...] o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história (Isaía, 2000, p. 21). As descobertas sobre a profissão docente, no que condiz às atribuições no desenvolvimento de sua ação educativa no Ensino Superior, revelam que as atividades de ensino, extensão, pesquisa e administração que fazem parte de sua profissionalidade favoreceram a construção de habilidades e competências demarcando sua identidade professoral. Por isso que "a trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que evolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas não são uma só [...]" (Isaía, 2000, p. 22), e é nessa junção de saberes e experiências que fazemos parte das histórias-construção de nossa formação e profissão, como atores sociais que, de fato, se auto-reconhecem na sua constituição como docentes, notadamente pelas reflexões do tempo vivido e experienciado.

A autora acrescenta, ainda, "a compreensão sobre a trajetória profissional, além de incluir a ideia de uma trama de percursos, precisa incorporar a noção de eu profissional, a fim de realmente contemplar o professor em sua unidade (pessoa/profissional)" (Isaía, 2000, p. 26). Nesse sentido, o foco dos percursos de professores no Ensino Superior é a vida, adulta. Nessa fase, as transformações e mudanças, sejam da vida pessoal ou profissional, ocasionam alterações em diferentes contextos, influenciando no desenvolvimento profissional docente (Isaía, 2000). Reconhecer essas perspectivas envolta do eu pessoal é perceber a forma como essa influencia no eu profissional, pelo fato de não serem separados, são, portanto, indissociáveis.

Quando nos referimos a trajetória, fundamentamo-nos em Huberman (1989), que a conceitua como a carreira pedagógica tecida pelos professores em uma ou várias instituições de ensino, influenciada pelo tempo vivido pessoal e sociocultural. Neste estudo, ao pesquisarmos sobre a constituição da docência no Ensino Superior, consideramos as trajetórias

de professores a partir de um olhar multidimensional, ou seja, do eu pessoal, formativo e profissional, alicerçado a outros agentes externos que são provenientes das interações educativas universitárias. A professora Gertrude Belle Elion, explicita:

> Pesquisei muito sobre Itacoatiara na internet. Na verdade, me iludi bastante com algumas fotos que eram de Itacoatiara no Rio de Janeiro...rs! Porém era o Amazonas, um estado que sempre quis conhecer, desde criança. Outro ídolo que tive na infância foi Jacques Cousteau, o biólogo marinho. Há muitos anos meu pai comprou o documentário que o biólogo fez aqui no Amazonas.Eram duas fitas de vídeo cassete. Eu assistia, pelo menos uma, todos os dias quando criança. Resolvi prestar o concurso com o super incentivo da minha mãe. Fiz o concurso em Manaus. Já nesse período pude ver o quão diferente era a região, tanto culturalmente, climaticamente quanto a distribuição de renda. Achei tudo lindo mas fiquei bastante chocada com a região do porto e mercado de peixes. Vi um abismo social inacreditável, triste, em um estado tão rico. Passei no concurso para trabalhar com as disciplinas que eu mais desejava: Farmacotécnicas, Cosméticos e Tecnologia Farmacêutica. Minha visão era a de mudar a vida dos menos afortunados através do conhecimento. Queria fazer projetos e mais projetos para transformá- los em cooperativas de produtos e não apenas de matérias primas. E para isso precisava formar bons profissionais como protagonistas. (Memorial de Formação e da Prática Docente, 2023).

O relato da professora ora citada expressa seu ingresso no contexto educativos universitário amazônico. Explica ter sido um desejo desde a infância, influenciado pelo documentário realizado pelo biólogo marinho Jacques Cousteau, adquirido por seu pai. A professora resolveu, com o incentivo de sua mãe, participar do concurso para a UFAM, obtendo êxito. É importante mencionar o choque de realidade social, cultural e econômica percebida pela participante do estudo, colocando em contraste o espaço-lugar em que vivia, ou seja, a região sul do Brasil.

No Brasil, de acordo com Lacerda (2009), a incidência da pobreza é mais elevada nas regiões Norte e Nordeste, independente dos indicadores utilizados, revelando-se um forte componente regional que justifica o relato da professora. Ao citar "abismo social inacreditável", a docente evidencia as condições socioeconômicas da região norte, que por mais que se tenha uma riqueza natural, há uma necessidade de maiores investimentos tanto na educação, economia, quanto na geração de emprego, entre outras perspectivas.

Sobre essas percepções, recorremos aos escritos de Schumann (2014, p. 18) ao acentuar que vulnerabilidade social está relacionado à ausência de condições dignas de acesso à saúde, à moradia, à educação de qualidade e à alimentação básica para a sobrevivência. Essas observações tecidas pela professora, por mais que sejam semelhantes a uma parte significativa do país, tornaram-se marcante em seu primeiro contato com o Estado, considerando o contexto social, cultural e econômico em que habitava.

Ao assumir as disciplinas de seu campo de estudo, e atuar na docência nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, tinha a convicção de sua função profissional, no sentido de que o ensino transforma vida, e muda a realidade local. Assim, reconhece a responsabilidade da função docente na formação de futuros profissionais que possam ser protagonistas e ascendam socialmente.

O percurso trilhado no início da carreira e/ou da docência no contexto da universidade é carregada de desafios, mas também de satisfação pessoal, conforme defende Maciel (2009, p. 72) dizendo: este ator social e profissional que "contribui na construção de uma educação democrática. Esse(a) professor(a) integra-se na busca de ocupar os espaços na ação coletiva estratégica. Sem deixar de ser um cientista, busca na investigação-ação seus elementos de compreensão e transformação, a partir da própria prática". Esse olhar reflexivo e defensivo da professora como semeadora de novas ideias e transformadora da realidade social educativa foi constituído numa construção dialética histórica, social, política e ética, colocando a docência como uma realização pessoal, profissional, mas também (trans)formadora.

Ao interpretar o cotidiano universitário a partir das ações práticas dos atores sociais: os professores no exercício de sua profissão para compreender a realidade educativa, temos a necessidade de aprofundar sobre "a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se transformando, no decorrer do tempo" (Isaia e Bolzan, 2008, p.46).

Nos estudos de Ortega y Gasset (1970) que definem a noção de trajetória, percurso e ciclo de vida, esses termos são discutidos nos registros desta subseção e ampliados nas pesquisas Isaía e Bolzan (2009), expressando que o percurso vital são as etapas, idades vividas e/ou momentos em que consolidam as etapas e estão interligados pelo compartilhamento de valores, crenças e estilos de vida que se conectam ao momento histórico com outras gerações.

A geração pedagógica, termo elaborado pelas autoras para definir os professores que compartilham, entre si, valores, crenças convicções e estilos próprios de entender e viver à docência numa mesma dimensão temporal são evidenciados para a compreensão do saber-fazer no Ensino Superior e que estes não ocorrem de forma linear, mas com o rompimento de paradigmas a partir de rupturas teóricas e práticas refletidas no desenvolvimento da ação educativa e (re)configurada numa dimensão da práxis epistemológica.

Tecemos diálogos sobre o início da docência no Ensino Superior de professores que atuam numa realidade educativa amazônica nos convidam a refletir sobre a formação destes profissionais. Essas apreensões são destaques nos estudos de Maciel (2009) ao expressar que os professores neste nível de ensino necessitam de uma pedagogia específica que conduza e

oriente para o desenvolvimento de seu trabalho profissional docente com fins pedagógicos, até porque a qualificação "[...], via cursos de pós-graduação não encaminha a problemática da docência universitária para as vias de transformação, dinamizando processos que, valorizando as percepções e experiências do professorado atuante nesse contexto, impulsionam avanços e inovações" (Maciel, 2009, p. 63).

A autora esclarece que os cursos de formação *strictu senso*, na sua grande maioria, não apresenta saberes teórico-práticos reflexivos para o desenvolvimento da docência e, em geral, incluem apenas uma disciplina de metodologia do ensino superior, que não abrange o cotidiano da realidade universitária na qual se que se movimenta constantemente os desafios da profissão. Para a autora, essas questões constituem a cultura própria, "[...] que precisa ser (re)interpretada e partilhada em uma constante ação-reflexão crítica que constitui o próprio processo (trans)formativo que, no exercício da docência partilhada, qualifica os indivíduos e os grupos" (Maciel, 2009, p. 64).

Com essas acentuações postas pela autora e demais pesquisadores que estudam a formação de professores e a constituição da docência no Ensino Superior reafirmamos que as trajetórias de vida, formação e profissão estão ancoradas no tempo vivido e experienciado pelos atores sociais que em seus processos de construção de saberes docentes mobilizados pelas práticas no contexto educativos universitário (re)elaboram conhecimentos e adquirem habilidades e competências sobre o ensinar e aprender, garantindo o redimensionamento de suas ações educativas.

As colaborações de Isaia e Bolzan (2009, p. 122) nos auxiliam nessa direção, ao expressarem que "o processo de construção docente está imbricado na atividade de aprender a docência, ou seja, na construção e na utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior". Essas argumentações estão em consonância com os relatos das professoras em seu memorial de formação e da prática docente, bem como nos discursos proferidos nas rodas de conversas, em que pontuam que se tornaram professoras no exercício da profissão, fazendo uso da reflexividade, que se tornou reflexão na medida em que compreenderam que determinadas ações didáticas pedagógicas necessitavam de uma transformação, considerando a realidade cotidiana e sociocultural dos alunos.

É nessa mudança de postura, que o saber fazer "instaura-se na dinâmica entre o ensinar e aprender e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa no bojo de aprendizagens experienciais e, portanto, formativo" (Isaia; Bolzan, 2009, p. 122). Intencionamos nessas argumentações teórico-práticas e reflexivas, ancoradas nos registros dos

memoriais de formação e da prática, das narrativas de professores nas rodas de conversas e das observações participantes, temos o intuito de descrever o início da docência no Ensino Superior e a partir da interpretação e compreensão desses fatos narrados e escritos apreender os elementos que constituíram os docentes universitários.

Ampliar horizontes do "campo experiencial da docência universitária implica em transpor os limites da memorização e da reprodução de saberes. Significa a conquista de novos horizontes epistemológicos, partindo da apropriação activo-crítica da realidade existente" (Maciel, 2009, p. 71). Essas ponderações tecidas ao longo desses registros teórico-reflexivos e das narrativas de professores do Ensino Superior do Amazonas evidenciam movimentos dialéticos sobre o saber fazer docente imbricado nas subjetividades em que são realizadas, partindo da unidade relativa entre os processos formativos e trajetórias em que estes foram realizados, " pois ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional, atravessada por espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor, percebida idiossincraticamente por cada docente" (Isaia; Bolzan 2009, p. 121).

Os registros empíricos, com interpretação e compreensão do início da docência no campo universitário, proferidos pelos professores se tornam relevantes para este estudo porque é através desses relatos que percebemos os ditos e buscamos entender os não ditos que correspondem à constituição da docência no Ensino Superior. Portanto, na seção a seguir apresentamos na continuidade da trilha investigativa os saberes, a prática e as experiências dos docentes no Ensino Superior do Amazonas.

Moita (1992, p. 115), a esse respeito, apresenta em seus escritos que "a identidade profissional docente é construída numa dimensão espacial e temporal, na qual atravessa a vida profissional dos atores sociais, desde a escolha da profissão até a formação", configurando-se no espaço-tempo em que esta fase ocorre, ancorada em saberes científicos e pedagógicos mediados nos experiencias das escolhas realizadas no decorrer desse percurso. Esse percurso é singular, cada profissional faz a sua escolha, olhar sob essa perspectiva revela muito sobre a constituição de cada docente.

A autora acrescenta que "o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola" (Moita, 1992, p. 116). O movimento dialético do eu pessoal com o eu social traz sentidos e significados sobre a constituição da profissão à medida que os saberes produzidos pelo compartilhamento linguístico e prático da docência favorece a construção de conhecimentos

numa dinamicidade cultural, ou seja, “o desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos factores de contexto, podendo acontecimentos de natureza sociopolítica e cultural vir a alterá-lo ou, mesmo, a determiná-lo” (Gonçalves, 1992, p. 148).

Os escritos narrativos tecidos pelas professoras, entre as múltiplas dimensões que reverberam o início da docência, evidenciam que a constituição de sua profissão se deu de forma processual, ou seja, “vivenciar a docência universitária é algo que cada vez mais pessoas têm tido a possibilidade, diante da expansão universitária. Muitas dessas tendo a primeira experiência de docência, pois advém da trajetória de graduação, mestrado, doutorado, concurso e se tornam professores” (Silva, 2018, p.17). Nesse sentido, discutir sobre a docência e o seu desenvolvimento no cenário educativo universitário se torna essencial no sentido de que muitos profissionais que chegam a esses espaços formativos têm os saberes necessários para o ensinar e aprender nas áreas específicas que foram selecionados, no entanto, as questões pedagógicas e didáticas que envolvem as práticas da docência precisam ser (re)construídas, (re)elaboradas, refletidas e redimensionadas, considerando os aspectos socioculturais e a realidade cotidiana dos atores sociais que são atendidos por essas instituições.

Ter conhecimentos sobre sua área de formação é imprescindível, no entanto, para o contexto da prática docente é exigida, de acordo com Pimenta (2006), uma compreensão sobre o campo pedagógico, dos pressupostos teóricos e epistemológicos que ancoram o trabalho docente, com vista a garantir uma ação didática-pedagógica reflexiva formativa dos atores sociais que dela fazem parte. Os relatos tecidos pelas professoras realçam ainda, que o início da docência, de certo modo, ocorreu de forma mecânica, seguindo um modelo em conformidade com a cultura docente advinda das vivências experienciadas com seus professores.

Amparamo-nos em Côrrea e Ribeiro (2013, p. 322) ao especificarem que “o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivencias familiares, dos modelos de antigos professores e da própria experiência autodidata [...]”. Essas influências desse tempo vivido nos processos de escolarização da Educação Básica e Superior das professoras serviram como elementos importantes para o desenvolvimento de sua ação educativa, mediado numa reflexividade dos atos comunicativos e das práticas que foram ressignificadas gerando uma reflexão mobilizada pelo olhar singular do cotidiano de seus professores e das percepções diárias de seus alunos que proporcionaram a construção da autonomia da profissão docente ao longo do exercício de sua profissionalidade.

Os esclarecimentos de Melo e Naves (2014) auxiliam nesse estudo, ao considerarem o desenvolvimento profissional docente como um processo e não apenas o produto, sendo

relevante para quem exerce a docência. Visto que, “compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, revela que [...] se disporá a refletir sobre suas próprias vivências, a analisar suas opções teóricas e metodológicas, a rever sua prática, reelaborá-las, criar outras novas e seguir, desenvolvendo-se profissionalmente [...]”. As autoras destacam a importância de analisar o processo e não o produto na constituição da docência, realçando a experiência como aspecto circundante do ser professor.

É nessa direção que Pimenta e Anastasiou (2008, p.13) contribuem na compreensão sobre a formação identitária do professor, que abrange quatro conjuntos, assim nomeados: 1) conteúdos relacionados às áreas do saber e do ensinar 2) “conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) explicitação do sentido da existência humana individual”. Nessa conjuntura, a docência se constitui, portanto, pelo diálogo permanente sobre essas nuances, possibilitando a promoção de uma cultura formativa de professores que atuam no campo universitário, configurada em ações que favorecem a construção dos saberes pedagógicos.

Todas as docentes são pesquisadoras que se tornaram professoras, ou professoras-pesquisadoras, que no desenvolvimento dos dispositivos de produção de dados revisitaram suas memórias, bem como as suas trajetórias de vida, formação, profissão e tiveram a oportunidade de refletir sobre suas experiências, “que remetem à cotidianidade da vida, à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa [...]” (Smolka, 2006, p. 103). Foi a partir desse encontro dos fatos vividos do eu pessoal, formativo e profissional que mergulharam em histórias até então adormecidas.

As rodas de conversas, elaboradas com a intencionalidade e fins de pesquisa, possibilitaram discussões sobre as unidades temáticas que envolvem o objeto de estudo. A segunda roda de conversa, permitiu trazer, nesta seção, elementos que surgiram do diálogo o percurso de discussão. Assim, ao realizar a dinâmica da árvore *Bonsai*, que mobilizados as imagens relembrando os tempos da escola, consubstanciados nas palavras que compõem as trilhas de vida e de desenvolvimento formativo e profissional docente, as declarações tecidas pelas professoras estão em consonância com os relatos escritos nos memoriais de formação e da prática docente, reforçam a importância que representam para esta pesquisa.

A coragem, humildade, persistência, perseverança, medo, paciência, sabedoria, responsabilidade, alegria, determinação, entre outros termos escolhidos e inseridos na árvore pelas docentes, aliado às memórias familiares, às memórias de quando eram alunas, da didática de seus professores e dos afetos desses momentos vividos foram intensos, emocionantes e

representativos para elas como aspectos marcantes do que vivenciaram neste estudo. Os conceitos-chave da Etnometodologia, definidos por Coulon (2005) em relação à noção de prática ou realização, indicialidade, reflexividade e/ou relatabilidade e a noção de membro podem ser percebidos ao longo da construção teórica, prática e empírica dos dados analisados, na perspectiva interpretativa compreensiva dos etnodados.

As discussões de Zabalza (2004, p. 105) expressam que "a peça fundamental do desenvolvimento da docência universitária são os professores. Sendo as universidades "instituições formativas", ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância que a exercem". Sendo assim, o autor acentua que para discutirmos sobre a figura e o trabalho de professores na universidade é preciso considerar as muitas dimensões e componentes que definem a ação docente, e seu inter-relacionamento. Dessa forma, apresenta três dimensões que envolvem a docência no Ensino Superior, a saber: a dimensão profissional, pessoal e administrativa.

A dimensão profissional corresponde aos componentes que caracterizam a profissão, desde as normativas, as exigências da formação, bem como o domínio de habilidades e competências para o desenvolvimento profissional docente. No que condiz à dimensão pessoal, como o próprio termo define, são pontuadas por Zabalza (2004), como os ciclos de vida de professores em suas especificidades pessoais que os afetam diretamente, desde os problemas de ordem pessoal, psicológica ou comportamental. Nela, também, se encontram os tipos de envolvimento e compromisso pessoal que são marcas relevantes da profissão docente, citadas pelo autor. E a dimensão administrativa está relacionada às condições burocráticas institucionais, desde as condições contratuais, aos sistemas de seleção, promoção, incentivos e das condições que envolvem a profissão docente (lotação, carga horária, e outras obrigações que fazem parte da ação educativa de professores universitários) (Zabalza, 2004).

Essas dimensões são contempladas nas narrativas das professoras quando relatam sobre o início da docência no Ensino Superior e o desenvolvimento de suas práticas. Os desafios que desvelaram e as experiências desse tempo vivido possibilitaram a construção de saberes pedagógicos que auxiliaram, e ainda auxiliam, as suas práticas da docência, ou seja, colaboram com a edificação de sua profissionalidade.

Por isso dizemos que é preciso exercer a docência na condição de profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar enquanto profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de mostrar-se capacitado para exercer a docência, promovendo ações peculiares a seu campo investigativo (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003). Essas ponderações refletem no cenário pedagógico de cada

docente, na configuração de como se tornaram professoras. Declaram que têm clara percepção de que suas práticas docentes foram se transformando ao longo de seu exercício profissional, colocam em realce a criticidade sobre a sua prática sob a égide da reflexão da/na ação, rompendo com paradigmas normativos, adotando paradigmas crítico-interpretativos da realidade educativa.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) acrescentam que, na sociedade contemporânea, o desenvolvimento profissional docente, no âmbito da universidade, é impulsionado por três aspectos: "a transformação da sociedade, seus valores e suas formas de organização e de trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma ciência da educação possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia". A docência universitária exige de seus profissionais professores saberes múltiplos, desde os conteúdos da disciplina, aos conhecimentos complementares com fins pedagógicos, de modo que o ensinar e o aprender sejam significativos e garantam o desenvolvimento de habilidades e competências formativas tanto aos docentes quanto aos discentes.

Essas considerações permeadas no percurso deste estudo reforçam que entre a diversidade de desafios que emergem da docência no Ensino Superior, surge a necessidade de que o professor faça uso do saber pedagógico e político no sentido de possibilitar uma ação educativa ética, consciente e crítica diante das reais situações que abarcam a realidade amazônida, e demais contextos socioculturais e econômicos em nosso país. É nesse cenário que os atores sociais vivem e interagem, que esses saberes refletidos numa visão crítica favorecedora da contextualização do conhecimento científico na interrelação teoria com a prática, na docência superior.

Nessa direção, "entendemos que ao se considerar o fenômeno ensino na Universidade numa perspectiva ecológica (espaço dinâmico e multirreferencial), o esforço será o de dispor o conhecimento pedagógico aos professores" (Melo, 2018, p. 107) assim, torna-se evidente propósito de pensar/refletir como os docentes que formam os profissionais podem continuar se formando? Promover espaços para compartilhar as experiências, socializando as práticas em suas diferentes abordagens, refletindo-as pedagogicamente mediante uma análise crítica pode auxiliar na construção de saberes docentes e se tornar uma cultura formativa, conforme as participantes deste estudo expressaram nas rodas de conversas, viabilizando a expansão dessas vivências com os outros colegas de profissão docente.

As pesquisadoras Pimenta, Anastasiou (2003), Melo (2018), entre outros, chamam a atenção sobre a necessidade de repensar a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários a partir da expansão quantitativa do Ensino Superior, aliada ao

aumento de novos docentes, requerendo o suporte necessário para recebê-los e apoiá-los em seus espaços profissionais de atuação professoral. Explicitam, ainda, sobre a contribuição do trabalho coletivo como possibilidade de apreensão do conhecimento mútuo, em razão de que o "fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis" (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 277).

A constituição da docência no Ensino Superior, dessa maneira, é edificada por saberes multidimensionais na indissocialidade dos processos de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do trabalho docente, mobilizados pelas interações educativas, das vivências que se tornaram experiências da formação inicial, continuada com as práticas tecidas no contexto da ação educativa refletidas na cotidianidade em que estas ocorrem, promovendo a (re)construção de habilidades e competências.

Pensar nas trilhas formativas de professores universitários é reconhecer as lacunas existentes de sua formação e (des)construir uma identidade culturalmente produzida de que as práticas da docência no seio universitário estão relacionadas apenas à pesquisa, a modelos pragmáticos que ainda predominam nos cursos de pós-graduação *strictu senso*. Por isso que "formar professores reflexivos sobre sua prática educativa é um ponto fundamental para garantir a melhoria do ensino universitário, que, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso para os alunos na graduação" (Conceição; Nunes, 2015, p. 13).

Superar a ideia simplista de que os conhecimentos adquiridos na formação inicial e aprofundados em suas especificidades das áreas de pesquisa sejam os elementos necessários para o exercício da docência, pelo contrário, contribuem para a atividade profissional docente, condicionados a outros saberes, entre eles os saberes pedagógicos que auxiliam significativamente no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas não somente às metodologias e/ou situações didáticas, mas no reconhecimento da realidade educativa dos alunos que pode interferir positivamente em seus processos de aprendizagem, consubstanciados nas questões socioculturais entre outros conhecimentos imprescindíveis à atuação docente.

As narrativas das professoras trazem essas considerações argumentativas que tecemos ao registrarmos fatos marcantes do início de sua profissão docente, desde os desafios que circundaram a sala de aula, as suas ações didáticas, pedagógicas e metodológicas de ensino, na relação da teoria com a prática, articuladas às dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de sua profissão. Todo esse tempo vivido proporcionou experiências que deram sentido e

significado a sua ação educativa universitária, promovendo a transformação de suas práticas da docência, favorecendo sua identidade profissional movida pelas epistemologias da prática refletida por esses percursos trilhados no campo educativo, na docência superior.

Conceição e Nunes (2015, p.14) esclarecem sobre a relevância que deve ser dada à "entrada de professores principiantes que nunca refletiram sobre o fazer docente, para os quais a única referência da docência se remete à vivência como aluno. Assim, o desafio da formação dos professores universitários está posto". Voltarmos nosso olhar, nessa direção, aos docentes que atuam no Ensino Superior, no sentido de estabelecer um ciclo formativo que os auxiliem no desenvolvimento de suas práticas da docência, como forma de garantir a esse grupo aquisição de conhecimentos sobre o ser professor numa perspectiva pedagógica e emancipatória, haja vista que no percurso formativo da maioria desses profissionais não foi contemplado com essas discussões reflexivas, conforme destacam as pesquisadoras citadas. Para Masetto e Gaeta (2015), a formação de professores no Ensino Superior atualmente, ainda, possui desafios a serem desvelados, a exemplo dos que definem, a seguir, na Figura 4:

Figura 4: Desafios para a formação do professor do Ensino Superior no Brasil



Fonte: Organizado pelo pesquisador em conformidade com os estudos de Masetto e Gaeta (2015).

O desafio cultural está relacionado ao papel do professor em ressignificar sua prática docente, colocando como mediador o conhecimento, no sentido de desconstruir os modelos de ensino tradicionalmente postos pela classe dominante. Esse conhecimento não parte apenas do

saber do professor, é construído, elaborado a partir de situações didáticas pedagógicas e metodológicas que despertem no aluno o interesse em pesquisar, ter autonomia, analisar, interpretar e compreender os conhecimentos discutidos em sala de aula e relacioná-los ao cotidiano sociocultural, de modo a despertar o senso crítico para a formação de sua opinião. Mudar esse olhar do professor como detentor do conhecimento e do saber passa a requerer uma nova cultura do processo de ensinar e aprender, desafio este que vivemos no contexto educativo contemporâneo.

A docência atualmente assume uma nova dimensão: a de profissionalidade, que o desafio possui de possibilitar ao professor reflexões permanentes sobre seu papel no processo educativo que é a identidade que abarca essa condição, ou seja, "ele precisa aprender a atuar como professor de forma profissional. O que pressupõe o desenvolvimento de competências específicas, e por decorrência exige também uma formação adequada" (Masetto e Gaeta, 2015, p. 7). Ser professor é ensinar e possibilitar aprendizagens, é desvelar horizontes do saber e promover a transformação educativa da realidade cotidiana de seus alunos. É romper com paradigmas tradicionais de que ter diploma e dar aulas é o suficiente para o desenvolvimento da profissão, pelo contrário, é preciso habilidades e competências múltiplas que são adquiridas no processo de constituição da docência.

Esses autores explicitam que os desafios de competências como elementos próprios à profissão docente. Assim, expressam que para o exercício das atividades docentes é preciso que cada profissional tenha competência na sua área de conhecimento, que corresponde aos conhecimentos específicos de sua área, necessários para a sua prática docente universitária. Compete, ainda, citar a presença de um trabalho profissional docente interdisciplinar, integrador entre as áreas afins, de modo a construir a cultura de pesquisa colaborativa e a ampliação de seus conhecimentos teórico-práticos (Masetto e Gaeta, 2015).

A competência pedagógica, também citada por Masetto e Gaeta (2015), condiz às ações práticas tecidas pelos professores que garantem o processo de ensino e aprendizagem. Essas são mediadas por estratégias metodológicas e didáticas de ensino, considerando a realidade social, cultural, econômica e linguística dos alunos, bem como pela sistemática de avaliação numa perspectiva formativa, alicerçada às bases éticas, políticas e de formação da cidadania com responsabilidade social.

Assim, o quarto desafio mencionado pelos autores refere-se quanto à formação profissional e ao Projeto Pedagógico, que consiste na necessidade de o professor considerar as bases legais que normatizam sua prática docente, no sentido de cumprir o que é exigido pelo currículo do curso. Compreendendo que o planejamento disciplinar envolve uma normativa

interpretativa relevante, como forma de estruturação e integração de seu plano de ensino. Estar atento a esses documentos legais e às informações que nele constam garantem ao professor uma melhor sistematização do seu saber-fazer profissional.

Planejar a formação dos docentes para enfrentamento dos desafios, envolve discussões que tecemos ao longo desses registros analíticos, interpretativos compreensivos, à luz da teoria do social, de forma que se mantenham em consonância com os estudos de Masetto e Gaeta (2015, p. 9), que expressam a importância de "superar estes desafios exige projetos que lhes permitam estudar e discutir propostas e alternativas teóricas e práticas, refletir sobre sua ação docente integrando-a ao novo no cenário, assumir nova atuação em suas aulas". Pensar na universidade como instituição capaz de produzir e difundir saberes, com excelência acadêmica, nas diversas áreas do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, é contribuir, também, para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia, o que supõe envolver a reflexão sobre a formação permanente de professores que nela atuam.

Os desafios da formação de professores do Ensino Superior, realçados pelos estudiosos citados, reforçam as argumentações delineadas nesse estudo sobre a constituição da docência no referido nível de ensino, proporcionando uma compreensão da dinamicidade que envolve o desenvolvimento profissional docente de quem atua nesse campo educativos universitário. Isaía e Bolzan (2011, p. 124) entendem que a docência é instaurada "ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as ideias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que costumamos denominar de **trajetórias de formação**, nas quais as ideias de **conhecimento pedagógico compartilhado** e **redes de interações** são imprescindíveis" (Grifos dos autores). É plausível o que os pesquisadores discorrem sobre a docência, reafirmando os registros empíricos que analisamos nesta seção, à luz das bases teóricas e epistemológicas que reverberam o objeto de estudo.

As trajetórias que cada professora percorreu representa o tempo vivido condicionado a suas histórias de vida e formação, que alicerçam a profissão. Esses percursos são permeados na individualidade e coletividade em que as interações e compartilhamentos de ideias e saberes de fato ocorreram, estabelecendo as teias de significação das socializações entre seus atores sociais. Por meio das ações autoformativas tecidas pelos docentes nas suas relações interpessoais com os atores sociais da universidade e da comunidade em que vivem e interagem e assume sua responsabilidade social em contribuir como pessoa, profissional constituindo assim as trajetórias de formação (Isaia e Bolzan, 2011).

Sob essa ótica de que as trajetórias pessoais e profissionais "são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico" (Isaia

e Bolzan, 2011, p. 125) no contexto da prática docente, intencionalizada nas necessidades formativas dos alunos no seio universitário. Esse saber-fazer prático é constituído na singularidade em que estas são refletidas e na pluralidade do compartilhamento do cotidiano da profissão docente.

Ao relacionarmos as trilhas formativas de professores com o início da docência no Ensino Superior, reconhecemos que esta possibilitou a construção de conhecimentos em seus diferentes contextos, sejam sociais, culturais, educativos ou profissionais. É processual, por não existir como algo pronto, completo ou que se finaliza. A formação, nesse sentido, é "um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais" (Veiga, 2014, p. 330). Essa articulação da teoria advinda da formação inicial e continuada, são âncoras para o desenvolvimento do ensino e da ação prática profissional docente.

O cotidiano universitário tem inúmeros desafios, e se olharmos para realidade social, cultural e econômica amazônica de jovens e adultos, temos uma compreensão sobre o papel da universidade no processo formativo dessas pessoas, ou seja, a função social que a instituição tem na transformação educativa e emancipação humana com fins de garantir os direitos de aprendizagens, a diminuição das desigualdades sociais e a equidade do ensino, pesquisa e extensão. Medeiros (2007, p. 77) esclarece que:

> no ensino superior, a função educativa basilar é a formação de profissionais, dotando-os de uma sólida formação acadêmica, cultural e científica, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da sociedade brasileira. A depender da instituição em que exerça sua profissão, o docente do ensino superior precisará interagir com o ensino, a pesquisa e a extensão. E fazer tal interação não se constitui em tarefa simples. Ou seja, a construção da profissionalização docente no ensino superior, principalmente no âmbito das universidades, vincula-se à ideia da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pressupondo uma forte inserção do docente em atividades que se expandem para além do ensino de graduação.

É nessas considerações, que a exigência dos profissionais que nela atuam se tornam cada vez mais evidentes no sentido de que a função profissional, também se configura como social, por isso que (re)pensar e/ou refletir a formação inicial e continuada de professores universitários, contemplando o contexto sociocultural dos atores que adentram esses espaços como caminhos de desenvolvimento integral de suas potencialidades para a mudança de sua realidade pessoal e socioeconômica, contribuindo para a construção de uma sociedade com princípios igualitários se consolida como aspectos essenciais do trabalho profissional docente.

Os estudos de Leitão Mello (1999) corroboram essa discussão ao enfatizar que os professores devem se manter atualizados no que condiz com as suas práticas da docência, relacionadas ao ensinar e aprender. Inserir-se na realidade sociocultural e educativa dos alunos, no sentido interpretar fenomenologicamente o cotidiano para compreender as interações tecidas por eles e como estas podem auxiliar no desenvolvimento de sua ação profissional docente. Desse modo, dizemos que a "formação assume uma posição de "emancipamento", vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação [...]. Trata-se de um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo" (Veiga, 2014, p. 330).

As narrativas das professoras sobre as suas trajetórias iniciais no Ensino Superior estão dentro desse amálgama de conhecimentos que aqui descrevemos, à medida que assumem que seus percursos de vida, formação e profissão foram repleto de desafios, reflexões e (trans)formações numa relação entre a pesquisa-ensino, e ensino-pesquisa provenientes da cultura formativa da pós-graduação *strictu senso.*

O realce dado às pesquisas para se "compreender o exercício da docência, os processos de construção de sua identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança" (Pimenta, 2002, p. 13 apud Contreras, 2002, grifos da autora), são elementos que reverberam essas discussões por ancorar a constituição da docência alicerçados aos saberes e práticas no Ensino Superior, mobilizados por narrativas de professoras que atuam no contexto educativo universitário amazônico.

Pensin (2018, p. 75) nos chama a atenção da conexão indissociável das palavras docência e professor. Expressa que esses termos são elementos de um "tecido inconsútil, o que leva a perguntar quem inventa quem? Pensar a docência como ação e considerar que seja exercida, implica que haja quem a coloque em operação — o professor. Práticas de docência existem em meio a jogos de verdade que forjam modos de ser". A autora discute em suas pesquisas sobre a Educação Superior e o agenciamento da constituição singular do professor da educação superior no presente nos convida a (re)pensar reflexivamente sobre as diversas formas da docência e os tipos de professor que se constituem das verdades dos discursos, das práticas e da experiência que as envolvem.

Os "discursos sobre a docência e o professor da educação superior fazem circular certos saberes com estatuto de verdade que passam a constituir, regular e governar modos de fazer docência e modos de ser professor" (Pensin, 2018, p. 75). Refletir sobre essas relações discursivas da profissão docente universitária e os desafios que assolam a sua constituição desde

o início da profissão ao exercício da prática, apresenta-se como aspecto fundante para a compreensão do cotidiano educativo e das ações relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e administração.

Pensin (2018) acrescenta que a docência não se apresente de modo isolado, pelo contrário, se constitui pelas "relações complexas entre muitos fatores, internos e externos às IES e ao professor; possui como constituintes dimensões profissionais e pessoais, filosóficas, sociológicas, políticas, econômicas, pedagógicas, científicas, técnicas, psicológicas e outras mais" (Pensin, 2018, p. 82). Essas reflexões dialógicas trazem suas contribuições para os processos formativos de professores, considerando o espaço lugar temporal em que os fatos relatados pelas participantes da pesquisa, por serem provenientes de diferentes regiões do nosso país, evidenciando características singulares de suas trajetórias de vida, formação e profissão. A dinâmica do labirinto, realizada na terceira roda de conversa, estimulou a participação das professoras, na qual tiveram a oportunidade de compartilhar sobre as trilhas que envolveram os seus percursos de vida, formação e profissão.

Isaia (2009, p. 102), em seus escritos, explica "o labirinto, como metáfora, é pertinente tanto para explicar as marcas da vida, representadas pelos eventos ocorridos ao longo da idade adulta, quanto para explicar as marcas da profissão docente, expressa nas diversas maneiras de ser professor". Esse momento dialógico trouxe reflexões sobre o eu pessoal e profissional, colocando a centralidade das discussões os antecedentes históricos e sociais da profissão docente de cada professora.

Firmar-se na profissão docente, de acordo com Vasconcellos e Bernardo (2016, p. 215), "vem da percepção de que o profissional recém-ingresso na carreira está em busca de um sentir-se confortável com sua posição, suas funções, sua prática. É a busca intensa pelo seu lugar e por sentir-se bem na profissão". Reconhecer-se como professor é assumir uma identidade tão esperada após a conclusão da formação inicial. No entanto, essa fase leva tempo, por ser processual, requerendo mecanismos necessários para sua aceitação que é tanto pessoal como coletiva.

Medeiros (2007, p. 75) acentua que "a compreensão da docência como profissão e, consequentemente, do professor como um profissional exige-se uma análise à luz do movimento da profissionalização docente". As tensões e desafios que envolve a docência no Ensino Superior, no início da profissão, possibilita aprendizagens múltiplas sobre a profissão, permitindo a consolidação de saberes mobilizados pela relação da teoria na prática, percebida durante o desenvolvimento da ação educativa universitária. Formosinho (2009, p. 10) é enfático ao dizer que "[...] a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho [...], em boa

parte através da aprendizagem com os pares". O laboratório do professor é a prática docente, a sala. É nela que se aplicam os conhecimentos adquiridos na formação inicial, alicerçados às estratégias metodológicas e didáticas com vista a garantir o ensinar e aprender, conforme as singularidades dos alunos.

Dourado (2001) apresenta em seus estudos a preocupação com a desvalorização que é dada à docência em todos os níveis de ensino e, principalmente, no ensino universitário. Essa concepção cresceu significativamente nos últimos tempos por conta dos discursos políticos e midiáticos, causando "o mal-estar resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência assumida engloba questões como formação, prática, identidade e carreira profissional, dentre outras" (Dourado, 2001, p. 51). Essas configurações nos conduzem a (re)pensar sobre a formação e a profissão docente em seus diferentes campos de atuação e como (des)construir esses discursos que se tornaram verdades descaracterizando o papel e função desses profissionais para a formação de outros no campo educativos.

Voltarmos nosso olhar para a realidade cotidiana universitária é considerar que neste espaço-lugar tem profissionais capacitados para exercer sua função e contribuir para a (trans)formação social da população. Por isso, que ser professor é assumir "a um ofício cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que fundamentam a aspiração de profissional" (Guimarães, 2006, p. 135).

A formação profissional, quando considera o cotidiano educativo mediado pelo compartilhamento de experiências vivenciadas na prática, contribui com reflexões permanentes sobre o saber-fazer docente, estabelecendo a construção de habilidades e competências que envolvem o ensino e aprendizagem. Discutir a docência no Ensino Superior é (re)pensar a qualificação profissional, principalmente daqueles professores que têm suas trajetórias formativas voltados para a pesquisa, requerendo para estes uma formação pedagógica que os auxiliem no desenvolvimento de suas práticas da docência, aliando os saberes da dimensão científica aos saberes da competência pedagógica.

Mediante os dizeres e discussões empreendidos, apresentamos a seguir as discussões que versam sobre os saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas, mobilizados pelas experiências e vivências do cotidiano universitário de professoras que desenvolvem suas práticas docentes no cotidiano amazônico, a partir das narrativas registradas nos memoriais, nas rodas de conversas e nas observações participantes, expressando o contexto de suas atividades diárias da profissão docente.



4 SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO

> Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com as pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A reelaboração dos quadros referenciais do professor constitui, nesse contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.
>
> (Myzukami & Rodrigues,1996, p. 63)

A universidade como espaço lugar de formação, interação social, cultural e educativa, bem como de compartilhamento de múltiplos saberes tem exercido sua função mesmo diante de tantos desafios que mostram e explicam a realidade do Ensino Superior no Brasil, notadamente no Amazonas, considerando as especificidades e peculiaridades que caracterizam essa região. É no olhar reflexivo da realidade cotidiana de docentes desde nível de ensino que objetivamos descrever os modos de ser professor constituídos pelas participantes da pesquisa a partir de seus percursos na docência.

Diante dessa realidade, dizemos que é no contexto da prática que a teoria se consolida na relação reflexiva e dialética do saber-fazer docente. significa dizer que toda trajetória de vida, formação e profissão traz, em seu cerne, experiências sobre o que foi vivenciado pelo ator social em seus percursos de interação e socialização de saberes, favorecendo a construção de quadros referenciais como realçados por Myzukami e Rodrigues (1996). Essas configurações mediadas pela teoria e pela prática tem suas significações quando são tecidas no desenvolvimento da ação educativa, ancoradas na reflexão e nos modos em que os saberes são ressignificados para atendimento das singularidades dos atores, em seus processos formativos.

Conforme Isaia e Bolzan (2008, p. 53), a "docência superior precisa apoiar-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como o significado e o sentido que dão a eles". Nessas apreensões de saberes, práticas e experiências vividas, compartilhadas pelos atores sociais, que a fronteira do campo universitário especifica a constituição profissional docente em seus modos de ser e fazer do professor universitário aqui tecidos, com o intuito também de analisar a partir da narrativa de professores como saberes e as práticas docentes contribuem no processo de constituição da docência no Ensino Superior, mobilizados em narrativas provenientes dos dispositivos de produção de dados empregados com essa finalidade.

Estamos falando de diálogos sobre a realidade cotidiana de professores de uma universidade do interior do Amazonas, mediados pelas experiências e vivências de trajetórias formativas de professores como pessoa e profissional, acentuando como esses percursos contribuíram para a constituição do ser professor se torna relevante ao longo das práticas da docência deixam "de ser vistas em sua dimensão meramente individual e passam a fundar-se numa dimensão pública/social/coletiva (Franco, 2012, p. 24). Nessa percepção de coletividade, de socialização de ideias, de experiências e de vivências do cotidiano universitário na construção de saberes que aqui discutimos, ancorados nas narrativas das professoras que atuam no campo educativo em suas atividades diárias de ensino, pesquisa, extensão e administração.

As palavras de Franco (2012, p. 24), nesta direção, se tornam relevantes ao esclarecer que “socializar e tornar públicas as práticas induzem os docentes a perceberem que discutir e entender os meandros de sua prática docente universitária não é apenas uma responsabilidade pessoal de cada docente, mas um trabalho coletivo de pensar o contexto, recriando um modo de atuar sobre ele. Nesse sentido, implica dizer que as vozes ecoadas nos espaços de atuação da docência aliadas à escuta sensível e à observação atenta aos pormenores das interações comuns do saber-fazer docente revelam muito sobre os processos educativos que “acompanham a história humana. Acontecem de formas variadas e em circunstâncias múltiplas” (Franco, 2012, p. 37).

Dar importância ao cotidiano universitário e aos modos como os saberes, práticas, experiências e vivências são estabelecidas é oportunizar compreensões das pluralidades educativas para interpretar as singularidades existentes e assim adentrar às teias de significações que esse contexto reserva e revela sobre os modos de ser, de estar e de fazer-se professor, na consideração de que “a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético [...]”(Isaia; Bolzan, 2008, p. 46).

