

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA - CVRM
CURSO DE PEDAGOGIA

Antônia Alves de Souza

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES SUBSTITUTOS NO
IEAA/UFAM

HUMAITÁ-AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Antônia Alves de
S729d Docência universitária: narrativas de professores substitutos no IEAA/UFAM / Antônia Alves de Souza, Docência . 2021
48 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) -Universidade Federal do Amazonas.

1. Docência Universitária. 2. Professores Substitutos. 3. Ensino Superior. 4. Práticas Pedagógicas. I. Silva, Docência. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Antônia Alves de Souza

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES SUBSTITUTOS NO
IEAA/UFAM

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado como requisito parcial à Banca
Examinadora, para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal do Amazonas – UFAM, sob orientação
da Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva.

Aprovado em _____ dia do mês _____ do ano de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

Membro: Profa. Dra. Simône de Oliveira Alencar

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

Membro: Profa. Dra. Rozane Alonso Alves

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

HUMAITÁ-AM

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em especial para minha mãe Lucinéia Alves do Amaral e ao meu pai Antônio Socorro Alves de Souza. Ao meu namorado Erickson Aires, os quais se fizeram presente durante toda a minha trajetória acadêmica, sempre me dando força e incentivo para não desistir. E a todos os professores que participaram desta pesquisa, digo, os professores substitutos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento os meus agradecimentos e gratidão é a Deus por ter me concedido a vida, sabedoria e discernimento para enfrentar os momentos de agonia e desespero, por me amparar nos momentos mais precisos. Pelo fortalecimento de manter-me firme nos meus estudos e vencer esta longa e árdua trajetória.

À minha família pelo incentivo e orações. À minhas irmãs, minha mãe e meu pai, por me apoiarem nos momentos difíceis e por acreditaram que eu seria capaz de realizar meu sonho. Ao meu namorado sempre ao meu lado me dando amor, carinho e incentivo. A minha amiga Josiliana Abreu Alves que sempre me incentivou quando sempre precisei, é uma companheira para todos os momentos. Como também a minha amiga Natália a Paloma que sempre me incentivaram nessa trajetória.

Em especial, a minha professora orientadora Vera Lúcia Reis da Silva pela paciência e colaboração no decorrer do desenvolvimento deste trabalho. Aos meus colegas de curso que fizeram parte dessa caminhada que agora está sendo finalizada e que colaboraram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho e, principalmente, aos professores que foram os protagonistas da pesquisa e deram vida a este Trabalho de Conclusão de Curso.

Apesar das muitas dificuldades encontradas no caminho acadêmico, considero-me uma pessoa guerreira por ter conseguido chegar até aqui com fé e determinação. Enfim, os meus sinceros agradecimentos pela contribuição dada por cada um para que pudesse concluir essa etapa de minha jornada.

RESUMO

O trabalho apresentado com o título “Docência universitária: narrativas de professores substitutos no IEAA/UFAM” teve o olhar direcionado para professores substitutos no ensino superior que exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). A pesquisa foi realizada com cinco docentes de áreas distintas, que atenderam os critérios para esse estudo que teve o intuito de responder o seguinte problema: O que narram professores sobre o percurso na docência universitária na condição de professores substitutos no IEAA? Diante dessa inquietação, a pesquisa delimitou-se com base no objetivo geral para compreender o processo da docência universitária vivenciada por professores substitutos que trabalham nos cursos de licenciaturas e bacharelados no IEAA e, nos objetivos específicos: a) Analisar a percepção dos professores sobre docência universitária; b) Identificar desafios dos participantes, na condição de professores substitutos, em relação ao ensino e a aprendizagem; c) Identificar os saberes da docência evidenciados pelos professores no exercício da profissão; d) Analisar a percepção que os professores têm sobre suas práticas pedagógicas. A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, do tipo narrativa e a técnica da coleta de dados foi a entrevista narrativa. A partir das análises e interpretação dos dados, foi evidenciado nas narrativas questões relacionadas: ao ensino e a aprendizagem; à interação professor e aluno; à relação professores e seus pares; às aulas online que causavam estranheza e desconfiança da presença ou não nas salas; além do sentimento de não pertencimento ao curso ou à instituição. Esperamos que esta pesquisa seja um instrumento incentivador para que outras pesquisas envolvam professores substitutos em busca de outras respostas e, assim, responder outras questões que não foram tratadas neste estudo.

