

**PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO: O HABITAR AS PRÁTICAS DE ENSINO
UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TEACHING PROFESSION IN QUESTION: INHABITING UNIVERSITY TEACHING
PRACTICES IN TEACHER EDUCATION

PROFESIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN: HABITAR PRÁCTICAS DOCENTES
UNIVERSITARIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Fabrício Oliveira da Silva¹ 0000-0002-7962-7222

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima² 0000-0001-9760-3630

André Ricardo Lucas Vieira³ 0000-0002-9279-5802

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, Bahia, Brasil; fosilva@uefs.br.

² Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, Bahia, Brasil; acrelima@uefs.br.

³ Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco, Brasil; andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br.

RESUMO:

O artigo discute a relação entre professores e estudantes na universidade, focalizando as percepções de ensino de professores universitários que atuam em cursos de licenciatura. Neste sentido, o texto objetiva compreender o que dizem os professores sobre suas ações pedagógicas para desenvolver um ensino ancorado em dimensões de afetividade, do acolhimento às necessidades dos estudantes, da dialogicidade e da autonomia reflexiva. A pesquisa é de natureza qualitativa e revela os resultados de um ateliê reflexivo desenvolvido com quatro professores de diferentes áreas do conhecimento que atuam em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. O estudo ancora-se nas contribuições de Cunha (2009), Ribeiro (2010) e Silva; Trindade (2021) que abordam questões sobre a docência universitária, com destaque para a produção de saberes, experiências e práticas educativas desenvolvidas na ambiência universitária, considerando elementos do cotidiano que interferem nas práticas educativas do docente universitário. O estudo revela que há uma preocupação dos docentes no que tange às situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes na universidade, que interferem no modo como estes habitam a condição de estudante. O trabalho revela, ainda, que os docentes evidenciam uma preocupação com a permanência dos estudantes na universidade, valorizando o diálogo e a dimensão reflexiva como elementos centrais de suas práticas educativas. Há também a percepção de que a formação permanente de professores universitários se faz necessária para que o ensino se efetive levando em consideração a formação de futuros professores.

Palavras-chave: docência universitária; formação permanente; relação professor e estudante.

ABSTRACT:

The article discusses the relationship between professors and students at the university, focusing on the teaching perceptions of university professors who work in undergraduate courses. In this sense, the text aims to understand what teachers say about their pedagogical actions to develop a teaching anchored in dimensions of affectivity, welcoming the students' needs, dialogicity and reflective autonomy. The research is qualitative in nature and reveals the results of a reflective

workshop developed with four professors from different areas of knowledge who work in undergraduate courses at the State University of Feira de Santana – UEFS. In this sense, the study is based on the contributions of Cunha (2009), Ribeiro (2010) e Silva; Trindade (2021) that address questions about university teaching, with emphasis on the production of knowledge, experiences and educational practices developed in the university environment, considering everyday elements that interfere in the educational practices of university professors. The study reveals that there is a concern on the part of professors regarding the everyday situations experienced by students at the university, which interfere in the way they inhabit the condition of student. The work also reveals that the professors show a concern with the students' permanence at the university, valuing dialogue and the reflective dimension as central elements of their educational practices. There is also the perception that the permanent training of university professors is necessary for teaching to be effective, considering the training of future teachers.

Keywords: university teaching; ongoing formation teacher and student relationship.

RESUMEN:

El artículo discute la relación entre profesores y estudiantes en la universidad, centrándose en las percepciones docentes de los profesores universitarios que actúan en cursos de graduación. En ese sentido, el texto tiene como objetivo comprender lo que los profesores dicen sobre sus acciones pedagógicas para desarrollar una enseñanza anclada en las dimensiones de la afectividad, la acogida de las necesidades de los estudiantes, la dialogicidad y la autonomía reflexiva. La investigación es de naturaleza cualitativa y revela los resultados de un taller reflexivo desarrollado con cuatro profesores de diferentes áreas del conocimiento que actúan en cursos de pregrado en la Universidad Estadual de Feira de Santana – UEFS. En ese sentido, el estudio se basa en los aportes de Cunha (2009), Ribeiro (2010) e Silva; Trindade (2021) que abordan cuestiones sobre la docencia universitaria, con énfasis en la producción de conocimientos, experiencias y prácticas educativas desarrolladas en el ámbito universitario, considerando elementos cotidianos que interfieren en las prácticas educativas de los profesores universitarios. El estudio revela que existe una preocupación por parte de los profesores con respecto a las situaciones cotidianas vividas por los estudiantes en la universidad, que interfieren en la forma en que habitan la condición de estudiante. El trabajo también revela que los profesores muestran una preocupación por la permanencia de los estudiantes en la universidad, valorando el diálogo y la dimensión reflexiva como elementos centrales de sus prácticas educativas. También existe la percepción de que la formación permanente de los profesores universitarios es necesaria para que la docencia sea eficaz, teniendo en cuenta la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: docencia universitaria; formación permanente; relación maestro-alumno.

Introdução

A docência universitária tem sido problematizada na contemporaneidade, face aos novos desafio que os professores enfrentam para formar novos profissionais. Vivemos em um tempo em que a universidade tem sido desafiada a reconstituir-se diuturnamente, considerando os cotidianos daqueles que a habitam. Não é mais possível, hoje, passar ao largo das histórias de vida de estudantes e professores que são assolados por acontecimentos externos à

universidade que impactam diretamente nos modos de, respectivamente, professor e estudante habitarem a profissão docente e a condição discente. Com a formação de professores isso não é diferente, pois o cenário tem sido extremamente desafiador, em que cada vez mais, é requisitado da universidade o desenvolvimento de uma formação profissional, baseada em pilares humanos e de acolhimento (FREIRE, 2019) às necessidades daqueles que buscam um curso de licenciatura.

Há uma necessidade proeminente de que a universidade e a escola, lócus privilegiado da atuação profissional de professores, estejam articuladas, tendo a universidade a condição, em parceria com a escola, de formar educadores que compreendam e vivam os dilemas contemporâneos que atravessam e transversalizam a sala de aula na educação básica. Nesse sentido, o cotidiano escolar, com tudo que nele se revela como potencial formativo, precisa integrar o currículo universitário, garantindo que a formação esteja centrada e mobilizada pelas necessidades educativas que se visibilizam na própria escola, sobretudo quando se considera os sujeitos e suas dimensões afetivas e de necessidades educacionais.