É nesse amalgamado de saberes e práticas da docência, mobilizadas pelas experiências e vivências do cotidiano universitário amazônico, representado por professores que atuam no Ensino Superior que registramos, na presente seção, discussões teóricas, reflexivas e empíricas tecidas nas seguintes subseções, intituladas: Os saberes da docência: teias de significação do desenvolvimento profissional; As práticas da docência universitária: narrativas do cotidiano educativos; e Experiências e vivências da docência na realidade educativa amazônica, todas descritas, explicitadas e comentadas teoricamente nessa sequência.

4.1 Saberes da Docência: teias de significação do desenvolvimento profissional

Os saberes atribuídos à docência no contexto do ensino superior têm se configurado como um campo de pesquisa e discussão na sociedade contemporânea (Shulman, 1987; Gauthier *et al*. 2006; Borges, 2001; Nunes, 2001; Tardif, 2004; Pimenta, 1999; Saviani, 1996), esses autores têm contribuído para ampliar a compreensão acerca da identidade profissional docente e de outros elementos que caracterizam o trabalho do professor nesse âmbito educativo. Nesse caso, requerem saberes sociais, compostos de vários outros saberes provenientes das relações cotidianas compartilhadas em experiências da profissão, por isso, dizemos que o saber docente é plural e multidimensional.

O campo de conhecimento no qual os saberes docentes são colocados em evidência, como teias de significação para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores na processualidade investigativa de constituição da docência no cenário do Ensino Superior no Amazonas, consubstanciado na prática e nas experiências vivenciadas na territorialidade da região norte do país, ganhando progressivamente realce na área das ciências humanas e sociais por meio de pressupostos teóricos e conceituais provenientes das bases comportamentalistas, cognitivistas, da Etnometodologia, assentada na sociologia das profissões entre outros aportes teóricos (Borges; Tardif, 2001).

Temos a compreensão de que o cenário internacional, especificamente na América do Norte, na Europa e em países anglo-saxônicos em que essas discussões se iniciaram com os saberes docentes, com ênfase na qualificação profissional (Shulman, 1987; Gauthier *et al*., 2006; Borges, 2001; Tardif, 2004), estabelecendo significações relevantes para as reformas educacionais e, consequentemente, formativas na década de 1990, direcionando um olhar para as necessidades específicas dos saberes que fundamentam o ensino. Nessa direção, buscamos desvelar conhecimentos teórico-práticos reflexivos sobre os saberes provenientes de professores universitários no movimento dialético da práxis epistemológica, na tencionalidade compreensiva do percurso desenvolvida no processo de constituição da docência e suas contribuições para a prática cotidiana na realidade do ensino superior no cenário amazônico.

Pesquisas de Lee Shulman (1986; 1987; 2004) realizadas na América do Norte delineiam a investigação formativa acerca dos saberes, como fios condutores da profissionalidade docente, numa dimensão cognitiva, ou seja, nas considerações sobre a compreensão pedagógica do conteúdo a ser ensinado. Coloca, para tanto, que os paradigmas investigativos dos saberes docentes, a natureza dos conhecimentos de professores, bem como as formas com que estes acontecem e norteiam os saberes como fontes sociais, estabelecem a racionalização da ação pedagógica no processo de compreensão, transformação e adaptação do conteúdo para atender as singularidades dos alunos. São aspectos que seus estudos abarcam, aprofundando-se no espaço e/ou cotidiano escolar e na relação que os docentes têm na complexidade de sua práxis.

Ao pesquisar o programa *Knowledge base*, denominado de base do conhecimento, definido como um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar, efetivamente, numa dada situação de ensino (Schulman, 1986) apresentando uma epistemologia própria com um olhar atento às questões microssociais que permeiam a prática docente, estabelecida na relação dialética entre o conteúdo e o ensino. A base do conhecimento, objeto de estudo de Shulman (1986), pode ser caracterizada como os

processos da prática no qual os docentes realizam e dimensionam tanto as bases do conhecimento pedagógico quanto do conhecimento do próprio conteúdo a ser ensinado aos alunos, perspectivando a construção/edificação de um repertório profissional, organizado por este autor em sete categoriais específicas, conforme descritos a seguir:

> conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como "ferramentas do ofício" para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (Schumann, 2014, p. 206).

Esses estudos realçam fundamentos expressivos para composição de uma base de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da profissionalidade docente, favorecendo a construção de saberes multidimensionais e estes propiciam a formação de conceitos e reflexões a partir de um olhar sobre a realidade cotidiana, palco de experiências vivenciadas no contexto da prática. Ensinar exige uma contínua e criteriosa formação de professores, principalmente do conjunto de conhecimentos que integram a sua área de atuação. Todos esses elementos são indissociáveis, mas interdependentes e fazem parte da constituição da identidade profissional docente e dos pressupostos que fundamentam o saber-fazer no contexto educativo. Assim, o conjunto de saberes expressados por Shulman (2014) evidencia o que o autor denomina de "amálgama pedagógico" na interrelação conteúdo pedagógico.

Os conhecimentos apresentados pelos docentes, de acordo com Shulman (1986), incluem o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular, apresentam os movimentos sobre o saber-fazer no campo educativo desde a organização e sistematização do conhecimento para o desenvolvimento da ação profissional as estratégias de como os conteúdos específicos são delineados para a garantia dos direitos de aprendizagens. Os estudos postos pelo autor trazem significações sobre as compreensões dos objetivos e conteúdo a ser ensinado, as representações que envolvem o fazer docente mediante ação pedagógica reflexiva e intencional.

Os canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier têm se destacado em suas pesquisas/estudos no que se refere aos saberes docentes, evidenciam a natureza interativa do

trabalho de professores conectados à elaboração de uma epistemologia da prática profissional (Tardif, 2004) e na produção de saberes tecidos na ação pedagógica constituindo uma nova teoria da pedagogia (Gauthier *et al*., 2006). O saber docente, nessa perspectiva, tem sua relação tanto no processo de aprendizagem quanto da formação, por isso "quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece nas ciências e nos saberes contemporâneos, mais longa e complexa se torna a aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas" (Tardif, 2004, p. 35). O autor, ao afirmar o saber como uma condição social, o coloca como agente ativo na relação da docência com a prática, movimentadas pela ação reflexiva e intencional para o alcance de habilidades e competências formadoras sistematizadas a partir de atividades pedagógicas que demarcam esses saberes.

As reflexões em torno dos saberes docentes, ancoradas nos estudos de Shulman (1987), Gauthier *et al*. (2006) e principalmente em Tardif (2004), aqui empreendidas, são tecidas por fios que as conduzem na compreensão dos processos constitutivos da docência, no Ensino Superior no Amazonas. Os questionamentos feitos por Tardif (2004) em torno dos saberes que servem de base para o ofício docente, para a produção de conhecimento do saber-fazer, das competências e habilidades de professores que se mobilizam diariamente no contexto da prática educativa, entre outros aspectos tratados em seu campo teórico-reflexivo, contribuem efetivamente na construção deste estudo.

O saber docente, na compreensão desse autor não é "uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados" (Tardif, 2004, p. 11), pelo contrário, tem relação com as histórias de vida, de formação e da profissão, determinando a identidade do ator social, mobilizado pelas vivências experienciadas no cotidiano em que os atos comunicativos e socializadores acontecem. Intencionamos dizer que o saber do professor está vinculado ao trabalho que exerce e nas suas interações cotidianas manifestadas no desenvolvimento de sua ação educativa.

O saber como elemento multidimensional do trabalho articula-se com a identidade pessoal, profissional e "socioprofissional" numa relação de sobreposição, ou seja, não é o saber sobre o trabalho, mas do trabalho incorporado nas características que demarcam o contexto educativo. Tardif (2004) refere que o saber social, ao reunir vários outros saberes, tem suas concepções quando se trata do contexto docente, por se integrar a práticas que são consubstanciados na formação profissional e nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, conforme expressamos na figura a seguir.

Figura 5: Saberes docentes em Tardif (2004)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Tardif (2004)

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) é definido por Tardif (2004), como aqueles em são provenientes das instituições formativas docentes. Tem sua relação com ciências humanas e educação que, ao serem ressignificadas pelas atividades teóricas-práticas, favorecem a construção de conhecimentos pedagógicos que asseguram o desenvolvimento profissional docente mobilizado pelo seu saber-fazer.

O autor define os saberes disciplinares como aqueles em que "correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos" (Tardif, 2004, p. 38). A universidade, na condição de instituição formadora promove e integra esses saberes por garantir os percursos formativos inicial e contínua de professores, usando de sua autonomia com bases nos pressupostos legais que demarcam a territorialidade da formação docente, em ofertar disciplinas de acordo com as necessidades das áreas que abarcam as ciências da educação e do curso de formação docente com vistas a atender as necessidades formativas profissionais. Esses saberes "emergem da

tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (Tardif, 2004, p. 38), ou seja, são intencionais e normativos de modo a garantir uma formação sólida e que atenda as necessidades e singularidades da profissão.

Os saberes curriculares, como o próprio termo define, são os provenientes do currículo de formação, esses saberes se referem aos "discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares [..]" (Tardif, 2004, p. 38). São esses saberes que norteiam o fazer profissional docente assegurando os direitos de aprendizagens dos campos de ensino correspondentes à formação do professor. Esses conhecimentos sistematizados, intencionais, advêm do desse trilhar formativo, são propiciadores do desenvolvimento da prática pedagógica, ancorados no planejamento mobilizados por situações didáticas que possibilitem o ensinar e o aprender, conforme as necessidades do cotidiano formativo universitário.

Os saberes experienciais são caracterizados como aqueles em que são desenvolvidos no exercício da profissão docente, e são específicos da vida cotidiana em que as ações práticas são tecidas e compartilhadas pelos membros do grupo educativo. Eles "brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (Tardif, 2004, p. 38, grifo do autor). É na constituição da prática docente que esses saberes são evidenciados a partir de reflexões sobre o fazer e o saber como dimensão da ação docente que possibilita o enfrentamento de desafios que, em geral, surgem no espaço universitário.

Esses saberes não se encontram em doutrinas e teorias sistematicamente, mas em saberes práticos que reúnem "um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação" (Tardif, 2004, p. 49). Os saberes experienciais são conectados a outros saberes sociais que se transformam em saberes escolares, disciplinares, curriculares, alicerçados aos saberes das ciências da educação e aos saberes pedagógicos que se configuram em experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida, formação e profissão, ou seja, se originam da prática cotidiana da profissão que são por eles validados. O autor coloca que os saberes experienciais possuem três objetos, a saber:

> a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática. b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2004, p. 50).

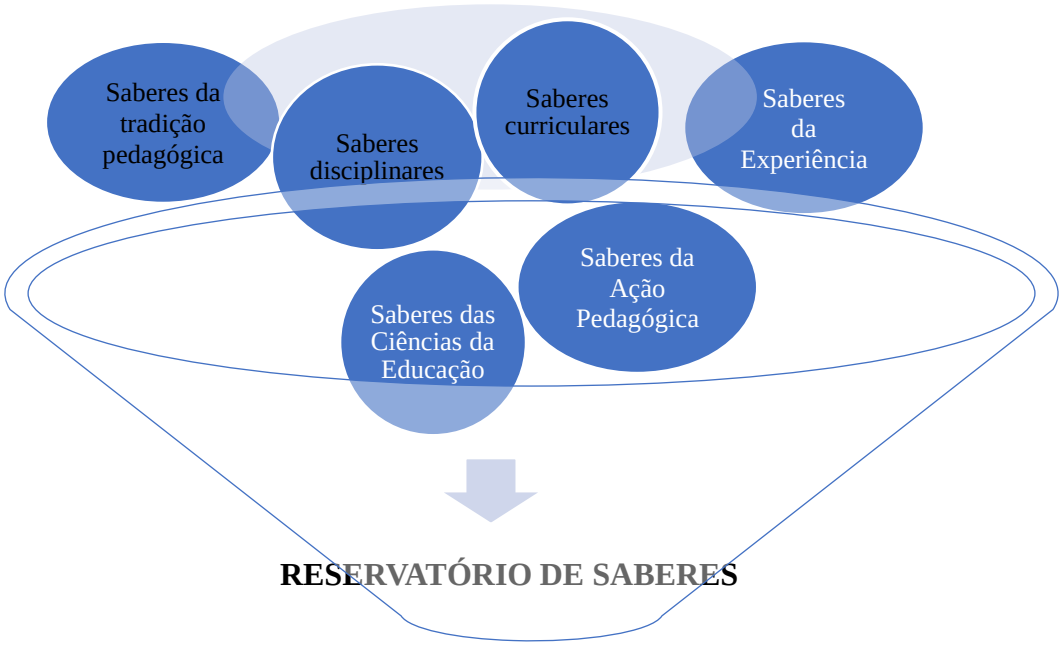
Para o autor, a prática docente só se constitui com esses objetos que, na realidade, não são objetos de conhecimentos, mas da profissão implicada na realidade cotidiana docente e que são integradoras da relação entre o saber e o fazer mobilizados nas interações entre os grupos sociais docentes, oportunizando a construção de sua identidade profissional, consubstanciando em seu percurso de vida, formação e profissão.

Tardif ainda esclarece que, "para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência" (Tardif, 2004, p. 48). Essa tipologia de saberes alicerçam a atividade profissional docente expressada pelo autor reafirma o que ele denomina de "saber plural", ou seja, é na pluralidade em que as práticas ocorrem e esse movimento só se realiza quando associado à natureza diversa de sua origem, bem como as fontes diversas em que estes são adquiridos, mediados, nas relações estabelecidas entre os saberes pessoais e os coletivos vivenciadas no percurso de vida, formação e profissão de professores.

Enquanto Tardif (2004) evidencia a prática profissional docente integrado a saberes plurais, ligados aos processos de socialização tecidos nas experiencias pré-profissionais, profissionais com origens diversas e que sua compreensão depende de um olhar para essa multiplicidade de conhecimentos que formam o professor. Clermont Gauthier (2006) contribui neste estudo por apresentar em suas pesquisas a forma plural na qual entende os saberes docentes e a relação existente entre eles.

Proseguindo com o estudo de Tardif (2014), acrescentamos que o autor concebe o ensino a partir da mobilização de vários saberes, formando o que chama de uma espécie de "reservatório" que é utilizado pelo professor para responder as exigências de sua prática, favorecendo uma ação singular e específica do ensino. Gauthier (2006) traz considerações sobre o ofício de saberes, esse autor destaca a característica plural em que estes são mobilizados e por isso apresenta uma classificação similar à de Tardif (2004), no entanto, evidencia outros elementos que nomeia como saberes da ação pedagógica, acompanhados dos demais saberes que formam o reservatório desse ofício. Apresentamos a seguir, como Gauthier (2006) esclarece a sua tese denominada "reservatório de saberes":

Figura 6: Reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gauthier (2006).

Os saberes e/ou conhecimentos sistematizados pelos estudos de pesquisadores e cientistas em suas diversas áreas de conhecimento e inseridos no processo formativo de professores, por meio de disciplinas que garantam o ensino do conteúdo para o desenvolvimento da prática docente, podem ser compreendidos como os saberes disciplinares. Para fazer uso destes saberes é preciso aprofundamentos teórico-práticos reflexivos desde o conteúdo a ser ensinado, bem como a sua estrutura, construção histórica, métodos, técnicas, analogias ou metáforas que favoreçam um ensinar e aprender com eficácia (Gauthier, 2006). Essa relação do saber para o saber-fazer propriamente dito é uma característica singular dos saberes disciplinares.

Os saberes curriculares, como o próprio termo menciona, referem-se ao conhecimento dos programas escolares (Gauthier, 2006). Expressam intencionalidade por se tratar de saberes que são produzidos e legitimados socialmente e estes se transformam em conhecimentos escolares. Possuem uma instância administrativa superior, a qual demanda as condições necessárias desses programas para atendimento dos objetivos comuns estabelecidos nas bases legais, sob orientação de especialistas das diferentes áreas do conhecimento. A implementação dos programas que correspondem ao currículo é estabelecida por meio de diretrizes, por isso a necessidade de os professores possuírem saberes que correspondem a seu campo de atuação. Esse conjunto de disciplinas, que forma o programa configura em uma epistemologia teórica e

prática com vistas a atender a pluralidade de saberes necessários ao desenvolvimento profissional docente.

No campo educativo são produzidos conhecimentos mobilizados pelas observações e reflexões diárias do cotidiano e sua realidade educativa, tais como: os conhecimentos da organização, funcionamento, estrutura e sistematização das atividades escolares e docentes. Essas perspectivas que correspondem ao contexto da escola/universidade fazem parte dos saberes das ciências da educação que são aprendidos pelos professores em sua profissão docente demarcando a sua territorialidade e identidade profissional por se membro afiliado da realidade educativa.

Gauthier (2006, p. 31) explica que o docente enquanto ator social "possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões". Esse saber compartilhado pelo grupo que interage entre si são saberes particulares e serve de base para a formação das características específicas que demarcam o espaço-lugar na qual as aprendizagens ocorrem dialeticamente entre esses saberes profissionais compartilhados entre os membros de sua categoria.

A realidade cultural em que os atores sociais vivem e convivem é carregada de sentidos e tradições que identificam o grupo social por meio de suas representações experienciadas ao longo da trajetória de vida-formação e profissão. Esse conjunto de saberes ligados às concepções metodológicas do ensinar e aprender que foram ressignificados por meio do que foi vivido é conceituado como os saberes da tradição pedagógica. Esses saberes fazem parte do processo de escolarização, da formação e do desenvolvimento profissional, como o próprio termo enfatiza que esses conhecimentos decorrem da tradição pedagógica ao longo do processo pessoal e profissional.

Os saberes experienciais definidos por Gauthier (2006) são os conhecimentos adquiridos com a e na prática. São construídos pelos docentes em seu processo de aprendizagem individual mobilizado pela reflexão e ressignificação da prática. O autor defende que o saber experiencial é concebido na individualidade do ser, na autonomia com que são tecidas as práticas da docência com a intencionalidade de garantir o ensinar e o aprender no contexto da sala de aula. Por se tratar de uma ação singular, em que o professor tem suas ações pautadas naquilo que considera relevante para o desenvolvimento de sua ação educativa, faz uso dos saberes experienciais mobilizados na prática docente anteriormente estabelecida e redimensionada.

Para o autor, o docente "realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de "truques", de estratagemas e de várias maneiras de

fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente" (Gauthier, 2006, p. 33). Essas ações práticas advindas das experiências só são reconhecidas coletivamente quando são legitimadas na socialização entre os demais professores. É na interação das experiências individuais que se configuram os saberes coletivos que, para o autor, são imprescindíveis que sejam verificados a partir de métodos científicos para que, assim, possam ser compartilhados como saber profissional docente, ou seja, os saberes da ação pedagógica, também chamado de repertório de saberes e é inclusive isso: os saberes experienciais testados e validados pelas pesquisas científicas contribuindo com a fundamentação do ensino.

A junção dos saberes disciplinares, portanto, corresponde à matéria a ser ensinada, aos saberes curriculares, relacionados aos programas de ensino, aos saberes das ciências da educação que têm como resultado o processo de formação inicial por proporcionar epistemologias teórico-práticas para o desenvolvimento profissional docente, aliados aos saberes da tradição pedagógica que condizem aos conhecimentos docentes subjacentes ao seu processo de escolarização e profissão, conectados aos saberes experienciais tecidos nas relações interacionais e nas subjetividades em que estas foram ressignificadas e validadas para o contexto da prática docente, formando os saberes da ação pedagógica que se inserem ao que o autor denomina de reservatório de saberes docentes.

No Brasil, os saberes docentes se tornaram alvo de debates e discussões permanentes sob a influência das pesquisas de Shulman (1987), Tardif (2004) e Gauthier (2006), conforme registramos discursos anteriormente promovidos nesta tese. Privilegiamos para este estudo as pesquisas de Borges (2001), Nunes (2001), Pimenta (1999) e Saviani (1996) para contribuir com os diálogos aqui propostos e para processar uma análise epistemológica reflexiva das narrativas de professores do Ensino Superior no Amazonas, no que corresponde aos saberes de sua profissão.

A pluralidade e complexidade da análise empreendidas sobre os saberes docentes não constitui uma tarefa simples, conforme expressa Borges (2001). Compreender o caráter conceitual e metodológico dos saberes é adentrar a um campo recheado de controvérsias pelo fato de existir um leque de concepções que abarcam essa temática, movidas por diferentes perspectivas tanto das ciências humanas quanto das ciências sociais.

As tipologias e classificações dos saberes docentes, é "o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores" (Borges, 2001, p. 60). Esses estudos os quais são tecidos por diferentes pesquisadores com vistas à

compreensão de seus objetos de pesquisas contribuem de forma significativa para aprofundar compreensões nas áreas ainda não investigadas sobre o contexto educativo e, notadamente, a que investiga a constituição da docência no Ensino Superior no Amazonas. Cada cotidiano docente tem suas especificidades, seja do nível de ensino, que corresponde a cada ator social: alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestor escolar, entre outros campos do conhecimento da profissão docente.

A autora deste estudo apoia-se nas teorias de Tardif (2004) e outros pesquisadores, apontando na definição de sua tese, aspectos relevantes de como os professores da educação básica se expressavam em relação aos seus saberes da formação e de seu trabalho cotidiano docente. Essas vozes entoadas por eles, favoreceram a construção de conhecimentos, sob a ótica de três eixos de análise. O eixo inicial discutiu aprendizagens do trabalho docente, e a relação entre os diferentes componentes: disciplinares, pedagógicos e práticos, que integram o processo formativo docente. O segundo eixo apresentou considerações sobre os saberes na base do ensino, evidenciados pelos atores sociais como importantes no movimento dialético da formação na prática. E o terceiro eixo elucidou os saberes curriculares, especificando a sua relação e sintonia entre eles, focando a relação entre os componentes disciplinares e a atividade docente no contexto do ensino fundamental (Borges, 2004).

As professoras participantes deste estudo têm seus saberes constituídos em suas histórias de vida construídas em seus processos de interação diária com membros familiares, ou seja, em seu convívio social. Em suas trajetórias de formação esses saberes foram ampliados e ressignificados na perspectiva científica, advindos dos conhecimentos apreendidos nos percursos da Educação Básica e Superior, consolidados no desenvolvimento da profissão docente (re)significado na prática docente pelas reflexões nas ações cotidianas do saber-fazer no ensino, na pesquisa, na extensão e na administração. A professora Lara Croft, coloca, a propósito,

> como saberes para o desenvolvimento de minha prática docente no contexto universitário, considero: Ter um olhar sobre o ambiente de estudo; Ter conhecimentos atuais dos conteúdos ministrados; Utilizar metodologias de ensino dinâmicas e de engajamento; Planejar com cuidado as aulas; Organizar todo o conteúdo para que o aluno tenha uma noção do todo; Ter canais de comunicações efetivos; Possuir conhecimento pedagógico; Aceitar as mudanças necessárias; Conhecer o aluno e suas características socioculturais; Explicar detalhadamente a forma como os alunos serão avaliados; Enviar os conteúdos ministrados; Falar sobre experiências práticas vivenciadas pelas empresas; Ser pontual nas aulas (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

O reconhecimento da professora em relação aos saberes utilizados na sua prática docente é realçado em sua narrativa, ao evidenciar a necessidade de ter um olhar sobre o ambiente de estudo, aliado aos saberes da formação, da profissão e das práticas percebidas no cotidiano educativo. Ao considerar a realidade sociocultural como elemento essencial para o desenvolvimento de sua prática, mediada pelo saber pedagógico que se ancora nas metodologias de ensino, planejadas e organizadas com a intencionalidade de atender as necessidades formativas de seus alunos. A relação teoria e prática coloca em destaque que os saberes produzidos e adquiridos no exercício de sua profissão na realidade amazônica estão sob a égide dos contextos social, educativo, cultural, econômico dos atores sociais em sua ação educativa universitária.

As contribuições dos estudos de Nunes (2001, p. 28) realçam que as pesquisas sobre "[..] os saberes docentes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc.". Essa centralidade na compreensão do saber-fazer da prática do professor a partir de um olhar multidimensional da pluralidade em que estas ações ocorrem revelam muito sobre o cotidiano e realidade do campo educacional visando o reconhecimento dos saberes construídos pelo ator social em seu processo de desenvolvimento pessoal, formativo e profissional.

Ao evidenciar que as mudanças educativas decorrentes dos avanços tecnológicos e científicos romperam com conceitos e paradigmas sobre a questão dos saberes docentes, Nunes (2001) esclarece que essa discussão tem uma outra "roupagem" se considerarmos os estudos dos autores já mencionados ao conceber o professor como um profissional que em seu processo de formação e profissão adquire e desenvolve conhecimentos mobilizados no confronto da prática e das condições profissionais.

A relevância dessas discussões aqui empreendidas, podem ser analisadas na narrativa da professora Graziela Maciel Barroso ao refletir que os espaços de compartilhamento de saberes socializados, nas rodas de conversas, concorreram para reflexão de sua prática, promovendo a autoformação. Ela expressa que:

> hoje, após participar das rodas de conversa, vejo que toda essa bagagem material possibilita trabalhar o saber curricular, oportunizando o saber pela experiência... ao interagir com plantas na área verde do ICET ou da cidade, ao construir modelos didáticos que apoiam a aprendizagem dos assuntos, ao tornar as aulas mais dinâmicas e menos enfadonhas (quadro+slide), ao criar um novo experimento com o professor, tudo isso, sob a salvaguarda do saber inclusivo de estreitar as relações sociais entre os próprios alunos e entre alunos

> e professor. Assim, após a formação do projeto Rodas de Conversa ficou evidente que minha formação foi satisfatória em termos de conteúdo, porém, talvez pelo fato das licenciaturas serem muito inchadas de conhecimento específico, vejo que pouco trouxe na minha bagagem esse nohall pedagógico da docência. Minha atuação docente é muito pautada na espontaneidade e na relação que construo com meus alunos. Minha formação como docente talvez tenha sido muito mais empírica e reproduzindo professores os quais marcaram minha vida estudantil, do que resultado de um conhecimento bem consolidado sobre os aspectos pedagógicos do ensinar e do aprender. Por isso [...] foi tão importante para mim. Minha trilha por muito tempo foi na pesquisa, mas me descobri uma professora de forma natural pois muita coisa já estava em mim (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As palavras da professora Graziela Maciel Barroso estão em consonância com as demais docentes desta pesquisa quando elucida a relevância de sua participação nas rodas de conversa. As discussões que tecemos sobre os saberes docentes nessas interações dialógicas, mobilizadas pela dinâmica do labirinto, ancoradas nos pressupostos de Abraham (2000) e no artigo *Profissão professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas*, de Mendes (2020), proporcionaram reflexões e a construção de conhecimentos pedagógicos que, para ela, romperam paradigmas, tendo em vista que suas trilhas formativas foram específicas ao seu campo de atuação, momento em que a ênfase era dada aos saberes disciplinares, de conteúdo e curriculares.

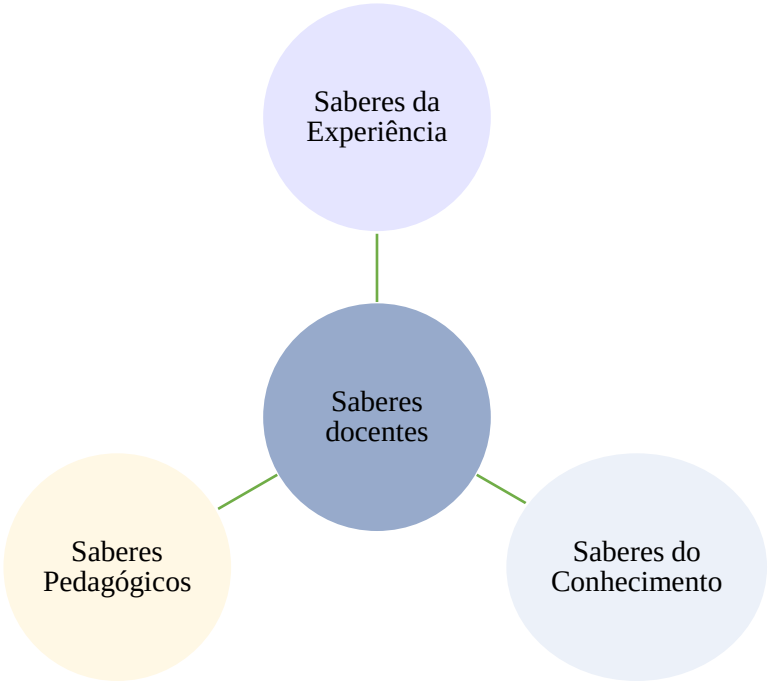
A docente cita o saber curricular como eixo norteador de sua prática que conduz ao saber da experiência que dá sentido e significado ao desenvolvimento de sua ação educativa universitária considerando a realidade sociocultural existente. Assim, no caminho das relações sociais com seus alunos, os saberes educativos são construídos. Parte da naturalidade das ações pedagógicas pelo fato da docente e seus alunos serem membros afiliados, a noção de prática e indicialidades do saber fazer profissional passam a ser compreendidos sob o olhar das singularidades no cenário onde estes ocorrem na pluralidade coletiva em que são tecidas em seus atos comunicativos.

As apreensões com a experiência dos momentos (auto)formativos das rodas de conversas e da escrita do memorial de formação e da prática, possibilitaram que a professora Graziela Maciel Barroso revisitasse suas memórias a partir desde os tempos vividos e experienciados colocando fatos do início de sua profissão docente numa relação da pesquisa e da professora que é hoje, contribuindo no desenvolvimento formativo e profissional de alunos em uma realidade amazônica.

Outra pesquisadora que tem se destacado em suas pesquisas acerca das práticas da docência no contexto de seu desenvolvimento profissional é Pimenta (1999), que evidenciam

em seus estudos reflexões sobre a prática pedagógica de professores mobilizados pelos processos formativos inicial e continuado. Ao focalizar seus escritos, partindo de sua ação docente no campo universitário, com alunos de licenciatura de diferentes áreas, apresenta concepções relevantes sobre os saberes da experiência para a construção da identidade docente, que compõem o trabalho profissional do futuro professor. A autora nomeia, tipologicamente, os saberes da docência em três tipos, conforme destacamos a seguir:

Figura 7: Saberes docentes em Pimenta (1999)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Pimenta (1999)

Os saberes da experiência são aqueles adquiridos nos percursos de vida, formação e profissão. São gerados na reflexão sobre o que foi experienciado quando aluno, no momento em que tiveram a oportunidade de perceber em seus professores diferentes práticas que possibilitaram a construção de uma identidade primária profissional e com elas trazer considerações sobre a profissão. Com a experiência do que foi vivido, socializado e compartilhado na realidade sociocultural que construiu conceitos e percepções acerca do ser professor.

Nessa perspectiva, Pimenta (1999, p. 20) acrescenta, ainda, que os saberes da experiência "são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores". Ao considerar o processo formativo

docente, as reflexões e experiência no cenário de vida-formação para a aquisição de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento da profissão docente, dizemos que esta só é concebível numa relação epistemológica e dialética da teoria na prática, que se movimentam necessitando de uma revisitação constante sobre a temporalidade em que estas experiencias foram obtidas e ressignificadas.

Os conhecimentos específicos das disciplinas demarcam a territorialidade da área de formação e do campo de atuação docente, vão além da dimensão do saber singular, alcançando a pluralidade e o domínio de conteúdos relevantes para a prática docente, compreendido como os saberes do conhecimento. Esses saberes são estudados e compartilhados no contexto universitário onde os conhecimentos da formação são ensinados. Perceber se estes foram apreendidos pelos futuros professores é uma tarefa constante da prática docente por meio de observações e da sistemática de avaliação.

Pimenta (1999) esclarece que o conhecimento não pode se reduzir apenas à informação, pelo contrário, é preciso utilizar as informações, tornando-as significativas e contextualizando-as para a realidade sociocultural de modo a obter resultados satisfatórios. Essa competência na utilização desses saberes advém de saber o conteúdo e ir além, ou seja, aplicá-lo, ensiná-lo na perspectiva de obter a aprendizagem propriamente dita.

A autora é enfática ao dizer que "não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade" (Pimenta, 1999, p. 22). O campo educativo, enquanto instituição social tem o objetivo de garantir os direitos de aprendizagens necessários ao desenvolvimento integral de crianças, jovens e adolescentes, garantir também os saberes necessários à profissão, com vista a cumprir sua finalidade educacional e emancipatória para a transformação da realidade social.

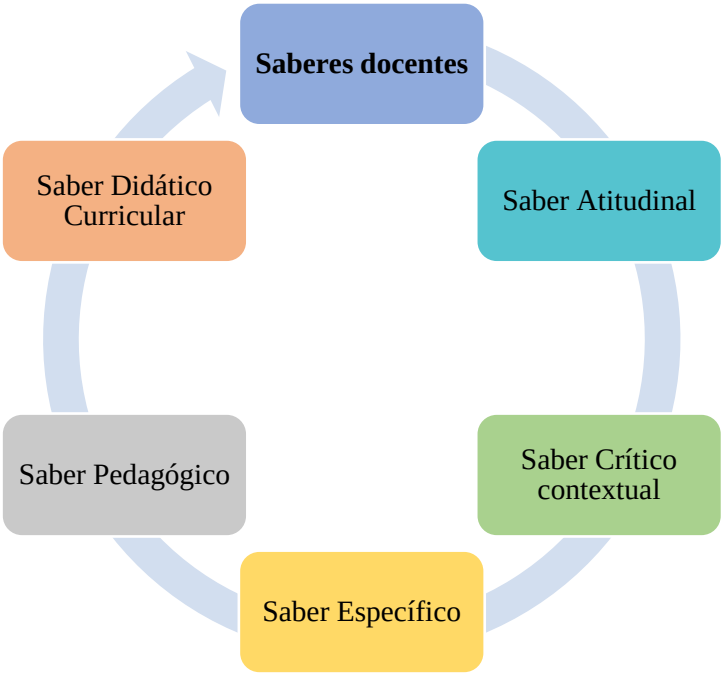
Conectado com os saberes da experiência e do conhecimento, Pimenta (1999) apresenta o terceiro tipo de saberes docentes, definidos por ela como os saberes pedagógicos. Estes saberes reúnem características dos dois primeiros saberes e se referem às concepções didáticas adequadas para o desenvolvimento das práticas da docência, são mobilizados pelas bases epistemológicas que abarcam o contexto educacional. São concretizados no exercício profissional por se tratar de uma construção a partir dos desafios reais do campo educativo.

Pimenta (1999, p. 24) refere em seus estudos com alunos de licenciatura aspectos interessantes sobre a docência, principalmente quando questionados sobre o que é didática. Muitas foram as respostas reflexivas as quais evidenciaram que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes

pedagógicos". Na verdade, saberes pedagógicos são estabelecidos, partilhados e produzidos na dinâmica da prática docente, no cotidiano da sala de aula. Segundo Pimenta (1999), esses saberes romperam paradigmas, colocando o professor na centralidade das ações e tomadas de decisões e face de seus saberes experienciais, adquirindo e produzindo em seus percursos de vida e de formação, que lhe favoreceram com um considerável lastro de autores no cenário docente. É com os saberes pedagógicos que a atividade docente é estabelecida numa relação de rompimento de paradigmas na qual coloca o professor na centralidade das ações e tomadas de decisões refletidas pela experiência do percurso de vida e dos conhecimentos da formação favorecendo a autonomia docente.

Saviani (1996) ressalta em seus estudos sobre saberes docentes a luz reflexiva da práxis formativa, expressando que "os saberes que determinam a formação do educador são, por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria do educador, sendo, portanto, por eles determinados" (Saviani, 1996, p. 146). O autor registra que é por meio da educação que os saberes são construídos para o desenvolvimento profissional docente, dizendo de outra maneira, para o seu saber-fazer. Evidencia, ainda, que o processo educativo é movido por saberes que se configuram em fenômenos complexos, classificando-os em seis categorias: saberes docentes, saber atitudinal, saber crítico contextual, saber específico, saber pedagógico, saber didático curricular, organizados na figura a seguir.

Figura 8: Saberes Docentes em Saviani (1996)



Fonte: Saber docente. Elaborado pelo autor com base em Saviani (1996).

O saber atitudinal é compreendido como os conhecimentos que envolvem a formação humana tais como: valores, atitudes, ética, responsabilidade social, justiça, igualdade, equidade, diálogo, respeito, entre outros aspectos que abrangem os comportamentos e vivências adequadas ao trabalho docente no campo educativo. Para Saviani (1996, p. 148) "trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objetos de formação por processos espontâneos, como deliberados e sistemáticos". Esses saberes são construídos desde o percurso de vida, formação e profissão e são percebidas nas atitudes docentes a partir de suas atividades profissionais.

Em suas atividades diárias, os professores têm a oportunidade de experienciar as diferentes ações em que são tecidas por esses saberes: no planejamento de aula, considerando objetivos a alcançar e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, promovendo intervenções pedagógicas, no sentido de favorecer a construção desses saberes e promover a emancipação coletiva no contexto do seu saber-fazer.

O saber crítico-contextual "trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa" (Saviani, 1996, p. 148). Esses saberes asseguram ao professor empregar a reflexividade crítica ou a criticidade no processo formativo de pessoas, podendo contextualizá-la na realidade educativa de modo a promover mudanças sociais, aspecto importante e de responsabilidade do fazer docente.

A ação educativa é dinâmica e o profissional professor no contexto de suas atividades diárias deve acompanhar essa processualidade na qual os alunos vivem e convivem em suas interações socioculturais e educacionais. O envolvimento e/ou participações das tomadas de decisões no cenário universitário pelos alunos, futuros professores, constitui e revela a aquisição de saberes despertando para as necessidades formativas da profissão. O saber crítico-contextual, também é relacionado às atitudes no que tange às desigualdades sociais, ao racismo, ao preconceito, às injustiças, entre outras questões que envolvem a realidade cotidiana docente e discente.

O processo formativo integra saberes específicos relevantes para a construção de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à profissão. Para Saviani (1996, p. 149), incluem-se "os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares- sejam elas oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades [...]". Valorizar as especificidades dos saberes no cenário da formação educativa, é realçar sua importância para as práticas da docência, ou seja, as competências

cognitivas advindas das disciplinas curriculares representam elementos expressivos para o ensinar e aprender.

O saber pedagógico na compreensão de Saviani (1996, p. 46), reúne conhecimentos das ciências da educação, "sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo". Esses saberes que servem de base para a constituição da identidade profissional docente, distinguindo-a de outras profissões por conter elementos que demarcam a territorialidade da docência, conforme suas áreas de ensino mobilizadas nas epistemologias filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas entre outros pressupostos que ancoram essa categorização e orientam o trabalho educativo.

O saber curricular relaciona-se com o domínio do saber fazer, implicando não apenas os procedimentos "técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados" (Saviani, 1996, p. 149). Dominar os princípios norteadores do saber-fazer docente é possibilitar a construção de conhecimentos para atingir os objetivos e finalidades de ensino.

Essas categorizações evidenciadas por Saviani (1996) se ancoram nos saberes da experiência de vida e nos processos sistemáticos em que os conhecimentos são construídos no processo de formação. Essa conexão da trajetória de vida-formação para o desenvolvimento da profissão implica numa relação educativa como prática social que medeia a prática global proporcionando transformações no trabalho pedagógico, ressignificando-o.

As diferentes tipologias apresentadas sobre o saber docente mediadas pelas bases teóricas reflexivas de pesquisadores internacionais e nacionais, explicam que a constituição da docência no Ensino Superior e em outros níveis de ensino se consolida a partir do desenvolvimento pessoal, formativo e profissional. Nesse sentido, a realidade cotidiana em que os atores sociais vivem e convivem são revelados os fenômenos sociais e culturais que demarcam a sua identidade, sendo que, no campo educacional, esse processo decorre das experiências vivenciadas ao longo do contexto sócio-histórico e educativo dos atores sociais. Portanto, essas argumentações servem de base para ancorar as narrativas e analisá-las com um olhar da prática para a teoria, ou seja, uma inversão empírica para construção de saberes da docência na realidade amazônica.

Sob o enfoque de estudos etnometodológicos (Coulon, 1995), dos fenômenos sociais em que são realizados pelos atores sociais em seu processo de interação no contexto da universidade (Schutz, 2012; 2018), da teoria da Ação (Parsons, 1974), da realidade social em

que são movidas as aprendizagens comunicativas (Berger e Luckman, 1976) dentre outros autores que abarcam essa discussão, definimos os **saberes de docentes** na realidade do Amazonas em cinco tipologias à luz da **teoria do social** ancoradas na bases epistêmicas de Shulman (1986; 1987; 2004), Tardif (2004), Gauthier (2006), Borges (2001), Nunes (2001), Pimenta (1999) e Saviani (1996), conforme disposta na Figura 9, na sequência.

Figura 9: Saberes docentes: tipologias da teoria do social



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As tipologias dos saberes docentes numa perspectiva da teoria do social são desveladas nesse estudo por se interessar na compreensão dos fatos sociais a partir da interpretação das ações cotidianas dos atores envolvidos em seus processos de vida, formação e profissão. Ao utilizarmos o raciocínio sociológico prático, fundamentado na fenomenologia de Schutz (2012; 2018) e descrita na Etnometodologia por Coulon (1995, p. 30) esse autor afirma que “nós somos todos sociólogos em estado prático”, tencionamos considerar a relevância da prática comum dos atores sociais, ou seja, dos conhecimentos empíricos do aqui e agora que revelam muito sobre os membros do grupo e demarcam a sua territorialidade identitária da profissão. Conceber os saberes docentes nessas argumentações ora tecidas, faz-se necessário porque a descrição dos

pormenores da vida nos contextos social, histórico, cultural e educativo em que as significações interacionais são manifestadas no desenvolvimento profissional dos professores revelam uma multiplicidade de conhecimentos.

Os **saberes da realidade sociocultural,** nesse sentido, são compreendidos como conhecimentos adquiridos pelos atores sociais em sua trajetória de vida. Na constituição de suas ações práticas, estabelecidas pelo convívio social e no processo de interação humana, que a realidade sociocultural é produzida. Os docentes, nesse sentido, têm a oportunidade de construir saberes na reflexividade cotidiana em que as atividades diárias são promovidas. Berger e Luckmann (1976) expressam que a temporalidade é uma estrutura intrínseca à consciência: é coercitiva. Considerar o espaço-tempo em que as ações cotidianas exercidas pelos atores sociais se tornam um aspecto fundamental.