Palavras-chave: Docência Universitária; Professores substitutos; Ensino Superior. Práticas Pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A NECESSIDADE FORMATIVA	10
1.1. Políticas de formação de Professores do Ensino Superior: Bases Legais	10
1.2. Docência universitária e sua relação com a didática e os saberes docente.....	12
1.3. As práticas pedagógicas e os desafios no ensino remoto emergencial.....	16
2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	19
2.1. Aspectos Metodológicos.....	19
2.2. A abordagem, o tipo e a técnica de coleta de dados da pesquisa	20
2.3. Os participantes e o lócus da pesquisa.....	24
2.4. Análise de Conteúdo.....	25
3. O QUE OS DADOS REVELARAM	26
3.1 Eixo 1- Docência universitária	28
3.2. Eixo 2 - Desafios no percurso da docência.....	32
3.3. Eixo 3- Didática e saberes da docência	36
3.4. Eixo 4 - Percepção sobre a prática pedagógica	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE	46
APÊNDICE B- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA	47

INTRODUÇÃO

Ao fazer a introdução deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) destaca-se que a escolha do tema desse estudo aconteceu após participar do primeiro Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC. Foi uma temática que me instigou, me motivou e me atraiu com o conteúdo estudado e, assim, decidi dar continuidade ao estudo por meio do TCC para aprofundar outras questões que condizem com as realidades e vivências de novos sujeitos que estão na condição de professores substitutos na docência universitária.

Esta pesquisa sob o título “Docência universitária: narrativas de professores substitutos no IEAA/UFAM”, teve como foco os docentes que trabalham no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, lotados nos seis cursos oferecidos para a formação inicial dos estudantes, sendo: Pedagogia; Língua Portuguesa e Inglesa; Ciências: Matemática/Física; Ciências: Biologia/Química; Engenharia Ambiental e Agronomia.

A pesquisa tem como objeto principal “professores substitutos”, pois estes profissionais desde o momento que se inserem no quadro de professores de uma instituição de ensino superior passam a ter responsabilidades e compromissos com um nível de exigência mais avançado, necessitando, portanto, que estes, também, tenham visibilidade pelo papel que desempenham na docência universitária.

A inserção de professores substitutos parte da necessidade de substituir, por exemplo, um professor efetivo que se licenciou para fazer uma qualificação profissional ou para ocupar, temporariamente, a função na docência pela vacância deixada por outros motivos, assim surgem oportunidades de egressos que, recentemente, concluíram a graduação, ingressarem no magistério superior ou de outros que se acharam aptos e foram selecionados para tal função.

Mesmo participando de uma seleção simplificada, a realidade que se enfrenta em uma sala de aula universitária é a mesma, onde se requererá deste professor os conhecimentos e saberes da docência. E é nesse momento que os desafios emergem e, apesar da importância deste profissional, nem sempre este está preparado academicamente e psicologicamente para enfrentar os desafios que se apresentam no cotidiano do exercício da profissão. Diante do exposto, a pesquisa procurou responder o seguinte problema: O que narram professores sobre o percurso na docência universitária na condição de “professores substitutos” no IEAA?

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi *compreender o processo da docência universitária vivenciada por professores substitutos que trabalham nos cursos de licenciaturas e bacharelado no IEAA*. Assim, seguindo o objetivo geral da pesquisa sem

perder o foco principal, os objetivos específicos deram norte para o alcance do que foi proposto pelo estudo e responder o problema da pesquisa.

Os objetivos específicos foram assim definidos:

- a) Analisar a percepção dos professores sobre docência universitária;
- b) Identificar desafios dos participantes, na condição de professores substitutos, em relação ao ensino e a aprendizagem;
- c) Identificar os saberes da docência evidenciados pelos professores no exercício da profissão;
- d) Analisar a percepção que os professores tem sobre suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, se aproximar da realidade desses profissionais no exercício da profissão é uma possibilidade de trazer à superfície o que, não poucas vezes, fica sem visibilidade. Portanto, a temática se justifica por se perceber a importância de dar visibilidade a esses profissionais que, geralmente, estão em início de carreira, uma vez que a realidade empírica vem evidenciando que o perfil dos professores substitutos é de recém-saídos da graduação e não vivenciaram sequer a experiência como docentes, mas que, de alguma forma, tem o saber da experiência adquirida através dos Estágios Supervisionados, PIBID ou Residência Pedagógica, além da vivência cotidiana na sala de aula aprendendo com seus professores sobre a profissão, momentos em que passam a construir a identidade profissional.