Nessa linha de pensamento, a escola tem vivido um desafio de converter-se num espaço acolhedor e agregador de múltiplas diversidades, que se presentificam e dão o tom do trabalho que ali é desenvolvido. Tal instituição tem sido considerada como um espaço em que a preparação para a vida não compõe mais um objetivo primordial, pois a escola é a vida, vivida em um momento singular, em que os sentidos que ali se produzem não são sentidos para uma vida futura, como se a escola estivesse apartada da vida dos sujeitos que nela habitam. O ambiente escolar é produtor de uma vida real, contemporânea, em que os sentidos são da própria vida. Nessa lógica de pensamento, a escola e a vida convergem para um sentido uno de existência do ser que deseja uma instituição não que o prepare para viver em sociedade, mas que garanta a sua vivência que já é social, que já é real e constituída de existencialidade própria, como nos assevera Dayrell (2007).

Larrosa (2017) em sua obra, *Elogio da Escola*, ressalta práticas e vivências de professores e estudantes que tecem suas vidas cotidianas numa escola que é da vida, que é central nos processos constitutivos de práticas e saberes que emergem de situações em que a autonomia de pensar o cotidiano, de pensar os sentidos que a ambiência escolar produz na vida daqueles que ela estão é central. Conceber, portanto, que a formação inicial de professores precisa estar articulada às vivências dos licenciados e da realidade educacional em que ele atuará, é de igual modo central e necessária.

É essencial, contudo, considerar que o contexto social em que formamos professores é determinante, também, para que os estudantes estejam em condições de constituírem-se protagonistas das ações de aprendizagem na universidade. Assim, diante do contexto social em que estamos imersos, a relação professor e estudante tem se tornado mais complexa e tensa. Entre os vários fatores que estão envolvidos nesse processo, apontamos o agravamento da desigualdade e exclusão social, e outros problemas deles decorrentes: violência, prostituição, tráfico de drogas, instabilidade política e econômica que impactam diretamente na vida jovens, contribuindo para a descrença na educação e em seus agentes. Tal dinâmica não impede, contudo, que os jovens se insiram na universidade e busquem produzir aprendizagens que os possibilitem a desenvolverem-se social, intelectual e culturalmente. No entanto, tais fatores, por vezes, desestimulam os jovens a seguirem com sua formação, sobretudo por receio do que irão enfrentar no desenvolvimento de suas futuras práticas profissionais.

Preocupado com questões que envolvem as práticas de professores e de estudantes na universidade, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS tem desenvolvido a pesquisa intitulada: Relação professor e estudante na universidade. Trata-se de uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, conforme chamada universal MCTIC/CNPq 2018, que tem problematizado e discutido várias situações que envolvem as relações pedagógicas entre docentes e discentes no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de natureza mista, quali-quantitativa, desenvolvida com um universo de 997 estudantes e 336 professores. Para o estudo em tela, apresentamos um recorte da referida pesquisa, desenvolvido com 4 professores que atuam em diferentes cursos de licenciatura da instituição.

Nessa direção, e considerando os resultados qualitativos da pesquisa, o objetivo deste trabalho foi o de compreender o que dizem os professores sobre suas ações pedagógicas para desenvolver um ensino ancorado em dimensões de afetividade, do acolhimento às necessidades dos estudantes, da dialogicidade e da autonomia reflexiva.

O artigo está dividido em quatro outras seções, além desta introdução em que se problematiza o tema relação professor e estudante pelo viés do que narram os professores formadores de professores sobre suas práticas educativas na universidade. Na seção seguinte, tratamos, brevemente, do percurso metodológico, discorrendo sobre a epistemologia da base qualitativa em que o referido estudo foi desenvolvido. Na terceira seção, apresentamos os resultados sobre questões inerentes ao que dizem os colaboradores da pesquisa respeito da

dialogicidade, do acolhimento e da afetividade com que os professores lidam na relação com os estudantes. Na quarta seção, abordamos as questões inerentes à formação permanente em serviço para a qualificação e atendimento às necessidades educativas dos estudantes. Por fim, mas não menos importante, apresentamos as considerações finais do artigo, sintetizando os achados da pesquisa e abrindo questões para novos estudos.

Percurso metodológico

O presente estudo se caracteriza por ser de abordagem qualitativa, pois explora, organiza e expõe informações em forma de narrativas de quatro professores universitários que atuam em cursos de licenciatura. Os participantes do estudo foram devidamente convidados por meio de carta-convite que circulou entre docentes da universidade. O convite era para participar de três sessões de ateliês reflexivos, desenvolvidos por pesquisadores do NEPPU. Nessa direção, a perspectiva metodológica fundamentou-se nos princípios da pesquisa qualitativa, com vistas a possibilitar que os próprios colaboradores narrassem suas experiências na universidade, em cursos de licenciatura, em que a formação de professores foi temática central para se pensar a relação professor e estudante.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. E foram mobilizados pela integração e relação entre professores e estudantes, que pesquisadores, que também são professores e estudantes, optaram por desenvolver ateliês reflexivos, inspirados em Silva (2017), como forma de possibilitar que os participantes pudessem produzir reflexões sobre seu modo de habitar a profissão docente na formação inicial de professores. Para tanto, desenvolvemos os ateliês buscando compreender o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando os pontos de vista relevantes.

Foi com base no fundamento de Silva (2017) que propusemos o dispositivo ateliê reflexivo, em que a perspectiva foi favorecer aos sujeitos colaboradores a criação de um cenário por meio do qual eles pudessem trazer à tona as experiências vivenciadas na docência universitária, com foco especial na relação com os estudantes e em suas próprias práticas educativas, a partir de diálogos e da produção de reflexões sobre a vivência universitária de professores formadores de professores.

No ateliê reflexivo houve espaço para questionamentos, para debates, para relatos de experiências, uma vez que os participantes perguntavam e dialogavam, uns com os outros, sobre suas experiências de ser professor que forma professores. Neste aspecto, o ateliê não serviu apenas para que as experiências fossem narradas, mas para gerar discussões, problematizações e reflexões sobre os relatos apresentados. Assim, foi possível criar um clima de reflexão no ateliê, em que os sujeitos puderam dialogar sobre os sentidos que atribuíam a suas experiências, tendo a liberdade para dizer o que sentiam e como cada experiência se relacionava com o seu projeto pessoal e a própria trajetória ali construída.