A linguagem do grupo social, as subjetividades que são determinadas nesse processo interacional e as interpretações geradas no momento em que os docentes rememoram sobre si e como se constituíram no que são, demarcam características desta tipologia de saberes. Para Tardif (2004, p. 68) "a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida". Tornar-se docente nessa configuração requer que se aproprie de saberes no sentido de garantir uma prática a partir da teoria subjacentes à formação inicial e continuada, consubstanciada, inicialmente em sua história de vida sociocultural.

Os **saberes da formação** são mobilizados pelo conjunto de conhecimentos das ciências da educação, disciplinares, curriculares e pedagógicos que ancoram o saber fazer docente. Essa pluralidade epistemológica teórica e prática promove o desenvolvimento profissional docente e este é movimentado pelos desafios socioculturais e educacionais que emergem cotidianamente no contexto universitário, requerendo a revisitação desses saberes constantemente e a partir deles reconstruir outros saberes.

Os processos formativos, com funções e finalidades de formar o professor na relação da teoria e prática deve levar em conta os saberes dos professores e realidades específicas cotidianas (Tardif, 2004), até porque os saberes docentes são temporais e estão em constantes mudanças pelo fato de que o contexto da universidade e os atores que dela fazem parte se movimentam na pluralidade de saberes aos quais estes tem acesso, motivo por que dizemos que há necessidade de que a formação docente considere esses avanços e tensões surgidos como desafios que emergem nos campos educativo e formativo. Os escritos de Tardif (2004, p. 12) expressam muito bem sobre essas colocações ao afirmar que

> o saber dos professores é um saber social porque é compartilhado por todo um grupo de agentes- os professores- que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variáveis conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais os programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc.

As especificidades em que os saberes da formação devem ser assegurados para atendimento às singularidades da profissão docente são pautadas no saber social, aspecto que coloca o diálogo como ação diretiva para a ressignificação das práticas da docência. Possibilitar que as vozes docentes sejam ouvidas e refletidas é colocá-los como agentes ativos dos processos de ensinar e aprender. No ato de mobilização de saberes as atividades práticas diárias são redirecionadas numa epistemologia da práxis significativa.

Ocorre que a profissão docente é tecida pelas atividades diárias de ensino, pesquisa e extensão no cenário universitário. Assim, com base nessas experiências de desenvolvimento profissional os **saberes da profissão** são construídos. O "saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc." (Tardif, 2004, p. 64). Esses saberes quando refletidos nas ações realizadas no campo educativo têm significados relevantes para o trabalho docente, desde os conhecimentos da disciplina, do currículo, também das interações entre os demais professores nas socializações diárias sobre sua prática, dos resultados de seus projetos de pesquisa e extensão mobilizados pelas reuniões de colegiados e outros órgãos deliberativos, que trazem conhecimentos específicos do campo de atuação universitário demarcando a identidade da profissão.

Tardif (2004, p. 21) acrescenta que "os saberes oriundos da experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais". Assim, as práticas da docência são constituídas por ações didáticos-pedagógicas e metodológicas com vista a atingir os objetivos e as finalidades de ensino e aprendizagem de forma intencional para a formação pessoal e profissional, garantindo a principal função da universidade em sua base intelectual, científica e técnica.

Os professores possuem saberes temporais que são utilizados e desenvolvidos, de acordo com Tardif (2004, p. 70), "no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças". Esses saberes formados por outros conhecimentos produzidos no percurso de vida, formação e profissão demarcam as

práticas da docência. Os **saberes da prática**, nessa perspectiva, são conceituados como os saberes da ação docente, no contexto da sala de aula em que as estratégias de ensino são formalizadas e, também, refletidas de acordo com o planejamento proposto pelo professor. Nesse espaço do fazer docente os saberes da prática são construídos e ressignificados a partir do olhar singular e plural em que as estratégias do saber-fazer são constituídas. Para Tardif (2004, p. 12):

> Esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc.

O espaço lugar na qual as práticas da docência são desenvolvidas demarcam características específicas que identificam a pluralidade de ações educativas tecidas pelos docentes. Em se tratando da realidade amazônica, especificamente no campo de pesquisa deste estudo, tencionamos dizer que ações afirmativas realizadas no contexto universitário geram saberes advindos da realidade diária dos professores. Para Gauthier (2006), os saberes da prática consistem na conexão das categorias de atividade docente ligadas à transmissão da matéria que envolve conteúdos, tempos, avaliação entre outros e da gestão das interações na sala de aula que estão relacionados à disciplina, à motivação, à autonomia e demais elementos que compõem esse repertório de conhecimentos.

Shulman (1986), ao propor a teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo, mobilizado pelos questionamentos sobre a diferença com que essa tipologia era apresentada de várias maneiras, nos convida a pensar sobre a singularidade na qual os saberes da prática acontecem. Essas reflexões corroboram as palavras de Gauthier (2006, p. 30) ao expressar que as transformações que decorrem das práticas se originam de “um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico do ensino de sua disciplina”. Para que a prática docente seja produzida de maneira coerente é importante que se tenha uma diversidade ou pluralismo dos saberes, permitindo uma compreensão acerca da natureza social desse mesmo saber.

Os saberes docentes, para Tardif (2004, p. 51), “obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Ora, no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes”. Os desafios presentes no exercício da prática

docente permitem a construção de saberes oriundos da realidade cotidiana da sala de aula, é nela que o saber-fazer profissional, de fato, acontece estabelecendo a (re)construção de conceitos e de estratégias de ensino a partir de um olhar crítico e reflexivo.

Essas considerações acerca dos saberes docentes na perspectiva da teoria do social, reforça que o "saber plural formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana", o caracterizam como um saber docente heterogêneo, que ocorre a partir do compartilhamento de saberes experenciados nos grupos de trabalho mobilizados pelos diálogos e pela reflexão constante da prática, por isso que os saberes experienciais são apontados pelo autor como "núcleo vital do saber docente". O autor contribui nessa direção ao expressar que "a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades" (Tardif, 2014, p. 71). É por meio do compartilhamento de saberes nos espaços interacionais da formação que se consolida a (re)construção de conhecimentos mediada pela reflexão no significado que esses atos comunicativos provocaram aos atores sociais.

Portanto, os **saberes do cotidiano educativo** são definidos como os conhecimentos adquiridos na e da prática experienciada e vivenciada no contexto institucional, profissional e formativo. Em cada lugar em que as práticas acontecem passam a ser geradoras de aprendizagens que acompanham a trajetória de vida, de formação e de profissão, por isso é conveniente considerar esses conhecimentos, mediante um olhar microssociológico no qual os atores sociais, os professores, tiveram que se tornar um grande aliado para a compreensão dos saberes docentes numa visão social em que estes interagem.

Compreender as práticas cotidianas sociais à luz da teoria do social é perceber que "a realidade se constitui em atividades da consciência e que mundos históricos são construídos socialmente (Luckman, 2011, p. 386). Essa construção social da realidade educativa acontece quando passamos a olhar os diferentes contextos em que as práticas docentes acontecem e as significações dessas ações para o desenvolvimento de saberes docentes. Adentrar o cotidiano universitário com o propósito de entender a cultura local dos atores que dela fazem parte e convivem diariamente, mobilizados pela multiplicidade de conhecimentos que ali são gerados, traz aspectos singulares que caracterizam o campo educativo.

Interpretar as atividades diárias docentes sob a ótica da Etnometodologia é tornar perceptível os etnodados que, geralmente, passam despercebidos no exercício da prática profissional, mas que, mesmo assim, são de grande valia para descrever o cotidiano em que os atores sociais realizam seu saber-fazer. Esses fenômenos educativos decorrem do vivido, dos

significados que sustentam as relações sociais (Schutz, 2018) que têm suas representações identitárias do fazer educativo.

A experiência vivida permite ao ator social apreender a história como fruto de sua ação (Thompson, 1984), que se estabelece na vivência cultural do grupo social, mediada por diálogos que se transformam em saberes socioculturais, quando refletidos sobre a prática docente, seja em seus aspectos individuais (no contexto da sala de aula), seja no coletivo, no trilhar da prática pedagógica.

A cultura como elemento identitário da ação social dos atores é definida, na perspectiva semiótica, como teias de significados (Geertz, 1978) analisadas a partir de uma interpretação densa da realidade educativa. Nas ações cotidianas da universidade, os atores sociais têm a oportunidade de construir os saberes conectados as suas histórias de vida e, nesse percurso de constituir-se professor, as atividades simbólicas se tornam evidentes, proporcionando a formação de conceitos da formação e da profissão, até porque a cultura é pública (Geertz, 1978) e o significado também o é.

Geertz (1978), ao apresentar o conceito de cultura semiótica como "sistemas entrelaçados de signos interpretáveis", esclarece que esta só é compreendida dentro de um contexto do qual podem ser "descritos de forma inteligível" (Geertz, 1978), com densidade numa observação minuciosa dos fatos sociais e dos detalhes simbólicos, e nesse cenário de estudo, colocamos a prática docente universitária. A professora Gertrude Belle Elion expressa que:

> Cheguei em Itacoatiara em agosto de 2009. Morei num hotel durante um mês e meio. Quando liguei para perguntar se tinha ponto de ônibus próximo a senhora me respondeu que a rodoviária era próxima sim.... não tinha a mínima noção que não havia sistema de transporte na cidade. Foi o primeiro choque. O segundo foi quando fui o primeiro dia para o ICET. A universidade não existia...existia sim uma casinha e outra construção, onde agora é o patrimônio, direção e coordenação...Daí que me explicaram que as aulas teóricas seriam dadas no CETAM, para as práticas o ICET tinha alugado uma casa (casarão) e para a biblioteca outra casa. Cada coisa num ponto da cidade. Inicialmente dei as disciplinas de química geral e química geral experimental pois as disciplinas do meu concurso são mais para o final do curso. Foi ótimo estudar novamente estas disciplinas. Mas percebi como os alunos chegavam sem base em química, matemática básica, física etc. Fiquei feliz de saber que existiam as duplas licenciaturas, com esperança que os formandos pudessem fazer a diferença nas escolas públicas e privadas da região. Os prédios atuais da universidade estavam sendo construídos. Portanto tivemos a oportunidade de acompanhar e dar palpites nos desenhos e construção. Me enche de orgulho dizer que fomos os pioneiros do ICET, embora muita coisa que tivemos o trabalho de pesquisar, desenhar e pedir não foi feita. Assim que os prédios ficaram prontos foi a fase do equipar os mesmos. Tudo novo, lindo! Mas desde aquela época todo material era escasso, menos que agora, mas era (Memorial de formação e da prática docente).

A trajetória profissional da docente no interior do Amazonas, assim como as demais, faz parte da constituição do Campus. Vivenciou muitas experiências ao longo desse processo que proporcionou a ampliação de seus saberes, inicialmente por assumir disciplinas que eram diferentes da área de seu concurso, requerendo da professora revisão dos conteúdos de química geral e experimental para aprofundar os conhecimentos e desenvolver a sua ação didática e prática.

A realidade sociocultural, educativa e cotidiana revelou os desafios que emergem no contexto das práticas da docência, desde as dificuldades dos alunos em determinados conteúdos específicos que são pré-requisitos para a compreensão da disciplina, entre as questões estruturais, socioeconômicas, culturais, regionais em que passou a conviver. A participação da professora Gertrude Belle Elion nas tomadas de decisão em relação à construção do campus do ICET, a exemplo das demais professoras que colaboraram o presente estudo: Lara Croft, Marie Curie e Graziela Maciel Barroso, pioneiras, mesmo que algumas solicitações tecidas por elas não tenham sido consideradas e os materiais fossem escassos, conseguiram desenvolver suas ações profissionais que oportunizaram os saberes das experiências de uma realidade educativa amazônica.

A universidade como instituição educativa é "um lugar de vida "(Ardoino, 1998), de movimento, de construção e mobilização de saberes múltiplos por parte de todos os atores sociais que dela interagem em seus processos formativos. Colocar a complexidade e a heterogeneidade das histórias de vida que percorrem na formação docente é reconhecer que a realidade é carregada de sentidos e significados culturais, que ocorrem no espaço tempo em que as ações sociais são tecidas.

Conhecer o mundo social e cultural dos atores, objetivando a interpretação de seus saberes é dar importância às trajetórias de vida para o processo de formação e, consequentemente, da profissão. Essa relação da vida pessoal no processo de socialização cultural entre os membros dos grupos sociais promove a aquisição de competências sobre o cotidiano em que as ações acontecem. Os saberes adquiridos nessa experiência são conduzidos em todo o percurso de vida profissional, aspecto este que reforça a necessidade de considerarmos a apreensão dos fatos sociais vividos.

Conceber a formação das tipologias dos saberes docentes numa vertente da teoria do social é proporcionar reflexões na construção de conceitos e ressignificação de epistemologias da prática de professores universitários mobilizados pelo cotidiano social e pelas ações diárias em que são tecidas pelos atores sociais em seus processos de interação e socialização dos

conhecimentos de sua prática profissional docente característicos do grupo social na qual pertencem.

As atitudes ordinárias dessas ações sociais exercidas na reflexividade e percebidas pelo pesquisador nas observações participantes e nos procedimentos de produção de dados trazem sentidos e significados para a propositiva teórica na qual delineamos. Nessa direção, a professora Lara Croft acrescenta sobre o cotidiano educativo universitário:

> Temos muitos obstáculos a serem superados no nosso ambiente acadêmico, no entanto, eles podem ser superados através da empatia, atitudes e de um conjunto de saberes. O processo de ensino e aprendizagem não depende somente do professor, pois o aluno precisa sentir motivação para aprender, mas o jeito do professor de tratar com o aluno e as metodologias utilizadas podem refletir diretamente na aprendizagem desse aluno. Hoje não cabe mais ao professor somente a função de transmissor, cabe a ele assumir uma posição de mediador da aprendizagem e para isso ele necessita de elementos que vão além do domínio dos conteúdos, como: ter um jeito de se tornar "amigo" do aluno, ser um bom ouvinte, ser entusiasta, ser sensível as situações e ter o poder de persuasão (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A narrativa da professora Lara Croft está em consonância com os estudos dos saberes docentes, ancorada na teoria do social, por acentuar a importância dos saberes socioculturais e educativos para o desenvolvimento de suas práticas docentes. Compreender a realidade social e cultural dos atores sociais em suas trajetórias de vida confere sentidos e significados sobre o que são e como agem no contexto de sua formação. Nessas apreensões cotidianas os professores universitários devem olhar e perceber as indicialidades no cenário da formação de que as práticas podem ser redimensionadas, conduzindo a uma aprendizagem significativa e (trans)formando o seu contexto educativo.

Na visão de Cunha (2010, p. 51), "[...] não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm de ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime". Os saberes da formação, da profissão e da prática são imprescindíveis para o trabalho profissional docente, mediados pela experiência e pela reflexão do saber-fazer.

Assim, delineamos como elemento que alicerça essa (re)construção de conhecimentos nos espaços escolares da Educação Básica ou do Ensino Superior os saberes socioculturais e educativos como âncora para a formação docente. Não podemos dissociar os contextos escolares, dos sociais e culturais, mas considerar essas especificidades como eixos norteadores para o desenvolvimento das aprendizagens em seus diferentes enfoques. A professora Marie Curie expressa que:

> [...] defino como um sujeito da experiência [...] reconheço que a minha atuação como pesquisadora ao longo desses anos de magistério superior muito provavelmente não é a mais exemplar. Minha história e meu histórico acadêmico não me permitiriam afirmar que fui produtiva no sentido de muitas publicações em eventos científicos, jornais, revistas e outros meios de divulgação ou ainda na submissão e aprovação de muitos projetos por agências de fomento. Nesse período, atuei principalmente na orientação de alunos de iniciação científica, tendo participação no programa de pós-graduação apenas como co-orientadora. Por outro lado, isso não implica que não fui produtiva. Acredito que cada um contribui no ensino superior de maneiras diferenciadas. Nesse sentido, os projetos de IC aprovados e desenvolvidos contribuíram com a formação de diversos alunos de graduação. Além disso, atuei naquilo que poderia fazer de melhor, e por isso, olhando para minhas atividades me vejo com forte atuação no ensino, extensão e administração (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Os saberes da profissão docente são multidimensionais, e quando se trata da prática muitos professores só reconhecem aqueles que estão implícitos em sua ação didática. Desvelar esses saberes explícitos é refletir criticamente sobre o cotidiano educativos e as práticas da docência tecidas na universidade. A professora, ao se colocar como "sujeito da experiência", se define como uma profissional que reconhece a oportunidade de vivenciar desafios diversos da profissão desde a fundação do ICET. Suas atuações em atividades de ensino, extensão e administração colaboraram na construção de sua identidade.

O que nos chama a atenção é a ausência da pesquisa como aspectos de sua prática em sua narrativa, haja vista que a professora tem publicações de artigos, faz parte de grupos de estudos e de projetos como colaboradora, permitindo-nos refletir sobre a importância de discutir sobre a pesquisa na centralidade das práticas da docência. Junges e Behrens (2016, p. 218) esclarecem que no "ensino superior, além da face da docência e do conhecimento pedagógico que ela exige, também há a face da investigação que compõe a profissionalidade do professor universitário". No entanto, muitos profissionais não se reconhecem pesquisadores pelo fato de não estarem exercendo a pesquisa laboratorial em sua particularidade, no que condiz as áreas características desse método. No entanto, realizam pesquisas, mesmo que indiretamente, à medida que orientam e colaboram na orientação de pesquisas de mestrado e doutorado.

Essas argumentações nos convidam a refletir sobre a identidade profissional da professora Marie Curie que deixou de ser a aluna pesquisadora para ser professora-pesquisadora, mediadora e orientadora da práxis pedagógica. Visto que é na reflexão da prática que o professor tem a oportunidade de redimensionar suas ações didáticas e pedagógicas, conforme a professora Maria Gaetana Agnesi relata:

> Eu realmente mudei, hoje não tenho mais aquele olhar puro, "calculístico" e quantitativo do ser professor de matemática, hoje me vejo muito mais voltada para o ensino, dosando a

> quantidade de conteúdos conforme a resposta dos alunos e mais qualitativa. As pessoas estão em constantes evolução, e esta é a minha, para onde irei e o que me tornarei no futuro, estou muito curiosa. [...]. Deixei de fazer provas individuais com pesos altíssimos e passei a ver e sentir um pouco o lado do ser aluno. Sei que o nível de qualidade de matemática com que os alunos chegam para nós está reduzindo, mas com certeza não é só por isso que mudei, algo vai além, os olhos da experiência talvez, o sentir mais os alunos, não sei, mas estamos nos modificando, alunos e professores (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

O relato da docente tem sua importância nas palavras de Munhoz (2022, p. 2) ao dizer que a docência, de fato, de nada está dado, "talvez se trate mesmo de uma experiência em gestos que nos permite abandonar o que somos para nos tornarmos outro. Um exercício de experimentar-se a si mesmo como dissolução de uma identidade docente em defesa de um modo de existir no mundo". As mudanças de atitudes na prática docente da professora Maria Gaetana Agnesi ocorreram pela compreensão que se tem hoje de seu desenvolvimento profissional.

Os saberes da experiência acumulados ao longo da profissão deram espaços para a (re)construção de outros. Voltar o olhar para a singularidade de si, do outro e dos outros para formar-se na pluralidade de ações em que são mobilizados os conhecimentos disciplinares, considerando a realidade em que vive e interage, (re)constrói na profissionalidade educativa uma visão do contexto sociocultural como elemento de uma prática significativa e emancipatória.

Para Junges e Behrens (2016, p. 211) "a docência universitária exige, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que o professor domine os fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica". As argumentações da professora Maria Gaetana Agnesi, em relação às contribuições deste estudo em seu processo formativo evidenciam que a pesquisa qualitativa numa vertente etnometodológica se coloca como uma perspectiva de formação-investigação que favorece a construção de saberes docentes sob a dimensão da teoria do social e as vertentes que dela fazem parte tanto na dimensão epistemológica, quanto teórico-metodológica. A docente ainda colabora nessa direção ao considerar que

> As rodas de conversa da pesquisa [...], entre trocas de experiência, discussão de artigos e reflexões [...], esses diálogos foram promovendo a formação e autoformação, com eles evoluímos, aprendemos práticas novas, ideias novas, teorias interessantes. Não só a curto, como a logo prazo, abrimos asas para a reflexão de como as questões cotidianas estão atreladas ao ser professor, como influenciam e contribuem ou não para todo o dia a dia e crescimento do professor, a partir dessas discussões, mais do que nunca, tentarei conciliar minha vida pessoal e profissional e sem dúvida identificarei com mais facilidade onde uma interfere na outra e até que ponto isto está sendo saudável a todos e promissor. Ali, fizemos educação, ali entre artigos e experiências nos interrogamos e debatemos sobre nós e nossas

> práticas, ali buscamos ser melhores e nós buscamos e seguiremos assim, porque abrimos caminhos para mais e mais reflexões acerca de nossa profissão e de nós mesmos (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Apresentamos a narrativa da docente dando ênfase às pesquisas qualitativas que visam a compreensão das subjetividades humanas de professores em seus processos de interação e desenvolvimento das práticas da docência. No contexto deste estudo, o compartilhamento de experiências vivenciadas ao longo do percurso de vida, formação e profissão, tecidas nas rodas de conversas, favoreceram, além da aquisição de saberes, a (re)construção de conceitos, revisitação de suas práticas, redimensionando-as.

Esses escritos estão em consonância com as palavras de Alarcão (1996, p. 178) ao enfatizar que o "[...] mais importante do que recordar conceitos foi entender sua função [...] por vezes ficamos com a ideia do que as 'coisas' são e não pensamos com clareza na utilidade das mesmas." É possível perceber nas entrelinhas desses registros que olhar para o cotidiano em que as práticas da docência acontecem passa a ser um dos elementos relevantes para o ensinar e o aprender, na relação com o saber-fazer docente. Portanto, empregamos os **saberes do cotidiano educativos** para descrever como **as práticas da docência**, de fato, ocorrem no contexto amazônico de professores no espaço lugar em que atuam. Na subseção, a seguir, tecemos considerações, tendo em foco as práticas da docência.

4.2 Práticas da docência universitária: narrativas do cotidiano educativo

As múltiplas possibilidades em que as práticas da docência são discutidas atualmente reverberam para as concepções em que a colocam em evidência na relação do saber-fazer do professor em seu processo de desenvolvimento profissional docente. As ponderações que realizamos nesta subseção perpassam pelo cotidiano educativo no entendimento de que as práticas ocorrem nos espaços sociais e se estendem aos institucionais, definindo-as em suas particularidades no contexto em que elas ocorrem.

Colocamos a centralidade das reflexões aqui empreendidas nas práticas da docência, no campo educativo, para essa finalidade, inicialmente, ancoramo-nos em Moraes (1996), que realça sobre o paradigma educacional emergente e expressa sobre a necessidade que a universidade tem, às vezes, de rompimento com alguma linha paradigmática. Nesse sentido, falamos em paradigmas tradicionais, que no fazer docente se apegam a modos fundados na transmissividade do conhecimento no seio da universidade, nos processos de formação e interação educativa. Nesse caso, é chegado o momento de romper paradigmas.

Em face dessa ruptura de conceitos e discursos, de visão positivista, fechada, segregada, adotamos a compreensão das subjetividades em que as práticas sociais e educativas são realizadas no exercício da profissão docente, ganhando, cada vez mais, espaço na sociedade contemporânea, na qual o conhecimento é evidenciado como fator multidimensional, dentro do paradigma educacional emergente, classificado por Moraes (1996) como: construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente.

A abordagem construtivista, aquela em processo de construção, movimentada pela dinâmica da realidade escolar/universitária, possui características amplas, permitindo a ressignificação de saberes com base nos conhecimentos experienciados na prática. A interacionista corresponde às interações nas quais os conhecimentos são compartilhados na dialética entre o sujeito e objeto, favorecendo a construção de saberes e a transformações do cotidiano. É sociocultural porque parte do entendimento de que na relação entre os atores sociais ocorre o fenômeno da formação da identidade social e cultural do grupo dentro de um cenário interativo. E é transcendente porque fundamenta-se na compreensão de como fazer parte de uma sociedade em movimento (Moraes, 1996). Possui uma visão elevada, buscando sempre algo mais, novos horizontes, o processo educativo, a formação, o ensino, a aprendizagem são processos que se movem segundo a dinâmica temporal, o que supõe dizer que precisam de atualização e ressignificação.

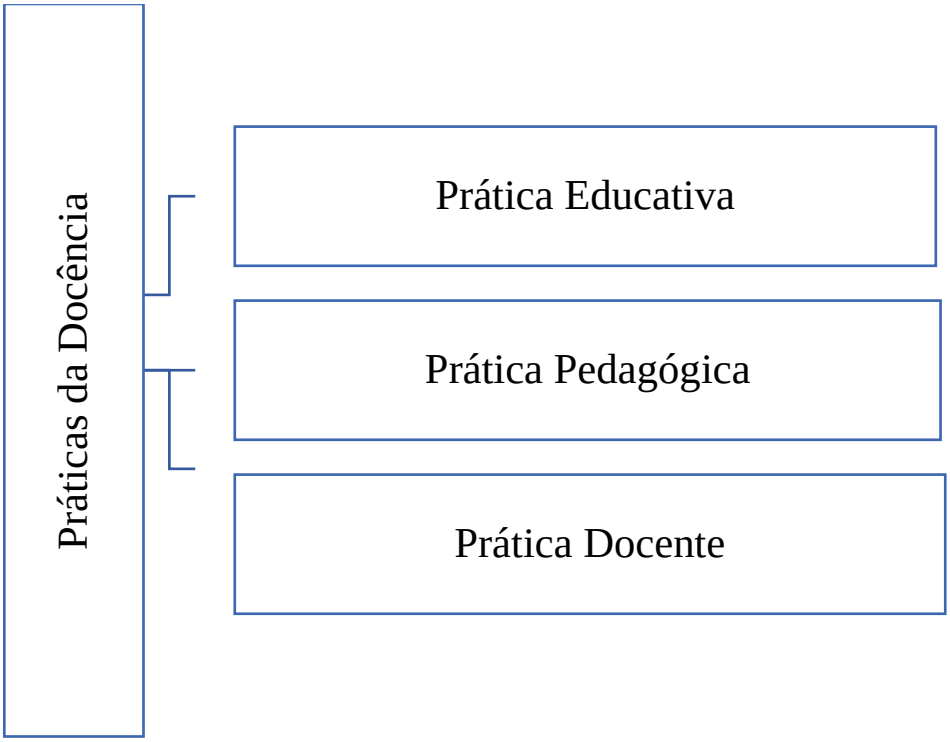
O encontro das abordagens apresentadas por Moraes (1996) corrobora para refletirmos sobre as teias de significação que envolvem as práticas da docência que se entrecruzam no saber fazer cotidiano docente mobilizados pelos diálogos constantes, viabilizando autocrítica e ressignificação da ação pedagógica no contexto universitário. Os paradigmas emergentes nos auxiliam nessa discussão, abrindo espaço para o processo reflexivo, por nos fazer pensar sobre as atuais exigências da sociedade do conhecimento e como estas podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente na universidade, principalmente no que condiz ao ensino, pesquisa e extensão, propiciando a superação da reprodução de práticas tradicionais e rompendo com os modelos tecnicistas que estratégias metodológicas que garantam o ensinar e aprender considerando a realidade sociocultural dos atores, promovendo a transformação educativa e a construção de saberes para a vida, formação e profissão.

É na prática, no seu que-fazer didático pedagógico, que os professores expressam e se envolvem tornam evidentes as teorias do conhecimento provenientes da formação inicial e continuada, que fundamenta os modelos educacionais. Interpretar a ação educativa no campo universitário para compreender as práticas da docência que são elaboradas e concretizadas no

cotidiano amazônico é perceber que estas possuem características que se assemelham e que também as diferenciam.

Reforçamos o entendimento de que o cotidiano universitário é configurado como espaço-lugar de formação, de compartilhamento de saberes múltiplos, mobilizados pela pluralidade cultural característica da realidade em que os atores sociais interagem coletivamente, produzindo os saberes e fazeres e ampliando estudos para dar suporte à formação de professores que atuam no Ensino Superior, que trilhamos essa construção teórica e prática, movida pelas narrativas docentes. Ancorados nos estudos de Franco (2012), Souza (2016), Veiga (2013), entre outros pesquisadores, trazemos, para fortalecer e diversificar a discussão, as concepções das práticas da docência definidas em três categorias e/ou tipologias, conforme delineamos na figura a seguir:

Figura 10: Práticas da Docência



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

As práticas da docência: educativa, pedagógica e docente estão expressas com base nos pressupostos teóricos e epistemológicos que as consideram na relação da ação dos atores em suas práticas sociais e educacionais. Fazemos parte de uma sociedade e como esta produzimos práticas que são originadas das interações cotidianas entre os atores sociais mobilizados pela

cultura, identidade, regionalidade dentre outros elementos que caracterizam o coletivo. Quando nos referimos à prática educativa, podemos assim dizer que ela não se dá "de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinada a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais" (Libâneo, 1998, p. 26). As ações sociais tecidas no processo de desenvolvimento pessoal, formativo e da profissão, estabelecidas nas teias de significação do social e educativo demarcam o espaço/temporal em que a prática educativa de fato acontece.

As práticas educativas por serem "as práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais" (Franco, 2012, p. 152), exercidas tanto em instituições escolares como não escolares, ou seja, a educação como prática social é realizada em diferentes espaços, seja formal ou informal, o que difere das outras é a forma de análise e interpretação das especificidades e intencionalidades pedagógicas que as outras requerem. É interessante enfatizar "ainda uma unidade de análise apropriada para entender a extensão e o enlace da iniciativa subjetiva com a ação social que envolve crenças coletivas e marcos institucionalizados" (Fernandes; Grillo *apud* Morosini, 2006, p. 444), de modo a compreendermos que as transformações da realidade social são advindas da prática educativa que se interliga com as práticas pedagógicas e docentes proporcionando a construção do ideário educativo da sociedade e a formação da consciência crítica.

As configurações em teias de significações em que a prática educativa é estabelecida devem ser vistas a partir da intencionalidade e da totalidade em que ocorrem. O diálogo constante, crítico e reflexivo das ações dessas práticas não pode ser anulado, mas considerados como aspecto relevante para a compreensão desta no contexto educativos, visto que "somente as práticas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender" (Franco, 2015, p. 613), assim, podemos afirmar que para a prática social ser educativa reforçamos sobre a necessidade de ter objetivos e finalidades que garantam a produção de transformação da realidade social e educacional, promovendo a redução das desigualdades sociais e garantindo a equidade e igualdade de direitos, se queremos alcançá-la na sua função social interventiva.

Por emergir do ato político e intencional para atingir suas finalidades, a prática educativa como prática social tem se caracterizado na sua relação da natureza humana e das concepções de homem e sociedade nos processos interacionais, envolvendo modos de ser e agir, produzem sentidos e significados que influenciam diretamente no desenvolvimento das demais práticas, quando olhadas na multidimensionalidade no campo educativo, logo "os fins educativos devem ser fins sociais, pois eles só podem ser fins sociais" (Charlot, 2013, p. 308). Perceber o modelo

social e educativo em que o homem vive e se socializa é garantir uma visão ampla sobre os projetos de vida, formação e profissão reconhecendo a natureza do trabalho humano.

Apoiamo-nos em Libâneo (2001, p. 3) ao esclarecer que a ação intencionalizada educativamente em "várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes, levando a práticas pedagógicas". Essas práticas são indissociáveis, e são determinadas socialmente em diferentes contextos, sejam midiáticos, religiosos, científicos, culturais, regionais e outros, como refere o autor, não se restringindo apenas ao campo educacional, abarcando as fronteiras das interações educativas.

As práticas pedagógicas por se revelarem sinônimas das práticas educativas, constituem-se como práticas unívocas (Franco, 2012). É oportuno aqui diferenciá-las em suas definições de modo a situar o campo que cada uma delas abrange. Nesse sentido, dizemos que "são as práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos" (Franco, 2012, p. 152). A intencionalidade do saber-fazer pedagógico é uma característica singular dessa prática que tem representatividade no diálogo coletivo no contexto educativo mobilizados por meio de negociações e deliberações, com base na realidade cotidiana em que o desenvolvimento profissional é tecido. É formada por um "conjunto complexo e multifatorial" (Franco, 2012, p. 156) determinando as expectativas de um grupo social a partir das construções em que são estabelecidas no processo de interação.

A prática para ser pedagógica tem que ter finalidades intencionais, organizada previamente a partir do planejamento de ensino, alicerçada em teorias educacionais que embasam a ação docente no sentido de garantir os direitos de aprendizagem em sua totalidade. Os conhecimentos mobilizados durante esse processo não ocorrem apenas no contexto da sala de aula, também nos espaços em que os atores sociais interagem e se relacionam produzindo saberes sociais e específicos da formação.

Estabelecer os nexos conceituais e característicos da prática pedagógica implica a necessidade de tecer reflexões sobre o saber-fazer docente na universidade, assim, ela ainda que educativa é política, pelo fato de que as ações educativas são elaboradas nos diálogos constantes e nas intencionalidades que favorecem o ensinar e o aprender mediados pela visão de mundo no qual docentes, alunos e comunidade universitária influenciam nas tomadas de decisões para o desenvolvimento da ação prática assegurada pelos pressupostos epistemológicos, teóricos e pedagógicos que orientam o fazer do professor na universidade.

Repensando os dizeres de Franco (2015, p. 605), que nos convida a mergulhar no campo das reflexões sobre as práticas da docência, quando expressa que “as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”. (Franco, 2015, p. 605). A autora nos alerta que a crítica, como componente da ressignificação do saber-fazer docente da formação e da profissão, deve assegurar a (re)construção de pressupostos epistemológicos mediados pela reflexão permanente e tomada de consciência das ações afirmativas no cotidiano universitário.

No âmbito da dimensão no que tange a modelos teóricos que embasam a prática pedagógica, Viana (2016) nos chama a atenção sobre a necessidade de olharmos a ação educativa como um ato político que tem modelos teóricos de “natureza epistemológica (premissas do conhecimento), modelos teóricos oriundos das ciências auxiliares (Filosofia, Sociologia, Psicologia etc.) e modelos pedagógicos que dão suporte à prática pedagógica” (Viana, 2016, p. 70). A relevância dessas bases epistêmicas possibilita ao professor perceber-se como agente ativo do processo de ensinar e aprender, exigindo cada vez mais o acompanhamento das mudanças sociais e tecnológicas favorecendo a (re)construção de saberes e fazeres que atendam as singularidades dos atores sociais no campo universitário.

As práticas pedagógicas são tecidas em espaço/tempo local em que as ações educativas se movimentam, com estrutura e conjuntura local desencadeada pelos objetivos definidos previamente no planejamento de ensino, obedecendo a política institucional e do curso. É fruto da ação coletiva, mobilizada pelas negociações entre docentes, coordenação de curso e equipe de orientações institucionais. De certo modo, “[..] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (Veiga, 1992, p. 16). Toda prática tem sua particularidade, porque é exercida pelo docente com objetivos e fins pedagógicos, favorecendo a construção de saberes da formação, ancorados no projeto político pedagógico do curso em que professores atuam e de outros documentos legais que demarcam a territorialidade formativa da área em que estas são tecidas.

É influenciada pela dinâmica social da atualidade que confere sentidos à ação empreendida do processo educativo, no qual o professor, a partir da escuta sensível e atenta nos momentos interativos entre os alunos e demais atores, possibilitando significações da realidade cotidiana nas dimensões macro e microssocial e da influência dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, das exigências do mercado de trabalho entre outros aspectos singulares que considera a complexidade em que prática pedagógica está inserida.

O trabalho docente, nessa perspectiva, é coletivo e depende de saberes múltiplos para desenvolvimento de práticas pedagógicas, bem como de profissionais de áreas e funções específicas, além de uma estrutura que garanta a realização da profissão, pois, o professor " não consegue trabalhar sem que haja esse substrato pedagógico tecendo as intenções coletivas na escola; sem uma esfera institucional, que chamamos de espaço pedagógico, acompanhando o andamento do projeto político da escola e funcionando como instância crítica [...]" (Franco, 2012, p. 32). As estratégias metodológicas de ensino, utilizadas pelos professores, movimentam a relação teoria e prática, potencializadas à medida que estes rememoram os conhecimentos apreendidos nos percursos de vida, formação e profissão, redimensionando-os para o desenvolvimento do ensinar e aprender.

A prática pedagógica, por ser também social, é determinada "por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orientam; pelo contexto onde essa prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam" (Carvalho; Netto, 1994, p. 59). Por ser uma prática complexa, reforçamos a importância de considerar o cotidiano universitário na qual estas são realizadas para, assim, situarmos suas características em relação aos aspectos linguísticos, regionais, culturais, sociais, identitários com vistas a destacar os elementos que a compõem na realidade educativa amazônica.

Portanto, não podemos emitir opiniões de valores e competência do professor, apenas pelo currículo lattes, pelo contrário é preciso adentrar o campo das práticas da docência de modo a apreender que dificuldades fazem parte da ação educativa no campo universitário e como podem ser enfrentados esses desafios. As reflexões nesse cenário são pertinentes ao tempo em que a profissão docente tem sido debatida atualmente, como descreve Zabalza (2004, p. 105) ao afirmar que a identidade profissional do professor se move "em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais". É no contexto da escola/universidade em que as práticas pedagógicas são estabelecidas, seja no restaurante universitário, espaço que acolhe os professores e acadêmicos, no qual socializam saberes pessoais e da formação, ou nas reuniões de colegiados, e outros conselhos deliberativos.

Franco (2012, p. 159) diz que "a sala de aula, organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga", ou seja, é através dessa relação que a prática docente é estabelecida por ter uma intencionalidade para a ação. Dizendo de outro modo, a prática docente pode ser compreendida como as ações práticas tecidas especificamente no contexto da sala de aula pelo professor. A autonomia no desenvolvimento das estratégias

metodológicas de ensino, ancoradas no planejamento sistemático realizado na prática pedagógica pelo coletivo favorece o saber-fazer diretivo, pontual e necessário para atingir os objetivos, habilidades e competências da formação. “É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2012, p. 160).

A autora acrescenta, ainda, que a prática pedagógica por se incluir nas “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. E Franco (2012, p. 161) expressa que essa prática pode ser compreendida na perspectiva da totalidade, quanto à prática docente se desenvolve na particularidade. Trata-se de uma relação dialética que se movimenta numa concepção social, cultural, histórica, ideológica produzindo uma dinâmica social entre as questões internas e externas do cenário educativo.

Os sentidos e significados nos quais a prática docente é tecida estão implicados na sua mediação entre sociedade e sala de aula, pelo fato de sua conexão com a prática pedagógica e com a prática educativa. Falamos de um diálogo que registra esse diálogo entre as práticas reverberam a realidade objetiva em que os processos educativos se concretizam. A intencionalidade pedagógica no saber-fazer docente é um aspecto singular das práticas da docência por conduzir um trabalho docente com responsabilidade social e com fins de formação e garantia dos direitos de aprendizagens, até porque “as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transmudando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem” (Franco, 2012, p. 164).

É preciso pensar sobre as condições pedagógicas em que os docentes vivem e convivem em suas realidades cotidianas universitárias, e estas “fazem-se pelas condições/contradições de vida e existência dos sujeitos, dos *espaços/tempos* onde a educação se realiza, da dinâmica que envolve e cria o coletivo educacional, das subjetividades que vão construindo o sentido de ensinar/aprender na sociedade, entre outras” (Franco, 2012, p. 218). Perceber esse movimento do saber e fazer do desenvolvimento profissional dos atores sociais em seus espaços de interação é realçar a totalidade da prática pedagógica para o exercício de particularidades da prática docente, à luz de ações diretivas sobre os desafios que emergem no campo educativo, mobilizados pela reflexão que as tomadas de atitudes e intervenções pedagógicas são concretizadas, tendo em vista atender os objetivos e finalidades das propostas de ensino.

A prática docente, nessa direção, é alicerçada pelos “saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino” (Franco, 2015, p. 607). É reflexo da prática pedagógica porque a intencionalidade

parte da totalidade para a particularidade objetiva da ação docente no contexto da sala de aula. A autoria docente na elaboração de estratégias de ensino, mesmo que orientada pela gestão e sistema de ensino é mobilizada pela autonomia profissional estabelecidas a partir de um olhar singular em torno da realidade cotidiana educativa.

Os saberes e os fazeres mobilizados em sala de aula têm sentidos e significados que demarcam a territorialidade da prática, colocando a pluralidade de ações diretivas do professor com intencionalidades que convergem para os objetivos e fins pedagógicos. É nesse cenário, portanto, que as singularidades teóricas e práticas dos saberes profissionais são tecidas visando ao desenvolvimento de habilidades e competências que são próprios da profissão ou ressignificando-as de acordo com a realidade cotidiana do contexto educativo. É nessa perspectiva que os registros, a seguir, tecem as práticas docentes das professoras participantes deste estudo observadas sob as lentes do pesquisador.

Ao acompanhar a prática docente na disciplina de Cálculo I com 90h/a, no primeiro período do curso de bacharelado em Engenharia de Produção, ministrado pela professora Maria Gaetana Agnesi, às segundas-feiras, às quartas-feiras e às sextas-feiras, no horário de 10h as 12h, observamos sua ação didática no conteúdo de derivadas e diferenciais, entre outros que estão descritos no plano de ensino. Acompanhamos suas aulas expositivas e a explicação do conteúdo inicial com a retomada da aula anterior, seguindo com os conhecimentos da Educação Básica, favorecendo que os alunos pudessem rememorá-los e aplicá-los nas atividades propostas, ou seja, na lista de questões que envolviam o assunto estudado.

As percepções iniciais observadas no contexto da prática é que a docente realiza suas atividades profissionais mediada pelo planejamento que orienta sua ação educativa. Menegolla e Sant’anna (1992) explicam que é por meio do ato de planejar que o professor estabelece as direções, traça caminhos, indica metas, fins e objetivos que alicerçam o ensinar e o aprender. Essa estruturação organizada previamente se torna o instrumento básico do cotidiano docente e pode indicar os caminhos que podem ser desvelados e que garantam os direitos de aprendizagens no espaço universitário. Esses autores acrescentam que o planejamento é o instrumento que sistematiza a ação do professor, colaborando para a consolidação dos objetivos do plano de ensino.