O professor substituto, nesta condição, quando é um professor iniciante, passa em um período curto de tempo da condição de estudante para professor, vivencia o “choque com a realidade”. E neste processo é importante o apoio ou o assessoramento pedagógico por parte de seus pares ou mesmo da instituição da qual ele passa a fazer parte.

Diante deste contexto, os desafios de professores substitutos não são poucos, perpassam por vários fatores e, são inerentes a qualquer profissão, mas também, nesse percurso surgem as possibilidades que se apresentam de reverter situações adversas surgidas em sala de aula. Romanowski e Pura (2012, p. 3) discorrem que “[...] o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los. O apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão”.

Então, trazer esse tema para o campo da pesquisa é uma oportunidade de mostrar o valor e a importância da função de um professor para a sociedade, pois por intermédio desse profissional a educação alcança os objetivos para a escolarização dos indivíduos, uma vez que estes são responsáveis pela construção e preparação de profissionais para as diversas áreas do saber e do conhecimento.

Vemos, portanto, a importância de dar vez e voz para estes profissionais que adentram nos espaços universitários para o exercício da docência e trazê-lo ao campo da pesquisa como foco principal e oportunizar momentos de dizer de si e sobre si no exercício da docência universitária; seus desafios, suas dificuldades que emergem dentro e fora da sala de aula. Portanto, este trabalho traz no capítulo 1– Professores do ensino superior e a necessidade formativa; capítulo – 2 Percurso metodológico da pesquisa; capítulo 3 – O que os dados revelaram.

1. PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A NECESSIDADE FORMATIVA

Este capítulo, traz como tema central “professores substitutos”, em que objetivou traçar um olhar mais aproximado para esses profissionais, que chegam à Instituição de Ensino Superior, não poucas vezes, sem experiência com a prática docente e, se deparam com uma realidade que conheciam apenas quando eram estudantes, mas agora passam a enfrentar desafios próprios da docência em que não só o ensino, mas também o aprendizado pesa sob sua responsabilidade.

Diante do exposto, percebe-se que a profissão docente requer contínua formação desse profissional que precisa, constantemente, buscar por novos conhecimentos não só na sua área de formação, mas em outras áreas que possam aprofundar e ampliar o que ele traz na sua bagagem para a atuação na docência.

1.1. Políticas de formação de Professores do Ensino Superior: Bases Legais

Um fator proeminente quanto às questões de políticas de formação do docente do ensino superior, consta no Art. 66 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, nº. 9.394/1996), ao dar o entendimento que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”.

É importante salientar que o docente universitário, mesmo tendo o título de mestre ou doutor, quer seja professor em cursos de licenciatura ou bacharelado precisa ter conhecimento sobre os saberes da docência, isto porque não se trata de ensinar por ensinar e não se concebe mais o discurso de que quem sabe fazer sabe ensinar. A docência vai além do conhecimento aprofundado de uma área do conhecimento.

A maior preocupação com a qualidade do ensino superior pode estar centrada na graduação, pois é aí que se formam os futuros profissionais para o mercado de trabalho não para serem, apenas, professores, mas para fazer a diferença como cidadãos comprometidos com mudanças reais ao que diz respeito à profissão docente.

Sobre a formação de professores para atuar no ensino superior, conforme mencionado na LDB nº 9.394/1996, percebe um olhar crítico como o que faz Veiga (2006, p. 90):

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Ainda, sobre a formação de professores universitários, Veiga (2006, p. 90), entende que:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão e crítica.

Dessa forma, compreendemos que a formação de professores universitários exige um conhecimento mais amplo que lhe dê respaldo científico e pedagógico que aliado às experiências vivenciadas na prática, são suportes para a construção de sua identidade profissional. Para Marcelo García (2010, p. 18) a identidade profissional docente “não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la”. Nesse sentido, o professor irá construir caminhos de se fazer e ser professor e, partir disso, cria meios para modificar sua prática quando necessário.