Nesse sentido, o ateliê reflexivo favoreceu o desenvolvimento de um espaço em que as experiências foram sendo trazidas à baila, para a análise, discussão e intervenção de todos os sujeitos nelas envolvidos. A ideia, portanto, foi perceber como os professores participantes se portam diante da sua própria experiência, bem como diante das experiências dos outros. Neste cenário, houve liberdade para que cada um pudesse abordar, de forma reflexiva, crítica e interpretativa, as experiências que têm sido desenvolvidas na universidade. Com este dispositivo, portanto, acreditamos que se pudesse encontrar elementos capazes de desvelar como tem se constituído relação entre professores e estudantes na universidade, considerando as práticas educativas de professores que atuam em cursos de licenciatura.

Valoramos, nesse aspecto, o ato de narrar, mas só que essa narração foi provocativa e, em tempo real, mobilizada por questionamentos e ponderações que pudemos fazer durante o desenvolvimento do ateliê, para que os professores participantes pudessem produzir reflexões e diálogos sobre como têm habitado a profissão docente, e nesse contexto lidado com as dificuldades dos estudantes de licenciatura.

O ateliê foi desenvolvido em três sessões, geralmente com um intervalo de três semanas entre uma sessão e outra, durante o segundo semestre de 2021. Foi feito no campus da Universidade, sempre às quintas-feiras pela manhã, pois esse foi o único período em que pudemos agrupar todos os sujeitos colaboradores. O ateliê teve como objetivos principais favorecer um ambiente de reflexão sobre as vivências na docência universitária, numa perspectiva de troca dialógica, em que a experiência de um é analisada e refletida pelo outro; permitir a construção de relatos sobre o seu fazer universitário na relação com os estudantes, com vistas a produzir sentidos sobre o modo como cada um lida com o estudante, como participa e produz uma (auto)formação permanente na universidade.

Esclareça-se que as sessões foram realizadas de forma remota, pela plataforma *Google-Meet*, sempre com duração de aproximadamente duas horas. Os ateliês foram devidamente gravados em áudio e vídeo. Os áudios foram transcritos e apresentados aos participantes para validação do narrado. O processo de categorização se deu a partir do mapeamento dos núcleos temáticos, que emergiram do refletido nos ateliês, numa perspectiva de agrupar os sentidos por uma lógica compreensiva-interpretativa dos mesmos, buscando analisar as coerências internas e similaridades nas narrativas.

A partir dessa tessitura metodológica, análise dos ateliês seguiu aos paradigmas postulados pelo modelo compreensivo-interpretativo de Ricoeur (1996). Neste paradigma, a análise das narrativas procura tornar clara a relação existente entre o objeto de estudo face às práticas cotidianas, de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, compreensão dos objetivos daquilo que é narrado, vivenciado e experienciado. A ideia é tornar evidentes as regularidades e as irregularidades de um conjunto de reflexões, buscando construir uma compreensão que se obterá dos sentidos que cada relato promove. A análise partiu das peculiaridades de cada história, bem como das experiências formativas e de prática profissional. Esse modelo se fundamenta na hermenêutica, pois a perspectiva hermenêutica vê as narrativas como um produto das experiências, crenças e julgamentos de um sujeito.

Consequentemente, a determinação de sentidos específicos, em uma narrativa, é uma questão de interpretação. As teorias e aplicações hermenêuticas também compartilham a ideia de que a compreensão ou a definição de alguma narrativa emprega atributos que já pressupõem uma compreensão ou definição daquela narrativa. Em linhas gerais, segundo Silva (2017) a compreensão hermenêutica de uma narrativa começa pela contextualização do narrador, da narrativa e do pesquisador, que nunca se porta como um elemento passivo diante da produção que se realiza. A narração é radicalmente influenciada pela construção intencional do narrador, que escolhe termos, expressões e estruturas, para construir e delinear suas experiências. Segundo Silva e Trindade (2021), uma narrativa revela sentidos que são produzidos pela subjetividade do sujeito. Daí a ideia de que uma narrativa é única para um sujeito; ela é o reflexo de um momento, de uma experiência vivida.

Nesta direção, a análise de uma narrativa, dentre outras funções, tem por finalidade elucidar as informações e significações que estão ali presentes. Ao narrar, o sujeito diz muito de si e já o faz na perspectiva de compreender a sua própria trajetória. As escolhas de termos, palavras, expressões e a própria estrutura sintática e semântica já demarcam a intencionalidade

do narrador de deixar nas entrelinhas os sentidos que ele mesmo constrói, ao falar de si e de seus percursos formativos. Assim, a análise compreensivo-interpretativa trouxe à baila os sentidos que se ocultaram na narrativa, mas que ali latejaram e se fizeram presentes, ainda que de forma inconsciente para o narrador. A compreensão de alguns sentidos é captada pelo pesquisador na leitura inicial que faz da narrativa, mas, de fato, como bem sinaliza Bertaux, (2010, p. 107), “[...] a experiência mostra que ela emerge ao longo de leituras sucessivas”.

A relação professor e estudante e as práticas de acolhimento, afetividade e dialogicidade no ensino universitário

Na docência universitária a relação professor e estudante tem sido problematizada por pesquisadores como Silva (2020), Ribeiro, Oliveira e Ramos (2021) que defendem a ideia de que a relação professor e estudante na universidade é de fundamental importância para se entender como ocorre a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem. Os referidos autores chamam a atenção para as diversas situações de afetividade, dialogicidade e confiabilidade que devem existir entre professores e estudantes na universidade, face à necessidade de se garantir condições de segurança para que o estudante possa estabelecer relações reflexivas e de desenvolvimento de saberes com seus professores. Trata-se de uma necessidade contemporânea de que o estudante universitário possa se sentir acolhido e em condições de tornar-se protagonista dos processos de aprendizagem.