> É a previsão dos conhecimentos e conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos mais importantes, assim como a seleção dos melhores procedimentos e técnicas de ensino, como também, dos recursos humanos e materiais que serão usados para um melhor ensino e aprendizagem. Além disso, o plano de disciplina propõe a determinação das mais eficazes

> técnicas e instrumentos de avaliação para verificar o alcance dos objetivos em relação à aprendizagem (Menegolla; Sant'anna, 1992, p. 64).

A docente, nessa direção, compreende a importância do planejamento como elemento orientador de sua prática, consubstanciado na revisitação dos conhecimentos dos conteúdos que são ministrados, adotando uma rotina de estudos em seu horário pedagógico, na qual se fundamenta e estrutura sua ação didática, de modo a encaminhá-la sua ação didática de maneira clara, objetiva e de fácil compreensão.

A interação, o olhar atento aos alunos é uma característica singular da professora que, além de demonstrar o domínio do saber disciplinar, estabelece uma relação mútua com os discentes principalmente nas dúvidas que surgem no decorrer das aulas que, geralmente, estimula-os a ir ao quadro demonstrar como foi feito a questão em debate.

Bardagi e Hutz (2012) expressam que os professores são percebidos pelos alunos que adentram o espaço universitário como modelos de professores e sua fonte de apoio e orientação. É como se o olhar de sua identidade formativa e profissional fosse amparado nas ações práticas de seus docentes. Não é apenas uma influência do conteúdo, das aprendizagens, mas das interações que vão além das fronteiras do saber, da vida social e educativa.

A maneira como os alunos são tratados, acolhidos e estimulados faz com que a experiência inicial na universidade seja bastante significativa e fundamental para a qualidade da trajetória formativa dos estudantes (Soares; Almeida; Diniz; Guisande, 2006), características da professora Maria Gaetana Agnesi que se estendem às demais professoras. Nos espaços de observação participante, tivemos a oportunidade de dialogar com alguns alunos sobre o contexto educativo universitário que naquele momento vivenciam na condição de calouros, de modo a perceber a realidade cotidiana.

Coulon (2017) registra que o ingresso no Ensino Superior é marcado por rupturas e construção de novos papeis e códigos culturais para os estudantes universitários. Assim, os alunos pontuaram que estão se adaptando a esse novo cenário estudantil, no qual cursam sete disciplinas, com diferentes professores e suas especificidades didáticas, percebendo, inclusive, as lacunas que tiveram na Educação Básica, correspondentes a alguns conteúdos exigidos nas disciplinas.

Baker e Siryk (1984) trazem sua contribuição nessa discussão, ao dizerem que o processo de adaptação acadêmica está relacionado ao ajuste e/ou organização do aluno na sua inserção à vida universitária. Para esses autores, o grau de adaptação depende do trabalho colaborativo da instituição, coordenação de curso, dos professores e dos alunos mais

experientes, no acolhimento e criação de vínculos, nesse momento complexo da vida destes estudantes, que passam a assumir uma nova identidade: estudantes da graduação. Outro aspecto citado por eles está relacionado à rotina de estudos que ainda não conseguiram organizar, ou seja, estão em processo de adaptação e colocam que os professores têm contribuído desde o acolhimento e, também, nas orientações sobre o estudar na universidade, no entanto, precisam se planejar.

Nessa direção, a prática da professora envolve atividades em grupo para resoluções de questões, momento em que realiza o rodízio das respostas no quadro, estimulando a participação e a aprendizagem mobilizadas pela interação entre os alunos, favorecendo a socializações dos resultados, estando em consonância com os escritos de Cai e Lester (2012, p. 156) ao enfatizarem que os professores "devem desenvolver uma cultura de resolução de problemas em sala de aula para fazer da resolução de problemas uma parte regular e consistente de sua prática de sala de aula". Portanto, os momentos observados na prática docente da professora Maria Gaetana Agnesi, nos permite afirmar que as experiências advindas de seu tempo vivido como pessoa, aluna e docente, por mais de uma década, favorece que seu desenvolvimento profissional docente seja intencionalizado, reflexivo e crítico de modo a atender às especificidades da formação dos alunos, considerando a contribuição desses conhecimentos para o saber-fazer acadêmico.

A observação participante da professora Gertrude Belle Elion ocorreu em duas disciplinas: Farmacotécnica II (30h/a) e Tecnologia Farmacêutica (45h/a) ministradas às segundas-feiras, às terças-feiras e às quintas-feiras, das 14h às 18h, para o 7º e 8º períodos, com aulas teóricas e práticas. Acompanhamos a aula expositiva sobre as Formas Farmacêuticas Sólidas: pós, grânulos, comprimidos e cápsulas, as formas farmacêuticas semi-sólidas: pomadas, cremes, géis, bem como as formas farmacêuticas líquidas: soluções e suspensões, as de liberação modificada, seguido de produtos estéreis, estabilidade e determinação do prazo de validade de medicamentos e demais discussões que reverberam as disciplinas

Sua prática docente é tecida numa relação de interação com os alunos em que questiona sobre o conteúdo ensinado estabelecendo conexões com os conhecimentos de disciplinas anteriores. As aulas expositivas e explicativas são ilustradas com vídeos e imagens de modo com que os alunos possam aprender a teoria e aplicá-la nas práticas laboratoriais.

Limberger (2013, p. 969) explica que o contexto de formação de estudantes do curso de farmácia, nas instituições de Ensino Superior, tem se transformado com vista a "formar profissionais adequados às necessidades de saúde da população brasileira e do Sistema Único de Saúde, integrando a efetiva articulação das políticas de saúde com a educação". Possibilitar

espaços de construção do conhecimento por meio do desenvolvimento da autonomia e da inserção dos alunos em atividades práticas que favoreçam a consolidação da teoria, rompendo com paradigmas normativos, viabilizando uma compreensão interpretativa da realidade social e de seus fenômenos.

O professor, como mediador das habilidades e competências, é, também, o facilitador desse processo, quando realiza no exercício de sua profissão ações diretivas que atendam as necessidades de seus alunos, considerando a realidade amazônica, ou seja, os discursos e direcionamentos de suas aulas precisam assegurar essa reflexão necessária, aspecto que colabora com o desenvolvimento da profissionalidade da professora Gertrude Belle Elion.

Ao acompanharmos a realização de uma aula prática no laboratório na produção de uma pomada de cor amarela, observamos que a professora deixava entrever a relação da teoria e da prática consolidada nessa atividade. A docente segue uma rotina na orientação do procedimento, na qual explicava aos alunos sobre os materiais utilizados e o modo de fazer, convocando os alunos a ficarem atentos às medidas e cálculos necessários para a exatidão do produto.

A experiência observada faz parte do constructo de Limberger (2013, p. 971), ao enfatizar que nos laboratórios "a abordagem dos alunos, em um primeiro momento, pode parecer simples, mas, na prática, a mudança de papéis pode não ser tão facilmente percebida: o professor não é mais o condutor, mas companheiro na busca do aprendizado". Nesse sentido, os alunos são divididos em grupos e executam os procedimentos conforme a orientação da professora que acompanha os resultados dessa primeira fase, realizando questionamentos acerca desse processo aliado a outros conhecimentos de disciplinas cursadas. Ao retornar à sala de aula, retoma a experiência da prática, fazendo o movimento da prática com a teoria para a formação de saberes.

Por isso que ao vivenciarem "o cenário de prática [...], os estudantes realizam tarefas de acordo com a complexidade e autonomia em que se encontram. Essa etapa do processo é de fundamental importância, pois servirá como ponto inicial da realização do processo pedagógico (Silva; Miguel; Teixeira, 2011, p. 80). O uso de vídeos ilustrativos na disciplina de tecnologia farmacêutica colabora para a compreensão dos conteúdos, considerando a ausência de maquinários modernos na instituição de ensino e na dificuldade de promover visitas técnicas em fábricas e outros espaços que atendam às necessidades formativas dos alunos, considerando os objetivos da disciplina.

Para Silva, Miguel e Teixeira (2011), o conhecimento é construído à medida que os futuros farmacêuticos realizam atividades práticas problematizadoras, ou seja, por meio de sua

participação ativa que ampliasse sua aprendizagem, configurada na relação ação/reflexão/ação, cumprindo as exigências do projeto pedagógico do curso e de outras bases legais que orientam a competência profissional dos futuros farmacêuticos, mediada na vivência, na teorização e atuação na prática.

Observamos o cotidiano docente, tecido no contexto da prática da professora Graziela Maciel Barroso, especificamente nas disciplinas Botânica III (75h/a) do 7º período e Diversidade e Classificação Biológica, referente ao 1º período do curso de Licenciatura em Química e Biologia do ICET. As participações de suas aulas estavam consubstanciadas nas memórias das leituras de seu memorial de formação e da prática.

A separação de pigmentos das folhas foi uma das aulas observada no contexto da prática profissional, realizada no laboratório de Botânica, pela referida professora. A aula prática da docente que se tratava da separação de pigmentos, na qual solicitou que os alunos coletassem folhas de plantas com pigmentação verde, verde e amarelo, e uma na cor roxa. Ao retornarem ao laboratório, os acadêmicos foram divididos em grupos e a docente explicou sobre os procedimentos de realização do experimento, sempre retomando o conteúdo de aulas anteriores e outros conhecimentos que alicerçavam aquele momento de aprendizagem prática.

É interessante mencionar a relação que a docente fazia entre o contexto da experiência em processo com as possíveis práticas desses futuros professores na Educação Básica citando, inclusive, quais recursos de baixo-custo podiam ser utilizados ou substituídos pelos existentes na instituição. Assim, solicitou que os alunos seguissem as orientações especificadas e a cada etapa do experimento fazia a análise com questionamentos e percepções ancoradas nas aulas teóricas, sempre chamando a atenção para a aplicabilidade desses conhecimentos na prática.

As ações diárias de sua prática estão em consonância com os escritos de Santos *et al.* (2015, p. 7) quando dizem que o professor deve proporcionar uma nova prática "para o ensino de botânica, de tal forma que contribua efetivamente para a aprendizagem significativa dos conteúdos, aliado à formação de cidadãos críticos, mais conscientes e atuantes na realidade que os cercam". Dar sentido e significado à ação educativa é elemento essencial na construção de saberes formativos para os futuros professores e, principalmente, quando essa relação é tecida nas redes de colaboração dialógica entre professor e aluno, fazendo uso da vegetação existente no contexto universitário, demonstrando, assim, que as práticas nessa área podem ser realizadas de diferentes maneiras.

Nesse sentido, a participação dos alunos e interação nessa construção experimental era estimulada quando a professora solicitava, para cada etapa, um discente de modo a auxiliar. Nos registros desses procedimentos, para posterior inserção no relatório da disciplina, as

indicialidades expressas no semblante dos alunos eram de compreensão da atividade prática proposta e da professora pela oportunidade de contribuir com o ensinar e com o aprender, tendo um feedback positivo.

Sobre as práticas de campo, Araújo *et al.* (2012) expressam que essas atividades despertam nos alunos a curiosidade e fortalecem a articulação entre os conhecimentos teóricos e a experiência vivenciada no campo, dando sentido à construção de saberes. O manuseio de instrumentos e a maneira como deve ser feito a coleta de plantas, bem como a utilização desses materiais para a análise e interpretação dos resultados, torna o processo de ensino e aprendizagem significativo por considerar o ambiente natural do cotidiano dos atores sociais.

No desenvolvimento das práticas da docência foi possível observar a importância da construção da identidade profissional dos alunos que serão futuros professores, quando a docente faz a relação dos conteúdos da disciplina com a prática destes no saber-fazer dos acadêmicos, quando estiverem exercendo a docência. Suas aulas teóricas e práticas são bastante interativas e participativas, visto que possibilita o debate com questionamentos na aula expositiva, estimulando-os a (re)memorarem os conhecimentos das disciplinas correlatas.

O emprego de desenhos como registro esquemático é uma das metodologias utilizadas e uma habilidade da professora Graziela adquirida nas experiências com sua mãe, conforme destacou em sua narrativa no memorial. A professora usa material do cotidiano amazônico, como referência de sua teoria na prática, possibilitando uma aprendizagem significativa aos alunos. Ao focalizar a docência na formação, apresenta contribuições significativas para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Em uma das aulas práticas, a professora no laboratório explicou sobre a fotossíntese e os componentes de uma membrana para seus alunos. Em seguida, apresentou um vídeo sobre a estrutura da membrana e solicitou que cada um montasse a sua a partir de um modelo fotocopiado que entregou aos alunos, pediu que colorissem em conformidade com as explicações e que, ao final, teriam a estrutura, podendo ser útil nas atividades de estágios e na docência na Educação Básica.

Martins, Gouveia e Piccinni (2005) colaboram com a prática docente utilizando desenhos e imagens como estratégias de ensino que auxiliam na compreensão dos conteúdos e na comunicação, contribuído na constituição de ideias científicas e conceitualização. É nesse sentido que a professora ao utilizar os saberes da formação e das experiências de suas trajetórias com a pesquisa reflete no campo de sua atuação profissional, a exemplo das demais professoras, rompendo barreiras de uma racionalidade técnica para a racionalidade prática, pedagógica e emancipatória, oportunizando que os alunos tenham uma compreensão dos saberes do

conteúdo, aliado ao cotidiano, à realidade sociocultural mediado por uma linguagem natural que favorece além da relação interpessoal, o desenvolvimento de uma cultura linguística específica dessa relação interacional.

Sob as lentes da observação participante, acompanhamos a prática docente da professora Marie Curie na disciplina de Química Analítica Clássica, do curso de Bacharelado em Química Industrial com carga horária de 60h/a, ministrado às quintas-feiras das 8h às 10h com aula teórica e das 10h às 12h com aula prática e da disciplina de Química Geral Aplicada do curso de Bacharelado em Engenharia Sanitária, com 30h/a, ocorrendo às sextas-feiras das 8h às 10h.

Na disciplina de Química Geral Aplicada com alunos do 1º período da turma de Engenharia Sanitária observamos uma aula prática que tratava sobre o hidróxido de sódio (NaOH). As orientações teóricas que antecedem à prática são realizadas pela docente como uma estratégia de ensino no sentido consolidar os conhecimentos mediados pela revisitação dos saberes relacionados ao conteúdo.

Sua interação com turma estabeleceu uma relação de membro na qual, "o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagem próprios de seu ambiente cultural" (Panizzi, 2004, p. 11), dando sentido e significado ao saber-fazer de sua prática. O acompanhamento na utilização dos materiais, no manuseio dos instrumentos para atingir os objetivos do experimento é colocado pela professora como essencial na construção de saberes, por isso faz uso da comunicação científica no sentido de contribuir com a ampliação da linguagem química para a formação destes profissionais.

O trabalho com experimentos, de acordo com Bueno et al (2007), permite três tipos básicos de resposta. A primeira, em um viés epistemológico, por favorecer a comprovação da teoria, validando a experimentação química numa perspectiva cartesiana. A segunda de cunho cognitivo, na qual a prática experimental contribui significamente para a compreensão do conteúdo, do saber-fazer e, a terceira, de cunho moto-vocacional, em que essas práticas empregam uma estratégia metodológica que auxilia no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem à medida que desperta o interesse e a curiosidade dos alunos sobre a aula, estimulando-os em sua participação e interação.

Tivemos a oportunidade ainda, de acompanhar sua ação didática ao observarmos a aula prática da disciplina de Química Analítica Clássica Aplicada, ministrada pela docente com os acadêmicos do 5º período do curso de Química Industrial. A professora, no decorrer de suas aulas, mostrou domínio tanto do conteúdo quanto da aplicabilidade de sua prática em consonância com os instrumentos utilizados nos experimentos laboratoriais. Procedeu a

momentos de orientação aos alunos, mobilizados pela retomada dos conhecimentos de aulas anteriores, e de outros saberes que circundam a disciplina. Para os autores Quadros e Mortimer (2014, p. 260):

> A sala de aula é um espaço socialmente instituído, na qual a construção de significados é favorecida. Nela acontece a interação entre professor e estudantes e as práticas educativas se configuram, entrecruzadas por sentidos, conflitos, emoções e preocupações que subjetivaram e subjetivam cada um dos sujeitos ali presentes. É um espaço de relações entre "estranhos" que se encontram, cujas diferenças fazem surgir debates de ideias, confrontos de valores e de visões de mundo, norteados por normas, limites e, como não poderia deixar de ser, por transgressões. Por isto, é um espaço cheio de contradições, de conflitos, de exigências e de desafios, tornando-se um contexto social privilegiado para as práticas de ensinar e aprender.

O laboratório é, também uma sala de aula, é nesse local que os professores buscam assegurar a relação da teoria na prática. Nesse ambiente os conhecimentos são (re)construídos pela mediação do professor e de ações didáticas pedagógicas que favoreçam o pensar sob a égide da comunicação científica. Assim, nas discussões sobre as fórmulas químicas referentes à temática da aula, a professora Marie Curie sempre fez uso de questionamentos aos alunos, proporcionando a interação e tornando a aula expositiva em dialógica.

Coloca, sempre que possível, as normativas no que se refere ao uso do laboratório, medidas de segurança no manuseio dos materiais utilizados, refletindo sobre os possíveis equívocos caso os acadêmicos esqueçam de realizar o passo a passo do experimento, entre outros aspectos relevantes para a construção do conhecimento. Por exemplo, ao solicitar que os alunos realizassem a padronização do Nitrato de Prata (AgNO3) com o Cloreto de Sódio (NaCl), mostrou aos alunos os caminhos que devem percorrer, anteparados pelo roteiro do experimento enriquecido com perguntas sobre a compreensão da teoria. No contexto da prática, os alunos se dividiam em grupos e realizavam os procedimentos num viés rotativo, ou seja, cada grupo um tem a oportunidade de realizar a atividade proposta. A esse respeito, Panizzi (2004, p. 11) afirma:

> O aluno tem a necessidade de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com idéias e sentimentos que podem ser partilhados com ele.

É interessante mencionarmos o acompanhamento da professora que realiza em cada grupo, mediado pela explicação das etapas retomando o que argumentou no início da aula e acrescentando outras informações significativas para a execução de cada etapa do experimento. O laboratório dispõe dos instrumentos e de alguns recursos necessários para a aula prática, no entanto, é importante pontuarmos que muitos materiais são providenciados pela professora, os demais financiados, majoritariamente, por recursos próprios, isto é, advindos dos projetos de pesquisa coordenados pela Profa. Maria Curie.

Acompanhamos, de igual modo, a professora Lara Croft, que exerce a docência no Curso de bacharelado em Engenharia de Software com a disciplina de Engenharia de Software Experimental, com a carga horária de 30h teórica e 30h prática, realizado as terças feiras das 14h às 16h e nas quintas-feiras das 14h às 16h. Nesse semestre, a docente ainda atua na disciplina de Gestão de Projetos, no curso de bacharelado em Sistemas de Informação com carga horária de 60h/a, ocorrendo as quintas feiras das 18h às 20h com aulas teóricas e as terças-feiras das 18h às 20h aulas práticas.

Sua prática docente é estabelecida na relação dialógica com seus alunos, mantendo interação entre os pares de forma harmônica. Faz uso de metodologias ativas no desenvolvimento de sua ação educativa. Em uma das aulas, foi possível observar a utilização do *Team Based Learning*- TBL, ou seja, a Aprendizagem Baseada em Times com vista a proporcionar o favorecimento de habilidades e competências de seus alunos, a partir de uma atividade avaliativa sobre estudos primários e estudos secundários em que requeria de seus alunos a compreensão sobre o enfoque do conteúdo.

As “Metodologias Ativas (MAs) têm sido utilizadas no processo do ensino da ES como forma de promover uma formação inovadora, humanística, crítica e reflexiva” (Vieira Lima *et al.*, 2020, p. 172). Com essa ação didática, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos acerca do assunto, inicialmente com a resolução da atividade individual e, posteriormente em grupos, estabelecendo socialização e debate em torno das respostas em que eram conferidas pela docente.

Em uma aula sobre o Mapeamento Sistemático, a professora Lara Croft explicou aos alunos como realizar e as regras básicas para organização desse mapeamento, demonstrando, com clareza e objetividade, evidenciando elementos relevantes para essa construção. Em aula expositiva, ilustrou com exemplos utilizando slides. Vieira Lima *et al.* (2020, p. 72) explicam que, no contexto da prática docente, um dos desafios do ensino em “Engenharia de Software (ES), nas Instituições de Ensino Superior (IES), é adaptar modelos de ensino que possam atender às demandas de um mercado dinâmico e atribuam competências aos discentes através

de situações práticas". Essas adaptações e/ou estratégias didáticas metodológicas para ensinar e aprender são produzidas pela professora no desenvolvimento de sua ação educativa na formação de futuros profissionais dessa área.

É possível, então, apreendermos que as docentes colaboradoras apresentaram Planos de Ensino contendo os elementos relevantes para o desenvolvimento organizacional da disciplina, elencando informações gerais da disciplina com os horários de aulas teóricas, práticas e de atendimento aos alunos, seguidos de endereço da sala virtual, ementa, objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos de ensino aprendizagem, referências básica e complementar.

Reafirmamos, pois, sobre a importância do planejamento, por ser requisito do trabalho docente que evita improvisos, "prever o futuro, estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação" (Padilha 2005, p. 45). É nesse contexto que os planos de ensino são avaliados pelos membros do colegiado do curso, no sentido de garantir o cumprimento das bases legais que orientam essa construção.

O professor sozinho não consegue realizar suas atividades profissionais, como expressa Franco (2012, p. 41), "ele precisa de condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que teçam e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estruturem e socializem o projeto político-pedagógico". As redes de colaboração no desenvolvimento das práticas da docência são fundamentais para o saber-fazer do professor, aspecto percebido no trabalho docente das colaboradoras deste estudo.

No cenário de suas ações práticas, é perceptível o diálogo entre os alunos e demais colegas universitários, por isso, dizemos ser essencial na construção de parceria e, principalmente, quando é uma atividade permanente nas reuniões de colegiados e em outras instâncias no sentido de garantir discussões sobre a compreensão por parte do docente, dos documentos legais que ancoram o curso com as orientações básicas para o processo de ensinar e aprender. Até porque "O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer" (Franco, 2012, p. 170).

Em relação à prática docente no contexto universitário, observamos que as ações didáticas, relacionadas aos conteúdos disciplinares, são tecidas numa construção dialética da teoria e da prática refletidas, na aplicabilidade dos conhecimentos produzidos e compartilhados no cotidiano profissional, nas áreas de atuação dos acadêmicos, mediadas por situações

didáticas e práticas diversificadas que dêem suporte e garantam as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais e sua relação entre a teoria e a prática.

Foi possível percebermos que as professoras fazem uso de questionamentos sobre as aprendizagens evidenciadas em sua ação teórica e prática, desafiando os alunos com atividades de classe e extraclasse, atentando para os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, mesmo estes não estando previstos no planejamento de ensino da Profa. Lara Croft. O fato é que, o conjunto de todos esses elementos e ações, são evidenciados no contexto de seu desenvolvimento profissional docente.

A retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores, como um ponto de partida para facilitação de novas aprendizagens ou novas atividades, colocam em realce a rememorização dos conhecimentos estudados pelos alunos, não apenas nas disciplinas específicas de sua área, mas do curso como um todo. As professoras utilizam o tempo proposto com aulas expositivas, práticas de laboratório em suas especificidades de área, resolução de lista de exercícios, com momentos para tirar dúvidas, usando recursos didático-pedagógicos como vídeos representativos, slides, gamificações, metodologias ativas, incluindo ações que envolvem a profissão docente, mantendo relação com ensino, pesquisa e extensão.

Sob as lentes da observação participante, compreendemos o cotidiano das práticas da docência das participantes do estudo e percebemos que todas elas estabelecem uma relação harmônica com os alunos em sala de aula, favorecendo a participação e a interação nos conteúdos disciplinares práticos e teóricos. Acrescentamos que todos esses momentos e atividades positivos não reduziram a exigência docente no cumprimento dos horários, da resolução de atividades e, acrescentamos, também, a exigência na utilização das vestimentas apropriadas para uso do laboratório, bem como nas avaliações teóricas promovidas pelas professoras após o cumprimento de todas as atividades docentes.

Em relação às diferenças quanto ao ritmo de aprendizagem dos alunos, as docentes buscaram reduzir essas dificuldades, retomando conteúdos anteriores necessários para a obtenção compreensiva do saber ensinado. Todas elas utilizaram google Classroom e postaram vídeo aulas referentes aos conteúdos estudados, trabalhados interativamente por professoras e acadêmicos. A exemplo, citamos atividades da disciplina de cálculo I, que colaborou e estimulou os alunos a estudarem individualmente e coletivamente, no sentido de aprimorar os conhecimentos produzidos, adquiridos e compartilhados como estratégias para minimizar impactos negativos que, porventura, tenham surgidos na processualidade do ensinar e do aprender no cenário da universidade.

Dialogando com estudantes no decorrer das observações, foram unânimes ao relatarem que as professoras têm domínio do conteúdo e os auxiliam em seus processos de aprendizagem, sempre retomando explicações que não se havia alcançado uma clara compreensão, incentivam seu crescimento acadêmico, principalmente quanto à participação em eventos científicos e nas atividades de pesquisa e extensão.

Escritos de Quadros e Mortimer (2014, p. 262) contribuíram nessa direção ao dizerem que "a aula é uma atividade humana que se realiza por um conjunto de ações mediadas. Como atividade, implica a presença dos sujeitos professor e estudantes, cada qual com seus objetivos e papéis diferenciados". É interessante mencionarmos que as hipóteses e equívocos surgidos no decorrer das aulas, reiteradamente, eram transformados em espaços de reflexões, favorecendo a construção de saberes, oportunidade na qual as docentes respondiam com outras questões, promovendo o debate entre os alunos, desfazendo dúvidas individuais que passavam a ser socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma.

Sobre os procedimentos metodológicos utilizadas pelas professoras, podemos afirmar que usam ações didáticas pedagógicas que atendem as exigências pedagógicas atuais. Não conseguimos perceber atividades interdisciplinares durante o tempo de observação, mas a mediação tecida pelas professoras conduz a uma aprendizagem significativa à medida que realizam as práticas laboratoriais com recursos locais e com a produção de materiais que servem de base para a consolidação de saberes na relação com sua vida cotidiana, nos planos social, cultural e educativo.

No que se refere à relação aluno-aluno foi possível observar que existe um clima de cooperação entre eles. Os realizarem trabalhos em grupo, principalmente nas práticas laboratoriais, auxiliam uns aos outros, compartilhando experiências em relação aos procedimentos orientados pelas professoras. As professoras nas práticas avaliativas, realizando provas escritas, práticas, exercícios escolares, elaboração de relatório, seminários no sentido de acompanhar os avanços dos alunos e, consequentemente, sua prática docente.

Observarmos a prática mobilizada pela escuta sensível das histórias de vida, formação e profissão, consubstanciada no compartilhamento de saberes nas rodas de conversas e em outros espaços de interação do cotidiano universitário alicerçadas nas narrativas registradas no memorial de formação e da prática docente, o que nos conduziu a perceber que a singularidade de cada professora estava expressa em sua ação didática nas aulas expositivas e laboratoriais, articuladas às experiências de suas trilhas formativas e de trabalho docente, permitindo um olhar sobre a realidade educativa no decorrer das práticas da docência, de fato, acontecendo na

universidade, sob as lentes microssociológicas dos atores sociais, na relação indissociável do eu pessoal, formativo e profissional.

Esse reconhecimento da constituição da docência no Ensino Superior, conscubstanciada nas experiências vividas na formação e nas interações socializadoras nas práticas nos permite dizer que se constituir professor é alcançar além do domínio teórico-prático, outra instâncias que fazem parte dessa constituição: habilidade e competência técnica, interação entre alunos e demais colegas de profissão, sensibilidade e empatia consigo, o outro e os outros, mediante um convívio harmônico, ético e com responsabilidade social no campo educativo.

As lentes perceptivas da prática docente são as lentes do fazer profissional, do ofício que são múltiplos e, ao mesmo tempo, complexos. As técnicas e/ou estratégias metodológicas de ensino são realizadas com base nas epistemologias educacionais da formação, construídas e (re)construídas a partir das experiências da/na prática, mobilizada pela autonomia, pela reflexão e próprias ao campo universitário. Nesse processo de mediação da prática docente, são reveladas nuances da ação educativa, subjacentes ao reservatório de saberes, produzindo sentido ao fazer profissional, rompendo paradigmas tradicionais.

O professor, nesse sentido, como intelectual transformador, de acordo com Giroux (1997), exerce sua função não apenas no campo pedagógico, também no campo político, no sentido de complementariedade, favorecendo reflexões críticas sobre a realidade social e educativa promovendo, assim, a formação cidadã e emancipatória. Nessa circunstância, a prática docente precisa assegurar diálogos permanentes sobre temas relevantes que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos, promovendo o senso crítico que se articula aos conhecimentos de conteúdos propriamente ditos.

Ao apresentar conceitos das práticas da docência, intencionamos caracterizar suas similaridades e particularidades determinadas na realidade educativa, seja no contexto da Educação Básica, seja no Ensino Superior, espaço/campo de pesquisa. A teoria do social na perspectiva etnometodológica, fenomenológica da teoria da ação e do interacionismo simbólico mergulha nessas discussões à medida que as práticas tecidas pelos atores sociais em seus processos de interação linguística e simbólica são foco de investigação, interpretação para a compreensão das práticas da docência.

O cotidiano educativo de professores universitários é um campo dinâmico que se movimenta dialeticamente na relação teoria e prática, mobilizado pelas interações entre os atores sociais em seus atos comunicativos subjacentes à formação pessoal e profissional. Mergulhar nesse campo no qual as práticas docentes são tecidas, desenvolvidas, carregadas de sentidos e significados, a prática evidencia como os saberes são tecidos no contexto da ação no

âmbito da universidade, considerando a realidade sociocultural e favorecedores aos alunos, professores e outros que fazem parte desse coletivo educacional. Os registros sobre o cotidiano, nesta tese, se configuram na apreensão dos fatos sociais que podem ser vistos e/ou observados microssociologicamente a partir das atividades diárias estudantis das ações práticas.

Os pressupostos da fenomenologia de Schutz (2012;2018), Goffman (2002), Garfinkel (1967), Simmel (1983) e outros autores que se aproximam em diversos momentos com os diálogos aqui propostos, ancoram estas reflexões. As construções simbólicas e as relações intersubjetivas, nesse sentido, são elementos característicos da fenomenologia e nos auxiliam nessas argumentações porque "partem da concepção de que a sociedade é uma construção em círculos concêntricos a partir das interações simples, e consideram a vida cotidiana como âmbito no qual se cria e se compreende o sentido do social" (Teixeira, 1991, p. 11).

A universidade na sua condição de espaço/lugar de produção de saberes e divulgação dos conhecimentos científicos tem em suas atividades diárias múltiplas práticas da docência, bem como diferentes manifestações sociais, culturais, étnicas e outras que revelam muito sobre quem são os *"eu's*" e os "*nós*" que nela se compõem, se formam e ensinam. Quando olhamos para essa pluralidade com o intuito de interpretar suas singularidades praticadas pelos professores universitários nos processos de interações sociais, linguísticas estabelecidas em seu trabalho docente, pretendemos, na verdade, apreender os ditos e não ditos com vistas à compreensão da rotina diária no Ensino Superior mediadas pelo saber-fazer.

Esses atores, em seus processos de interação e socialização, em diferentes espaços e lugares, fazem uso de "[...] todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias" (Heller, 1992, p. 17). Assim, o olhar dispersado ao cotidiano docente se justifica por ser um campo de identificação das subjetividades manifestadas pelos docentes, ou seja, os pormenores "[...] os miúdos e obscuros do dia a dia, ou dos aspectos tidos como superficiais da existência" (Sodré, 1998, p. 7). Essas atitudes para serem percebidas é preciso que além de membro, o pesquisador faça uso da escuta sensível, atento às indicialidades proferidas nos discursos interacionais nos múltiplos lugares em que os professores transitam, ensinam e interagem.

Os estudos de Agnes Heller sobre o cotidiano têm se destacado com vista a compreender a vida social, "[...], sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico" (Patto, 1993, p. 121). Inserir-se no universo docente universitário é percorrer caminhos reveladores de saberes oriundos das práticas educativas que movem os processos de formação e desenvolvimento profissional.

O cotidiano, "palavra que vem do latim *cotidie* ou *cotidianus*, significa todos os dias, o diário, o dia a dia, o comum, o habitual" (Guimarães, 2002, p. 11). São as atividades comuns do dia a dia dos docentes universitários que produzem seus diferentes modos de ser e de fazer na prática profissional possibilitando novos conhecimentos sobre a sua realidade educativa. Para a autora, a "vida cotidiana é a constituição da reprodução do próprio indivíduo e consequentemente da própria sociedade, através das objetivações" (Guimarães, 2002, p. 12). A ação humana sobre o objeto como aspecto fundante da objetivação produz sentidos e significados sobre a intencionalidade em que essa ação objetiva.

A objetivação é, então, "indispensável a todo homem enquanto processo formativo em si mesmo, constante e permanente, de que o homem necessita apropriar-se como condição básica para a vida em sociedade e na época em que vive" (Guimarães, 2000, p. 29). A linguagem, os costumes e outros aspectos que demarcam a territorialidade da objetivação evidenciam sua importância para o convívio social. Perceber essas nuances no seio universitário se torna relevante pelo fato de que a vida cotidiana tem particularidades, e as ações sociais e os fatos que dela advêm numa perspectiva subjetiva consideram esses estudos.

As práticas educativas estabelecidas no desenvolvimento da profissão docente são múltiplas, por isso a necessidade de selecionar quais desses são mais apropriados para este estudo. Optamos, desse modo, por não limitar as análises da vida cotidiana de professores do Ensino Superior, mas em identificar as práticas da docência tecidas no seu saber-fazer diário. Reconhecer as trivialidades (Certeau, 1998) expressadas nos momentos de interação, seja no contexto da sala de aula, seja em outros ambientes, faz do cotidiano um elemento indispensável para as pesquisas qualitativas, porque a sala de aula na qual a prática docente é exercida não se limita apenas àquela estrutura culturalmente categorizada pela sociedade, mas se expande das quatro paredes, ampliando-se em diferentes espaços/lugares em que o ensinar e aprender pode ser, de fato, concretizado, ressignificando o conceito tradicionalmente posto de lugar em que os conhecimentos são ensinados.

O cotidiano, nessa perspectiva, pode ser concebido como o período em que os atores sociais "dentro de um tempo e espaço, perfazem suas vidas e dão novos significados de desejos individuais, permitindo ao pesquisador distinguir os desafios postos através das narrativas de suas vidas, onde esses indivíduos se inserem e atuam no mundo e no grupo do qual pertence" (Spindola e Santos, 2003, p.121). Para compreensão da cotidianidade de professores universitários é importante considerarmos suas histórias de vida pessoal, formativa e profissional, mobilizadas pelas suas raízes culturais para que possamos entender as diversas

formas de agir, de expressar o pensamento, as memórias e experiências advindas desses percursos.

Spindola e Santos (2003, p. 121) corroboram nesta direção ao esclarecer que "[...] todo indivíduo não está isolado em sua cotidianidade, mas inserido na mesma revelando ações que os diferem em suas características, exigindo do pesquisador distinguir as peculiaridades e especificidades do sujeito a ser pesquisado", por isso, se torna indispensável que essas observações partam inicialmente da sala de aula que é um dos "habitat's" em que a prática docente é realizada para que depois possamos nos inserir no universo docente universitário, percorrendo os caminhos reveladores de saberes oriundos das práticas educativas que movem os processos de formação e de desenvolvimento profissional.

Portanto, as práticas da docência, em suas concepções teóricas, têm uma articulação multi-referencial (Ardoino, 1980) porque estão vinculadas às diferentes abordagens, permitindo ao pesquisador, dependendo da intencionalidade e/ou interesse, discutir sua finalidade e objetividade com o sentido de proporcionar reflexões múltiplas e (re)construção de novos conceitos. Optamos, nesse caso, por trazer argumentações epistemológicas que possam ancorar as narrativas de professores universitários amazônidas de modo a descrever as práticas da docência desenvolvidas em seu cotidiano prático, conforme elencamos a seguir.

4.3 Vivências e experiências da docência: realidade educativa no Amazonas

As vivências e experiências da docência fazem parte do percurso de vida, formação e profissão como fios que se unem no entrecruzamento de conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos no cotidiano profissional de professores que trazem, em suas trajetórias, histórias experienciadas na sua escolarização, nos processos formativos e na constituição de sua identidade professoral. Direcionar olhares reflexivos sobre os desafios das práticas da docência no âmbito da universidade, considerando a realidade cotidiana, é colocar como alvo de discussão as atividades diárias comuns tecidas pelos atores sociais em seu saber-fazer docente.

Os aportes teóricos e empíricos que aqui desvelamos concebem a experiência na educação como componente essencial para compreensão dos desafios característicos vivenciados pelos professores universitários no interior do Amazonas. Sustentamos esses registros sob as lentes dos estudos de Dewey (1976), Larrosa Bondía (2002), Foucault (1984), Benjamin (1987; 1994) Husserl (2006) Dilthey (1968) Schutz (1972; 1995) entre outros.

A experiência se movimenta na ação humana e são as reflexões dos atos tecidos pelos professores na ação educativa que estabelecem a ressignificação da prática do que foi

observado, vivido, questionado e adaptado, “tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa” (Dewey, 1976, p. 16). A filosofia educativa do autor é baseada na teoria da experiência numa dimensão da pessoalidade e da aprendizagem. A qualidade da experiência baseia-se nos sentidos do que foi vivido, experienciado, ressignificado, favorecendo o redimensionamento do saber-fazer no contexto da prática docente, ou seja, é partir de “dentro, pela e para a experiência" (Dewey, 1976) que as significações são formadas pelos atores e pelos grupos educativos.

O filósofo, em seus escritos sobre a experiência e educação, expõe que o ponto de análise da experiência parte da compreensão desta em um *“continuum experiencial”*, categoria que a define como continuidade, auxiliando na diferenciação dos modos em que as experiências são percebidas, as “de valor educativo e sem tal valor”. Expõe, ainda, que “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1976, p. 26). A experiência como perspectiva de interpretação dos fenômenos educativos deve ser percebida como elo da interação e da continuidade em que as ações dos atores sociais são estabelecidas em seus processos comunicacionais.

A experiência, portanto, não deve ser vista como objeto de discriminação, de acordo com o autor, mas como um processo educativo que “é idêntico a crescimento, compreendido como o gerúndio *crescendo*” (Dewey, p. 1976, p. 27) numa perspectiva física, intelectual e moral. Esse crescimento da experiência para a produção de saberes na Educação, conforme Dewey (1976), tem sua objeção intencional e específica para a prática, por isso que “o crescimento em direção determinada quando, e somente quando, conduz a crescimento contínuo, satisfaz à definição de educação como crescimento, pois o conceito deve ter aplicação universal e não limitada e especial” (Dewey, 1976, p. 27). O professor, em seu desenvolvimento profissional, ao empregar os saberes da experiência, faz a seleção das vivências a partir dos desafios que emergem em suas atividades diárias, promovendo a (re)construção de práticas redimensionadas para a realidade educativa na qual exerce seu trabalho docente, logo, “cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências” (Dewey, 1976, p. 28).

Ela tem seu valor intrínseco ao que foi vivido pelo professor, é pessoal no sentido de cada um extrair o que foi significativo para a sua prática e coletivo por ter sido compartilhado por outros atores sociais em seus processos de interação e socialização de saberes pessoais e profissionais, sendo assim, “seu valor não pode ser julgado, se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em

posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência" (Dewey, 1976, p. 29). É na interação e na continuidade dessa realização em diferentes espaços e/ou lugares que ocorrem os compartilhamentos de opiniões, ideais e outras reflexões socializadoras entre os atores sociais. As potencialidades das subjetividades mobilizadas pelas experiências desses momentos favorecem conexões entre o que foi dito, observado, interpretado, analisado para assim ser (re)adaptado e/ou (re)construído na/para ação educativa universitária.

A linguagem, a cultura, a religião, a educação e outros componentes que formam o cotidiano educativo é que carregam sentidos para as significações dela, assim, "toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação" (Dewey, 1976, p. 30). As características que se acentuam na experiência descrita pelo autor perpassam pela circularidade e reflexividade. A primeira é expressada pela dinâmica em que as ações e fatos ocorrem socialmente, implicando na necessidade de intervenção da realidade a partir do que foi experienciado. A segunda é percebida na subjetividade dos atores em suas interações educativas que permeada em suas diferentes manifestações tem a capacidade de promover o envolvimento gerando sentidos da ação coletiva. É nessa continuidade da vida cotidiana tecida no desenvolvimento profissional docente, no campo universitário, que as vivências sejam do passado individual ou coletivo, são rememoradas, compartilhadas favorecendo saberes múltiplos.

Dewey (1976), ainda, reforça que "a experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. [...] Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam" (Dewey, 1976, p. 31). Estas não surgem do nada, mas de fontes diversas que se alimentam das vivências tecidas nas ações entre os atores sociais em seus espaços de interação. É viva porque se movimenta na vida social dos atores, permitindo reflexões permanentes sobre a realidade que, de certo modo, estimula a liberdade de expressão desvencilhando-se de (pre)conceitos teórico-práticos no seio da prática universitária docente.

Uma experiência "é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também 'constitui parte da situação [..]" (Dewey, 1976, p. 36). É no meio social e educativo que as múltiplas situações acontecem advindas das interações entre os atores. Os medos, desejos, angústias, alegrias, ideias, sonhos, anseios, projetos, planejamentos, entre outros, são compartilhados nesses espaços, aspectos que colocam a experiência e a vivência de professores universitários como foco de discussão neste

estudo, mobilizada pelos desafios de sua prática docente na realidade amazônica. Ao enfatizar que as condições objetivas compreendem muita cousa. Aí se incluem o que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala" (Dewey, 1976, p.38), o filósofo acentua que é através das condições objetivas que o poder do professor se manifesta ordenando e regulando os processos interacionais com vista a provocar a experiência educativa.

As indicialidades emitidas pela linguagem em seus diferentes aspectos transmitem informações relevantes para a análise e interpretação do cotidiano universitário. Podemos afirmar, nesse sentido, que "o princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e cousas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Essa característica social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário" (Dewey, 1976, p. 54). Ser membro do grupo universitário torna-se elemento preponderante para a compreensão das intercomunicações que são proferidas na vida comum dos docentes, fato que coloca a educação como parte fundante do que é experienciado, vivido, ou seja, quando "a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente" (Dewey, 1976, p. 55), coloca não somente o professor, mas todos os atores que interagem no contexto educativo, enquanto membros ativos da coletividade em que os saberes são socializados.