Nessa direção, consideramos que o título de mestre e de doutor é um passo à frente em prol de melhor qualidade do que se ensina e do que se aprende, pois como lembra Pimenta (2008, p.42) “o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente, na educação, que experimenta constante mudança”. Contudo, consideramos, também, que a titulação não é tudo, não é algo acabado, por isso a busca por qualificação, capacitação e constante formação é um imperativo.

O ensino superior é uma das etapas formativas de importância para qualquer cidadão, pois ao chegar nessa etapa da vida acadêmica, começa a fazer parte de um espaço com possibilidades inúmeras de ampliação de conhecimentos, participação em pesquisas que contribuirão para a sociedade como um todo. Dessa forma, conforme estabelecidas no Art. 43 da LDB nº 9394/96, são elencadas finalidades da Educação Superior:

- I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV** - 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;
- V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, a temática em questão sobre a formação para docência no ensino superior tem chamado atenção de pesquisadores e estudiosos, por isso as pesquisas estão se expandindo nesse nível de educação, o que há pouco tempo estava na obscuridade, começa a receber mais atenção, mesmo assim, ainda, há necessidade de mais estudos sobre essa temática.

1.2. Docência universitária e sua relação com a didática e os saberes docente

Ser docente universitário significa mais que ensinar conhecimentos de uma determinada área, representa uma compreensão ampla da área de atuação, das relações que envolvem o contexto do ensinar e do aprender e de outras atividades inerentes à docência que demarcam a profissão. No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim - docere - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.

Os primeiros anos da docência como para qualquer início de profissão, por certo, pode representar um momento de ansiedade ou até uma experiência problemática e estressante, daí a necessidade de apoio para que o ingressante, como no caso de professores substitutos, possa ir construindo e reorganizando novos conceitos, atitudes, valores que o ajudem na construção da identidade de ser professor.

Diante do contexto da inserção na docência universitária, os desafios desses professores não são poucos, eles passam a vivenciar uma realidade bem diferente do ser “estudante” para ser “professor”. Para Romanowski e Pura (2012, p.3) “Desta forma, o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los. O apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão”.

Os desafios emergidos na prática podem gerar insegurança ao perceber que diante de si estão postas situações diversas que precisam da tomada de decisão e de atitude em tempo real e nem sempre a formação inicial pode servir de referência sobre o que fazer com o que se passa dentro da sala de aula, já que não existe “receita pronta” para remediar o que acontece no cotidiano da docência. Mas, também, podem vivenciar situações semelhantes já vivenciadas na condição de estudante, podendo ter possibilidades de maior segurança nas decisões a serem tomadas, mas implica, também, na autonomia e na maturidade profissional que o professor precisa construir.

Sendo assim, além das atividades relacionadas à sala de aula, o professor precisa se inteirar da dinamicidade do trabalho realizado em uma universidade e sentir-se parte integrante do corpo docente para evitar a solidão pedagógica. Sobre isso, para Cunha e Isaia (2006, p. 373) é “o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para enfrentamento do ato educativo”. Isto significa que a prática docente se constrói através de vínculos com os pares de trabalho, ou seja, de sua categoria profissional.

O papel do docente universitário enquanto formador de profissionais a serem inseridos no mundo do trabalho enfrenta desafios a todo instante, uma vez que a docência requer preparo e autonomia para transformar a realidade dos que estão sob sua responsabilidade formativa.

Podemos, também, enfatizar que a teoria e a prática são imprescindíveis para o exercício da docência e à medida que o professor ganha mais experiência, certamente, passa a dominar os saberes necessários para respaldar o seu trabalho.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2001, p. 210).

Neste sentido, ser professor é saber trabalhar, é sentir a necessidade dos saberes de sua profissão e, cotidianamente, estar aberto ao aprendizado para seu crescimento profissional. De acordo com Cunha (2010, p. 25) “[...] ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade [...]”.

Sendo assim, o professor está, constantemente, em processo de aprendizagem e de construção de sua identidade profissional, mas para isso precisa ter a sensibilidade de sentir essa necessidade, uma vez que cada docente possui a sua forma de ser e de agir, ou seja, sua singularidade.