Não existe princípio mais essencial na ambiência universitária do que possibilitar uma formação humana, alicerçada no desenvolvimento de saberes em que a vida e o bem estar do outro estejam na base da preocupação de professores, quando estes arquitetam o ensino. No caso específico de professores que atuam em cursos de licenciatura, a preocupação de primeira ordem deve ser com a construção de práticas educativas que de algum modo inspirem o professor em formação a, também, produzir práticas educativas alicerçadas na necessidade do seu futuro aluno. Isso implica em se reconhecer que a formação de professores, de algum modo, deve dialogar com as especificidades e necessidades do campo educativo, logo da escola e dos sujeitos que ali habitam.

Considerando as vivências cotidianas dos estudantes para além dos muros da universidade, o professor Ricardo revela preocupação com o foco das temáticas que deve desenvolver em suas aulas. Nessa lógica, não são os conteúdos disciplinares o objeto primordial de discussão nas aulas, uma vez que as condições em que os estudantes estão imersos são

intensamente influenciadores do desempenho e da condição dos estudantes se engajarem nas aulas. Em um dos trechos de suas reflexões, assim o professor Ricardo¹ pondera:

Eu estava semana passada dando aula e quatro alunos falando, um em um supermercado, o outro na feira livre, o outro ajudando a mãe no almoço e a outra participando, mas com muita dificuldade por conta da morte do pai que foi atropelado e que o pai dela morreu e nada aconteceu. E aí é uma situação completamente atípica o que a gente está vivendo sabe! e eu não sei se pensar em aspectos teóricos e metodológicos são tão, não vou dizer, que não são tão importantes, são absolutamente importantes. Mas eu acho que a pandemia e o momento que a gente tem vivido tem introduzido uma outra perspectiva da relação professor e aluno o que tem nos levado a refletir para além dos aspectos teóricos e metodológicos. Por exemplo, eu me vi diante de uma situação, como é que eu vou cobrar de um aluno que está no trabalho na feira livre e fazendo de tudo para não desistir da universidade, já que boa parte das situações da sua história de vida desistiram dele. Então, assim, eu queria deixar isso aqui como uma provocação. Será que dá pra a gente pensar nos aspectos teóricos e metodológicos? (RICARDO, 2021, informação verbal).

Pelas teias reflexivas das ponderações do professor no ateliê, é possível entender que a relação professor e estudante transcende uma relação meramente pedagógica. A formação demanda uma compreensão de que a vida e as situações com as quais o sujeito está socialmente envolvido são determinantes para o desenvolvimento de aprendizagens. Não se trata, contudo, de focar nas aulas os problemas da vida de cada estudante, mas de entender que esses problemas, de algum modo, interferem na própria formação e na construção de práticas e saberes sobre o campo educativo.

Se ensinar não é transferir conhecimento como assevera Freire (2019), compete ao professor mobilizar esse estudante a aprender. E a aprendizagem na formação de professores, demanda, inclusive, aprender a lidar com as questões cotidianas que se presentificam na vida dos estudantes. Nenhum aluno deixa a vida na porta da escola para viver a discência, assim como os professores também não o fazem para desenvolver o ensino. Assim sendo, a sala de aula é palco, também para formar e trabalhar as questões emocionais, de vivências de cada um, que de algum modo são basilares e fundantes para a promoção de saberes e de condições de lidar com os problemas da vida.

Como nos diz Larrosa (2017), a escola é a instituição que congrega a vida em sua essência. Uma vida que não é ilusória, que está fora da realidade dos estudantes. A escola não prepara para a vida, a escola é a própria vida em movimento. Assim também é na universidade,

¹ Os nomes dos colaboradores são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes, conforme preconizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Feira e Santana que analisou e aprovou o projeto de pesquisa do qual o presente estudo se originou.

em que para construir os percursos formativos de um professor não se pode deixar a vida e os problemas dela na porta da sala de aula. Nesta perspectiva analítica, o arsenal humano compõe o trabalho de professores que formam professores, logo que é a docência em sua humanidade que se constitui como princípio balizador para construir aquilo que chamamos de humana docência.

Há de se considerar, contudo, que a docência é também constituída pela experiência de ser tocado pela história do outro, sobretudo pelo modo como cada pessoa lida com as situações cotidianas. São as experiências, num contexto singular, como compreende Larrosa (2018) ao dizer que a experiência é aquilo que nos toca, que nos passa, que acontece com um sujeito em particular, sendo sentida, vivida e nem sempre narrada, que produzem saberes da própria docência. Nessa lógica a experiência de viver o ensino numa relação dialógica e de acolhimento aos estudantes na universidade converge para a produção de uma didática sensível, de acolhimento ao outro em sua necessidade formativa, como entende D'Ávila (2012) ao conceber que a didática sensível passa por uma dimensão estética, em que o lúdico também compõe a preocupação com o ensino.

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

A preocupação com o vínculo afetivo e efetivo, parece fazer emergir uma estratégia de ensino que esteja articulada aos contextos situacionais de vida dos estudantes. Apesar de não propor uma didática sensível, nos moldes defendidos por D'Ávila (2012), a professora Lourdes revela produzir um ensino que tenha sentido para os estudantes e que, de algum modo, esteja transversalizado pelos contextos de vida, produzindo integrações e movimentos em que as experiências se consolidam nos fundamentos da afetividade. É na seara dos princípios freireanos que a professora revela perceber e defender a necessidade de estabelecer vínculos efetivos com seus alunos. Em um trecho do ateliê, em franco diálogo com o professor Ricardo, a professora Lourdes nos diz que:

A gente tem percebido como é que tem dado esse vínculo, essa sobrecarga de atividades. Então, assim, esse se importar com o outro, como é que tem essa escuta, de que forma consegue promover uma relação dialógica, um ensino sensível, de que forma a gente consegue pensar. Não é no sentido de minimizar todas as atividades, diminuir e não dá importância porque estamos na pandemia, mas de que forma a gente consegue fazer com que a afetividade, é como Paulo Freire fala, “a afetividade não pode nos causar estranheza”, então de que forma isso pode permear as estratégias de um ensino sensível dos professores ou então com alguns projetos que, por exemplo um projeto vida que é um projeto de vivências integrativas. Então, lá na disciplina por exemplo, eu fiz uma parceria com esse projeto onde tem um acolhimento dentro da disciplina, algumas práticas integrativas. Então assim, são 20 minutos às vezes, 30 minutos mas que eu acho que muda a relação quando a gente se dá, enfim a gente tá vivendo um contexto atípico, que é tenso, que tá difícil para o professor, tá difícil para o aluno mas eu acho que se a gente não pensa nessa relação dessa afetividade, desse se importar com o outro (LOURDES, 2021, informação verbal).