Dewey (1976, p. 73) faz alusão "às condições objetivas envolvidas no ato de experiência e à função que têm de promover ou deixar de promover o enriquecimento individual para novas e sucessivas experiências", ressalta que para que estas possam ser obtidas devem ter dispositivos que possam garantir a captação de fatos para a análise, interpretação e compreensão da ação dos atores sociais. Desse modo, o emprego das narrativas presentes nos memoriais, nos momentos de compartilhamento de conhecimentos sobre as histórias de vida, formação e profissão, nas rodas de conversas, na observação e em outros modos de percepção no dia a dia vivido pelo pesquisador e pelos professores, assegurando dados para a compreensão do objeto, corroborando sua relevância na percepção da constituição da docência, considerando os saberes, as práticas e a experiência pelas ações profissionais tecidas na universidade. Acrescenta, assim que:

> as realizações do passado constituem o único meio a nosso alcance para compreender o presente. Assim como o indivíduo tem de recorrer à sua própria memória do passado para compreender as condições em que individualmente se encontra, assim as questões e problemas da presente vida *social* estão em tão íntima e direta conexão com o passado [...]. (DEWEY, 1976, p. 79).

Mergulhar nas raízes do passado é ir ao encontro com o seu eu pessoal e nele refletir sobre a pessoa que é e o profissional que se tornou alicerçada no tempo/espaço vivido, compartilhado e interagido com outros atores em sua trajetória de vida, formação e profissão. Desse modo, explica que a experiência presente refletida na experiência passada colabora na construção de componentes que integram o fazer docente. Trata-se de uma vivência que se tornou algo positivo que pode ser redimensionado para a ação educativa.

A vida social na sua conexão com a ação educativa é regida por princípios basilares que favorecem a constituição do ser. O que expressamos até aqui revela a experiência na condição de um viés educativo que se expande à medida que os conhecimentos socializados entre os atores sociais servem de base para que o professor perceba "cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras" (DEWEY, 1976, p. 93).

É importante registrar que o diálogo é um componente da experiência, pelo fato de proporcionar mediações significativas do que foi vivido, realizado na e para a profissão, considerá-lo como elemento indispensável para se interpretar as ações tecidas pelos professores em seu dia a dia profissional, e colocá-lo como fator determinante para a compreensão da realidade cotidiana docente. Essas ponderações são encontradas nos estudos de Larrosa, filósofo da educação, reconhecido internacionalmente por suas pesquisas, nas quais apresenta os pressupostos da etimologia e história da experiência desvelando elementos que se aproximam dos estudos de Dewey (1976). Para ele, são

> as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

São atos interacionais dos mais simples aos complexos que ator social experiencia por meio dos diversos modos de ser e agir no campo educativo, assegurando a partir disso um olhar multidimensional sobre o que foi percebido, permitindo redirecionar suas atitudes. Tudo parte do resultado em que as relações mútuas acontecem como processo de compartilhamento de saberes sejam triviais, sejam formais em que os diálogos são estabelecidos, fundamentados em conhecimentos das ciências da educação e de outras epistemologias, alicerçados na realidade universitária.

Larrosa Bondía (2002) nos chama atenção sobre a necessidade de separar a informação da experiência. A argumentação que dá conta da informação são os saberes das coisas, estar informado do que acontece na sociedade. Essas multiplicidades informativas desencadeadas na convivência social e educativa só se torna experiência quando são tocadas, ressignificadas, transformadas. Atentarmos para essa diferenciação não é menosprezar a informação como fonte de ações e fatos sociais, pelo contrário, são essas apreensões que geram comunicações, reflexões e a partir dessas vivências se tornarão experiências, nas quais "as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (Larrosa Bondía, 2002, p. 20).

A era da globalização e dos avanços tecnológicos adaptados e inseridos nas práticas da docência conectam diálogos não apenas no contato físico, também no modo digital. Especificar essa experiência contemporânea por meio dos dispositivos móveis e outros aplicativos de interação digital, evidencia que a comunicação acontece em diferentes formatos vividos na pessoalidade, na coletividade e causalidade diária, evidenciando articulação com a realidade social universitária, proporcionando discussões proveitosas nesse entrecruzamento ciência, sociedade, práticas da docência.

A experiência para Larrosa Bondía (2002, p. 21) "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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça". É no fluxo dos acontecimentos do passado e do aqui e agora que os atos comunicativos são propiciados, possuem intencionalidades e favorecem integração entre os atores sociais, portanto, a experiência é isso, a ação significativa sobre o que foi vivido por si, pelo outro e com os outros, gerando conhecimentos amplos mediados pela autonomia e inovações das práticas, quando percebidos sob as lentes do trabalho docente. A experiência, nesse sentido, é compreendida como

> a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

As dimensões do espaço/tempo em que os acontecimentos são tecidos pelos atores sociais considera diferentes lugares e atividades enquanto aspectos relevantes para a construção de saberes que determinam o estágio da experiência. Queremos, assim, dizer que a experiência é concebida pela situação, interação e pelos modos de apreensão dos fatos narrados, vivenciados, interagidos nas suas diversas dimensões. Para tanto, é preciso, também, colocar na centralidade dessa discussão sobre o sujeito da experiência, o determinado, aquele que é identificado dentro do contexto em que as vivências foram experienciadas. No caso específico, estamos falando dos estudantes que, em seus saberes e fazeres, vão edificando seu futuro profissional.

Ser sujeito da experiência é permitir experimentar e/ou oportunizar novos olhares sobre a prática, abrindo espaço para a própria transformação do seu saber-fazer. A ordem epistemológica se funde a uma ordem ética na experiência em que o sujeito vive, constituindo-se em saberes da experiência. Larrosa Bondía (2002), nessa perspectiva, define o saber da experiência como aquele que ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana mediada pelos sentidos que estes produzem.

O saber da experiência, de acordo com Larrosa Bondía (2002, p. 27), "sublinha, então, a qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida". Os acontecimentos fazem parte da trivialidade dos atores sociais, mas a experiência é singular de cada um, por isso que o saber advindo dela não se separa de si, se une no “amálgama” das ações humanas e dela revisita os atos, reflete as situações vividas e a partir de então transforma em atitudes próprias.

Tanto Dewey (1976) como Larrosa Bondía (2002) centralizaram a experiência como elemento constituidor do ator social. O primeiro autor apresenta a ideia da educação como reconstrução da experiência, e o segundo, a de acontecimento da experiência. Essa relação que os pesquisadores discutem em seus escritos partiram de tempos históricos divergentes, mas que se convergem, atualmente, nas condições em que a experiência é efetivada.

Foucault (1984) é outro autor que contribui significativamente nesta discussão, ao evidenciar a experiência numa relação de complementariedade com a subjetividade humana, sob o olhar da perspectiva histórica do ator social, colaborando com os delineamentos que aqui propomos. Para ele, é na interação dos atores consigo e com os outros que a experiência se constitui num movimento que é definido historicamente, ou seja, “é na experiência que é a racionalização de um processo, ele próprio provisório, que termina num sujeito ou em vários sujeitos” (Foucault, 1984, p. 137). Esse encontro que é determinado no espaço da ação se

configura como aspecto determinante para o compartilhamento de conhecimentos que nessa socialização momentânea pode afetar, singularmente, o ator social ou os atores favorecendo a ressignificação de atitudes e modos de ser e agir no contexto da prática docente.

A experiência é formada no seio da historicidade em que as interações ocorreram, por isso que “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensando” (Foucault, 1984, p. 12). É ancorado no saber, no poder, na subjetividade humana e nos problemas em que são vivenciados pelos atores na sua relação interior e com os outros, estabelecendo reflexões sobre a ação interativa que a experiência é concretizada. Para Foucault (1984, p. 10), "se entendemos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade", podemos compreender a sua importância para o desenvolvimento da ação educativa, se olharmos sob o ângulo da formação de saberes que é determinada dela.

Ao explicar a experiência histórica, o autor realça que esta só é concebida se considerarmos o espaço temporal em que foi realizada. O que somos são caracterizados pelo que foi vivido, experienciado culturalmente entre si e com os outros. É sobre essa condição que a experiência se torna concreta, histórica e culturalmente situada, por isso, que entender as subjetividades que a envolvem no uso particular da história experienciada pelo autor é imprescindível para a construção de novas experiências.

O campo de atuação da experiência dos atores é desencadeado no poder em que estes são submetidos e das influências dos atos produzidos nas subjetividades, nos processos de interação. Essas relações de poder estabelecida com e pelos outros nos diálogos socializados do trabalho docente, no contexto universitário possibilita a abertura de reações diversas e mudanças de postura sobre as/nas práticas da docência. O reconhecimento do professor como aquele que tem saberes que foram experienciado ao longo da profissão e que podem contribuir com os demais, é promovido pelo grupo, pelas ações e /ou formas de poder que mesmo inconscientemente exerce pelo outro mobilizados pelas habilidades e competências em lidar com os desafios da prática docente, de questões burocráticas envolvendo os colegiados e demais instâncias, bem como o próprio trabalho pedagógico na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão.

Essas ponderações justificam o conceito de experiência em Foucault (1984) no entrecruzamento de saber e poder como componentes que dão forma à experiência de si, produzindo o exercício da subjetividade aliada à história pessoal, cultural e política do ator social. Os agentes potencializadores da experiência são os discursos, ou seja, os atos comunicativos da interação, sejam eles formais ou informais. A linguagem determina a

característica do que foi experienciado quando esta é carregada de sentidos e significados produzidos no percurso de vida, formação e profissão promovendo assim a articulação da teoria na prática com a (re)construção desta, mobilizada pelo que foi dito, vivido, experienciado na/da ação educativa.

Destacamos, também, os estudos do filósofo alemão Walter Benjamin que, influenciado pelas reflexões teóricas de Dilthey, Kant e Freud, apresenta a concepção de experiência "*erfahrung*" e vivência "*erlebnis*". O autor, inicialmente apresentou a experiência como um saber mascarado, com base na teoria do conhecimento de Kant e nos problemas da ética e da verdade. Ao aprofundar seus estudos, coloca a experiência como sensibilidade e então a denomina vivência. Essa nomeação depois foi justificada como qualidade especial da experiência.

Benjamin (1987) demonstra seu interesse em conceituar a experiência no sentido de que nela existe a possibilidade de considerar "o todo" como experiência e não apenas um fato isolado do contexto social. Assim, aponta que é nas vivências dos atores sociais em seus espaços de interação que a linguagem se torna condição para a experiência e que está não pode ser confundida com a experiência sensível, pelo contrário, ela é um símbolo único formado por um conjunto de saberes, estruturado linguisticamente.

Em seus registros sobre a experiência e a pobreza, aponta alterações sobre o conceito de experiência a partir da análise do homem moderno nas suas ações estabelecidas com os outros em um sistema capitalista, principalmente em relação à guerra, na qual cita que os militares ao retornarem dessa pobre vivência não tinha condições de expressar o que foi vivido antes e depois dela, motivo que transformou essa experiência, de acordo com ele em miséria. O silêncio dos militares se assemelha a negativa do que foi experienciado assim como outros modos vividos em sociedade capitalista em que o poder sobrepôs os modos de viver com dignidade e as inovações técnicas substituíram a essência humana de construir e constituir para o desenvolvimento linguístico, das artes entre outros.

Para o autor, essas considerações "revelam, com toda a clareza, que nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval" (Benjamin, 1987, p. 115). Ao questionar sobre qual o valor do patrimônio cultural, se a experiência não tiver mais vínculo com essa realidade, expressou sua preocupação em como os acontecimentos poderão se tornar experiência se esta não for compartilhada. O silêncio do que foi vivido é característico da ausência de significados, ou seja, as transformações sociais geram novos perspectivas sobre o que é experiência humana.

A pobreza de experiência da modernidade trouxe fortes impactos em seus registros, mas foi na análise da obra de Nikolai Leskov: *o narrador,* que Benjamin coloca a centralidade da experiência como útil para a compreensão do que foi narrado, ouvido. Ela, "que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores" (Benjamin, 1987, p. 198). O ato de narrar favorece a transmissão de saberes do que foi vivido, com sentidos e significados advindos da situação e interação tecida por quem o experienciou. Essas fronteiras entre o passado que é ressignificado no presente e resgatado pela memória sempre que necessário, se tornam elementos preponderantes da experiência.

Toda a história do que é contado vem de uma temporalidade narrativa de um passado vivido, no entanto, é com base no ensaio: *Sobre alguns temas em Baudelaire*, que Benjamin define de maneira singular que a "experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória" (Benjamin, 1994, p. 103). Essa concepção coloca a vivência como estrutura da experiência que é formada na memória a partir dos fatos que são guardados nela, e estes são sempre evocados quando são tocados pelos disparados de memória influenciados pela interação social estabelecida entre atores, possibilitando com que esses fatos sejam recontados.

Mesmo Benjamin (1987) referindo que a vivência empobrece a experiência, ambas têm uma relação de complementariedade. Esses atos vividos em que os acontecimentos são guardados na memória, são elementos da experiência que têm como base a história narrada que traz outras histórias relatadas por quem ouviu atentamente, ou seja, é na partilha do que foi experienciado, temos a possibilidade de apreender os fatos, ressignificando-as. Os estudos do autor colaboraram significativamente sobre o conceito de experiência e sua relação com a vivência mobilizada pelas reflexões e críticas aos estudos de pesquisadores, notadamente respeitados.

Nos colocamos como o narrador em muitos momentos deste estudo, mesmo concordando com Benjamin (1987, p. 197), quando diz que "é a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção", considerando a realidade social daquele tempo e atenuando o silêncio do experienciado como característica dessa afirmativa. Assim, podemos dizer que que o ato de narrar o que foi vivido, percebido, acolhido numa experiência cotidiana nos impõe perspectivas relevantes sobre o modo de perceber os atos comunicativos e as indicialidades expostas pelos atores sociais que favorece a construção de saberes principalmente no que condiz com os percursos de vida, formação e profissão da docência no Ensino Superior do Amazonas.

O autor, ao acrescentar que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora às coisas narradas a experiência dos seus ouvintes" (Benjamin, 1987, p. 201). Ela, não perde a sua essência, porque busca na memória os fatos que marcam a vida cotidiana do aqui e agora, acompanhando todo o percurso de vida humana. e não envelhece, pelo contrário, vai se modernizando à medida que a experiência do vivido é narrada, refletida e transformada.

A vivência, nesse sentido, por centrar-se no ator social mediado pela consciência e na percepção que é dado a ela de forma isolada, torna-se a característica da experiência do indivíduo moderno. Para Benjamin (1987), a vivência como experiência é subjetiva, singular e particular ao ator social, aspecto devido ao formato de socialização no cenário onde foram tecidos na sociedade moderna. Na interpretação de seus registros, é possível dizer que é na vivência que a experiência ganha sentidos e significados por envolver negociações sobre o vivido, e o experienciado numa relação dialética da interação e da comunicação. Por isso que ao atenuar a experiência vivida como componente da experiência, ressalta a vida cotidiana como aspecto fundante dela mesma, se olharmos numa perspectiva temporal da atual sociedade contemporânea.

Ao darmos importância à experiência e à vivência no contexto da docência no Ensino Superior, temos a pretensão de realçar que os modos de ser e fazer-se professor constituem elementos imprescindíveis para a compreensão de sua identidade profissional. Partindo dessa interpretação do que é vivido, experienciado é que podemos desvelar as fronteiras do campo de atuação dos professores universitários.

As colocações empreendidas servem de base para que possamos descrever as experiências docentes no Ensino Superior, desenvolvidas nos diferentes espaços de escolarização, da formação profissional e de exercício da profissão. É com essa busca de compreendermos os saberes da experiência na particularidade em que acontecem em seus aspectos subjetivos, relativos, contingentes e pessoais (Larrosa Bondía, 2002), que delineamos os desafios da prática cotidiana docente na realidade amazônica de quem vivencia esse cotidiano, desde a implementação do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias-ICET, com o auxílio das narrativas e diálogos obtidos pelos dispositivos de produção de dados deste estudo.

As experiências vivenciadas pela professora Marie Curie, no Ensino Superior no Amazonas, evidenciam as suas práticas da docência, nas quais descreve que:

> no ensino, na condição de docente da área de química, pude contribuir com a formação de alunos de diversos cursos, pois a química é da base curricular comum da maioria dos cursos do Instituto. De 2007 a 2023 lecionei, principalmente, as disciplinas Química Geral (teórica

> e prática) e Química Analítica Clássica (teórica e Prática), com maior frequência, para alunos dos cursos de Química Industrial, Farmácia, Licenciatura em Ciências: Química e Biologia e Agronomia. Mas também atuei nos cursos de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, Engenharia Sanitária; Engenharia de Software e Engenharia de Produção. Além das aulas, as outras atividades de ensino, desenvolvidas ao longo da minha trajetória no ICET, foram as orientações de monitoria, TCC, elaboração de projeto e estágio supervisionado. Nesse processo, meu papel docente foi de ensinar e aprender. Entendi que ser professor é estar em constante processo de aprendizagem. Portanto, mensurar a excelência do trabalho desenvolvido no ensino ao longo desses anos é uma tarefa difícil ou até impossível. Mas algo que traz me satisfação e sentimento de dever cumprido é, por exemplo, encontrar ex-orientandos fazendo mestrado ou doutorado, encontrar egressos no mercado de trabalho, incluindo egressos que se tornaram colegas de trabalho no ICET, além de egressos que hoje são parceiros nos projetos de extensão desenvolvidos nas escolas, isso é um indicativo de que trilhei caminhos que deram bons resultados (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A narrativa apresenta os percursos trilhados pela professora Marie Curie no que corresponde ao exercício da docência no Ensino Superior, no interior do Amazonas, particularmente no ICET, campus de Itacoatiara-AM. A experiência vivida nesse cenário a coloca como uma profissional experiente, e que vem contribuindo no processo formativo em, praticamente, todos os cursos que atuam em sua área de formação e pesquisa.

Libâneo (1994) refere que o ensino é o principal meio educacional para a formação do indivíduo em suas dimensões pessoais, formativas e profissionais. É constituído pela instrução das ações, pelo conjunto de meios e condições para realização da atividade em que se pretende utilizar esses conhecimentos. Alia-se a saberes necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, é o ponto de partida para a apreensão do conhecimento (Aragão *et al*, 1999).

Nessa direção, o trabalho docente, tecido no contexto educativos universitário, está consubstanciado nas atividades que fazem parte desse processo, citado pela professora como as orientações de monitoria, de trabalho de conclusão de curso, elaboração de projeto e nos estágios supervisionado, contemplando sua ação profissional numa perspectiva multidimensional por atuar desde a formação de professores como de outros profissionais reverberando diferentes modos de ensinar e aprender.

A compreensão que a docente tem de seu papel é atenuado em seu relato, como nos afirma Freire (1996 p. 25), "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". É nessa concepção de uma prática docente refletida ao longo de seu campo de atuação que ressalta sobre a satisfação em sua profissão como ascensão social e profissional de seus alunos ao encontrá-los exercendo seu trabalho, inclusive na docência, quando se tornam colegas de profissão. A professora Marie Curie pontua que:

> Na extensão, desde 2007 venho atuando em projetos voltados ao ensino. Através desses projetos, é possível estabelecer um elo com a comunidade externa. E É na extensão que a comunidade consegue transpor os muros da universidade, invisíveis para nós, mas muitas vezes enormes para quem estar de fora. A maioria dos projetos de extensão desenvolvidos foram e ainda são em parcerias com as escolas. Nesse contexto, trabalhar com jovens e crianças, me fascina e recarrega minhas energias, pois no desenvolvimento das atividades, em geral experimentais (práticas de laboratório), identificamos muitas vezes o fascínio dos comunitários pela ciência. Através da extensão, é possível permitir que esse público vislumbre a universidade como um lugar palpável e que eles podem alcançar. Ainda, a extensão além de aproximar a universidade da comunidade externa, oportuniza os alunos da graduação desenvolverem competências e habilidades necessárias no processo formativo. Na UFAM as modalidades PACE (Programa Atividade Curricular de Extensão) e PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão), oportunizam aos discentes vivenciarem experiências fora da sala de aula e em contato direto com a comunidade externa, podendo colocar em prática os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no curso, bem como adquirir outros. O PACE por exemplo permite a participação de 3 a 20 alunos por atividade. Já o PIBEX, além de oportunizar aprendizagem, auxilia no processo de permanência do aluno na Universidade através do pagamento de bolsa para o desenvolvimento das atividades. Outra atividade de extensão que traz a comunidade externa para dentro dos muros da universidade é a realização de eventos. Dentre essas atividades, aquela que proporciona a maior participação do público externo e realizado anualmente durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia é a atividade do Laboratório de Portas Abertas, que vem sendo realizado no ICET Durante todos esses, anos coordenei essa atividade [...]. Fazendo uma avaliação da importância das atividades de extensão, o que me causa maior satisfação é ouvir da comunidade escolar que um dia irão estudar na universidade. Como resultado desse processo, já tive a oportunidade de encontrar alguns jovens no ICET, que relataram participar de projetos de extensão coordenados por mim. Isso sugere que a semente plantada germinou, foi capaz de crescer e poderá dar bons frutos para as novas gerações (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As narrativas da docente expressam os caminhos da extensão delineados em sua prática docente e a contribuição direcionada à comunidade educativa, estabelecendo relações institucionais: universidade e comunidade a partir de ações afirmativas com vistas a atender as necessidades advindas do olhar investigativo do professor. Assim, no âmbito de seus projetos de extensão, essa relação ocorre com crianças e jovens das escolas das redes públicas estaduais e municipais de Itacoatiara, Amazonas. Para Gadotti (2011, p. 04), a "extensão realiza, por excelência, o **sentido da universidade**, já que tem uma função integradora e articuladora da vida universitária como um todo". Ela desempenha uma função imprescindível para o desenvolvimento formativo e fortalecimento de vínculos, cumprindo com sua função educativa.

Para a professora Marie Curie, a atividade de extensão "fascina e recarrega suas energias" pelas expressões indiciais do público-alvo ao adentrar no espaço universitário, principalmente nos laboratórios e realizar as práticas laboratoriais. Outro aspecto marcante enaltecido pela docente, relaciona-se à compreensão desses espaços como um lugar de acesso

para todos e não apenas da classe elitista como ainda é culturalmente produzido pela sociedade. Nesse sentido, essas práticas, além de favorecer o desenvolvimento de conhecimentos químicos, estimulam as crianças e jovens a retornarem à universidade como estudantes universitários.

A extensão, contribui significativamente no processo formativo dos acadêmicos, como descreve a docente. Ela oportuniza a construção de saberes, habilidades e competências no desenvolvimento das potencialidades formativas. Ao apresentar o Programa de Atividade Curricular de Extensão-PIBEX e o Programa Institucional de Bolsa de Extensão-PIBIC, realça a relação da teoria na prática, por meio desses programas e a importância destes tanto na formação quanto na permanência destes estudantes na universidade, por meio da bolsa.

Observamos na prática da professora, o PACE: Aprendendo química no ensino fundamental através da experimentação, que objetivava desenvolver aulas experimentais com alunos do 6° ano da Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite. Acompanhamos o experimento que versava sobre as misturas homogêneas e heterogêneas, bem como a separação destas para a sua identificação. No desenvolvimento dessa aula experimental no laboratório, inicialmente foi solicitado que os alunos respondessem a um questionário com questões fechadas sobre o tema.

Após identificadas, explicado as substâncias existentes (sal, açúcar, água destilada) com suas respectivas fórmulas químicas, foi realizada a mistura identificando-as e classificando-as quanto às fases. Nessa fase, é importante elucidar os questionamentos tecidos no momento da prática pelos alunos, estimulando-os a responderem conforme o conteúdo em foco. A densidade volume foram também contemplados nessa atividade.

Em seguida, foi apresentado aos alunos, após essa atividade interativa, os instrumentos e sua respectiva nomenclatura utilizada na prática, juntamente às orientações sobre o experimento e os materiais (açaí, confetes de chocolate, farinha de tapioca, leite condensado e leite em pó). Os produtos foram apresentados, considerando a leitura das informações de cada uma das embalagens, de modo a perceber as medidas existentes e assim, realizar o procedimento.

O PACE conta com a participação de alunos monitores, técnicos e professor colaborador, que juntos auxiliavam no desenvolvimento da aula. Durante a execução do experimento, a docente fazia questionamentos em relação ao conteúdo e a outros aspectos necessários à compreensão da prática que outroramente fora discutido em sala de aula pela professora de Ciências. Os alunos faziam as anotações das medidas, atentando para a escrita correta de cada uma. Mesmo a turma sendo dividida em grupos, a atividade escrita era realizada

individualmente.

Ao final da prática, a docente solicitou aos alunos que respondessem novamente o questionário para depois comparar as respostas. E, logo após a atividade escrita, puderam experimentar a mistura pronta do Açaí, que faz parte do cotidiano dos alunos amazônidas. Na sequência, aconteceu uma atividade avaliativa relativa à atividade experimental. Freire (1977) colabora nessa discussão, ao esclarecer que a extensão é uma "ação cultural", diferente da "invasão cultural". A capacidade de (trans)formar a realidade cotidiana é uma práxis, pelas intencionalidades exercidas e por romper paradigmas do natural para o cultural por meio da comunicação e de outros elementos que circundam a (re)construção de saberes que a envolvem.

Os fatos educativos descritos, sob as lentes da observação participante, são característicos de uma extensão universitária com intencionalidade emancipatória (Facundes, 2009), e têm impactado, positivamente, na formação e na ação profissional dos acadêmicos, "porque aí podem viver suas teorias aprendidas na academia. A extensão aproxima o aluno das demandas da sociedade, fortalecendo sua formação cidadã. Para o aluno, a extensão é também o lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade" (Gadotti, 2017, p. 11). É significativa no processo formativo dos acadêmicos, como descreve a docente. Oportuniza a construção de saberes, habilidades e competências no desenvolvimento das potencialidades formativas.

As atividades de extensão que correspondem à realização de eventos são mencionadas pela professora Marie Curie para ampliar o fortalecimento de vínculos entre a universidade e a comunidade externa do instituto, a partir de ações que favoreçam essa relação, atendendo as necessidades formativas da população, favorecendo a divulgação do conhecimento científico e dos cursos ofertados, entre outros. No que concerne aos eventos existentes, são citados, pela docente, a Semana de Nacional de Ciência e Tecnologia-SNCT e o projeto que desenvolve neste evento, denominado Laboratório de Portas Abertas, em que a comunidade é convidada a visitar, conhecer e vivenciar as atividades desenvolvidas no ICET.

Esse evento é coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI, vinculado ao Departamento de Popularização da Ciência, Tecnologia e Educação Científica da Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social. No ICET, esse evento ocorre, anualmente, com palestras, oficinas, cursos, minicursos, apresentação de trabalhos completos, resumos, entre outras atividades. Essas experiências, vividas com as atividades de extensão que fazem parte de seu cotidiano no interior do Amazonas, trazem sentidos e significados a sua prática na medida em que contribuem com a formação dos acadêmicos que tiveram a oportunidade de participar dessas ações, contribuindo, também, por incentivar

crianças e jovens na continuidade de seus estudos após a Educação Básica, ingressando na Universidade.

Nessa direção a professora Marie Curie, menciona:

> na pesquisa me defino como um sujeito da experiência [...] reconheço que a minha atuação como pesquisadora ao longo desses anos de magistério superior muito provavelmente não é a mais exemplar. Minha história e meu histórico acadêmico não me permitiriam afirmar que fui produtiva no sentido de muitas publicações em eventos científicos, jornais, revistas e outros meios de divulgação ou ainda na submissão e aprovação de muitos projetos por agências de fomento. Nesse período, atuei principalmente na orientação de alunos de iniciação científica, tendo participação no programa de pós-graduação apenas como co-orientadora. Por outro lado, isso não implica que não fui produtiva. Acredito que cada um contribui no ensino superior de maneiras diferenciadas. Nesse sentido, os projetos de IC aprovados e desenvolvidos contribuíram com a formação de diversos alunos de graduação. Além disso, atuei naquilo que poderia fazer de melhor, e por isso, olhando para minhas atividades me vejo com forte atuação no ensino, extensão e administração (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

Ensino, extensão e pesquisa estão presentes no desenvolvimento profissional da docente, de acordo com as narrativas evidenciadas. A propósito, se autodefine como "sujeito da experiência", coloca o tempo vivido, experienciado como elemento de sua prática. O sentido e significado que é dado à pesquisa pela professora Marie Curie é como se esta estivesse dissociado de sua atuação docente nas atividades de ensino e extensão, ou associado ao quantitativo de projeto por agências de fomento.

No entanto, a pesquisa faz parte de seu trabalho docente, e das publicações em periódicos de sua área de atuação. Essas considerações nos conduzem a refletir sobre as pesquisas no cotidiano universitário e das especificidades que envolvem os campos em que estas são realizadas e da pressão pessoal que é tecida sobre si e demais docentes no sentido da produção e publicação acadêmica.

Escritos de Vasconcelos e Lima (2020) explicitam que o trabalho docente é formado por um conjunto de atividades múltiplas, exigindo cada vez mais da sua competência técnica, pedagógica e formativa, bem como da produção científica para o cumprimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração no ensino superior, requerendo um olhar sob a saúde mental de seus professores, principalmente no pós-pandemia.

Nessa caminhada são muitos os desafios da profissão docente universitária, e entre esses, o compromisso em cumprir o ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento das práticas da docência. Nessa direção, o "formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos" (Chaves; Gamboa, 2000, p. 164) se torna elemento essencial para o

contexto da realidade cotidiana de professores no Ensino Superior, aliado ao princípio articulador do trabalho pedagógico. A professora Marie Curie acrescenta, ainda, que

> são as atividades administrativas que nos impulsionam a conhecer e colaborar com o bom funcionamento da Universidade, pois todas as decisões tomadas, sejam elas individuais ou coletivas, são embasadas em resoluções, portaria, regimentos, estatutos, decretos etc. Nesse contexto, desde 2007, quando ingressei no serviço público, com muita vontade de contribuir, assumi a coordenação do curso de Química Industrial, minha primeira experiência em atividades administrativas na UFAM. Permaneci na coordenação até 2009, quando fui convidada para assumir a função de coordenadora acadêmica, permanecendo até 2011. Assumindo também nesse mesmo período a coordenação local do PARFOR (Programa de formação de Professores). Depois dessas experiências administrativas, sempre estive a disposição da universidade para contribuir em coordenações de curso, comissões, comitês, colegiados, Núcleo Docente Estruturante e conselhos. As participações em bancas de defesa sejam elas TCC, estágio supervisionado, qualificação de mestrado, mestrado são momentos de contribuição com o trabalho do aluno, mas também um processo formativo, pois ao passo que contribuímos, aprendemos com o tema abordado (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A professora Marie Curie tem colaborado no contexto de sua prática com participação nas atividades administrativas desde o início da docência nesse cenário. Vivenciou experiências na coordenação acadêmica, PARFOR, nos conselhos institucionais, atenuando a importância dessas vivências para o seu desenvolvimento profissional. Dar realce à participação em colegiados e em outras funções institucionais pela professora é registrar que as decisões dos conselhos institucionais estabelecidos no princípio da colegialidade, favorecem "compartilhamento de objetivos e significados comuns das pessoas, por meio do diálogo e da deliberação coletiva. Está centrada, principalmente, na participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão [...]" (Libâneo, 2007, p. 37).

O tempo vivido e experienciado pela professora Marie Curie representa seus percursos da profissão docente no Ensino Superior, no interior do Amazonas. Suas vivências nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração a coloca como uma professora experiente e que sabe de sua função profissional e da responsabilidade social na perspectiva do seu saber-fazer. Para a professora Lara Croft, o ensino, pesquisa e extensão fazem parte do desenvolvimento de sua prática, bem como das atividades de administração. Assim, descreve que:

> [...] Creio que não somente esses três eixos, Ensino, Pequisa e Extensão, fazem parte da minha prática, como também a Administração. Para mim todos esses 4 são aspectos importantes dentro da Universidade. O Ensino eu procuro fazer com muita dedicação e amor, pois para mim é o eixo mais importante da universidade, onde devemos sempre fazer o melhor e com foco no aluno. Procuro sempre aprender novas metodologias e aplicar com

> meus alunos. Procuro sempre levar novos conhecimentos e práticas para eles. Procuro sempre estar atualizada com os conteúdos da minha área e discutir isso com meus alunos. Procuro sempre discutir aplicações da área com eles. Além disso, procuro sempre trocar experiências com eles, ouvi-los e deixar que eles se sintam parte integrante e importante no processo de ensino-aprendizagem. A Pesquisa tá no sangue de todos aqueles que vivenciam a universidade. É algo que procuro mostrar a importância para os meus alunos e sempre que posso mostro como os resultados afetam nossa vida. Estou sempre na busca de alunos para desenvolverem a pesquisa e oriento todos com dedicação e consideração pelo trabalho desenvolvido. A Extensão é o meu xodó. Nela posso retribuir tudo o que tenho recebido, pois trabalho com a sociedade, com a comunidade em geral. Procuro envolver os alunos da graduação e mostro a importância dele na vida de todos. Escrevo projetos de extensão que realmente possa ajudar as pessoas a melhorar de vida ou de conhecimentos. Neles encontro uma forma de agradecer por tudo que tenho recebido como docente. A Administração vem para encerrar o nosso papel dentro da universidade. Passar por este eixo é muito gratificante para mim, pois é onde posso ajudar e facilitar a vida de quem necessita de alguém competente, de alguém que possa ouvir e discutir melhorias (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

O relato da professora Lara Croft expressa sobre sua prática que apresenta o ensino como um dos eixos de fundamental importância para o processo formativo profissional dos acadêmicos. Sua ação educativa universitária está pautada no desenvolvimento do ensino com vista a atender os direitos de aprendizagens dos alunos, tendo foco o enfoque o protagonismo desses no seu trabalho docente.

Para Moura (1997, p. 36), a "atividade de ensino deve conter em si a formação do professor que toma o ato de educar como uma situação-problema, já que esta possui o elemento humanizador do professor: a capacidade de avaliar as suas ações e poder decidir por novas ferramentas e novas estratégias na concretização de seus objetivos". A professora colaboradora, nessa perspectiva, evidencia a sua formação permanente com autonomia na busca pelo saber para o fazer de sua prática, dialogada constantemente em sala de aula, na qual aponta as novidades de seu campo de atuação. Para essa participante do estudo, o compartilhamento de saberes da experiência, mediado pela escuta sensível e atenta de seus alunos, estabelece vínculos entre professores, alunos e principalmente favorece a compreensão desses saberes como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa é apontada pela professora Lara Croft como a ação investigativa que movimenta o ensino, e ressalta a importância desta para a formação pessoal e profissional. Ela é incentivadora da participação de seus alunos e busca sempre aliar teoria e prática nesse processo. Carvalho (1996, p. 14) corrobora nessa direção ao enfatizar que "um ensino alheio à pesquisa torna-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sociopolítico-técnica. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, torna se algo individualizado [..]", por isso que essas práticas são interdependentes e

fazem parte da construção “multifacetada de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática” (Rays, 2003, p. 73).

No que corresponde às atividades de extensão, realçadas pela docente como o “meu xodó”, mostra nitidamente comprometimento e responsabilidade social nas ações que envolvem o seu desenvolvimento profissional docente, aspecto elucidado pela professora ao citar que essas práticas são, na verdade, o retorno à sociedade e/ou comunidade em geral na construção de habilidades e competências de quem participa destas atividades. Esse compromisso é a compreensão que a docente tem sua prática como uma ação social, interventiva e (trans)formadora.

Ao enfatizar a importância da indissociabilidade do ensino, pesquisa, extensão e das atividades administrativas, reforça o papel da universidade e a função do trabalho profissional docente como contribuidora em ações afirmativas institucionais. A professora Lara Croft, ainda, acrescenta sobre o seu cotidiano docente ao pontuar:

> Tenho muitas experiências nos mais diferentes espaços de escolarização devido aos meus projetos de extensão, onde busco sempre um jeito de ajudar a comunidade com algum conhecimento para que sua vida possa mudar. Gosto mais de trabalhar com as crianças, pois apesar de todas as dificuldades, elas trazem uma alegria genuína e contagiante. Busco, também, mostrar a importância do estudo e como podemos vencer financeiramente quando nos dedicamos e persistimos na educação. Busco, atrair os alunos para a Universidade, mostrando um conjunto de coisas que fazemos e podemos produzir durante a nossa vida acadêmica, além de mostrar onde podemos chegar ao termos uma profissão digna e de sucesso. Os projetos de extensão que coordeno vão desde reforço escolar para os alunos do Ensino Fundamental (Etapa I e II) utilizando jogos educacionais, passando pelo ensinamento de documentos oficiais (como fazer ofício, carta, email, recibo, etc) para as meninas se inserirem no mercado de trabalho, até ensinando programação para a comunidade em geral de forma que eles fiquem motivados a virem fazer um dos cursos de computação no ICET. Para meus alunos de graduação, procuro sempre trazer uma palavra e um olhar de profissional que já está no mercado de trabalho, para eles poderem trazer e mostrar o que vem sendo realizado nas empresas de software e como são tratados os conhecimentos técnicos e as habilidades comportamenteis das pessoas. Sem sobra de dúvida, a experiência adquirida ao longo do tempo, nos faz ser profissionais melhores e com maior capacidade de entendimento em relação as diversidades que nos redeiam. Hoje sou uma professora melhor e mais engajada com meus alunos, pois a minha visão mudou devido a muitos fatores pelo qual eu passei [...] (Memorial de formação e da prática docente, 2023)

É possível perceber a relevância dos projetos de extensão tecidos pela professora Lara Croft, desenvolvidos na escola e na comunidade mais ampla. Essa relação dos conhecimentos de sua área e o auxílio na construção de saberes de crianças e jovens contribuem para o ensinar e aprender, mediados pela orientação sobre a vida profissional a partir de reflexões sobre os caminhos que conduzem a realização do sonho da formação universitária.

Assim, a “pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da universidade. Neste sentido, não podem ser confundidas com objetivos ou funções da instituição” (Botomé, 1996, p. 38). Essas nuances oferecidas pelo autor, contribuem para a compreensão do papel da universidade em relação aos elementos que a constituem.

As habilidades e competências adquiridas pelos acadêmicos que participam desses projetos são consolidadas à medida que elaboram as ações para aplicá-las na prática, a exemplo dos jogos educacionais citados em sua narrativa, das orientações sobre a elaboração de documentos oficiais de quem participa dessas atividades e de outras relacionadas à programação, com o objetivo de estimular a comunidade em geral a se interessarem pelos cursos do ICET, especificamente os que envolvem a área de sua atuação profissional docente.

Voltarmos nosso olhar para a prática da formação humana tecida pela professora Lara Croft, se torna essencial nesta discussão, particularmente no que compete à interpretação de seus registros no memorial de formação e da prática docente, quando refere que em sua ação educativa socializa com seus alunos sobre o mercado de trabalho, sobre as empresas nas quais podem atuar, sobre conhecimentos técnicos e habilidades que devem assegurar a prática principalmente no contexto dos estágios e no que tange a questões interpessoais.

Para a professora Graziela Maciel Barroso, as atividades de ensino estão relacionadas as suas práticas pedagógica e docente, como explicita a seguir:

> Ao longo de minha prática docente cultivei essa necessidade em de fato ter uma relação com meus alunos, saber o nome, conversar, acenar no corredor, desde esse começo percebia que estar próxima me ajudava a ser ouvida e a diminuir a timidez para que os alunos participassem da aula, fazendo perguntas ou contando algo conectado ao assunto da aula. Criando esse ambiente só nosso nas minhas aulas, eles se identificavam mais com o assunto, mesmo que não tivessem bom desempenho. Obviamente que isso nunca significou ser desrespeitada em sala, ser pouco exigente, dar pontos ou passar todo mundo. Me incomoda essa visão errônea que alguns tem de professores com meu perfil. Muitos dos trabalhos que desenvolvi nestes anos no ensino, pesquisa e extensão com certeza são uma projeção da minha prática docente, principalmente os projetos ligados à educação ambiental, à biodiversidade e sobretudo às propostas de laboratório de baixo custo são um forte pilar que construí em minha trajetória docente (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A narrativa da professora inicia pontuando a importância da interação e socialização com os alunos no desenvolvimento de sua prática, de modo a fortalecer os laços de afetos e assim possibilitar por meio das relações interpessoais uma aprendizagem significativa. A afirmação tecida para todos, alunos, professor, administração e comunidade, reafirma a

necessidade de torna-se membro afiliado no contexto das relações educativas para possibilitar um ensinar e aprender de maneira recíproca, competentemente.

Para Castanheira (2004, p. 45), a sala de aula "[...] funciona como uma cultura na qual os membros constroem formas padronizadas de se envolverem nas interações uns com os outros e com objetos em práticas culturais, ao longo do tempo [...]". A ambientação e a linguagem natural dos membros que fazem parte da turma favorecem uma construção de saberes significados para o processo formativo. Essa combinação harmônica, de acordo com a professora Graziela Maciel Barroso, não interfere em sua ação docente, pelo contrário, amplia as redes de colaboração e diálogo.

Seu fazer profissional é reflexo, de acordo com ela, das experiências advindas da sua formação, e faz uso desses saberes direcionando as práticas que seus alunos, "futuros" professores, exercerão na sua ação docente, a partir de exemplos de atividades experimentais de baixo custo que podem ser utilizadas nas escolas da Educação Básica que não dispõem de recursos financeiros e materiais, muitas vezes.

Os escritos de Diniz-Pereira (1999) ressaltam que o professor é um técnico, um especialista que faz uso do conhecimento científico e pedagógico no desenvolvimento de sua prática cotidiana. E para formar esses profissionais é preciso de "um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases teóricas e práticas para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor emprega conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas nas situações práticas de aula [...] (Diniz-Pereira, 1999, p. 111). Nessa perspectiva, a docente reconhece a relevância da indissociabilidade da teoria e prática no desenvolvimento da ação docente, assim expressa que:

> A relação teoria e prática é quase uma obsessão para mim, por achar que isso é primordial para a formação dos meus alunos. Quase sempre penso no planejamento da disciplina como blocos e para cada bloco como associar à teoria, as ações práticas, que vão desde uma dinâmica, uma observação do cotidiano, um desafio no grupo de WhatsApp, compartilhar uma reportagem e atualmente tenho usado até músicas e artistas que eles gostam trazendo alguma conexão com o conteúdo, durante a avaliação eu tenho tentado trazer momentos dinâmicos também. Uma de minhas vontades é trabalhos com modelos de avaliação, pensar em como tornar PROVAS mais práticas e cheias de ação, e sair deste modelo de avaliação do ensino superior. Neste ponto creio que tenho muita vontade de aperfeiçoar minha formação, aprendendo metodologias ativas e compreendendo a variedade de opções de métodos que posso desenvolver diante de determinado assunto (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A formação docente no contexto das licenciaturas na Universidade precisa assegurar os conhecimentos específicos da área e os pedagógicos que alicerçam o saber-fazer docente. De

modo que essa relação teoria e prática como base de uma epistemologia educacional se torne aliada na (re)construção de saberes. Shulman (1987), Gauthier *et al*. (1998) e Tardif (2004) colaboram, nesse sentido, ao enfatizar a complexidade que permeia a formação docente nas áreas específicas, requerendo ampliação dos saberes para o desenvolvimento da prática docente, tais como: saberes pedagógicos de conteúdo, das ciências da educação, do currículo da educação básica, dos alunos, dos contextos institucionais e das finalidades educativas.

Consideramos importante acrescentar os saberes da realidade sociocultural e do cotidiano educativos no sentido de compreender a singularidade dos atores em seus processos históricos sociais, culturais e educativos. A professora Graziela Maciel Barroso faz essa associação teoria e prática por meio de sua ação profissional docente universitária e das reflexões do cotidiano de sua prática, nas quais utiliza diferentes estratégias metodológicas e tecnológicas na perspectiva de proporcionar uma formação sólida a seus alunos.

Coloca a prática avaliativa como um desafio de sua profissão, quando diante da necessidade de romper as barreiras desse padrão normativo estabelecido institucionalmente. Sua narrativa colabora para que possamos refletir sobre as necessidades formativas no Ensino Superior tanto no que condiz à avaliação da aprendizagem, quanto no que diz respeito às metodologias ativas que podem ser utilizadas na ação docente.

Citamos Cunha (1998) que, em suas pesquisas, aponta que pensar na avaliação no Ensino Superior é bastante complexo, pelas incompreensões que são reveladas em relação aos objetivos para os alunos e as formas de avaliar tecidas pelos professores que, majoritariamente, reproduzem práticas vivenciadas em sua formação. Tecer reflexões sobre essas nuances parece fundamental, pelo fato de que são imprescindíveis, até porque o professor "cumpre as exigências legais da instituição – dar aulas, avaliar e atribuir notas. O aluno, na maioria das vezes, mais preocupado em passar na disciplina, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional, submete-se passivamente a esse ritual" (Chaves, 2003, p. 4).

A autora argumenta que avaliar é uma opção epistemológica pedagógica, articulada na teoria e na prática com vista a alcançar uma compreensão, no que concerne à consolidação do ensinar, aprender e pensar nos modelos de avaliação é importante para o trabalho docente. Nesse sentido, que suas experiências da prática estão relacionadas às aulas de campo, à vivência nos laboratórios e à participação em eventos e atividades administrativas, conforme é descrito, a seguir, pela professora Graziela Maciel Barroso.

> as aulas de campo nas disciplinas que ministrei até hoje sempre foram uma marca do curso. Fazíamos expedições ao balneário do Carú e na mata do campus 2. Atualmente pela redução de carga horária das disciplinas, faço uma aula de campo e visita a coleção de

> plantas na UEA, na cidade mesmo. Uma grande marca das minhas disciplinas também é o desenho... a partir das observações nas aulas práticas por exemplo, os alunos praticam o desenho e sem perceber estudam o objeto e isso melhora bastante a atenção deles para o conteúdo. Com toda essa vivência nos laboratórios de Biologia percebia que a falta de estrutura era um problema gritante não apenas na universidade, mas principalmente nas escolas, sempre me questionava quais seriam as causas dos alunos chegarem nas disciplinas básicas do primeiro período sem conhecimentos básicos de célula, tecidos, bioquímica... a resposta muitas vezes estava neste problema, pois pouco eles tinham para estudar além do livro. Assim, desenvolvi vários materiais ao longo desse tempo como o microscópio do smartphone já citado, modelos da célula 3d em papel, modelo em papel da fotossíntese, coleção de plantas de baixo custo, modelos de papel dos ciclos reprodutivos das plantas, além de modelos adaptados para pessoas com deficiência visual. Atualmente ainda temos outros projetos na linha de modelos de baixo custo em desenvolvimento. Toda essa bagagem executada dentro e fora da sala de aula é um fio condutor para os saberes docentes, que são muitos e quase sempre simultâneos. Durante a Semana Nacional da Ciência e Tecnologia já ministrei algumas vezes o minicurso de desenho em grafite e Nanquim. A orientação de alunos também ocupa grande parte de minha rotina docente, como orientação de PIBIC e TCC. Até o momento conclui orientações de 24 PIBIC, outros 3 como coorientadora e 3 em andamento. 8 orientações de TCC concluídas, outros 2 como coorientadora e 5 em andamento. Na pós-graduação minha atuação tem sido no PPGBOT da UFV, em parceria com minha orientadora do doutorado, concluí uma coorientação de mestrado e uma coorientação de doutorado em andamento. No ICET, contribuí em uma dissertação de mestrado do PPGTRA como coorientadora (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A narrativa da professora evidencia que a realidade cotidiana amazônica, em sua prática docente, é um dos elementos de sua ação. O laboratório vivo é o espaço-lugar em que as práticas da docência acontecem, ou seja, é a própria mata nativa da região observada nas aulas de campo. O saber-fazer ilustrado por meio de desenhos é percebido por ela como uma das estratégias didáticas para reforçar e ampliar a aprendizagem dos alunos. Ao refletir sobre sua profissão, na prática e nas vivências com as atividades na Educação Básica, refere que desenvolve métodos que pudessem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem relacionados à biologia e não necessariamente a seu campo específico de atuação, com ênfase na inclusão educativa.

As aulas de campo, para Pereira e Putzke (1996), promovem aos alunos uma percepção dos conteúdos de maneira lúdica, propiciando sentidos e significados a seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, à medida que as observações tecidas nos diferentes espaços, em suas diversas formas, seja no tocar ou examinar uma folha, observar os detalhes de uma flor e dos frutos, com suas diversificadas características explicadas pela teoria, promovem o movimento dialético requerido pela prática.

O ambiente de investigação observado passa a ter um outro sentido para a formação profissional, por constituir-se um laboratório vivo, sob as lentes da compreensão e interpretação científica, enquanto cenário de diversas tipologias. Essas experiências vivenciadas pelos alunos, guiados por uma professora-pesquisadora experiente, faz desse território o seu laboratório de

pesquisa, proporcionando uma ação didática reflexiva, significativa, emancipatória por ser educativa e de preservação, bem como estabelece um repertório de práticas metodológicas relevantes para a construção da identidade profissional dos futuros professores da área.

A contribuição da prática docente em relação ao ensino, pesquisa e extensão é presente nos relatos da professora e favorece a construção de conhecimentos múltiplos. Essas ações são reconhecidas por ela, como "um fio condutor para os saberes docentes" que fortalece a formação de professores das licenciaturas, também os vínculos da Universidade com as escolas, ou seja, "para uma instituição de ensino conseguir engajar-se na prática da extensão faz-se necessário que ela esteja aberta à comunidade e em constante interlocução com o seus agentes e seu cotidiano" (Serrão, 2020, p. 47). Essas redes de colaboração são percebidas nas narrativas da professora Graziela Maciel Barroso e das demais professoras colaboradoras deste estudo. Ela, ainda, acrescenta que:

> [...] primeiros anos de ICET participei de uma iniciativa de um cursinho para alunos do ensino médio. Duas vezes na semana dava aulas à noite, e inclusive alguns passaram por nossos cursos depois. Meu perfil extensionista se formou já nos primeiros anos de ICET, passando por projetos com plantas medicinais, plantas alimentícias, plantas da Avenida Parque, Plantas curiosas, Plantas do ICET, Jardins dos sentidos, Matemática da Natureza. Em quase todos estes projetos nós elaboramos placas explicativas que eram fixadas nas plantas ou no local, como na Avenida Parque por exemplo, que após mais de 10 anos ainda tem nossas placas divulgando um pouco da ciência em torno das espécies de plantas que vivem sobre os troncos dos oitis. Atualmente inclusive participei de um documentário sobre a Avenida parque. Um projeto de extensão também marcante para mim, financiado pelo MEC, envolvia a instalação de jardins temáticos e trilha ecológica no Horto Florestal da cidade, as escolas visitavam periodicamente e os alunos do curso de Química e Biologia eram monitores e guias, mais tarde até foi incorporado à prefeitura. Mas infelizmente depois que me afastei para o doutorado o projeto terminou. Mais recentemente desenvolvi um projeto de extensão que foi de grande êxito, e é um grande orgulho para mim, foi o desenvolvimento do microscópio para o Smartphone. Este projeto visava tornar a visualização da célula mais simples e acessível nas escolas com pouca ou nenhuma estrutura laboratorial. Assim, os equipamentos foram confeccionados com material de baixo custo, assim como lâminas histológicas e uma pequena apostila, estes kits foram distribuídos nas escolas de ensino médio da cidade (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A extensão faz parte de sua prática docente desde o início de sua profissão no Ensino Superior. Suas ações são direcionadas ao seu campo de atuação, mas com finalidades específicas desde o curso de pré-vestibular aos projetos relacionados às plantas em suas diferentes vertentes. Essas ações têm sua relevância nos contextos local, regional e nacional, conforme destaca em sua narrativa ao citar o projeto financiado pelo Ministério da Educação-MEC, que objetivava a instalação de jardins temáticos e trilha ecológica no Horto Florestal da

cidade, proporcionando aos munícipes, aos visitantes e aos alunos conhecimentos sobre a vegetação existente.

A participação dos acadêmicos como monitores realça a importância dessas práticas para a formação profissional. A falta de continuidade dessas ações, devido o afastamento da docente para cursar a pós-graduação em nível doutorado, nos faz refletir sobre a necessidade de pensarmos a extensão como ação permanente, de modo a estabelecer parcerias com o poder público municipal com o intuito de garantir a continuidade das mencionadas ações.

O uso da tecnologia como estratégia metodológica para a prática docente realizada pela professora, por meio do projeto de extensão do microscópio para Stmartphone, fortalece o vínculo da Universidade com as Escolas da Educação Básica e proporciona aos acadêmicos experiências ímpares no que condiz à construção destes materiais, auxiliando os professores no desenvolvimento do ensinar e aprender, de maneira prática, possível de atrair a atenção e participação não só de seus alunos, e também de um público mais amplo.

Para Bonzanini e Bastos (2009), o avanço tecnológico é crescente no atual cenário social, contribuindo com novas descobertas científicas e com a evolução dos meios de comunicação. Fazer uso das tecnologias na ação didática educativa é considerá-las como ferramentas influentes no desenvolvimento de habilidades e competências formativas, principalmente pelo acesso que, em geral, têm hoje os estudantes universitários. Sobre a pesquisa e sua atuação em atividades administrativas, a professora Graziela Maciel Barroso declara:

> A pesquisa sobre as plantas amazônicas tem muito destaque na minha carreira, o que acaba atraindo o interesse dos estudantes logo no início do curso. Estudamos cerca de 50 espécies amazônicas, gerando dados inéditos sobre sua distribuição, morfologia e principalmente sua relação com o ambiente e com animais patrulhadores e polinizadores por meio das estruturas secretoras de mucilagem, néctar, resina, óleo essencial entre outros produtos naturais. Na iniciação científica, é notório o avanço dos alunos em leitura e escrita, o que reflete na melhoria nas outras disciplinas. Desde a implementação do ICET, eu tenho tomado frente na coordenação dos Laboratórios de Biologia, onde sou responsável por toda gestão dos equipamentos, conscientização dos usuários, monitoramento de riscos, destinação de resíduos tóxicos, pedidos de materiais entre outros. Uma atividade que desenvolvo desde meu retorno do doutorado em 2017 é o projeto Portas Abertas, onde recebemos, junto com os técnicos e outros professores da Biologia, as escolas de Itacoatiara para demonstração de experimentos e exposições de coleções biológicas durante a Semana Nacional da Ciência e Tecnologia. (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A identidade profissional de professora-pesquisadora tem favorecido sua prática docente pelo reconhecimento de seus estudos na área de botânica, pelos alunos e demais pesquisadores. Ao evidenciar suas experiências formativas de pesquisa e como estas

influenciam na curiosidade dos acadêmicos no início do curso e na participação em projetos de pesquisa de iniciação científica podemos, então, inferir que a professora Graziela Maciel Barroso faz a relação da docência com a pesquisa para o desenvolvimento de potencialidades dos alunos em suas habilidades e competências.

A relação da teoria com prática, por meio das atividades experimentais no laboratório, auxilia tanto a formação dos saberes específicos do curso, quanto de saberes pedagógicos para o exercício da docência dos futuros profissionais da educação, mediados por práticas pedagógicas, docentes e pelo contato com as escolas, as crianças e os jovens, em conformidade com as ações de pesquisa e extensão, previstas no Projeto Portas Abertas, realizado na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia-SNCT, juntamente com a professora Marie Curie.

Vásquez (1968, p. 117) afirma que " é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente". Mediante essas apreensões, as docentes realizam suas atividades profissionais, considerando essa dimensão elucidada pelo autor. A professora Maria Gaetana Agnesi diz em sua narrativa:

> De 2011 para cá lecionei no ICET/UFAM as seguintes disciplinas: Matemática Elementar I, Matemática Elementar II, Fundamentos de Matemática, Cálculo I, Cálculo A, Cálculo II, Cálculo III, Equações Diferenciais Ordinárias, Geometria Analítica, Álgebra Linear, Matemática Discreta. [...] Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), apenas dois, “Aplicações de Trigonometria no Triângulo Retângulo no Ensino Médio” em 2015 e “O uso da Realidade Aumentada no Ensino dos Poliedros de Platão e da Relação de Euler na 2ª série do Ensino Médio na Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima no município de Itacoatiara” em 2021. O aluno deste primeiro trabalho, [...] foi monitor na disciplina de Cálculo I e hoje é um colega de trabalho que faz a diferença nas escolas de Manaus.

As atividades de ensino desenvolvidas pela professora Maria Gaetana Agnesi no contexto do ICET são bem amplas, considerando a sua área de atuação. A mesma tem sua prática docente, desde disciplinas a orientações de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC e monitoria. Os resultados de sua docência são enaltecidos em sua narrativa, ao enfatizar que quando encontra seus ex-alunos, como colegas de trabalho, é um orgulho pela possibilidade de acompanhar os frutos de sua profissão, assim como referem as demais docentes desse estudo.

O docente, na sociedade contemporânea, de acordo com Morosini (2000), deve ter um perfil que assegure o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, formando-os como cidadãos competentes, informados sobre os desafios da profissão e que compreendem a importância das redes de comunicação acadêmica, tecnológicas com o domínio de

conhecimentos contemporâneos de sua formação, sendo úteis na resolução de problemas com a intenção de contribuir com o contexto social em que vivem. No que tange às atividades de extensão, a docente enfatiza:

> Ainda, em 2014 participei [...] do projeto de extensão "Compreendendo e Modificando Estatísticas" aplicado para professores da área de matemática da rede estadual e municipal. Foi uma experiência muito positiva, ajudei o prof. a elaborar as atividades e auxiliei na aplicação. É realmente parece que trabalhar em parceria torna tudo mais simples! Participei de várias SNTC - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do ICET/UFAM, das mais recentes, participei em 2020 como membro da Subcomissão de Secretaria do Evento/ Credenciamento/ Certificação e Comitê Científico e em 2022 participei como Coordenadora do Laboratório de Portas Abertas na área da Matemática da XVI Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do ICET/UFAM. [...] Agora em 2023, voltei a falar em projeto de extensão, um voltado ao Ensino Fundamental com atendimento de reforço em algumas escolas próximas a UFAM e outro de Ensino Médio com aulões para alunos do CETI que estão sem professor da disciplina (Memorial da formação e da prática docente, 2023).

A extensão universitária faz parte do desenvolvimento profissional da docente porque é articulada ao ensino e à pesquisa, oportunizando desde a formação profissional, técnica quanto humana, considerando a realidade sociocultural em que são direcionadas e realizadas. Contribuem significativamente no processo educativo de professores e alunos das redes municipal e estadual, como descreve a docente.

Essas atividades não devem ser entendidas como ações pontuais e unidirecionais da universidade para com a comunidade, pelo contrário, sua compreensão deve ser do processo em que estas são formalizadas, envolvendo as dimensões educativas, culturais, técnico-científicas "em intervenções cidadãs nas quais os sujeitos das universidade/institutos federais e da sociedade estabelecem relações horizontais de participação nas ações e tomadas de decisões, com vistas às transformações sociais" (Marinho *et al.*, 2019, p. 121).

O trabalho coletivo realizado colaborativamente é acentuado pela docente como relevante para as atividades propostas e consegue uma melhor qualidade aos projetos de extensão. Em relação às ações de seu cotidiano, relacionadas à pesquisa, a professora Maria Gaetana Agnesi esclarece que está participando, juntamente, com a docente Lara Croft do SUPER, um projeto de capacitação e pesquisa que envolve 09 cursos de graduação da UFAM, especificamente os de Ciência da Computação, Engenharia Elétrica (Eletrônica, Telecomunicações e Eletrotécnica), Engenharia da Computação, Sistemas de Informação, Engenharia de Software, Engenharia de Produção e Design. Trata-se de projeto desenvolvido no Instituto de Computação (IComp), na Faculdade de Tecnologia (FT) e no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia de Itacoatiara (ICET) e junto a um órgão suplementar,

denominado de Centro de Tecnologia Eletrônica e da Computação (CETELI). Essa parceria entre Samsung e UFAM:

> oferece uma oportunidade de capacitação em áreas tecnológicas, e foi formatado compreendendo todo o período de permanência do aluno na universidade, desde o currículo básico até a qualificação avançada específica. Quando se fala em projeto de pesquisa, logo se pensa em alunos que estão mais à frente do curso, e este projeto proporciona conhecimentos científicos logo nos anos iniciais da graduação. Além de integrar ensino e pesquisa, dá um suporte financeiro, proporciona treinamentos e palestras a fim de complementar a formação deles e ofertar monitorias em disciplinas mais problemáticas. Eu sinto orgulho de fazer parte deste projeto (Professora Maria Gaetana Agnesi, memorial de formação e da prática docente, 2023).

A experiência da docente em vivenciar o Projeto SUPER é ressaltado por ela como sinônimo de orgulho pela contribuição expressiva dessa parceria público-privado no contexto universitário e acadêmico de quem participa. Essas relações entre as instituições reforçam o que Ferraz e Eler (2010) evidenciam em seus estudos, quando dizem que os saberes advindos dessa parceria proporcionam uma melhoria na qualidade do ensino e na prática docente à medida que produzem conhecimentos por meio das ações que envolvem o projeto de pesquisa consubstanciado no ensino, estabelecendo aprendizagens múltiplas.

Dias (2009) expressa que a articulação do ensino, com a pesquisa e com a extensão é um trabalho coletivo de todos os docentes que fazem parte da instituição universitária. Deve ser realizado a todo momento e/ou em todas as disciplinas, como aspecto imprescindível na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dos acadêmicos. Essa relação interpares é uma condição a ser estabelecida como política institucional de formação contínua de professores e alunos, que preconiza essa indissociabilidade. Para a professora Maria Gaetana Agnesi,

> [...] no ICET além de participar dos NDEs (Núcleo Docente Estruturante- é o responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso - PPC) da Licenciatura em Ciências: Matemática e Física (2014 a 2018), Agronomia (2012 à 2020), Pedagogia (2021 a atual), Química Industrial (2015 à 2016 e 2022 a atual) e Engenharia de Software (2022 à atual), participei recentemente da elaboração do PPC do Curso em Licenciatura em Química (2020 a 2021). [...]Até o momento participei do Colegiado dos cursos de Agronomia (2012 a 2014), Licenciatura Plena em Ciências: Matemática e Física (2011), Engenharia de Software (2016 a 2023) e Química Industrial (2015 à atual). [...] Participei como Membro da Comissão de Aproveitamento de Estudos de disciplinas do Curso de Licenciatura em Ciências: Química e Biologia de 2012 a 2014. E desde 2021 estou na comissão de Avaliação das Atividades Complementares - AACCS (Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais) do curso de Química Industrial. Em 2013 participei como consultora do Seminário de Avaliação Final do Programa Ciência na Escola – PCE, Edital n. 013/2012 – SEDUC, fui consultora Ad Hoc, avaliando relatórios de projetos de pesquisas do Programa

> Ciência na Escola do Edital n.021/2014 e em 2017 fui consultora Ad Hoc do Edital n. 001/2017 – PCE (SEDUC/SEMED). Entre 2012 e 2014 participei do Conselho Técnico como Coordenadora dos Laboratórios de Matemática. Fui várias vezes presidente e membro de banca examinadora de Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Professores Substitutos (Edital n° 004/2013 - presidente, n° 005/2014 - presidente, n° 005/2017, n° 008/2019 e n° 039/2019) para atender à demanda do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia de Itacoatiara - ICET, na Área de Conhecimento: Matemática para ministrar em geral as disciplinas de Matemática Elementar I, de Álgebra Linear, Matemática Discreta, Cálculo I e Cálculo II. De 2020 a 2022 fui Membro da Comissão de Concurso para a Carreira do Magistério Superior - CCCMS. [...] Participei da Seleção de Bolsistas para o Programa Institucional de Apoio Pedagógico - PIAP - Edital nº013/2015 para a disciplina de Cálculo I em 2015. Em 2013 fui Consultora do Seminário de Avaliação Final do Programa Ciência na Escola - PCE, Edital nº 013/2012 – SEDUC da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM em 2013. E em 2017 fui revisor de projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, foi feito pelo SigFapeam. Em 2020 e 2021fui Coordenadora Local do PSC – Processo Seletivo Contínuo da UFAM.

A professora Maria Gaetana Agnesi expressa em suas memórias que é uma profissional comprometida e participativa nas atividades administrativas do instituto. Seu relato apresenta inúmeras contribuições acerca de diferentes situações que envolvem as demandas colegiadas e outras. Essas nuances colaborativas remetem aos estudos de Da Silva Lós e Barbosa (2023), ao explicarem que as instituições de Ensino Superior são organizações singulares e seu funcionamento e gestão ocorrem de forma simultânea em atividades de ensino, pesquisa, extensão e de natureza administrativa, estas últimas com características mais burocráticas e procedimentais. A participação de professores auxilia na tomada de decisão e articulação de ações pedagógicas que assegure os princípios e bases que legitimam as ações.

A professora Gertrude Belle Elion reconhece que o seu desenvolvimento profissional foi tecido e fortalecido em meio às atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Enfatiza em seus registros do memorial de formação e da prática que sua intenção como professora-pesquisadora era atuar com a população da região amazônica, trabalhando com cosméticos naturais. Assim, em parceria com outros colegas de área, participou da criação do Projeto do Parque Tecnológico, considerando uma emenda parlamentar que a universidade tinha recebido no valor de 17 milhões.

Esse projeto envolveu de todas as unidades acadêmicas da instituição. Ressalta que em uma das reuniões conheceu um professor que trabalhava com óleos vegetais e contava com uma equipe diversificada, contribuído com as pesquisas na área, inclusive já havia montado usinas de extração de óleos vegetais em diversas localidades da região amazônica. A esse respeito, faz a seguinte descrição narrativa:

> Um trabalho lindo de desenvolvimento sustentável. Juntamos minha paixão pelos cosméticos com a paixão dele e começamos a trabalhar juntos. Minha intenção era desenvolver produtos de qualidade com os óleos vegetais amazônicos e transferir a tecnologia para as comunidades para estas deixarem de ser meros fornecedores de matérias primas e sim fornecedoras de um produto final de maior valor agregado. Vivemos num mundo capitalista e acredito que o desenvolvimento social, cultural e educacional só se dá quando as pessoas, no mínimo, têm o que comer, vestir e como se divertir. Acho que este desenvolvimento só se dará mesmo se unidas produtividade e renda. E, para que melhor solução que o desenvolvimento sustentável no qual as pessoas não precisem sair de seus habitats? (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As redes de parcerias com o trabalho colaborativo são evidenciadas pela docente como aspecto relevante para o desenvolvimento da profissão como professora-pesquisadora. Suas pesquisas tinha uma função emancipatória e sustentável. Essas reflexões estão em consonância com o papel e função da universidade no que condiz com às ações afirmativas para a comunidade local e/ou regional.

Franco (2012, p. 169) pontua: "quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem torna-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola". O professor sozinho não consegue realizar suas atividades profissionais, como expressa Franco (2012, p. 41), "ele precisa de condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que teçam e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estruturem e socializem o projeto político-pedagógico". As redes de colaboração no desenvolvimento das práticas da docência são fundamentais para o saber-fazer do professor.

O diálogo permanente é essencial nessa construção de parceria e, principalmente, a compreensão por parte do conjunto dos professores sobre os documentos legais que ancoram o curso com as orientações básicas para o processo de ensinar e aprender. Visto que "o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer" (Franco, 2012, p. 170). Nessa perspectiva, a professora Gertrude Belle Elion expressa:

> Comecei a fazer projetos de iniciação científica (IC) [...]. Inicialmente foram projetos com sabonetes contendo os óleos vegetais provenientes das micro usinas tutoreadas pelo Castro. Naquela época a UFAM nos dava ajuda de custo por cada projeto de IC. Podíamos comprar matérias primas e, se juntássemos mais de um, até alguns equipamentos mais baratos. No projeto enviado para o Parque Tecnológico tínhamos cotado inúmeros equipamentos e matérias primas também. [...] Resultado: até hoje os equipamentos e materiais não chegaram. A decepção foi bem grande, foi algo que marcou muito a minha trajetória aqui. Fiquei muito decepcionada [...] Meio desanimada. Mas enquanto nos enrolavam na compra dos equipamentos e materiais minhas alunas desenvolveram sabonetes de boa qualidade

> com óleos de andiroba, buriti e manteigas de tucumã e muru-muru. Então eu fui [...] a diversas comunidades ensinar a produção correta desses sabonetes. Foram experiências únicas. Me encantei cada vez mais com a população do Amazonas e com os lugares lindos por onde estive. Pessoas muito guerreiras, comunidades sem água encanada, a maioria sem postos de saúde, sem assistência. Aumentou minha revolta com os governantes deste estado e deste país. Histórias de vida incríveis. Conheci uma senhora bem idosa, linda, que foi uma das fundadoras da comunidade onde viviam. Ela e o marido dela fugiram de um campo de extração de borracha. Ela contou que eles eram tratados quase como prisioneiros, tinham que trabalhar duro e não podiam sair de lá. Então fugiram, chegaram àquele lugar e começaram uma outra vida ali. Outros vieram, fugitivos também. Eu não tinha a mínima ideia que algumas das comunidades ribeirinhas tinham surgido por fugitivos da época da borracha. Aliás, não tinha a mínima ideia que as pessoas que trabalhavam nos seringais eram tratadas de tal maneira. Essa comunidade estava em uma RESEX e vi vários materiais de construção ali. Contaram que era para construírem fossas assépticas, material enviado pelo governo federal, na época era a presidenta era a Dilma. Essa comunidade fica há pelo menos 6 horas de barco da cidade de Juruá. Todas essas idas às comunidades me transformaram, comecei a entender muito mais o local onde estava morando, as dificuldades do estado, principalmente no transporte.

Os projetos de iniciação científica desenvolvidos pela docente ao longo de sua trajetória possuem uma característica singular: a utilização de recursos naturais do Amazonas, fenômeno significativo para a expansão dessas produções e auxílio na geração de renda de forma sustentável. A parceria com colega de área favoreceu a realização destas ações, mesmo não obtendo êxito com os equipamentos solicitados para o projeto Parque Tecnológico.

Relata sua decepção sobre o ocorrido, por ter criado expectativas e ter cumprido as exigências necessárias para a aquisição desses maquinários. Esse conjunto de sentimentos foi ressignificado, à medida que foi produzindo sabonetes de boa qualidade, com óleos de andiroba e manteigas de tucumã e muru-muru. Conhecer a realidade sociocultural, econômica e educativa amazônica possibilitou a iniciação científica, conforme a docente destaca em sua narrativa, ao diz que viveu experiências únicas, ímpares.

As histórias de vida relatadas pelas populações dessas comunidades, os modos de ser, viver, conviver e de sobreviver apresentam as características reais dessa região, acentuando reflexões pertinentes sobre a necessidade de um olhar governamental e de políticas públicas para minimizar essas problemáticas, ou ampliar as existentes. Essas vivências experienciadas pela professora e pelos alunos contribuírem com a compreensão do cotidiano dessas populações ribeirinhas, do espaço-lugar da maioria dos alunos que adentram o espaço universitário, de certa forma, evidenciam os desafios da Educação Básica e Superior no que corresponde aos direitos de aprendizagens imprescindíveis à formação profissional.

As contribuições teóricas de Maheu (2007, p. 94) corroboram, nessa direção, com a autora ao acentuar que atividade docente é uma prática social “complexa que combina

conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. São, também, altamente influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam". Essas práticas ao serem exercidas, na perspectiva da pesquisa-formação e desenvolvimento sustentável, promovem uma rede de significações entre a universidade e a comunidade local, fortalecendo os vínculos mútuos.

Essas atividades, que se produzem no cotidiano, favorecem o professor e seus alunos na construção de saberes múltiplos, mobilizados pelas relações singulares dessas experiências vividas e estabelecidas nas relações formais e informais. A pesquisadora acrescenta que "nesse ambiente, os professores exercem a prática docente divididos entre os princípios da autonomia acadêmica, a lealdade à corporação, os princípios das suas disciplinas, os objetivos da instituição e às exigências da sociedade" (Maheu, 2007, p. 94). Nessas configurações, as práticas se movimentam entre educativa, pedagógica, docente, tornando-se social pela relevância em que são promovidas, favorecendo ao professor uma nova concepção de ensinar e aprender, ou seja, a constituição de saberes educativos, por considerar a realidade social dos atores que participam. A esse respeito, a professora Gertrude Belle Elion descreve:

> Também atuei na extensão, tentando conscientizar a população de Itacoatiara a usar protetor solar. Foi bem interessante, embora eu ache que atingiu uma pequena parte da população apenas. Criei um vínculo bastante forte com minhas alunas de IC. Sim, eu só tinha alunas. Tinha um menino, [...] que era voluntário e sempre estava no laboratório. Todos eles também se uniram muito. Achei lindo! Em 2014 saí para fazer meu doutorado. Minhas ideias de produto tinham evoluído bastante desde 2004, quando havia surgido a ideia do meu projeto. Incluí o uso de óleos e manteigas do Amazonas, provenientes das micro usinas com as quais já estava trabalhando. Tinha a ideia, e ainda tenho esperança, de que o produto desenvolvido pudesse ter a patente comprada por alguma empresa e que pudesse trazer renda para os comunitários. Bom, a patente ainda não foi vendida. Quando retornei do doutorado fiquei durante 7 meses como coordenadora do curso de Farmácia. [...] Não tenho perfil para essa área administrativa e burocrática. Mas também fiz e faço parte do colegiado do curso, fiz parte do NDE, faço parte do comitê científico, da comissão de avaliação de atividades complementares. Continuo fazendo vários projetos de IC, [...]. Mas as dificuldades estão cada vez maiores pela falta de verba para compra de materiais de consumo e permanentes. ório de produtos cosméticos nanotecnológicos aqui no ICET. Mas os equipamentos são bastante caros. Nem com todo dinheiro financiado por um projeto FAPEAM conseguiríamos comprar um equipamento indispensável para o desenvolvimento de tais produtos. Equipamento que seria usado no dia a dia da pesquisa e que não tem na UFAM.

A narrativa da professora realça seu trabalho docente na extensão da professora, desde o início de sua prática até Ensino Superior no ICET. As ações interventivas e de relevância social proporcionaram à população de Itacoatiara a conscientização sobre a importância do uso de protetor solar, por exemplo, considerando o clima da região, reafirmando o que Serrão

(2020) registra em seus escritos ao dizer que “para uma instituição de ensino conseguir engajar-se na prática da extensão faz-se necessário que ela esteja aberta à comunidade e em constante interlocução com o seus agentes e seu cotidiano”, na busca. Essa comunicação e contribuição são realizadas pela docente, juntamente a seus demais fazeres na universidade.

A sua formação na pós-graduação em nível de doutorado garantiu a produção de um produto que foi patenteado e tem intencionalidade de aplicar os recursos da venda dessa patente com as comunidades. Nas questões administrativas, a professora Gertrude Belle Elion tem prestado relevantes contribuições desde a coordenação de curso, participação em colegiados, NDE, comitê científico, entre outras comissões, reconhecendo a importância dessas atividades no desenvolvimento institucional e da qualidade do ensino. Seus sonhos e anseios são postos, são registrados na mencionada narrativa ao relatar sobre a criação de um laboratório de cosméticos nanotecnológicos, mesmo sabendo da escassez de recursos, “não abriu mão” de seus propósitos docentes. Nesse sentido, acrescenta:

> Bom, são 14 anos e meio aqui. Sei que amadureci muito profissionalmente e como pessoa. Mudei muitos dos meus dogmas e das minhas convicções. Sou realmente grata à UFAM, ao estado do Amazonas, à população daqui. Fico muito orgulhosa quando entro em alguma farmácia na cidade e encontro meus ex-alunos trabalhando ali. Ou quando sei que alguns deles estão em indústrias, laboratórios e hospitais. Minha maior gratificação. Sei que mudamos um pouco para melhor a cidade desde 2009, que mudamos a vida dos ex-alunos e, indiretamente, de inúmeras pessoas. Quero continuar contribuindo e preciso achar meu caminho para fazer isso com maior eficiência, tanto dentro da sala de aula como fora. (Professora Gertrude Belle Elion, memorial de formação e da prática docente).

Esses registros tecidos pela professora sobre o desenvolvimento de sua prática docente e nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, evidenciados em seu cotidiano, revelam as (trans)formações experienciadas pelas vivências diárias no Amazonas. A satisfação e reconhecimento de sua profissão são manifestados por ela como marcante, visto que reconhece o quanto contribuiu com a formação de seus alunos e que acompanhar essa ascensão pessoal e profissional é gratificante.

Os caminhos da docência no Ensino Superior são repletos de tensões, desafios e reflexões permanentes sobre o saber-fazer, assim “é imperativo considerar o importante papel do docente universitário, sua identidade e as maneiras pelas quais tem ocorrido a formação ao longo do tempo” (Baltazar; Moysés; Bastos, 2010, p. 291), no sentido de perceber o quanto a experiência possibilita a (re)construção de saberes e mudanças de atitudes nas práticas da docência, a partir de um olhar crítico, inclusive porque “a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas

educacionais. Ela muda, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças" (Franco, 2012, p. 215).

Desvelamos por meio das narrativas das professoras participantes deste estudo que suas experiências e vivências no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, das atividades de administração, aliados à participação em conselhos institucionais fazem parte de sua ação educativa universitária. Esse grupo de professoras percebe e compreende a relevância de suas participações colaborando nos diálogos e tomada de decisões institucionais. É oportuno, reafirmar que:

> [...] a expressão 'indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão' consagrada pela Constituição de 1988, não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira (PUCCI, 1991, p. 19).

O reconhecimento da universidade e de seu papel educativo no contexto da comunidade estão interrelacionadas com as ações que constituem o Ensino Superior nas práticas da docência tecidas pelas professoras, norteiam, pois, o trabalho coletivo contribuindo de forma significativa no desenvolvimento formativo dos acadêmicos, promovendo a (trans)formação da sociedade local.

Vasconcelos e Lima (2020) apresentam reflexões expressivas sobre o trabalho docente, ao enfatizarem que os professores além de lidarem com os problemas de infraestrutura e materiais que dificultam a sua atividade profissional, ainda têm que considerar as exigências da alta produtividade, com o intuito de manter ou melhorar a qualidade do ensino, que é avaliado periodicamente pelo sistema para definição da média do curso.

A participação nos editais de fomento com o intuito de contribuir com o acesso às bolsas de iniciação científica, é um meio de viabilizar recursos para equipamentos e similares fazem parte de sua ação prática educativa universitária (Vasconcelos; Lima, 2020), concomitante às atividades de ensino, aspecto que evidencia o cotidiano docente como movimento permanente, no qual a gestão do tempo é um dos aspectos desafiadores para os profissionais que atuam no ensino, pesquisa, extensão e administração.

Essas ações realizadas ao longo da profissão docente, no cotidiano amazônico, caracterizam as práticas das professoras e confirma que suas ações cumprem as funções da docência e da universidade a serviço da sociedade, da soberania científica, tecnológica,

culturalmente voltada para mudança da realidade social e educativa.

Prosseguindo com as narrativas, trazemos registros expressos pela professora Lara Croft Croft:

> Muitas são as dificuldades, como a falta de recursos e infraestrutura para exercer melhor o meu papel de docente. Tenho dificuldades, também, de aceitar o que não posso mudar, como a falta de empatia e consideração de muitos docentes que não fazem com dedicação o seu trabalho e não dão valor ao trabalho que tem. Isso causa uma grande indignação em mim. Hoje já consigo lidar melhor com isso, mas ainda me abala. Tem os problemas, também, causados por uma má administração que ao invés de se posicionar, prefere ignorar, para não se indispor com aqueles que não trabalham da forma correta, ou ainda, pela ausência de tomada de decisão para melhorar o nosso Instituto. Uma outra dificuldade é em relação a qualidade de ensino que os alunos chegam na Universidade. Vejo alunos que não tem o conhecimento suficiente para estarem no curso superior, o que dificulta sua vida acadêmica, e esse conhecimento vem do Ensino Fundamental e Médio, que considero muito ineficiente (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

O espaço educativo universitário é repleto de desafios, que perpassam o contexto do ensino, da pesquisa, da extensão, da administração, da gestão institucional e do próprio sistema. Ao dialogarmos sobre essas nuances, temos a pretensão de refletir como estas dificuldades e/ou necessidades interferem no processo de desenvolvimento da prática docente. O relato da professora Lara Croft ressalta esses desafios que não diferem de outros contextos escolares como da Educação Básica, como a falta de recursos ou recursos escassos, infraestrutura, sob a ótica de um trabalho comprometido com a gestão proativo.

Para Ésther (2011, p. 663), o trabalho de gestão é de competência, também, dos universitários que devem "liderar gerencialmente suas instituições em direção a um futuro visualizado, decidindo-se pelas questões prioritárias, e gerenciando os possíveis conflitos que surgirem". As mudanças educativas, econômicas e culturais advindas das revoluções tecnológicas e industriais têm impactado de forma direta as instituições escolares, entre elas a universidade, principalmente no pós-pandemia provocado pela COVID-19. Olhar para realidade cotidiana desses espaços educativos é percebê-los em processo de (re)construção de uma nova identidade da prática docente, considerando os desafios dos sistemas de ensino, da docência, do processo de ensino aprendizagem, entre outros aspectos que reverberam a formação universitária e profissional.

Ser professor, no contexto da sociedade contemporânea, é enfrentar desafios da formação e da profissão, pela exigência de estudos cada vez mais ampliados de competências diversificadas que, em geral, o próprio sistema não consegue garanti-las, em termos de estudos e de financiamentos. A competitividade, a falta de recursos materiais e humanos, o aumento

exagerado de funções no desenvolvimento da prática profissional, a precariedade salarial e das estruturas físicas das instituições, e várias outras questões que contribuem significativamente para o crescente mal-estar entre professores, atingindo, inclusive, a qualidade do ensino (Esteve, 1999).

A universidade é o espaço-lugar da formação e da produção de saberes no qual o ensino é constituído no processo de investigação e construção da ciência, reflexo da criticidade do conhecimento produzido, evidenciando seu papel na construção da sociedade (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003).

Assim, a docente acentua sobre a ausência de empatia dos colegas, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo suas singularidades (Michaelis, 2016), e chama atenção sobre a responsabilidade social e profissional no campus e da precariedade formativa dos alunos da Educação Básica que iniciam o curso superior com dificuldades relacionados aos conhecimentos básicos desse nível de ensino. As palavras da docente Lara Croft estão em consonância com os registros tecidos pela professora Graziela Maciel Barroso, que nessa direção expressa:

> Uma das maiores dificuldades como docente no ensino superior é a deficiência do ensino básico refletida no ensino superior. Como sempre dei disciplinas do ciclo básico dos cursos de Química e Biologia e Farmácia, muitas vezes era notória a dificuldade em português, por exemplo, o que limitava muito o avanço de alguns alunos, mesmo que estivessem interessados (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As reflexões que envolvem o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos que ingressam na universidade estão implicadas na transição do ensino médio para o superior, requerendo discussões sobre essas questões, por se apresentarem como desafio da prática docente universitária, conforme destaca a professora Graziela Maciel Barroso e as demais professoras. Para Fagundes (2012, p. 62), compreender “o aumento de estudantes do ensino médio que ingressam na educação superior exige conhecer as condições nas quais esses estudantes transitam entre tais níveis educativos”. Considerar a realidade cotidiana, cultural e educativa destes atores sociais se torna imprescindível para interpretar essa problemática, que, também, se alia à qualidade de ensino das instituições escolares, ao do currículo, da formação de professores, do trabalho de gestão e do próprio sistema educacional.