A relação dialógica emerge como um elemento fundante para que a professora perceba que suas práticas não podem passar a largo das situações vivenciais dos estudantes. Nessa lógica, formar professores com uma preocupação nas dimensões de afetividade e de acolhimento demanda formar um sujeito que também tenha condições de desenvolver um ensino em que as dimensões de afetividade e de dialogicidade estejam, também, presentes. Isso implica em conceber o fato de que o ensino, a escola e as práticas educativas não estão mesmo apartadas da vida cotidiana.

Pequenas ações como a de parar 20 ou 30 minutos de uma aula para articular o ensino com a vida, com os projetos de vida expressam-se como uma atitude valiosa na narrativa da professora. Tal perspectiva gera uma ideia do caminhar para si, de produzir para o estudante em formação inicial, condições de produzir sentido para a sua própria vida, logo para o ensino e para a profissão que está em andamento. Tal lógica reflexiva demanda um pensamento de experiência concebido por Josso (2004) como elemento que dá sentido à vida, e ao que se produz nela. Ser professor implica ser um sujeito aberto ao diálogo, à produção de autonomias reflexivas e a construir condições de gerar experiências formativas que se assentam na condição de saber lidar com a sua própria vida e com aquilo que nos afeta e nos toca. Há uma evidente dimensão acolhedora e afetiva, produzida na ótica de pensar estratégias de ensino articuladas com os projetos de vida, que emergem na reflexão da professora como possibilidade de constituir-se enquanto estratégia de ensino.

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

a natureza de acolhimento e de emotividade compõem o modo como o docente universitário entende ser necessrio adensar atitudes de afetividade na sala de aula. Reportando-se a um primeiro semestre do curso de licenciatura, a professora Violeta defende momentos de afetividade e de acolhida aos estudantes como ponto de partida para o estabelecimento de uma relao entre professores e estudantes na universidade. Em seu relato, em franco dilogo com os demais colegas no desenvolvimento do ateliê, Violeta nos diz que:

Eu penso que se em outros momentos a afetividade deveria ser o ponto de partida para nossos trabalhos, hoje é mais que necessria. E até mesmo a chegada do aluno na universidade, eu amo trabalhar com alunos do primeiro semestre. A chegada do aluno a universidade eu penso que já se está pensando em preencher uma parte afetiva e qualquer êxito na disciplina eu penso que vem por aí, afetividade é confiança (VIOLETA, 2021, informao verbal).

A relao de confiança gera condies de aprendizagem. A confiança é a abertura para o dilogo, para o acolhimento, para que o ato educativo de fato acontea. É isso que nos ensina Freire (2019) e é isso que advoga a professora Violeta ao defender que a chegada do estudante na universidade deve expressar-se em sentimentos por parte deste de ser acolhido, de ter confiança no processo formativo que ali desenvolverá. Se isso é verdade, é verdadeiro também que o professor é o desencadeador da ao de acolher, de criar ambiência de segurana e de promover uma relao dialgica que esteja veiculada em princpios de gerao de autonomia.

Quando falamos de autonomia, pensamos em condies de que o sujeito em formao produza para si e para o outro condies plenas de tomar decises e de saber os melhores caminhos a trilhar na construo de identidades e de modos como lidar com situaes adversas. Daí a necessidade de que a docncia universitria, como advogam Cunha (2009), Ribeiro (2010) e Silva e Trindade (2021) esteja articulada às situaes da vida daqueles que se envolvem no processo formativo. Ser professor universitário implica ser um sujeito capaz de transitar por diferentes estratgias de ensino, articulando as dimenses pessoais e profissionais no bojo da formao. É desse cenrio que na universidade a formao no se limita a um nico contexto de ensino, vai além, passa pelos projetos de extenso, de pesquisa e de outros tantos que a universidade oferece.

Desenvolver um projeto integrador na formao, inspirados em Atividades Articuladoras, que integram alguns currículos de cursos de licenciaturas, nos parece fazer validar um ensino universitário ancorado nas dimenses da pesquisa, da extenso, do ensino, permeados pela relao dialgica, de afetividade, logo de construo de autonomias. Mas tudo

isso só é possível se o próprio docente se abre para peregrinar por uma formação permanente na universidade. Tarefa difícil e com, ainda, pouca aderência.

A formação permanente do professor na universidade

Durante o desenvolvimento dos ateliês, a formação permanente do professor foi diversas vezes evocada pelos participantes, como forma de problematizar o tema, chamando a atenção da universidade e dos participantes para a relevância do docente envolver-se em constantes formações. Ao analisarmos a questão, percebemos que a contemporaneidade e os novos desafios, que enfrentam os professores para ensinar na universidade, têm possibilitado o desenvolvimento de consciência de reconhecimento por parte dos docentes de que a formação permanente em serviço é extremamente necessária e essencial. Em um estudo sobre a necessidade de oferta de formação para professores universitários, Ramos, Trindade e Ribeiro (2012, p.14), “Evidenciam [...] a necessidade de as instituições investirem no desenvolvimento profissional de seus professores, diante dos desafios formativos interpostos à nova realidade, desafios esses, do mundo globalizado e específicos da dinâmica institucional local”.

Em outro estudo na Universidade Estadual de Feira e Santana, envolvendo uma pesquisa quantitativa que mapeou a resposta de 336 professores da universidade, 1/3 do seu quadro total de servidores docentes, Silva e Trindade (2021) perguntaram aos colaboradores de seu estudo sobre a necessidade de que eles participem da formação permanente em serviço. Mapeadas as respostas, os referidos autores revelam que:

Ao perguntarmos se sentem a necessidade de participar de cursos de formação docente, 32,2% afirmaram sentir essa necessidade com pouca frequência e 3,3% responderam nunca sentir essa necessidade. Os que responderam que frequentemente sentem necessidade de formação somam 28,1% e 36,4% revelaram que sempre têm necessidade de formação. Os dados da pesquisa revelam uma contradição, no que diz respeito à participação em cursos de formação docente (SILVA; TRINDADE, 2021, p. 11).