Além das dificuldades que os alunos muitas vezes vivenciam quanto ao domínio das habilidades e competências de língua portuguesa, de matemática e áreas afins, vemos a necessidade de avanço de seus estudos na universidade está interrelacionado ao processo de

transição que, para Figuera e Torrado (2000, p. 2), sua complexidade "acarreta para o estudante múltiplas e significativas mudanças pessoais e vitais. Entre estas mudanças está a adaptação a um contexto educativo, regulado por normas explícitas e/ou implícitas que se deve conhecer para funcionar adequadamente". Interpretar essas condições socioculturais que são postas nesse processo de transição, requer (re)pensar sobre como a escola e a universidade podem dialogar para minimizar esses problemas, articulados às outras instâncias que fazem parte do processo educativo. A professora, ainda, relata que:

> Uma grande dificuldade que vejo na docência do ensino superior, é o tempo. A falta do tempo muitas vezes me obriga desenvolver os trabalhos no tempo de planejamento das disciplinas, assim acúmulo cada vez mais atividades e o nível de ansiedade aumenta muito. A avaliação das atividades docentes não reconhecer e privilegiar publicações me fez acumular uma grande quantidade de trabalhos que não tenho tempo para publicar. Esse ponto é um gargalo importante para desenvolver os saberes docentes... precisa haver premiação para quem executa e comunica para a comunidade acadêmica seus feitos que contribuem no contexto do ensino, pesquisa e extensão nas instituições federais de ensino superior. Principalmente considerando o contexto amazônico, como cada um dos trabalhos de vários professores do ICET é extremamente importante para impactar em melhorias da qualidade de ensino da região... e por uma limitação operacional de gestão... nosso tempo para publicação é penalizado. Após a pandemia, esse problema tem sido uma das grandes causas de minhas crises de ansiedade... lidar com a frustação de não conseguir publicar, devido à exaustão física e mental com todas as demais atividades que exerço. As dificuldades não só me tornaram mais segura de minhas escolhas como também me tornou naturalmente uma professora mais empática às dificuldades dos meus alunos. Hoje, vejo o quanto um elogio pode ser transformador na vida de um aluno, e assim tento fazer com os meus, perceber habilidades individuais e tentar reconhecê-las perante o grupo e estimulá-las (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

A docente evidencia em sua narrativa que a falta de tempo é um desafio para a realização de suas atividades profissionais. O ato de planejar suas ações fazem parte de sua prática, no entanto, em virtude das muitas atribuições que a envolvem, tem dificuldades em exercer determinadas ações, como as publicações de suas pesquisas, considerando que estas não são reconhecidas e privilegiadas nas avaliações docentes.

A professora evidencia a importância da valorização das pesquisas que são executadas e divulgadas e quais as contribuições para a comunidade acadêmica no que corresponde ao ensino, pesquisa e extensão. A realidade amazônica é enaltecida pela professora Graziela Maciel Barrosona na produção das pesquisas dos docentes do ICET, principalmente por auxiliar na qualidade do ensino na região, ao tempo em que atenua que por falta da gestão de tempo ou sobrecarga de trabalho tende a dificultar a escrita e publicação destas pesquisas como realmente deseja.

Rodrigues (2020) realça que o crescimento da demanda de trabalho no contexto da universidade tem gerado uma pressão no sentido do cumprimento de metas de produtividade

seja no ensino, pesquisa e extensão, em período de tempo limitado, em que a maioria das instituições públicas federais estão com seus calendários acadêmicos condensados devido à pandemia, reconfigurando as atividades docentes " que ultrapassa o limite físico e temporal da universidade, tornando-se presente nos finais de semana, férias e nos períodos de interrupção do ano letivo" (Rodrigues, 2020, p. 1833).

A ansiedade e o mal-estar docente são desafios enfrentados pelos professores em suas diferentes instâncias institucionais e tem se agravado no pós-pandemia pela dificuldade em cumprir determinadas funções que outroramente eram realizadas em um espaço de tempo bem maior que atualmente. Isso se deve à (re)estruturação do calendário acadêmico, devido à pandemia da COVID-19 no que concerne ao cumprimento dos dias letivos para garantir os direitos de aprendizagens dos acadêmicos, o que, de certa forma, requer do professor um malabarismo da docência no sentido de cumprir sua função com qualidade e em um curto intervalo de tempo. Nessa direção, a professora Graziela Maciel Barroso, expressa que

> As experiências na Amazônia me marcaram de forma muito contundente... profissionalmente foi na Amazônia que me realizei e me formei como pesquisadora de plantas. O privilégio de estudar plantas no bioma mais diversos e importante do planeta é algo que me acompanha até hoje! Como sou uma professora mais feliz e realizada hoje por ter vivenciado tudo isso, e hoje poder compartilhar essa bagagem e sonhos com meus alunos é algo muito satisfatório (Memorial de formação e da prática docente, 2023).

As perspectivas aqui discutidas servem de base para a compreensão da realidade educativa, haja vista que os professores universitários têm histórias de vidas implicadas nas experiências vividas sobre o seu campo de atuação e sua trajetória de escolarização pessoal e profissional. A socialização como aliada na construção de saberes da experiência á aspecto fundante na interação social. É por meio dela que ao atores interiorizam com vista à apreensão dos sentidos e significados da linguagem, das ações dos atores em seus modos de ser e de se relacionar, construindo suas subjetividades entre a "identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada" (Berger; Luckman, 1976, p. 177), que os atores sociais se tornam membros, favorecendo a dialética da experiência e da reflexão, como agentes de mudança e/ou transformação de suas práticas mobilizadas pelas necessidades formativas. Esses processos em que a socialização decorre são estabelecidos em diferentes cenários, seja na universidade ou externo a ela, mas que se encontram ligadas à realidade objetiva comum.

A universidade como campo do saber, da experiência, da formação crítica e emancipatória, deve assegurar a pluralidade socializadora de conhecimentos seja no contexto

das áreas específicas seja nos demais que dialogam entre si. Outra questão a ser considerada refere-se ao trabalho da coletividade, na condição de agente de interação sociocultural, que requer o respeito à diversidade em suas diferentes manifestações, proporcionando experiências no cotidiano da prática e do diálogo para garantir a igualdade de direitos, equidade e diminuição das desigualdades em todas as singularidades e pluralidades existentes.

Ancoramo-nos a vivência do itinerário fenomenológico, inicialmente com as concepções de Edmund Husserl, matemático e filósofo alemão influenciado por Platão, Descartes e pelo filósofo e psicólogo, também alemão, Brentano, fundou essa escola. Em seguida, partimos para as apreensões dos estudos de Dilthey e de Schutz, de forma a nos apropriarmos de sua compreensão sobre o vivido na percepção de consciência, de vivência e de mundo da vida social. A consciência como objeto originário da experiência, foco de discussão dos estudos de Husserl (2006), fundador da ciência fenomenológica, coloca a intencionalidade do ato como dado da percepção que é consubstanciado no campo psíquico das vivências de acordo com o autor que tem suas relações concebidas no fluxo da experiência e do mundo social.

Para ele, o mundo da vida tem atitudes naturais de quem nele vive e esse "encontro constantemente à disposição, como estando frente a frente comigo, uma efetividade espaço-temporal da qual eu mesmo faço parte, assim como todos os outros que nela se encontram e que de igual maneira estão a ela referidos" (Husserl, 2006, p. 77), numa experiência do eu vivido com o experienciado, promovendo atos de consciência sobre as interações tecidas socialmente.

É na consciência humana mobilizada pelas apreensões reflexivas do mundo social que se constrói as percepções sobre a vida. Nessas configurações do vivido os atos da consciência se formam, conectados às coisas, aos objetos e às interações estabelecidas com os atores sociais, resultando na experiência perceptiva do que se viveu, experienciou. Vivemos em mundo interior, do eu pessoal e no mundo exterior do eu que se torna nós social, envolvido numa teia de interação, comunicação e materialidade. A reflexão, como fio mobilizador da consciência do mundo, em que as ações sociais são tecidas, faz da experiência vivida um campo de ramificações socioculturais formado no ato de pensar, fato que se movimenta dependendo dos agentes internos e externos em que os campos de significação do vivido pelos atores sociais são ressignificados.

Para Husserl (2006) é o ato de reflexão que faz da experiência vivida um componente subjetivo de compreensão. Nessa via do homem e a coisa, que o autor denomina de nexo concreto, ou seja, a transferência de si para a essência do vivido. Esse ato de perceber que faz apreender as situacionalidades do vivido concebendo a vivência numa consciência perceptiva.

No processo de experiência do vivido pelos docentes, é possível delinear fenomenologicamente como são desenvolvidos esses atos de reflexão constituídas nos percursos de vida, formação e profissão. O vivido pela percepção é gerado na consciência perceptiva do ator social, no momento em que a vivência refletida, recordada, rememorada favorece a transformação dos atos experienciados em ações diárias, mobilizadas para as práticas da docência, considerando o enfoque desse estudo que é o contexto da realidade educativa no Ensino Superior do Amazonas.

É no vivido que os atos de percepção são evidenciados. A experiência se vive, e quem a viveu e apreendeu os fatos do que foi experienciado. Esse vivido só pode ser compreendido se for narrado, contado, a partir dos registros da memória, da consciência que seleciona e externaliza pela linguagem o que for significativo para o momento. Por isso que a subjetividade é aliada na apreensão da vivência, por possibilitar uma análise e interpretação dos atos perceptivos dos atores sociais, em um fluxo do vivido e ela tem sua intencionalidade. É importante destacar que cada experiência difere da outra, e considerar este espaço/temporal em que ocorre se torna imprescindível.

Dilthey, filósofo historicista alemão, elucida sua contribuição sobre a vivência sob as lentes da fenomenologia. Esse autor criador do historicismo trouxe colaborações relevantes para as ciências humanas. Assim, como Husserl (2006), entre outros estudiosos, rompeu os paradigmas positivistas com sua teoria do conhecimento para as ciências do espírito, confrontando as ciências da natureza e apontando sobre a necessidade de analisar a experiência a partir da consciência humana, na qual os fatos se apresentam numa realidade exterior e interior. Apesar de trazer explicações interessantes sobre a experiência, numa visão transcendental, de transferência, bem como os conceitos de percepção interior, exterior mediada por ela. Interessa-nos aqui tecermos sua definição de vivência, haja vista, que os registros anteriores fundamentam o conceito de experiência.

Ao discutir sobre a tríade *Erlebnis-Ausdruck-Verstehen* (DILTHEY, 1968, p. 131), ou seja, a vivência, expressão e compreensão, apresentando as objetivações da vida, resultado na análise da vivência humana, “em substituição à experiência mutilada da realidade, oferecida pelo sujeito cognoscente da filosofia tradicional do conhecimento, Dilthey oferece-nos o conceito de vivência, símbolo verdadeiro da experiência “plena e não mutilada” da realidade igualmente “plena e total” (Amaral, 2004, p. 52). A vivência, nesse sentido, é uma transformação da experiência em sua totalidade, mediada pelas interações sociais, históricas e culturais. É no percurso da vida que as vivências são estabelecidas e constitui para o autor a zona limite do conhecimento, por ser uma continuidade do que foi vivido, de modo que nos fatos sociais as ações são expressadas e compreendidas.

O filósofo historicista acentua a importância de analisarmos as vivências cotidianas humanas com base no princípio fenomenológico, pelo fato de que os conhecimentos fazem parte do pensamento, portanto, considerar a consciência como interpretação da totalidade vivenciada pelo ator social no contexto de sua experiência na realidade é imprescindível. Posto que a sociedade em que vivemos é regulada por normas e leis que asseguram as relações sociais de forma harmônica.

Amaral (2004, p. 55) complementa ainda com base no autor que "conceber algo, atribuir valor e estabelecer fins para algo são atitudes vitais interdependentes que configuram as vivências e, assim sendo, nos ajudam a construir a própria realidade em que vivemos". A realidade é indissociável da vivência, é nela que o eu pessoal, se torna o nós nas interações linguísticas, favorecendo a construção de saberes pelo que é experenciado no vivido. A reflexividade, conceito chave apresentado por Coulon (1995), está presente nas atividades comuns vivenciadas pelos atores, que dialogam entre si, compartilham conhecimentos, mas como uma ação involuntária, ou seja, é comum, não tem a intencionalidade educativa, mas social, cultural, trivial daquele contexto.

Nessas apreensões da informalidade que são vividos pelos professores universitários em seus diferentes ambientes e/ou espaços de socialização cotidiana que apreendemos as experiências vividas, rememoradas, recontadas, e constituídas em um dado momento da profissão, que favorecem dados relevantes para a compreensão do cotidiano docente na realidade amazônica. Na singularidade da experiência vivida na universidade, mediante aspectos da reflexividade, que depois se tornam reflexão quando os sentidos e significados de professores sobre o que experienciaram no passado, favorece essa construção que a experiência e a vivência têm sua importância na análise, na interpretação para a compreensão do contexto educativos em que estes atuam e produzem saberes.

A vida social é movimentada, nela se tem atitudes, modos de ser e se perceber como pessoa, e como grupo. As atividades diárias comuns sejam no exercício da profissão ou nas ações informais dizem muito sobre a si e sobre o nós em seus processos de interações. Nesses nexos históricos e sociais a experiência se torna vivência. A célula original do mundo histórico é a vivência, conforme evidencia Dilthey (1968), colaborando com as argumentações tecidas nesta tese, quando trazemos a interação da vida diária tecida pelos atores sociais: os professores, no contexto educativos como um dos componentes de investigação da constituição da docência, no Ensino Superior. Essa relação entre a vida social, a formativa e a profissão garante percepções relevantes sobre as ações e fatos sociais, educativos e culturais numa dimensão microssociológica vivenciada no campo universitário.

É no reconhecimento no campo das ciências sociais que a fenomenologia de Alfred Schutz contribui nestas apreensões qualitativas sobre a vivência de docentes no Ensino Superior. Esse filósofo e sociólogo desenvolveu sua teoria do mundo social e dos processos de construção de significados, possibilitando, a partir de então, a compreensão da significação do mundo social e da construção da identidade do ator social em seus percursos de vida, formação e profissão, ancorando-se principalmente nos estudos de Husserl.

É no sentido da ação social, que o autor apresenta as reflexões sobre seus fundamentos de uma sociologia fenomenológica, destacando a vivência intencional como aquela que é mobilizada pela consciência dos atores sociais em sua relação interpessoal. Para ele, só é possível perceber, analisar e interpretar para compreender a vivência a partir de uma representação que a chamou de "significativo-simbólica", acentuando que os atores sociais além de suas interações linguísticas possuem coisas e/ou artefatos que são "um campo de expressão dessas vivências" (Schutz, 1972). A vivência, para ele, só pode ser analisada, interpretada e compreendida se voltarmos a subjetividade das relações sociais em que os atores realizam em seus processos de interação educativa, ou seja, na percepção de uma sociologia fenomenológica.

Evidencia que é na consciência como intencionalidade, é que se institui a vivência como amálgama de uma experiência natural constituída de uma realidade cotidiana entre si, o nós e os outros, numa atividade predominantemente prática. O significado prático em que o cotidiano é estabelecido caracteriza o mundo da vida, o vivido numa ação comum, trivial, natural das interações sociais e educativas (Schutz, 1972). O mundo da vida, nesse sentido, tem múltiplas ações sociais, culturais, étnicas e outras especificidades que são compartilhadas diariamente com os atores em seus diferentes modos de interação e socialização. É nesse tempo vivido do passado, experienciado que se compreende o mundo da vida de hoje. Essa relação entre o que se viveu e vive numa dimensão de complementariedade, ou seja, a experiência é campo da vivência implicado nas histórias de vida, no contexto educacional, soma-se a formação e a profissão como componentes desse percurso.

É na realidade educativa que as experiências são tecidas favorecendo aos atores conhecimentos amplos do que foi compartilhado. Para o filósofo e sociólogo, “as vivências são aprendidas, distinguidas, postas em relevo, destacadas uma das outras; as vivências que se constituíram como fases dentro do fluxo de duração se tornam, então, objeto de atenção como vivências constituídas” (Schutz, 1995, p. 81). O tempo vivido cotidianamente é o que conduz a experiência naturalizada, favorecendo o “estoque de conhecimento”, que para o autor são os significados em que a experiência vivida, acumulada ao longo da trajetória de vida constituiu o

que atualmente é a pessoa, o profissional. Tudo que se experiencia é nexo da vivência e estes componentes do estoque de conhecimento são estabelecidos nas relações socioculturais em diferentes espaços temporais em que estas acontecem, revelando sentidos subjetivos para quem dela participa.

As vivências adquirem sentidos quando os contextos vividos se tornam significativos, constituindo esquemas de experiência que permitem a análise e interpretação do que se viveu, compartilhou, experienciou, aspecto que coloca a vivência como um ato singular, até porque o mundo não é privado do ator social, pelo contrário, é um mundo comum, de todos. É por meio de atitudes e ações que transformamos esse mundo habitado em um mundo significativamente social, que mobiliza experiências consubstanciado nas vivências cotidianas, principalmente no contexto da Universidade.

Ao procurarmos o sentido da ação dos atores sociais em seus processos de interação e socialização sobre o seu saber fazer, buscamos mergulhar no que é atribuído por eles em sua atuação no mundo social, no cotidiano educativo. Captar essas singularidades e adentrar às subjetividades dos atos intencionalmente realizados em suas atividades diárias docentes, promove uma compreensão sobre as suas práticas, implicadas nos percursos de vida, formação e profissão.

A vivência do outro como fenômeno, nessa perspectiva, elucida nesses diálogos, por entendermos que é nela que conseguimos analisar e interpretar os etnodados da experiência profissional docente no seio universitário. O eu e o outro em sua interação educativa coloca a situalidade das práticas da docência como teias de significação dos percursos de vida e formação. Considerar a vivência do outro em nós, é outro aspecto de interesse nessa compreensão das experiências vividas no contexto do Ensino Superior, à medida que o cotidiano educativo se torna comum a todos que dela fazem parte, promovendo a construção de saberes que podem auxiliar no fazer docente.

É na análise da experiência do mundo social que a vivência se configura numa relação dinâmica entre o eu pessoal que se torna nós, na interação com o outro e no compartilhamento de saberes sejam os empíricos na impessoalidade, sejam os científicos da profissionalidade, todos eles em seus diferentes modos de expressão linguística são significativos para quem experienciar e principalmente para investigação de processos educativos. Portanto, é na busca de refletirmos sobre o fenômeno ou melhor sobre aquilo que é mostrado cotidianamente pelos docentes universitários que delineamos as suas experiências e vivências numa perspectiva de que o vivido sempre é mediado por um ato reflexivo.

5 PROCESSOS FINAIS DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DA TESE

> [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.
>
> (Larrosa Bondía, 2002, p. 24)

Pesquisar qualitativamente sob a égide das subjetividades humanas em uma perspectiva etnometodológica é adentrar ao contexto educativo dos atores sociais, participar das atividades diárias e/ou do cotidiano em que vivem, convivem e interagem com a intencionalidade de se tornar membro afiliado, com vistas a interpretar as indicialidades estabelecidas nas relações interacionais e dos atos comunicativos, aliadas às práticas exercidas no desenvolvimento da profissão mediadas pela reflexividade no sentido de compreender a constituição da docência, mobilizadas pelas trilhas formativas, pelos saberes e pelas práticas no Ensino Superior no Amazonas.

Mergulhar nas histórias de vida, formação e profissão de professores, consubstanciadas em suas práticas, nas experiências e vivências requer do pesquisador habilidades e competências ancoradas nos pressupostos teóricos e nas bases epistêmicas que alicerçam o presente estudo. Os aprofundamentos bibliográficos mediados pelas leituras reflexivas, discussões dialógicas das disciplinas obrigatórias, optativas e do núcleo de estudos, permitiram a (re)construção e (trans)formação de conceitos que envolve o objeto de pesquisa.

A epígrafe que emoldura e inicia esta seção, remete-nos à compreensão da experiência e do sentido que é conferido a essa dimensão, pelo que nos toca, nos move e pela ressignificação estabelecida com o que foi vivido. Nesses caminhos desvelados pela escuta sensível, pelo olhar atencioso, pela ética desprendida de julgamentos e ideias de valor, pela sensibilidade em ouvir o outro e os outros, descortinamos os horizontes constitutivos do ser professor e de sua prática docente de suas experiências vividas no Amazonas.

Interpretar para compreender os etnodados presentes no dia a dia do desenvolvimento profissional, das indicialidades dos discursos socializados em seus diferentes espaços de interação, marca característica deste estudo no encontro do silenciamento do pesquisador para ouvir os ecos das protagonistas desta tese: as professoras, que revelaram sobre sua vida, formação e profissão. A arte do encontro de suas memórias afetivas com os modos de seu saber-fazer, proporcionaram reflexões e (re)significações do que se tornaram, favorecendo ao pesquisador os elementos necessários para responder à questão problema da investigação.

Os percursos trilhados nesse contexto de pesquisa, desde a organização do estudo, planejamento dos dispositivos de produção de dados: rodas de conversa, memorial de formação e da prática, seguido da observação participante, das viagens do Piauí ao Amazonas, a realização da imersão no campo educativo universitário, são passos e momentos que exigiram responsabilidade ética, acadêmica e comprometimento com o estudo em foco, a partir dos registros diários dos acontecimentos do aqui e agora vivenciados na realidade cotidiana

universitária dos docentes que protagonizaram e possibilitaram conhecer um pouco mais acerca do cenário amazônico.

Essa relação da teoria com os dados empíricos, desenvolvida reflexivamente sob o olhar da sociologia compreensiva, da etnometodologia, da fenomenologia, da teoria da ação, da multirreferencialidade, da teoria do social, dos teóricos educacionais e dos saberes docentes, entre outras, sustentou as discussões defendidas nesta tese, construídas ao longo desse processo de estudo.

Nessa direção, apresentamos, a seguir, os percursos empreendidos na pesquisa: (entre)caminhos desveladores do cotidiano educativos de professores do Ensino Superior do Amazonas, seguido da questão-problema e dos objetivos aos achados do estudo: uma interpretação dos etnodados para alcançar a compreensão etnometodológica da realidade cotidiana de professores universitários e a constituição da docência no Ensino Superior do Amazonas: proposições e/ou encaminhamentos.

5.1 Percursos da pesquisa: (entre)caminhos desveladores do cotidiano educativos de professores do Ensino Superior no Amazonas

Sob a ótica compreensiva descritivo-interpretativa passamos a analisar os dados segundo o delineamento dos (entre)caminhos deste estudo sobre os processos constitutivos da docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas com a intencionalidade de atingir os objetivos e responder à questão-problema de modo a ampliar a construção da Tese prevista nesta pesquisa, revisitando as trilhas qualitativas percorridas em meio às subjetividades e criticidades reflexivas com que interpretamos e compreendemos o objeto de investigação, ancorados nas bases epistêmicas e teórico-metodológicas que nos auxiliaram na apreensão dos etnodados mobilizados pelos dispositivos de produção de dados, a saber: as rodas de conversas, o memorial de formação e da prática docente e da observação participante.

As rodas de conversas, desenvolvidas em cinco momentos, proporcionaram compreensões e saberes mais ampliados sobre (auto)formação docente em diferentes enfoques, considerando os eixos temáticos discutidos em cada uma. As ações preestabelecidas, planejadas e organizadas intencionalmente serviram de fios condutores de saberes que se mostraram como base para a revisitação das memórias de professoras no que concerne as suas vivências experienciadas e (re)significadas por meio de múltiplas situações que a envolvem, evidenciadas nos etnodados empregados neste estudo.

Tivemos, nesse sentido, a oportunidade de dialogar sobre temas que favoreceram a construção de saberes múltiplos aos participantes do estudo e oportunizaram reflexões relevantes sobre como se constituíram docentes no Ensino Superior. Esses momentos dialógicos propiciaram aos professores a aquisição de conhecimentos pedagógicos numa perspectiva da teoria da/na prática, auxiliando as professoras no desenvolvimento da escrita do memorial de formação e da prática docente a partir dos disparadores de memória utilizados em cada encontro.

Os registros advindos desses momentos permitiram que cada professora retomasse suas histórias de vida pessoal, sua trajetória formativa e o início da docência em seus diferentes contextos, estabelecendo uma relação dialógica consigo mesma, partindo das reflexões possibilitadas pela rememorização dos fatos vividos, puderam (re)elaborar seus modos de exercer as práticas da docência, numa perspectiva do que foi experienciado e (re)significado.

As observações das atividades diárias, no contexto universitário, bem como da ação profissional docente em sala de aula, proporcionaram compreensão do cotidiano das professoras em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, consubstanciado nos atos comunicativos durante todo o período de imersão no campo de pesquisa etnometodológica, indo ao encontro dos resultados do estudo e da compreensão da tese que defendemos, conforme anunciamos a seguir.

5.2 Da questão problema e objetivos aos achados do estudo: uma interpretação dos etnodados para a compreensão etnometodológica da realidade cotidiana de professores universitários

A constituição da docência no Ensino Superior no Amazonas, objeto de estudo desta pesquisa de doutorado em Educação, apoiada pela seguinte questão de investigação: Como são constituídos os processos constitutivos da docência revelados nas trilhas formativas, nos saberes e nas práticas de professores que atuam no Ensino Superior, no Amazonas-AM? Registramos como objetivo geral: compreender os processos constitutivos da docência, considerando as trilhas formativas, os saberes e as práticas de professores que atuam no Ensino Superior, no Amazonas-AM. E, de maneira específica: identificar os processos que constituem e fundamentam a docência, mobilizados pelas histórias de vida, formação e experiências da profissão universitária; descrever os modos de ser professores constituídos pelos participantes da pesquisa a partir de seus percursos na docência e, analisar a partir da narrativa de professores como os saberes e a prática docente contribuem no processo de constituição da docência no Ensino superior.

Partimos do pressuposto de que os processos constitutivos da docência ocorrem na unidade teoria-prática, da trajetória formativa de professores, desenvolvida nos diferentes espaços de interações sociais, seja em seu processo de escolarização na Educação Básica, na sua formação profissional e na profissão que exerce, favorecendo a construção de saberes e práticas que determinam e reforçam o ser professor nos diversos níveis de ensino.

Defendemos a tese de que a análise etnometodológica interpretativa-compreensiva das experiências vividas potencializa a compreensão de que os processos constitutivos da docência no Ensino Superior no Amazonas são formados nos percursosda vida pessoal, formativa e da profissão a partir dos sentidos e significados da prática cotidiana educativa universitária, apoiada em constantes reflexões, experienciada e (re)significada no contexto do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nesse sentido, identificamos, com base em análises interpretadas dos discursos orais, escritos e das observações do cotidiano educativo universitário que as experiências vivenciadas nos percursos da vida pessoal, da formação inicial, da formação continuada e do exercício da profissão das professoras deste estudo, fundamentam as práticas da docência mobilizadas pelas histórias compartilhadas nos espaços de interação e socialização das práticas e da sua relação com o eu pessoal e com o eu profissional.

Os dados revelam que as trajetórias pessoais, formativas e profissionais de docentes no Ensino Superior do Amazonas são tecidas no espaço/tempo-cultural em que foram experienciadas, revelando fatos vividos característicos da realidade sociocultural de cada ator social, que demarcam as singularidades dos saberes adquiridos ao longo desse processo, constituindo sua identidade professoral numa relação dialética e de práxis reflexiva.

As subjetividades interpretadas nos atos comunicativos das professoras emanadas das práticas docentes, evidenciam que o desenvolvimento de sua profissionalidade estão configuradas no saber-fazer da profissão, mediado pela autonomia, pela reflexão diária da/na ação, pela (re)construção de conceitos, que orientam e fundamentam práticas inovadoras e a (re)significação das experiências com seus professores outroramente vividas no contexto da Educação Básica, Superior e da Pós-graduação.

Os estudos e reflexões realizados e processados nesta tese indicam que os saberes da formação e da prática docente contribuem significativamente para o saber-fazer das professoras no Ensino Superior do Amazonas, à medida que utilizam os conhecimentos da formação inicial, mediado pelas atividades experienciadas na iniciação científica, no estágio supervisionado, nas pesquisas realizadas no mestrado e doutorado, configurando-se como elementos

complementares e enriquecedores na (re)construção de suas ações didáticas e metodológicas do ensinar e aprender na realidade sociocultural e educativa amazônica.

As reflexões apreendidas nesta pesquisa acentuam, ainda, que a pluralidade e a multidimensionalidade dos saberes constituídos nos percursos de vida, formação e da profissão são compostos pelas relações cotidianas compartilhadas e experienciadas coletivamente no contexto educativos universitário e nas redes colaborativas estabelecidas pelos diálogos permanentes que promovem teias de significação da profissionalidade e de (auto)formação e redimensionamento de conceitos teóricos e práticos reflexivos advindos de um olhar crítico da realidade em que a ação profissional docente é estabelecida.

As narrativas das professoras participantes deste estudo reverberam que os saberes pessoais advindos das interações cotidianas com seus familiares, alicerçados pelos saberes da formação, desde o processo da escolarização inicial aos processos acadêmicos, consolidados na perspectiva científica, garantiram a (re)construção de conhecimentos múltiplos, considerando o tempo vivido e experienciado. Esses nuances permitem um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade educativa e cultural em que as práticas são tecidas originando saberes com base nas ações cotidianas nas quais os atores-professores desenvolvem sua profissão.

Afirmamos, ainda, com base nas lentes epistemológicas e empíricas desta investigação, que as aprendizagens da docência mobilizadas pelos desafios vividos no cotidiano da prática universitária possibilitaram reflexões e ações diretivas da ação profissional, assim, este estudo coloca a relevância das histórias de vida, formação e profissão no movimento dinâmico e contínuo, que são interdependentes, mas que convergem para a compreensão do ser professor no Ensino Superior, razão por que não podemos dissociar esses eixos na compreensão do objeto de estudo.

Nesse sentido, a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão relatadas pelas professoras como ações interventivas de permanência na universidade por meio das bolsas de iniciação científica se mostraram edificantes e essenciais para o desenvolvimento de sua formação e exercício da profissão. Nesse processo que revela como se constituíram professoras no Ensino Superior, as participantes do estudo ressaltam que as práticas vividas, compartilhadas, permitiram a construção de sentidos e significados em sua vida estudantil, orientando-as para a edificação da docência e de seu desenvolvimento profissional, à medida que consideram corroborar essas ações experienciadas em diferentes processos de sua formação superior, favorecendo a aquisição de saberes docentes que auxiliam em suas práticas da docência, e em decorrência, fortalecem a construção do desenvolvimento profissional.

Os dados analisados acentuam que as professoras vivenciaram experiências múltiplas, tecidas nos diferentes espaços de escolarização, de estudos da formação profissional no exercício da profissão, nas interatividades pessoais e coletivas nos espaços socioculturais e educativos, permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências, necessários ao seu saber-fazer docente no Ensino Superior. Acentuam, também, que suas práticas docentes são ancoradas no planejamento sistemático presentes no plano de ensino e na revisitação teórica de conhecimentos consolidados nos percursos da formação e profissão, do modo como operacionalizam seu saber-fazer da prática educativa e profissional.

O uso de uma linguagem clara, objetiva expressadas nas situações didáticas auxiliam na compreensão dos conteúdos, desde as aulas experimentais e de campo, contendo metodologias ativas, entre outros aspectos considerados agentes potencializadores do ensinar e do aprender, percebidos no contexto interpretativo das práticas educativas no contexto universitário, enriquecida com ações dialógicas uma relação harmônica, seja com os conteúdos, seja com os alunos e com os colegas de profissão e gestão institucional.

A reunião desses aspectos permite que os desafios que emergem no campo profissional são mediados por ações individuais e coletivas, dependendo do grau de cada um, com ações interventivas dos campos pedagógicos, administrativos ou sociais considerando as redes de apoio da instituição de ensino. O trabalho colaborativo das professoras com as disciplinas afins do curso, nos eventos científicos entre outras atividades do campus, garante o cumprimento da função da universidade no que correspondente ao ensino, à pesquisa e à extensão.

As professoras reconhecem a importância de sua participação nas atividades administrativas, tais como: o núcleo docente estruturante, colegiados, conselhos e outras, auxiliando na tomada de decisão e melhoria da qualidade de ensino da instituição. Os percursos profissionais vivenciados em seu trabalho docente numa inter-relação da pessoalidade e da formação servem de base para ações de enfrentamento dos desafios que emergem no cotidiano educativos promovendo mudanças significativas no campo universitário em que as práticas da docência, de fato, acontecem.

As experiências e vivências das professoras no contexto de sua prática docente universitária revelaram-se conectados com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração por meio das disciplinas curriculares ministradas nos cursos de licenciatura e bacharelado em que atuam, atividades do PIBIC, PACE, PIBEX, consolidando em ações afirmativas na relação Universidade e comunidade local.

Portanto, os processos constitutivos da docência, considerando as trilhas formativas, os saberes e as práticas desenvolvidas no Ensino Superior, no estado do Amazonas-AM são

empreendidas e compreendidas na trajetória de vida pelas professoras, em diferentes momentos do espaço/tempo cultural em que foram experienciadas essas vivências permitindo a reflexão da/na ação vivida e a (trans)formação desses fatos mediado pelas ações formativas, proporcionando o desenvolvimento profissional docente, movido na relação do diálogo e no compartilhamento de saberes no cotidiano universitário que convergem para o encontro da tese desta pesquisa: "a constituição da docência no Ensino Superior no Amazonas", apresentada e explicitada no subitem a seguir.

5.3 A constituição da docência no Ensino Superior no Amazonas: proposições e/ou encaminhamentos

A pesquisa sobre os Processos Constitutivos da docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas (AM), nos permitiram navegar pelas histórias de vida, da formação e da profissão de professoras universitárias que viveram em diferentes regiões do país e atualmente contribuem no processo formativo de estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado por meio das atividades de ensino, de pesquisa, extensão e administração na região amazônica.

Mergulhar nas subjetividades expressas e compartilhadas no desenvolvimento dos dispositivos de produção de dados e das narrativas escritas, lidas e analisadas em uma perspectiva etnometodológica e de seus conceitos chaves, no encontro das bases epistemológicas e empíricas que alicerçam este estudo, nos coloca como pesquisadores capazes de interpretar para compreender o cotidiano educativo universitário.

As rodas de conversa como espaço de diálogo e compartilhamento de saberes promoveram a (auto)formação das professoras narradoras à medida que foram discutidos eixos temáticos consubstanciados nos pressupostos teóricos com a prática docente de cada professora, possibilitando a construção de conhecimentos pedagógicos relevantes, permitindo reflexões críticas sobre o saber-fazer docente.

Reafirmamos, ancorados nas narrativas das professoras e da experiência vivida e compartilhada no contexto desta pesquisa, que as rodas de conversa podem ser direcionadas à compreensão das necessidades formativas de professores do Ensino Superior, desde que se tenha uma organização sistemática, didática e pedagógica com intencionalidades de atingir objetivos específicos da realidade cotidiana, podendo ser realizada em diferentes espaços educativos, podendo ser úteis aos modelos descritos neste estudo. Em decorrência de que possuem as funções formativa e autoformativa, é importante que esses momentos sejam

alicerçados por meio da escuta sensível, considerando a empática mediação da fala do outro, conduzidas pela ética, responsabilidade afetiva e social em um espaço agradável, aconchegante entre outras perspectivas que dependem da realidade local e dos recursos disponíveis.

Nesse sentido, reconhecemos que este estudo tem sua contribuição e relevância, também, para o cenário acadêmico e para a sociedade brasileira por apresentar discussões teóricas-reflexivas e analíticas da constituição da docência no Ensino Superior, partindo da realidade cotidiana de professoras que atuam no interior do Amazonas. As histórias de vida, formação e da profissão tecidas e apresentadas por cada professora, servem como princípios singulares que demarcam a identidade profissional docente no Ensino Superior.

Nessas histórias narradas, encontramos colaborações teóricas no campo da Etnometodologia, elaboradas no momento da análise interpretativa-compreensiva com vistas a auxiliar os pesquisadores que se interessam em analisar os dados considerando elementos norteadores da teoria do social, mesmo sabendo que é uma propositiva com possibilidades de avanços e aprofundamentos no movimento da práxis reflexiva, partimos da compreensão do papel de pesquisador que requer adentrar ao campo teórico e prático da pesquisa e assim (re)elaborar conhecimentos considerando o objeto de estudo e as necessidades formativas percebidas durante esse processo.

No que diz respeito aos saberes docentes discutidos nesta tese, anteparados a uma tipologia da teoria do social foram elaborados com base nas reflexões teóricas, práticas e empíricas, nos permitindo expressar que esses saberes são (re)construídos a partir da realidade sociocultural e educativa dos atores sociais em seus processos de formação, da profissão e da prática. Assim, reconhecer os fatos sociais a partir do cotidiano profissional docente, num panorama multirreferencial, fenomenológica e etnometodológica permite um olhar singular sobre as pluralidades existentes decorrentes da realidade multifacetada na qual o processo educativo ocorre.

Delineamos, ainda, nesta parte do estudo, alguns aspectos que merecem atenção e reflexão, a exemplo da constituição da docência no Ensino Superior, de forma a destacar os pontos singulares que servem de base para discussões e aprofundamentos nos processos formativos de professores, a saber: as histórias de vida e/ou perspectivas do eu pessoal a partir das vivências e experiências mediadas pelo espaço/tempo cultural em que foram vividas e (re)significadas pelos atores sociais e as trilhas formativas na constituição da profissão docente, focalizando os processos de formação inicial e continuada, dos elementos que constituem a identidade profissional docente, norteados por reflexões sobre profissão, profissionalidade, profissionalismo, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes, reflexão da/na práticas da

docência, escuta sensível, trabalho colaborativo, redes de apoio entre os pares, função da universidade, ao lado de outras temáticas reverberadas no presente estudo.

Registramos, nessa perspectiva, as seguintes propositivas considerando os achados da pesquisa e as reflexões da experiência vivida no percurso das interações com os atores sociais em seus processos constitutivos docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas. Assim, trazemos as seguintes proposições e/ou encaminhamentos:

- Institucionalizar as rodas de conversas como dispositivo de formação e autoformação docente, estabelecendo encontros formativos, seguindo as normativas elencadas neste estudo, desde o planejamento norteador, organização, sistematização das discussões e demais seguimentos conforme descritos nesta tese;
- Socializar os saberes da prática docente cotidiana com professores licenciados e bacharéis, relacionados aos desafios da profissão, às estratégias metodológicas de ensino, aprendizagem, práticas avaliativas, entre outros aspectos inerentes ao processo educativos universitário, garantindo a (re)construção de conhecimentos e favorecendo reflexões múltiplas sobre o saber fazer profissional docente;
- Ampliar os aprofundamentos teórico-práticos de professores a partir das concepções atuais sobre ensino, prática da docência, identidade e desenvolvimento profissional, e outras temáticas que reverberam a formação docente e os desafios da prática;
- Possibilitar situações de interações docentes a partir de atividades pontuais, contemplando a escuta sensível enquanto componente essencial para esses momentos acompanhados por profissionais da área pedagógica, com o intuito de promover o fortalecimento de vínculos entre professores, gestão e comunidade escolar, conectados a outras instituições universitárias de modo a conhecer as experiências e vivências da realidade educativa;
- Criar comissão e/ou grupo de formação pedagógica com a tarefa de elaborar, planejar e executar ações que desenvolvam potencialidades de professores universitários, principalmente aqueles que não tiveram acesso à formação pedagógica, item necessário ao desenvolvimento da profissão docente.

Essas proposições elencadas não esgotam outras tantas questões relevantes que permeiam a constituição da docência universitária, a exemplo da necessidade de discutir sobre a formação inicial de professores que atuam nesse cenário, mobilizados pelas suas histórias de vida e da profissão, dos desafios que emergem cotidianamente na região Amazônica, considerando sua realidade cultural, socioeconômica, linguística, dentre outras.

É importante destacar que o contexto amazônico apresenta singularidades específicas,

considerando suas particularidades biológicas, ambientais, econômicas, sociais, culturais e étnicas requerendo reflexões críticas sobre suas realidades educativas, principalmente em relação às interações entre os atores sociais dessa região e o papel, função e contribuição da Universidade no processo de desenvolvimento educacional, tecnológico e sociocultural das populações que nela vivem.

Temos a convicção de que o ato de pesquisar é processual e comporta atravessar a vida professoral, o que nos convida a demarcar esse momento finalizador da escrita desta tese, relembrando que se faz necessário que revisitemos as ponderações postas neste trabalho científico, considerando a dinâmica educativa e a rapidez dos avanços científicos na sociedade globalizada.

Sabemos que se trata, neste momento, não de uma conclusão, finalização ou fechamento do estudo, mas de uma escolha dimensionada pelos propósitos com os quais nos comprometemos estudar, investigar, registrar e socializar por intermédio da produção desta tese doutoral, pois agora mais ainda precisamos " [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...] e dar-se tempo e espaço, como nos diz Larrosa (2002, p. 24).

Portanto, falamos de um tempo e espaço que, certamente este presente se tornará passado, e que esse tempo vivido se tornará experiência e dela poderemos delimitar a essência do que foi experienciado, (re)significando-a. E, assim, prosseguir como pesquisadores da formação de professores e das práticas da docência e de outros temas correlatos que, a cada tempo e espaço, buscam compreender objetos de estudo, alimentando nosso compromisso de professor universitário, investigativo de sua profissionalidade, motivo por que dizemos que esta tese é (in)conclusiva, por termos trilhas que sempre nos levará a outros (entre)lugares do cotidiano de professores em seus diferentes campos de atuação.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. (org.) **El enseñante es tanbién uma persona.** Barcelo: Gedisa, 2000.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memoriais de formação:** a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Educação, v. 34, n. 2. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708. Acesso em: 05 maio 2021.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

ABREU, A. A. (coord.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALARCÃO, G. M. B. Professor-investigador: que sentido? que formação? *In*: CAMPOS, B. P. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 21-31.

ALENCAR, L. M. G. de. **Caminhos de aprendizagens docentes no ensino superior**: histórias narradas por professores no início da carreira. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/2884. Acesso em: 23 mar. 2024.

ALLEN, D.; FRASER, B. J. Parent and student perceptions of the classroom learning environment and its influence on student outcomes. **American Educational Research Association.** Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. 2002.

ALVES, L. R. G.; DA CRUZ NEVES, I. B.; DA PAZ, T. S. Constituição do currículo multirreferencial na cultura da mobilidade. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 2, p. 1248-1269, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632206009. Acesso em: 21 jul. 2023.

AMARAL, M. N. de C. P. Dilthey: conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. **Trans/form/ação**, v. 27, n. 2, p. 51-73, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-31732004000200004. Acesso em: 15 mar. 2023.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de**

Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do ensino superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PLACCO, V. N. S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAGÃO, M. G. S. *et al*. Projeto político pedagógico para o curso de Educação Física: caminhos percorridos. **Anais,** XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis -SC, 1999.

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. *In*: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 34-56.

ARAÚJO, J. N. *et al*. O uso de espaços não-formais para a aprendizagem de botânica na Licenciatura em Ciências Biológicas. 2º Simpósio em Educação em Ciências na Amazônia, 2012, Manaus. **Anais**. Manaus: UEA, 2012.

ARAÚJO, F. A. M. **Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos:** o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na pós-graduação em educação. 2021. 314 f Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação.** São Carlos: UFScar, 1998.

ARDOINO, J. **Education et relations:** introduction à une analyse pluriele des situations éducatives. Paris: Gauthier-Villars: UNESCO, 1980.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

BAKER, R. W.; SIRYK, B. Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, v. 31, n. 2, p. 179-89, 1984.

BALTAZAR, M. M. de M.; MOYSÉS, S. J.; BASTOS, C. C. B. C. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 285-303, jul. 2010.

BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. **O modelo multicampi de universidade e suas relações com a sociedade.** XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas: rendimientos académicos y eficacia social de la universidad. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2013.

BANZONINI, T. K.; BASTOS, F. **Formação continuada de professores de ciências:** algumas reflexões. VII ENPEC, Florianópolis, SC, 2009.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In:* BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EduUFCar, 1998. p. 168-199.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007.

BARBOSA, L. A. B. A. As bases epistemológicas da docência e a prática formativa dos professores nas licenciaturas no IFPI. 2021. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. **Revista de Ciências Humanas**, v. 46, n. 1, p. 183-198, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEATTIE, M. **Codependência nunca mais**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2017.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Mágia e técnica, arte e política.** Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, P. LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petropólis: Vozes, 1976.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism**: perspective and methods. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1969

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional:** estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, abr. 2013.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 mar. 2023.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2004.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade** – Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, Abril, p. 59-76, 2001.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**– Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, Abril, p. 11-26, 2001.

BORGES, I. A. **Educação e personalidade**: a dimensão sócio-histórica da educação cristã. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante:** o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. Formação continuada de professores de ciências: algumas reflexões. **Anais** [...] VII Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 2009.

BOZU, Z. Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. **Revista Iberoamericana de Educación (OEI)**, v. 51, n. 3, p. 1-15, 2010.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, 34, n. 2, p. 157-164, maio-ago. 2011.

BRASIL. ICET. **Histórico**. Disponível em: http://www.icet.ufam.edu.br/?page_id=147. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET,

altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2023.

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

BRASIL. **Lei Federal 4069-A de 1926**. Cria a Fundação Universidade do Amazonas, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4069-a.htm#:~:text=LEI%20No%204.069%2DA,1%C2%BA. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRITO, A. E.; SANTANA, M, C. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In*: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. (org.). **As trajetórias de pesquisas em educação**: perspectivas formativas do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-144.

BRITTO, A. L. F. de M. **Pensamento de professores do ensino superior**: narratividade de docentes em início de carreira sobre prática educativa. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

BROCCO, A. K. Aqui em casa a educação é muito bem-vinda: significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 94-109, 2017.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade.** 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida dos professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

BUENO, L.; MOREIA, K. de C.; SOARES, M.; WIEZZEL, A. C. S.; TEIXEIRA, M. F. S.; DANTAS, D. J. O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas. *In*: NOBRE, S. L.; LIMA, J. M. de. (org.). **Livro eletrônico do segundo Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente.** São Paulo: Unesp, 2007. p. 34.

CAI, J.; LESTER, F. Por que o ensino com resolução de problemas é importante para a aprendizagem do aluno? Traduzido por BASTOS, A. S. A. M.; ALLEVATO, N. S. G. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 241-254, 2012.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARMO, R. de O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, v. 35, p. e210399, 2019.

CARNEVISKIS, C.; MACALINI, E.; SILVA, E. G. A precarização do trabalho docente nas licenciaturas dos campi em expansão da Universidade Federal do Amazonas. *In*: SILVA, M. C.; SANTOS, V. M. (org.). **Formação docente e políticas públicas.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016. p. 121-141.

CARVALHO, E. B. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses.** Salamanca: KADMOS, 1996.

CARVALHO, J. M. A formação de professores como redes de conversações: por um devir-docência. *In*: OLIVEIRA, I. B; REIS, G. (org.). **Pesquisas com formação de professores**: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis, RJ: DP ET ALII, 2017. p. 63-82.

CARVALHO, M. do C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada:** discursos e inclusão na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 1. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CATANI, D. B. *et al*. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *In*: BUENO, B. O. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 299-318.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes do fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino:** formação profissional e emancipação. Maceió: EDVFAL, 2000.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidades. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 2003.

CHIRO, K.; KOGA, F. *et. al*. **A coragem de não agradar:** como a filosofia pode ajudar você a se libertar da opinião dos outros, superar suas limitações e se tornar a pessoa que deseja. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2018.

CLANDININ, D. J. **Classroom pratice, teacher images in action**. Londres: The Falmer Press, 1986.

CONCEIÇÃO, J. S. da; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Rev. Docência Ens. Sup**., v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

CONGER, K. J.; STOCKER, C.; MCGUIRE, S. Sibling socialization: the effects of stressful life events and experiences. *In*: KRAMER, L.; CONGER, K. J. (ed.). **Siblings as agents of socialization**: new directions for child and adolescent development. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. p. 45-60.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al*. **Déjame que te cuente** - ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Ed. Laertes, 1995. p. 63-81.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. R. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./ jul. 2013.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porta Alegre, 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27499. Acesso em: 28 ago. 2023.

COULON, A. Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 56, p. 33-43, 2019.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.

COULON, A. **A escola de Chicago.** Campinas: Papirus, 1995c.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

COULON, A. **Etnometodologia e educação.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

COULON, A. **Etnometodologia.** Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, A. **La etnomedotología**. 3ª. Ed. Madrid: Cátedra, 2005.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CRUSOÉ, N. C.; SANTOS, E. M. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-16, 2020.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. (Coleção Educação em Questão).

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Coleção Educação em Questão).

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. Ensino superior no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204. (Coleção Historial, 6).

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *In*: CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010. p. 45-57.

CUNHA, M. I. **O campo a iniciação à docência universitária como um desafio**. 2010. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/3_o_campo_da_iniciacao_a_docencia_universitaria_como_um_desafio.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M.C. (org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51.

CUNHA, M. G. M. B. da (org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

DANIEL JUNIOR, G. M. **Universidade e sociedade na Amazônia contemporânea**: análise do processo de interiorização do ensino superior público na região amazônica. 2018. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. Ser professor. Desenvolver-se como profissional. *In*: Day, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. p. 47-144.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-162.

DE MELO, F. **Quantos eus que nao sao meus?** Como desvelar, construir e preservar a identidade. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et éducation:** figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIAS, A. M. I. *et al*. Desvelando à docência no ensino superior: um estudo exploratório nas regiões norte, nordeste e centro oeste. *In*: **O cenário docente na educação do século XXI:** perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 37-52, Agosto. 2009.

DILTHEY, W. **Der aufbau der geschichtlichen welt in den geisteswissenschaften.** v. VII. Alemanha. 1968.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 109-125, 1999.

DORIA, F. A. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. *In*: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, a study of practical knowledge**. Londres: Croom Helm, 1983.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

ÉSTHER, Â. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **CADERNOS EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, p. 648-667, Jul. 2011.

FAGUNDES, C. V. Transição ensino médio-educação superior: qualidade no processo educativo. **Educação por escrito**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/11212. Acesso em: 19 out. 2023.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico:** diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. 2009. 235 f. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos-Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2009.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.

FÁVERO, M. L. **Universidade e poder.** 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, O. **A história da alfabetização de adultos em questão**. 2003. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, Mar. 2009.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of research in education**, v. 20, p. 3-56, 1994.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? *In*: MASETTO, M. (org.). **Docência universitária.** Campinas: Papirus, 1998. p. 95-112.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. *In*: MOROSINI, M. *et al*. **Enciclopédia Pedagogia Universitária.** Glossário, v. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006, p. 441-457. Disponível em: http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF Acesso em: 24 set. 2023.

FERREIRA, L. H.; AGUIAR, T. B. de.; BOLLIS, R. A. R. Agradecimentos em teses e dissertações da área de educação: um pouco de mim, um pouco de nós. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280001, 2023.

FERRAZ, J. B. S.; ELER, J. P. Parceria público x privada no desenvolvimento de pesquisa em melhoramento genético animal. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v. 39, p. 216-222, jul. 2010.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi.** Brasília: Plano Editora, 2005.

FIGUERA, P.; TORRADO, M. El proceso de transición de bachillerato a la universidad: factores de éxito. **Quaderns Institucionals**, v. 2, p. 41-55, 2000.

FISCHER, M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717. Acesso em: 23 ago. 2021.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf/. Acesso em: 28 maio 2022.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis: **Revista Comemorativa 25 Anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares. ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** o uso dos prazeres. v. II. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. São Paulo: USP, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Extensão universitária**: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEFFI, D. A. Prefácio. *In*: MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004. p. 148-181.

GAMA, E. de C. **Festival da Canção de Itacoatiara (FECANI)**: o local e o regional na perspectiva de um evento musical na Amazônia. 2009. 251 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2320/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Eder%20de%20Castro%20Gama.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

GAMA, E. de C. Festival da Canção de Itacoatiara (FECANI-AM): descrição etnográfica e análise de um evento musical no Amazonas. *In*: BRAGA, S. I. G. (org.) **Cultura popular, patrimônio imaterial e cidades**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. (coord.). *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-56.

GARCIA, M. C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

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

GARFINKEL, H. **Studies in ethomethodology.** Cambridge: Press, 1967.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnometodology**. Cambridge: Polity Press, 1996.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.*et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Ed: Jorge Zahar, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Novos sentidos para a ciência. *In*: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 70-100.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. *In*: **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação:** ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, T. P. **Prática docente na educação infantil:** concepções teóricas e metodológicas no município de José de Freitas-PI. 2018. 175 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-170.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUEDES, N. C. A Etnometodologia como perspectiva de pesquisa: diálogos da prática. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11420. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11420. Acesso em: 30 out. 2021.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf . Acesso em: 27 mar. 2023.

GUIMARÃES, G. D. **Historiografia da cotidianidade:** nos labirintos do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUIMARÃES, G. D. **Aspectos da teoria do cotidiano:** Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. *In*: GUIMARÃES, V. S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?**: o papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 129-150.

HAGE, S. M. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. *In*: HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005. p. 42-60.

HAGUETT, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HEALEY, M. Linking research and teaching to benefit student learning. **Journal of Geography in Higher Education**, Londres, v. 29, n. 2, p. 183-201, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 120p.

HERITAGE, J. C. Etnometodologia. *In*: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org.). **Teoria social hoje.** Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999. p. 321-392.

HOLANDA, W. M. N. de. **Metodologia de ensino aplicada à matemática:** discutindo o método Kumon no Brasil. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3590/1/WMNH06032018.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

HOLLOWAY, I.; WHEELER, S. **Qualitative research for nurses.** Great Britain: Blackwell Science, 1996.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-60, 2008.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, *[S. l.]*, v. 29, n. 2, p. 121-134, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3845. Acesso em: 4 out. 2023.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos a a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

ISAIA, S. M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 95-105.

JASPERS, K. Método e visão do mundo em Weber. *In*: COHN, G. (org.). **Sociologia:** para ler os clássicos. Rio de Janeiro: Azougue, 2005. p. 115.

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211-229, jan. 2016.

KEMP, A. E.; MILLS, J. Musical potential. *In*: PARNACUTT, R.; MACPHERSON, G. E. (ed.). **The science & psychology of music performance**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 3-16.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMI, I.; KOGA, F. *et al.* **A coragem de não agradar**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

LACERDA, F. C. C. **A pobreza na Bahia sob o prisma multidimensional**: uma análise baseada na abordagem das necessidades básicas e na abordagem das capacitações. 2009. 210 f. Dissertação (mestrado em economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. *In*: MOROSINI, M. (coord.). **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário. v. 2. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 237-238.

LEININGER, M. **Culture care diversity and universality:** a theory of nursing. New York: National League for Nursing Press, 1991.

LEITÃO DE MELLO, M. T. Programas oficiais para formação de professores. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 45-60, 1999.

LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escolha profissional. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação vocacional ocupacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 39-53.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 13, p. 155-191, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. S. Reuni e expansão universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 383-406, 2016.

LIMBERGER, J. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 969-975, 2013.

LIPPITZ, W.; LEVERING, B. And now you are getting a teacher with such a long name. **Science**, v. 18, n. 2, p. 205-213, 2002.

LOBO, R. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, set/dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132. Acesso em: 01 set. 2023.

LOPATTO, D. As características essenciais da pesquisa de graduação. **Council on Undergraduate Research Quarterly**, v. 24, n. 139-142, 2003.

LUCCHIARI, D. H. O que é orientação profissional? *In*: LUCCHIARI, D. H. (org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993. p. 11-16.

LUCKMANN, T. Realidades: constituição individual, construção social. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, *[S. l.]*, v. 1, n. 3, p. 384-394, 2011. DOI: 10.15448/19847289.2011.3.10055.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 428-451, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/kJjbtTzvSsHVY5gf5vnRPRk/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 02 fev. 2023.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (org.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 63-77.

MAHEU, C. M. D. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 12, n. 12, p. 89-109, 2007.

MANAUS. Universidade Federal do Amazonas. **Plano local de biossegurança do ICET**: contextualização e implementação do plano de biossegurança da UFAM no ICET/ Comissão Local de Biossegurança do ICET – Itacoatiara, AM: ICET/UFAM, 2020. 27 p. Disponível em: https://www.icet.ufam.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/Plano-de-Biosseguran%C3%A7a-do-ICET-v.4-aprovado.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

MANAUS. PROERG. **Estatuto da UFAM**-Universidade Federal do Amazonas (1998). Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/996/1/ESTATUTO%20DA%20UFAM.pdf. Acesso em: 03. fev. 2023.

MANAUS. PROERG. **Regimento Geral da UFAM**-Universidade Federal do Amazonas (1998). Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/997/1/REGIMENTO%20UFAM.pdf. Acesso em: 03. fev. 2023.

MARCHESI, Á.; GIL, C. H. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MARINHO, C. M. *et al*. Porque ainda falar e buscar fazer extensão universitária? **Extramuros-Revista de Extensão da UNIVASF**, Petrolina-PE, v. 7, n. 1, p. 121-140, 2019.

MARTINS, G. M. B.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba-MG, v. 8, n. 2, p. 4-13, 2016. DOI: 10.18554/rt.v8i2.1550.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MEDEIROS, A. M. S. de. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, n. 12, 2007.

MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. Desenvolvimento profissional de professores universitários: reflexões a partir de experiências formativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 19, n. 31, p. 168-195, jul./dez. 2014.

MELO, J. M. S. de. **Validação do teste TSIN (QL) como instrumento de avaliação qualitativa do processo de ensino e aprendizagem**. 2005. 353 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2005.

MENDES, R. S. Profissão professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas. **Anais [...]** CIET, EnPED. 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**,** São Carlos, ago. 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1683. Acesso em: 28 mar. 2023.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. (Coleção: Escola em Debate/2).

MICHAELIS. **Dicionário escolar de língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A. M. **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MORAES, M. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, v. 16, n. 70, p. 56-69, abr./jun. 1996.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, R. K. A. **Desenvolvimento profissional de professores de didática**: os saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática docente no Ensino Superior. 2020. 159 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina.18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Dulce Matos. 5ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MOROSINI, M. C. **Universidade no Mercosul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 11, n. 12, p. 29-43, 1997.

MOURA, G. B. **Docência no ensino superior**: o desenvolvimento profissional do professor fisioterapeuta. 2019. 87 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

MOURA, M. S. de S.; GIANNELLA, V. A arte de escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído**, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2016.

MOURA, A. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 27 mar. 2023.

MUNHOZ, A. V. Um modo de existir na docência. **Educ. Real [online]**, Porto Alegre, v. 47, e124421, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100314320220001004 02&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2023.

MYZUKAMI, M. da G.; RODRIGUES, A. (org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

NASCIMENTO, M. A. G.; SILVA, C. N. M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: ENPEG, 2009. p. 1-11. Disponível em: http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, T. (org.) *et al*. **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino brasileira. Brasília: IPEA, 2016. p. 95-124.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. *In*: A. NÓVOA; M. FINGER (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA. A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2008.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, Abril. 2001. p. 27-42.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n. 46, 9-10 setembro de 2008. Disponível em: file:///D:/Favorites/Downloads/2504Beltran.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA, C. N. S. **Urbanização no médio Amazonas**: a importância de Itacoatiara (AM) como cidade intermediária. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

OLIVEIRA, E. S. de; BARRETO, D. A. B. Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior. **Revista docência do ensino superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-18, 2021.

OLIVEIRA, R. C. Experiência docente em classe hospitalar. *In*: PASSEGGI, M. da C. *et al*. **Pesquisa (auto)biográfica em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal: EDUFRN, 2018. p. 607-624.

OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 17-33.

ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas**. 7. ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PANIZZI, C. A. F. L. A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. **Anais[...],** Caxambu, Rio de Janeiro, 2004.

PAROLIN, G. M. B. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.

PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 16, p. 119-141, 1993.

PENSIN, D. P. Educação superior e agenciamento: a constituição singular do professor da educação superior no presente. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 74-94, 2018.

PEREIRA, A. B.; PUTZKE, J. **Proposta metodológica para o ensino de botânica e ecologia.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1996.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PEREZ, A. P. O filho primogênito: suas características e seus relacionamentos no contexto familiar. *In*: WAGNER, A. (org.). **Família em cena**: tramas, dramas e transformações. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 113- 131.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. *In*: CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 1-20.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 11-21.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construir caminhos. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 267-278.

PIRES, H. F. Universidade: a dialética do mercado e da sociedade. **Revista Advir**, n. 9, p. 05-07, 1996.

PIZZIMENTI, C. **Sou feita de retalhos**. 2017. Disponível em: https://poesiasdela.wordpress.com/2017/10/21/sou-feita-de-retalhos/. Acesso em: 21 jun. 2024.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Celta, 1999.

PORTES, É. A. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG:** um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram as histórias de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47-62.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. F. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 26, p. 143-153, dez. 2011.

PUCCI, B. A indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. **Impulso**, Piracicaba, p. 33-42, 1991.

QUADROS, A. L. de; MORTIMER, E. F. Fatores que tornam o professor de Ensino Superior bem-sucedido: analisando um caso. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 01, p. 259-278, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAYS, O. A. Ensino-pesquisa-extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, n. 21, p. 71-85, 2003.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui**. [online], v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. **Psico**, v. 38, n. 3, p. 292-299, set./dez. 2007.

REIS, R. P. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem**, n. 373, p. 6, fev. 2007.

RIBEIRO, S. de O. **"E Deus visitou seu povo"** - história do povo de Deus em Itacoatiara. Manaus: EDUA, 2003.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Rio de Janeiro: Edição 70, 2005.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

RIVERO, C. M. da L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação: caminhos para uma síntese. **Anais [...]** Encontro Nacional de Pesquisa Qualitativa em Educação, jul. 2010. Disponível em: http://www.sepq.org.br/Ilsipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

RODRIGUES, A. M. dos S. *et al*. A temporalidade social do trabalho docente em universidade pública e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 5, p. 1829-1838, maio. 2020.

RODRIGUES, A. D.; BRAGA, A. A. Análises do discurso e abordagem etnometodológica do discurso. **Matrizes**, v. 8, n. 2, p. 117-134, 2014.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 4, n. 1, p. 28-43, 2011.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** v. 6, n. 1, p. 91-100, 2011.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/USP, 1991.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Histórias de vida e história oral. *In*: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madri: Síntesis, 1995. p. 259-287.

SANTANA, C. da S.; LAZIER, J. A. Experiências formativas na universidade: a relevância social e cultural da pós-graduação e a extensão universitária. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 3, p. e227308-e227308, 2022.

SANTOS, B. S**. A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. L. *et al.* O ensino de botânica na formação inicial de professores em instituições de ensino superior públicas no estado de Goiás. 2015. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC, **Anais** [...]. Águas de Lindóia. ABRAPEC, 2015. p. 1-8.

SANTOS, R. S. dos. **E depois da escola?** Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo. 2018. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, C. A. dos. **Constituição da identidade profissional de formadores de professores de matemática**: diálogos narrativos. 2018. 130 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/2460. Acesso em: 23 mar. 2024.

SANTOS, M. H. A. dos. **Iniciação à docência universitária:** experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social. 2020. 389 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade**: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético. 2014. 165 f. Dissertação (Mestre em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SCHUTZ, A. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

SCHUTZ, A. **A construção significativa do mundo social:** uma introdução a sociologia compreensiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**. 2.ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1995.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia del mundo social:** introducción a la sociología comprensiva. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1972.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SERRÃO, A. C. P. Em tempos de exceção como fazer extensão? Reflexões sobre a prática da extensão universitária no combate à COVID-19. **Revista Práticas em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 47-49, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Havard Education Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 313-333, fev. 1987.

SHULMAN, L. S. L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 96-229, Dez, 2014.

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property**: essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, A. B. (org.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Ed. Saraiva, 2010.

SILVA, D. S. A gente se faz educador: o estágio em docência. *In*: SILVA, D. (org.). **A docência do ensino superior em discussão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 15-28.

SILVA, R. H. A. da; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L. S. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, n. 1, p. 77-93, mar. 2011.

SILVA, V. L. R. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, R. Vieira da. **De bacharel a professor formador**: constituição da docência as licenciaturas. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2022.

SILVA, F. A. S. da. *et al*. Docência universitária: dilemas e concepções sobre ensino e formação profissional. **Revista Profissão Docente**, v. 14, n. 31, 2014.

SIMIELLI, L. E. R. **Equidade educacional no Brasil**: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. 2015. 134 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIMMEL, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**, v. 2, p. 99-118, 2006.

SOARES, S. S. **Narrativas de si**: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior. 2019. 352 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 352p. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.915. Acesso em: 24 jun. 2024.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; DINIZ A. M.; GUISANDE, M. A. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 24, p. 15-27, 2006.

SODRÉ, M. Apresentação. *In*: MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1998. p. 172.

SORDI, M. R. L. de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista,** v. 35, p. 135-154, 2019.

SOUZA, E. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação [online]**. v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, M. C. B. da *et al*. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. 2016. Disponível em: https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf Acesso em: 02 mar. 2023.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso; Artmed, 2011.

STECANELA, N. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 3, p. 929-946, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Editora Autores Associados, Jan./Fev./Mar./Abr. 2000, n. 13. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 23 jun. 2015.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, M. C. S. O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo? **Contexto e Educação**. Ijuí, v. 6, n. 22, p. 9-13, abr/jun. 1991.

TETI, D. M. 2001. Retrospect and prospect in the psychologycal study of sibling relationship. *In*: MCHALE, J. P.; GROLNICK, W. S. (ed.). **Retrospect and prospect in the psychological study of families**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 193-224.

THOMPSON, E. P. **Tradicion, revuelta y consciência de classe.** Barcelona: Crítica, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UFAM. Estatuto Da Universidade Federal Do Amazonas. **História.** Manaus: UFAM, s. d. Disponível em: https://www.ufam.edu.br/historia.html. Acesso em: 14 nov. 2020.

VASCONCELLOS, K. R.; BERNARDO, E. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208-222, 2016.

VASCONCELOS, I.; LIMA, R. L. de. É um malabarismo com vários pratos ao mesmo tempo!: o trabalho docente em universidades públicas. **Serviço Social & Sociedade**, 138, p. 242-262, 2020.

VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, 2010.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1992.

VIANA, I. Prática pedagógica: matrizes teóricas e interfaces conceituais. *In*: SILVA, (org.) **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: UTP, 2016. p. 172-199.

VIEIRA LIMA, J. V.; DUARTE SILVA, C. A.; RIBEIRO DE ALENCAR, F. M.; SANTOS, W. B. Metodologias ativas como forma de reduzir os desafios do ensino em engenharia de software: diagnóstico de um survey. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 31, 2020, online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 172-181.

VIEIRA, M. G.; PINTO, S. R. Visões e significados do trabalho: um olhar histórico**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 2, p. 45-51, 2008. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/1371/1026. Acesso em: 18 set. 2023.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2001.

WEBER, M. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: UnB, 1998.

WEBER, M. **Economie et société**. Tradução Jacques Chavy *et al*. Paris: Plon, 1971.

WEBER, M. **Sociologia**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1999. (Grandes Cientistas Sociais, 13).

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZUKOW, P. G. Sibling caregiving. *In*: BORNSTEIN, M. H. (ed.) **Handbook of parenting**: being and becoming a parent. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 253-286.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de confiabilidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIABILIDADE

Título do Projeto: Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas-AM.
Pesquisador Responsável: Neide Cavalcante Guedes
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI
Telefone para Contato: XXXXXXXXXXXXXXXX
Local da Coleta de Dados: Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET/UFAM

Prezado (a) professor (a)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados, por meio da pesquisa Etnometodológica, seguindo as recomendações teórico-metodológicas que fundamentam essa teoria do social. Utilizaremos como procedimentos de produção de dados o **memorial da formação e da prática docente, observação participante e as rodas de conversas** com quatro (04) professores do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET/UFAM, localizado na Av. Nossa Senhora do Rosário, 3863-São Jorge, Itacoatiara-AM, CEP: 69100-000.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Obedecemos a Resolução 510/2016 (Cap. VI - Art. 28) na qual esclarece que pesquisador deve "IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa". Portanto, a responsabilidade dessas informações é da Sra. Neide Cavalcante Guedes. Assim, após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, _____de _____ de _____.

_____	_____
Tiago Pereira Gomes	Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
CPF nº: XXX.XXX.XXX-XX	CPF nº XXX.XXX.XXX-XX
Doutorando em Educação-PPGED/UFPI	Orientadora- PPGED/UFPI

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do Projeto: Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas-AM.
Pesquisador Responsável: Neide Cavalcante Guedes
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI
Telefone para Contato: (XX) X XXXX-XXXX
Local da Coleta de Dados: Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET/UFAM

Prezado (a) professor(a),

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, situado no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga, CEP 64049-550 – Teresina/PI – Fone (86) 3237-2332, E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br , constitui-se num órgão colegiado multidisciplinar e independente, que atua na apreciação de projetos de pesquisa científica que envolve seres humanos, garantindo, como corresponsável, a proteção aos participantes da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa Humanos do Campus Ministro Petrônio Portela está com retorno gradual de funcionamento das atividades presenciais do referido Comitê, com atendimento na segunda, quarta e sexta-feira das 08:00 às 13:00.

Dentre as atribuições do CEP/UFPI, em seu Art. 7º, ressaltamos, a garantia da proteção à integridade e aos direitos dos participantes de pesquisas quando da avaliação dos protocolos de pesquisa; o acolhimento dos participantes de pesquisas ou denúncias de abusos, notificações ou infrações éticas que estejam interferindo nos princípios morais e/ou éticos, notificando o (a) pesquisador(a) responsável ou suspendendo a continuidade do projeto de pesquisa; requerer à instância competente a instauração de sindicância em caso de denúncia de irregularidade de natureza ética na condução da pesquisa e apurar a existência de irregularidades éticas na condução de pesquisas postas sob apreciação do CEP- UFPI/CMPP, comunicando tal fato à CONEP para as providências devidas.

Dessa maneira, você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre os saberes e práticas que o constituíram como docente no Ensino Superior. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo, qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: **Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas-AM**. Propomos como objetivo geral: compreender os processos constitutivos da docência, considerando as trilhas formativas, os saberes e as práticas de professores que atuam no Ensino Superior, no Amazonas-AM. E, de maneira específica:

identificar os processos que constitui e fundamentam à docência, mobilizados pelas histórias de vida, formação e experiências da profissão universitária; descrever os modos de ser professores constituídos pelos participantes da pesquisa a partir de seus percursos na docência e, analisar a partir da narrativa de professores como os saberes e a prática docente contribuem no processo de constituição da docência no Ensino superior.

A pesquisa a ser desenvolvida utiliza os princípios da Etnometodologia como teoria do social, apoiado em Garfinkel (2006), Coulon (1995a, 1995b, 1995c). A abordagem etnometodológica procura compreender detalhadamente a competência prática naturalística de assuntos específicos que são organizados na ação. A Etnometodologia não faz alusão ao método, mas ao campo de investigação, destacando como termos-chave que focalizam e explicitam os conceitos: prática ou realização; indicialidade; reflexividade; noção de membro e; relatabilidade (accountability). Ao decidirmos investigar sobre os processos constitutivos da docência, buscaremos conhecer o cotidiano dos docentes, a forma como percebem e significam suas experiências, mobilizadas pela identidade, saberes e práticas. Para tal, é preciso entender a maneira como os professores agem, a forma das suas ações, a estratégia que desenvolvem para encontrar, destacar e armazenar a informação necessária para reutilizá-la, enfrentar as suas adversidades, ou mesmo as situações corriqueiras que a vida lhes apresenta.

Nessa perspectiva, utilizaremos os procedimentos de produção de dados da pesquisa narrativa que ao ser sustentando pela teoria social da Etnometodologia, permite a investigação dos fenômenos, partindo das experiências vividas pelos participantes da pesquisa, na qual se obtém as descrições das práticas docente a respeito da sua experiência, e detém em mãos discursos significativos e passíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência. Assim, os dispositivos de dados serão o **memorial de formação e da prática, as rodas de conversas e a observação participante,** que serão utilizados de forma articulada, focalizando o objeto de estudo. O memorial de formação tem sua importância para este estudo pela possibilidade de permitir aos participantes da pesquisa narrar as experiências vivenciadas em sua trajetória docente, de suas práticas, saberes e experiências.

A observação participante da prática docente é vista como um procedimento que permite ao pesquisador compreender, detalhadamente, o desenvolvimento da prática docente no espaço escolar e, assim, atender os objetivos do estudo a partir dos dados coletados, ou seja, "[...] a observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumento, e registrá-lo com propósitos científicos." (ANGROSINO; FLICK, 2009 p. 74). Neste estudo, as rodas de conversas se tornam importantes por favorecerem a construção das narrativas como possibilidades de compreensão do objeto de estudo, considerando ser um procedimento importante para a pesquisa narrativa (WARSCHAUER, 2001). É um procedimento muito utilizado em pesquisas educacionais, quando os professores têm a oportunidade de debater sobre diversas temáticas relacionadas aos seus objetivos da pesquisa, por meio de um espaço organizado e agradável, preparado previamente para que os diálogos possibilitem a reflexividade da prática docente.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na produção do memorial de sua prática docente e na sua participação nas rodas de conversas, que temos a intenção de gravar de acordo com a sua autorização. A observação participante da prática docente, acontecerá na sala de aula (virtual e/ou presencial), para análise dos aspectos referentes a abordagem do conteúdo, uso de metodologias, relação professor e aluno, dentre outros aspectos que serão apresentados e dialogados nas rodas de conversas e com autorização da direção institucional e dos participantes da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para os esclarecimento de eventuais dúvidas no horário de 8h às 12h e das 14h às 18h, de segunda a sexta feira através dos telefones: (XX) X XXXX-XXXX (Profa. Dra. Neide Guedes) para tratar de assuntos gerais relacionados a pesquisa, deste ao metodologia do

estudo e os procedimentos de produção de dados e/ou (XX) X XXXXX-XXXX (Prof. Msc. Tiago Gomes) para dialogar sobre o início e etapas do projeto bem como outros assuntos relacionados ao cumprimento do cronograma, como também pelos seguintes email's: neidecguedes@hotmail.com e/ou ti-pg@hotmail.com. Em se tratando da análise dos dados será utilizada a análise de interpretativa-compreensiva.

Toda pesquisa apresenta um percentual de risco, sendo assim assumimos o compromisso de minimizar possíveis riscos, caso ocorra algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis.

É assegurado aos sujeitos participantes da pesquisa, conforme Resolução 510/2016 – Cap. III, Resolução 510/ 2016- Sessão II e Resolução 466/ Cap. III, a garantia de ressarcimento, indenização e assistência integral, bem como o acesso total aos resultados da presente pesquisa. Os benefícios gerados a partir da presente pesquisa serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho do coordenador Pedagógico, assim como, ao processo de formação continuada. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada " **Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas-AM**." como interlocutor(a). Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com o doutorando Tiago Pereira Gomes sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade

e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Itacoatiara (AM), _____ de _____ de _____

_____
Assinatura do(a) participante da pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do(a) participante.

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desta da pesquisa com seu representante legal para a participação neste estudo.

Itacoatiara (AM), _____ de _____ de _____.

_____
Neide Cavalcante Guedes
Pesquisador responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 Bairo Ininga. Teresina – PI. CEP: 64.049-550 – Tel: (86) 3237-2332 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE C - Carta de Encaminhamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, ____ de _____ de _____.

Ilmo Sr.
Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezado Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado: **Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas-AM**, para a apreciação por este comitê. Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
Confirmo também:
1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Tiago Pereira Gomes	Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
CPF: XXX.XXX.XXX-XX	CPF nº XXX.XXX.XXX-XX
Doutorando em Educação-PPGED/UFPI	Orientadora- PPGED/UFPI

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Centro de Ciências da Educação – CCE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado e Doutorado em Educação – PPGEd
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
CEP: 64049-550 | Teresina – PI. E-mail: ppged@ufpi.edu.br
Fones: (86) 3215-5820 e 3237-1214 | FAX: (86) 3237-1277

APÊNDICE D - Declaração dos Pesquisadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Neide Cavalcante Guedes – Profa. Dra. orientadora e o Doutorando Tiago Pereira Gomes, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: **Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas-AM,** assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). Assim,

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016 , do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Neide Cavalcante Guedes** da área de **Educação** da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Tiago Pereira Gomes
CPF: XXX.XXX.XXX-XX
Doutorando em Educação-PPGED/UFPI

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
CPF nº XXX.XXX.XXX-XX
Orientadora- PPGED/UFPI

APÊNDICE E - Roteiro para a escrita do memorial da prática docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Prof.ª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Orientando: Tiago Pereira Gomes

ROTEIRO
MEMORIAL DE FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Prezados/as professores/as,

Os processos constitutivos da docência, no contexto universitário, têm provocado diálogos permanentes sobre a identidade profissional e os elementos que determinam os saberes e práticas docentes, mediados pelas experiências adquiridas ao longo do desenvolvimento formativo e da profissão. Essas discussões advêm da crescente expansão da Educação Superior em todo o país e da qualificação desses profissionais, favorecendo pesquisas para a compreensão das mudanças e os significados da prática docente no atual cenário educativos.

A pesquisa que se delineia, intitulada: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA: TRILHAS FORMATIVAS, SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS (AM), está em consonância com a linha de pesquisa *Formação de professores e práticas da docência*, que é foco de interesse do pesquisador, considerando as experiências e vivências da prática docente na Educação Básica e no Ensino Superior, estabelecendo, portanto, a importância deste estudo para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento profissional docente.

Este estudo que se constituirá na Tese de Doutorado em Educação é vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI e apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, por meio do Programa de Apoio a Pós-Graduandos Fora do Estado do Amazonas – POSGFE. Tem como objetivo central: compreender como os processos constitutivos da docência construídos a partir das experiências formativas e dos saberes contribuem para o desenvolvimento da prática docente do Ensino Superior no Amazonas-AM. E, como objetivos específicos: identificar os processos constitutivos da docência que fundamentam a constituição das experiências formativas e dos saberes de professores no Ensino Superior; analisar a partir da narrativa de

professores como os saberes e a prática docente contribuem no processo de constituição da docência no Ensino superior e descrever as experiências docentes no Ensino Superior, desenvolvidas nos diferentes espaços de escolarização, da formação profissional e no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, apresentamos o roteiro norteador da escrita do **Memorial de Formação e da Prática Docente** que favorecerá a construção de saberes para o desenvolvimento do estudo. Portanto, solicitamos sua valiosa colaboração com os registros narrativos sobre como se constituiu docente, considerando sua história de vida, formação e profissão.

1 QUEM SOU EU? A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Objetivo- Conhecer as histórias de vida de professores que atuam na Educação Superior, considerando suas trajetórias pessoais, sociais e culturais.

a) Descreva sobre você: Nome; Local de trabalho; Idade; Tempo de serviço; Graduação; Pós-Graduação; Tempo de atuação no Ensino Superior; Jornada de trabalho, entre outros aspectos que considerar relevante realçar neste item.

2 PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS QUE CONSTITUEM O SER PROFESSOR

Objetivo: Identificar os processos que constitui e fundamentam à docência, mobilizados pelas histórias de vida, formação e experiências da profissão universitária.

a) Descreva sobre sua formação inicial e continuada (pós-graduação) e os desafios percorridos durante o processo.
b) Como se tornou professor no Ensino Superior? Que outras experiências foram vivenciadas em seu campo de atuação?
c) Quais as dificuldades enfrentadas no exercício de sua profissão docente?
d) O ensino, pesquisa e extensão fazem parte do desenvolvimento de sua prática? De que maneira? Qual a importância destes para a construção de saberes docentes?
e) Outras informações que considerar relevante para este estudo.

3 SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Objetivo: Analisar a partir da narrativa de professores como os saberes e a prática docente contribuem no processo de constituição da docência no Ensino Superior.

a) Em relação aos saberes adquiridos na formação inicial, você considera que estes, foram suficientes para a sua atividade docente? Justifique sua resposta.

b) Com base na sua profissão docente, descreva a importância e/ou contribuição da relação teoria e prática na formação de futuros profissionais e se estes fazem parte da sua prática docente.

c) Que necessidades formativas você considera necessária para um melhor desempenho da sua prática docente?

d) Que saberes você considera essencial e/ou necessário para o desenvolvimento de sua prática docente no contexto universitário?

e) Outras informações que considerar relevante para este estudo.

4 EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Objetivo- Descrever os modos de ser professores constituídos pelos participantes da pesquisa a partir de seus percursos na docência.

a) Descreva as suas experiências docentes no Ensino Superior, desenvolvidas nos diferentes espaços de escolarização, da formação profissional e no exercício da profissão.

b) Quais as contribuições das experiências docentes, acumuladas ao longo da trajetória de sua formação e atuação profissional para você?

c) Outras informações que considerar relevante para este estudo.

OBSERVAÇÕES:

Esclarecemos que, as informações contidas no memorial de formação e da prática docente, são confidenciais conforme esclarecido no termo de confiabilidade e que após analisadas pelos pesquisadores serão explicitados nas rodas de conversas com o intuito de promover reflexões e diálogos em relação ao que se escreveu e as interpretações realizadas pelos pesquisadores.

Os aspectos descritos para a escrita do memorial, é apenas um roteiro norteador, podendo ser acrescentado outros aspectos que considerar relevantes descrever em sua narrativa. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas em relação a produção desde dispositivo de dados e reiteramos votos de apreço e consideração em participar desta pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Orientadora
PPGED/UFPI

Prof. Tiago Pereira Gomes
Doutorando em Educação
PPGED/UFPI

APÊNDICE F - Roteiro de Observação da prática docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Prof.ª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Orientando: Tiago Pereira Gomes

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Docente:_____

Curso: _____

Disciplina:_____

Horário de Aula: _____

Horário de Atendimento:_____

Conteúdo da Aula: _____

Data da observação: _____

Turno: _____Alunos presentes: _____Alunos ausentes:_____

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

1- PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

a) Plano de Ensino: objetivos, estratégias metodológicas, organização dos conteúdos, sistemática de avaliação e referências: básica e complementar.

2- PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

a) Ação didática docente no desenvolvimento do conteúdo proposto;
b) Situações didáticas que garantem as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais e sua relação entre a teoria e a prática;
c) Desafios que são propostos a turma em relação às estratégias metodológicas de classe e extraclasse.
d) Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas coloca em jogo o que já é conhecido pela turma?
e) Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
f) Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração

suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

3 A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

a) A relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se de forma harmônica?
b) Como ocorrem às relações interpessoais entre o professor e os alunos?
c) Como o professor lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos?
d) Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazo dos conteúdos em questão estão claros para a turma?
e) As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo?
f) As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletirem?
g) O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
h) As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para elaboração de novos problemas?
i) As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

a) A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades interdisciplinares? De que forma?
b) A mediação desenvolvida pelo (a) professor(a) permite uma aprendizagem significativa?
c) Os conteúdos são contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos?
d) A prática docente apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?
e) As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?

5 A RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

a) Existe clima de cooperação entre os alunos?
b) Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Justifique.
c) Como você avalia as relações interpessoais existentes entre os alunos? Comente.
d) Os alunos se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na
b) discussão?
a) Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?
b) Com que critérios a classe é organizada?

6 UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

a) Os recursos são utilizados de forma adequada?
b) São recursos são apropriados para o nível da turma?
c) Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?

7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

a) O professor avalia o aluno consecutivamente?
b) A avaliação é diagnóstica? Ou seja, o professor utiliza-a para identificar o nível de aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo?
c) Utiliza a avaliação para identificar os obstáculos didáticos?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A OBSERVAÇÃO

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXOS

É hora de rememorar

Sejam bem-vindas, professoras!!!

Hoje é nosso terceiro encontro e gostaria de rememorar
a primeira e segunda roda antes de iniciar,
com os diálogos da docência que são convidadas a prosear.
É nas suas trajetórias de vida-formação e profissão que nos auxiliará
nas reflexões do cotidiano universitário que muito contribuirá
para a construção de saberes a partir do experienciar,
no contexto da prática docente e do ato de ensinar.

Foi numa quarta-feira, quatro horas após o sol aparecer,
Evidenciando o dia planejado, para a pesquisa acontecer.
Os ajustes foram feitos, entre aulas e reuniões,
para participar da roda de conversa e compreender quais eram as colaborações,
dos pesquisadores e pesquisados com suas contribuições,
de suas histórias de vida, formação e profissão entre outras indagações,
que nortearão os diálogos, frutos da discussão,
das rodas de conversa como o espaço de interação.

O lugar em que ocorre é a sala de reunião,
local do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias-ICET que é a instituição,
na qual a prática docente é estabelecida no contexto da profissão,
É o campo de pesquisa e de reflexão,
sobre o dia a dia docente em ensino, pesquisa e extensão.

É importante relembrar aquele brilho no olhar,
Desde o convite recebido ao momento do adentrar
Na sala bem preparada para o encontro começar,
Entre abraços e agradecimentos, começamos a dialogar,
Oferecendo o *Coffee break* para todas degustar,
Com um cardápio recheado e o café que não pode faltar!

O projeto de pesquisa foi apresentado com todas as informações,
desde os objetivos, as metodologias entre outras colocações,
como as rodas de conversas, memoriais de formação e da prática, bem como a observação,
dispositivo de produção de dados que nortearão
o desenvolvimento da pesquisa em processo de produção.

Os olhos e ouvidos atentos chamaram minha atenção,
Com os questionamentos realizados, favoreceram reflexões,
Desde a escolha dos participantes do estudo entre outras pontuações,
Favorecendo a construção de saberes a partir de diferentes dimensões,
Sinalizadas por cada uma considerando seus campos de atuações.

Então chegou a hora do diálogo começar,
Iniciaremos por uma metáfora, de modo a oportunizar,
Que os disparadores de memória possam, assim, trabalhar,
Na seleção de nossas lembranças, que tem muito a revelar,
Sobre a vida, formação e profissão, Ah!!! Vamos dialogar!!!

Autor: Tiago Pereira Gomes