Os dados do estudo mostram que mais de 60% dos professores entrevistados revelam a necessidade de participar de cursos de formação. No entanto, no ateliê, vemos os professores problematizarem a pouca participação em cursos dessa natureza, embora reconheçam a necessidade e a validade desses cursos para o desenvolvimento de práticas e de saberes. Tal perspectiva aparece na reflexão da professora Isabela, que questiona o grau de envolvimento de participação de professores da universidade em formações que a instituição oferece a docentes

universitários. Ela considera a própria participao nos ateliês reflexivos como um relevante momento de formao, a partir do qual tem a possibilidade de dialogar e, por consequência, aprender com o colega. Em sua narrativa Isabela nos diz que:

Então que grau de compromisso realmente tem um professor universitário com o aluno? Eu fico apavorada, eu sou cubana, falei quando me apresentei. Então, para mim  muito sério a docência. Srio demais. Eu estou na área da docência, mas me formei como bacharel. Decidi ficar na universidade ministrando aula e aqui no Brasil. Também decidi fazer a mesma profissão de ser professora. Poderia ser pesquisadora mas eu adoro a interao com o aluno, com professores, vivendo a vida acadmica. Então, eu fiquei surpresa que realmente não tenha praticamente nenhum professor participando desta atividade que eu acho tão importante. Os professores, não estão participando dessas formaoes, sabe e isso, , então, preocupante (ISABELA, 2021, informao verbal).

Ao identificar-se com a docência, a professora Isabela reconhece que para habitar essa profissão a formao  essencial. Ser professora e não ser licenciada  muito comum e recorrente no ensino universitário, como explicita em seus estudos Cunha (2009), mesmo porque para ser professor universitário, basta que se tenha um curso de graduao, que não necessariamente licenciatura, e que possua, minimamente, um curso de ps-graduao *stricto sensu*. No caso da professora Isabela, há ainda uma barreira que  a cultural, a linguística. Sendo Cubana, a opo da professora  viver no Brasil, trabalhar na UEFS, sendo professora, envolvendo-se com as questoes pedagógicas. E  nesse sentido que ela advoga a necessidade de uma formao constante, de habitar a profissão em diálogo com os pares. Mas o que ela nota  a ausência de professores em cursos de formao permanente que a própria universidade oferta.

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

A UEFS conta com um Programa especial para o desenvolvimento de formao docente de professores. Trata-se do Programa de Formao Acadmica e Contextualizao de Experiências Educacionais – ProFACE. Segundo Silva, Lima e Mussi (2019, p. 213),

O ProFACE constitui-se em um plano de formao que integra o Projeto Pedagógico Institucional – PPI da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Trata-se de um Programa de formao em serviço, voltado para docentes da instituio. O referido Programa integra a política de formao da Pró-reitoria de graduao da universidade,

com o objetivo de promover ações que buscam investir nos professores e gestores institucionais, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente.

Os autores mostram em seu estudo o potencial formativo do referido Programa, sobretudo por ele integrar uma política interna de formação da instituição, criado especificamente para possibilitar a formação permanente de seus professores. Assim sendo, a UEFS tem buscado se aproximar do que se regimenta nas diretrizes curriculares de formação de professores, incrementando em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI ações de formação de servidores, cunhada por uma política própria, visibilizada no próprio Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Ainda segundo Silva, Lima e Mussi (2019, p. 213):

O ProFACE nasceu como uma política de formação docente que tem suas preocupações voltadas para a promoção de condições efetivas de possibilitar desenvolvimento de saberes, produzidos nas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem que emergem do cotidiano das práticas dos professores da UEFS. Neste sentido, o Programa propõe momentos intensivos de formação para os professores nos períodos de recesso acadêmico e em momentos permanentes ao longo do semestre. É direcionado por um conjunto de princípios norteadores e referenciais, objetivos e estrutura, que apontam necessidades formativas específicas do ser professor universitário.

É curioso notar como para os colaboradores do estudo a participação no referido programa é de fundamental relevância para se habitar a profissão docente na universidade.

Em relação aos espaços que você traz Isabela, eu acho que sim, eu acho que por diversas circunstâncias e aí claro não conheço nenhuma pesquisa que vá aprofundar sobre isso mas tem sim, por exemplo, o ProFACE dentro da universidade que tem sistematizado ações formativas em que a gente vê o esvaziamento. A gente está vendo aqui um espaço, o ateliê reflexivo. Nossa quando eu vi, fiquei logo encantada, logo com a chamada, nossa ateliê reflexivo, que bacana. Eu tive a mesma concepção que Isabela, de poxa eu achei que ia encontrar várias pessoas, muitas pessoas e a gente tem muitos cursos de licenciatura, muitos e muitos, e que mesmo sendo da licenciatura, tendo uma formação a gente vê muitos gargalos ainda nessa prática pedagógica em todos nós, claro. Então, eu acho que tem espaços para a formação na universidade. Lá no curso especificamente a gente tem todo semestre a gente tem espaço para socialização. Semestre passado mesmo, a gente discutiu sobre avaliação, as diversas formas de pensar a avaliação dentro do curso de Educação Física. Os professores trouxeram várias possibilidades, no contexto pandêmico. Agora a gente fez um encontro pedagógico, foi até um encontro que eu mesma coordenei para poder a gente socializar quais as experiências exitosas, quais as experiências no contexto pandêmico do semestre passado, tanto no PLE quanto no semestre passado então foi uma tarde maravilhosa (LOURDES, 2021, informação verbal).

A compreensão que a professora Lourdes revela é a de que a formação permanente é fundamental para a construção de processos coletivos de aprendizagem na universidade. Reiterando que disse anteriormente a colaboradora da pesquisa, a professora Isabela, a docente

Lourdes valoriza os momentos reflexivos de formação, reportando-se ao ProFACE como um relevante espaço que possibilita a formação dos professores. A necessidade de diálogo entre os pares, de consolidar momentos de reflexão e de construção coletiva de conhecimentos sobre o que vivenciam na universidade, está presente na argumentação de Lourdes, como forma de demarcar a necessidade de uma formação preeminente e perene na universidade.

Nas reflexões da professora Lourdes, o próprio ateliê reflexivo se constituiu em um espaço de formação permanente. Tal perspectiva advém da necessidade de os professores dialogarem sobre suas atividades na universidade e buscarem, coletivamente, construir estratégias de habitar a profissão docente, superando os obstáculos e construindo caminhos formativos que sejam efetivos e que se estabeleçam, significativamente ancorados na relação com o outro, logo, também com os estudantes.

Ao focar as dimensões peculiares dos cursos e os distintos contextos em que os professores atuam na universidade, a professora Lourdes relata momentos específicos que ela, junto com os demais professores, que atuam no curso de Licenciatura em Educação Física da universidade, desenvolvem para produzir estratégias de ensino e de como habitar a profissão docente dadas as singularidades. Trata-se, portanto, de investir em uma formação permanente, em que os professores, como assegura Nóvoa (2014), formam-se na ambiência da profissão docente, encontrando nela e nas situações que peculiarmente vivenciam, modos de construir saberes e de produzir conhecimento sobre a sua própria profissão.

Possibilitar o desenvolvimento de uma consciência formativa, articulada com os pares dados os contextos peculiares da docência universitária, favorece o desenvolvimento de práticas educativas que, por conseguinte, também favoreçam a consciência dos professores em formação inicial de lograrem sempre por um caminho em que a formação permanente se faz necessária, vital e essencial para a produção de saberes e práticas do ser professor. Trata-se, portanto, de poder habitar a profissão docente, nunca se distanciando da condição de formar-se e formar o outro, entendendo que a relação entre os sujeitos da aprendizagem é necessária e vital para a promoção de processos de ensino e de aprendizagem.

O ProFACE segue sendo reportado por mais alguns professores que participaram do ateliê, sempre fazendo referência à necessidade de inserir-se nas ações do Programa. As narrativas, no entanto, mostram que os professores, apesar de reconhecerem a necessidade de formação permanente em serviço, como apontados por Silva e Trindade (2021), pouco têm participado de formações na ambiência universitária. Para além disso, há a problemática da

ausência de formação inicial em nível de licenciatura para muitos professores que atuam, inclusive, como professores nesses cursos. A preocupação com a ausência da formação inicial se soma ao fato de muitos professores não participarem de cursos de formação permanente na universidade. Em sua fala no ateliê, a professora Ivone, considera que:

(...) existe espaço sim, um espaço para formação da docência de nível superior, tanto é que a gente tá vendo esses espaço aqui e vários outros. Eu acho que enquanto instituição, a UEFS vem tentando fazer isso ao longo do tempo, prova disso é o ProFACE, que é uma atividade institucional e nós fazemos também nos nossos cursos dado a necessidade. É necessário que a gente pense a formação porque os problemas aparecem e a gente tem que dar conta deles. Os cursos mais técnicos ainda acho que tenham um problema maior e eu acho que posso falar também porque passei por um curso técnico, onde a maioria dos professores são bacharéis. Então não tinham nenhuma formação docente, mas passaram nos concursos por conta do quase notório saber. Não quero diminuir os professores que são bacharéis, mas é isso sem uma formação pedagógica, e a gente tem muitos, existem problemas sérios entre a relação professor e aluno, a concepção de professor (IVONE, 2021, informação verbal).

A problemática da ausência de formação em nível de licenciatura de professores que atuam na universidade tem sido discutida por alguns pesquisadores, como é o caso de Cunha (2009) quando considera a necessidade de formação específica para que o professor possa desenvolver seu trabalho levando em consideração a complexidade que a docência requer para além de um saber específico. Na docência universitária, pela não necessidade do curso de licenciatura para o desenvolvimento das atividades docentes, é comum termos “Um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (CUNHA, 2009, p. 94). No entanto, a docência é um elemento complexo que compreende múltiplas ações, as quais dizem respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, que constitui bases pedagógico-didáticas necessárias ao seu exercício.

Nesse sentido, a professora Ivone entende que a formação é necessária para lidar com as questões inerentes aos aspectos pedagógicos da atividade docente. Não basta saber um conteúdo para ensinar. O conteúdo, o saber específico é necessário, também, mas não é suficiente para que um professor habite a profissão. A existência, do ProFACE, sobretudo, advém da necessidade que a própria universidade percebe para fomentar e possibilitar uma formação pedagógica para professores que não cursaram uma licenciatura. No entanto, é preciso considerar que os problemas da formação não se limitam a professores bacharéis. A formação é necessária a todo e qualquer professor que esteja habitando a docência, mesmo porque, em matéria de Educação, o cotidiano sempre revela um dinamismo de ações, que de certo modo impactam nas formas de se construir saberes profissionais.

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

Considerações finais

Habitar a profissão docente, com a perspectivas de formar novos profissionais para atuar no ensino, não é uma tarefa tão simples. A docência universitária tem convocado os professores a vivenciarem os cotidianos do ensino, que na universidade, também, não se segrega da vida e do modo como cada estudante habita o ofício de ser estudante. Nesse entendimento, o engajamento é sempre requisitado de modo mútuo, pois não há estudante engajado com a condição de estudante, se o professor também não o faz na condição de professor.

Atuar em cursos de licenciatura em uma universidade pública fez despertar nos professores participantes do estudo a consciência de que as questões familiares, particulares, logo peculiares dos estudantes adentram a universidade e impactam tano no desempenho destes, como na condição de permanência na universidade. São desafios variados que estudantes e professores enfrentam numa universidade pública. Se para os estudantes as questões sociais, de trabalho, de família, de saúde, logo de sobrevivência são intervenientes na condição de ser um estudante engajado, para os professores a formação e a condição de abertura para o entendimento da situação do estudante também o são, sobretudo para a condição destes repensarem suas práticas, tendo condição de construir novos caminhos e formas de produzir conhecimento profissional.

Não tem sido tarefa nada fácil e, nem tão pouco distinta das que historicamente estudiosos têm sinalizado, habitar a profissão docente em uma instituição pública de ensino, em que a diversidade e as singularidades de alunos e de professores se presentificam no cotidiano da universidade, mobilizando esses sujeitos a repensarem, diuturnamente, seus papéis na instituição. Pensar assim, significa pensar que a relação professor e estudante não passa a largo das suas histórias de vida e do que cada um enfrenta para seguir firme nos propósito de frequentar uma universidade.

A partir dessas considerações, é possível perceber que o estudo revelou que há uma preocupação dos docentes no que tange às situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes na universidade, que interferem no modo como estes habitam a condição de estudante. O trabalho possibilitou, ainda, perceber que os docentes evidenciam uma preocupação com a permanência dos estudantes na universidade, valorizando o diálogo e a dimensão reflexiva como elementos centrais de suas práticas educativas na universidade.

Os ateliês mostraram que a afetividade é um modo de se construir saudáveis relações entre professores e estudantes, em que as estratégias de ensino podem ser permeadas por didáticas sensíveis e significativas a condição de cada sujeito. Se para o professor há o desafio de construir estratégias que não se limitem a questões teóricas e metodológicas de ensino, para os estudantes persistir num diálogo saudável com seus professores parece ser uma necessidade, sobretudo pela representação que os professores fazem dos estudantes, desejando que estes logrem uma formação reflexiva e autônoma, logo assentada nos paradigmas de uma autonomia reflexiva. E para tudo isso é a afetividade ingrediente fundamental.

No que tange aos aspectos da formação permanente, o estudo mostrou como os professores reconhecem a necessidade de construir, na universidade, espaços formativos, que gerem condições de trocas e saberes com os pares. Há, portanto, a percepção dos professores de que a formação permanente na universidade se faz necessária para que o ensino se efetive levando em consideração a formação de futuros professores. O ProFACE, programa de formação interna da universidade é lembrado como um interessante espaço de formação e que deve, portanto, ser frequentado pelos professores da instituição, sobretudo por aqueles que não possuem formação em nível de licenciatura.

Concluimos, também, que a realização do ateliê reflexivo se consolidou como um espaço de troca, de produção de saberes e de construção dialógica entre os professores formadores de professores. No entanto, o estudo foi feito com uma pequena parcela de professores, não possibilitando generalizações, mesmo porque tal estudo não pretendeu fazê-lo. Mas há de se considerar que os participantes avaliam muito bem a necessidade de se garantir formações permanentes na universidade, de considerar os problema dos estudantes na perspectiva de se construir uma saudável relação entre professores e estudante na universidade, para que, de fato, se produza uma formação significativa para aqueles que assim a desejam.

Referências

- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Traduco de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formao do docente da educao superior: do compromisso individual  responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formao de Professores**, v.1, n.1, p.110-128, maio/2009.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educao superior**: Implicaes para a formao de professores. São Paulo: Papirus, 2012, p. 6-19.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as juventudes?: reflexões em torno da socializao juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100. (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- ISABELA, Professora. Narrativa [out. 2021]. Mediadora: Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. Feira de Santana, 2021. 3 arquivos. mp4 (120 mim). Participao no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que a formao de professores foi temática central para se pensar a relao professor e estudante.
- IVONE, Professora. Narrativa [out. 2021]. Mediadora: Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. Feira de Santana, 2021. 3 arquivos. mp4 (120 mim). Participao no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que a formao de professores foi temática central para se pensar a relao professor e estudante.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formao**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo horizonte: Autêntica, 2017.
- LOURDES, Professora. Narrativa [out. 2021]. Mediadora: Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. Feira de Santana, 2021. 3 arquivos. mp4 (120 mim). Participao no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que a formao de professores foi temática central para se pensar a relao professor e estudante.
- NVOA, Antonio; FINGER, Matheus. (org.). **O método (auto) biográfico e a formao**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.
- RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos; TRINDADE, Rosaria da Paixão; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Expansão do ensino superior: uma abordagem sobre a formao pedagógica de professores. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 2012, México. **Anais (...)**. México, Universidade Veracruzana, 14 a 16 de novembro de 2012, p. 1-17.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relao educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas 27(3). 403-412 I julho - setembro 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; OLIVEIRA, Jeiziane da Silva; RAMOS, Evdio Maurício Oliveira. Relao Professor e Estudante na Universidade: Visão de Acadmicos do Curso de Letras. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e21021003, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47764/e21021003>.
- RICARDO, Professor. Narrativa [out. 2021]. Mediadora: Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. Feira de Santana, 2021. 3 arquivos. mp4 (120 mim). Participao no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que a formao de professores foi temática central para se pensar a relao professor e estudante.

- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição identitária**. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- SILVA, Fabrício Oliveira da; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista.; MUSSI, Amali Angelis. Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no ProFACE. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, p. 212-219, 2019.
- SILVA, Fabrício Oliveira da. Perfil Sócio-identitário e Profissional Docente no Ensino Superior: Implicações na/da Relação Professor e Estudante. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e20011020, 2020. DOI: 10.47764/e20011020. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/681>. Acesso em: 17 set. 2022.
- SILVA, Fabrício Oliveira da; TRINDADE, Rosaria da Paixão. Relação professor e estudante na universidade: um olhar sobre a formação permanente e a atuação profissional. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021056, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1213. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1213>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- SOARES, Renta Godinho; COPETTI, Jaqueline. Formação profissional docente: Perfil e compreensão de uma escola pública do RS. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 573-591, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6446. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6446>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- VIOLETA, Professora. Narrativa [out. 2021]. Mediadora: Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. Feira de Santana, 2021. 3 arquivos. mp4 (120 mim). Participação no Ateliê Reflexivo para a pesquisa em que a formação de professores foi temática central para se pensar a relação professor e estudante.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

- Fabrício Oliveira da Silva**. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Docente na Universidade Estadual de Feira de Santana do DEDU. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU. Contribuição de autoria: participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito - <http://lattes.cnpq.br/9101271365317978>.
- Ana Carla Ramalho Evangelista Lima**. Doutora em Educação pela UFBA. Docente na Universidade Estadual de Feira de Santana do DEDU. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU. Contribuição de autoria: participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito - <http://lattes.cnpq.br/8227290495628891>.
- André Ricardo Lucas Vieira**. Doutor em Educação pela UFS. Docente do Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU. Contribuição de autoria: participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito - <http://lattes.cnpq.br/6446960779517782>.

Como citar este artigo

- SILVA, Fabrício Oliveira da; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Profissão docente em questão: O habitar as práticas de ensino universitário na formação de professores. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11576