Na construção do processo identidade do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque ser professor implica a aderir princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.115)

A docência no ensino superior apoia-se na dinamicidade da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender. Portanto, a docência vai além do ensino como uma atividade formativa, mas envolve professores e estudantes. Os professores, porque à medida que ensinam aprendem e os estudantes porque à medida que aprendem, ensinam. Por isso, um não pode existir sem o outro.

E no processo de ensino e aprendizagem mediado pela teoria e prática, os desafios vão além de uma prática pela prática. Esse processo requer uma prática pedagógica com outras formas de ensinar e aprender. Isso remete a superação da visão instrumental da didática, em direção a uma didática com intencionalidade. Para Cruz (2017, p. 674) “O conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática. [...] saberes representa o que a própria didática é, envolve e faz”.

Também, Gomes (2014) nos ajuda na compreensão de que a didática é uma figura de inter-relação sobre a prática e que ensinar e aprender são duas junções que se entrelaçam nesse processo de aprendizagem.

A didática tem um papel fundamental: configura-se como uma intervenção contextualizada, crítica e criativa com os sujeitos que a produzem - professores e alunos - em um determinado tempo e lugar. De fato, o desafio que se impõe à prática docente no Ensino Superior consiste na articulação entre as ações didáticas de ensinar e aprender no contexto da sala de aula. (GOMES, 2014, p.50)

Dessa forma, a didática na educação superior e na educação básica requer dos professores práticas pedagógicas que façam a diferença, mas isso, por certo, é desafiador para um professor em início da carreira, pois o processo de aprendizagem dos conteúdos exige não somente o domínio do que está exposto na ementa do curso, ou seja, o quê ensinar, mas como ensinar, porque ensinar e para quem ensinar. “Uma boa didática na perspectiva da mediação é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos” (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

Seguindo esta linha de pensamento, a didática é a mediação do professor em sala de aula, sendo um subsídio para conduzir seus saberes na prática. Para Libâneo (2011, p. 88):

Numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno.

Dessa maneira, a didática é de fundamental importância na formação de professores, também para o ensino superior, pois ela lida com questões de ensino e de aprendizagem em que o docente poderá conduzir e organizar seu trabalho pedagógico de maneira mais segura, possibilitando análise crítica sobre sua prática como instrumento de reflexão.

A formação do profissional docente é uma constante, sobretudo, nos dias atuais de intensas cobranças, até mesmo por parte dos próprios estudantes que identificam quando seus professores não sabem lidar com determinados conteúdos. Por isso, a preocupação em busca de capacitação e qualificação deve ser uma de suas prioridades, bem como também, seu envolvimento em outras atividades além do ensino. Segundo Freire (2006, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Diante dessa afirmação, concordamos que o professor universitário precisa se adequar às exigências de sua incumbência na educação de nível superior.

A docência é um espaço de ensinar e aprender, como também um ambiente de experiências constantes. É nesse espaço, onde os professores constroem no dia a dia em sala de aula os saberes docentes com esse contato direto. Esses saberes são estabelecidos a partir da sua própria trajetória como estudantes durante o processo de formação, como na universidade que tem oportunidades de ter esse contato com a prática através dos Projetos de pesquisa e extensão, do Estágio Supervisionado e outros programas que contribuem com a formação. Dessa maneira, Pimenta enfatiza que, “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática”. (PIMENTA, 2005, p.20).

A experiência edifica o trabalho docente, a partir do momento que se enxerga a experiência em um contexto mais amplo, no entanto, podemos relacionar essas concepções à profissão docente, construindo, assim, uma ponte entre a teoria e a prática. Tardif define os saberes como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 49)

O processo de produção dos saberes da docência acaba por incorporar às práticas cotidianas acrescentado aos demais saberes em que podem ser analisados de forma crítica, ou seja, o professor tem a oportunidade de se avaliar em relação ao uso de outros saberes, não só os da experiência. Para Tardif (2002, p. 119) o professor é “[...] um sujeito do conhecimento,

um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Reiteramos que os saberes experienciais são os saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores. Esses saberes são formados por meio de situações específicas do cotidiano relacionadas e estabelecidas com colegas de profissão e alunos, "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados". (TARDIF, 2002, p. 39). Esse mesmo pensamento vai de encontro com o de Pimenta, (1999, p. 20), ao dizer que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, [...]”.

Outro saber apontado é o conhecimento, que diz respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar. Portanto, há necessidade do docente ter clareza da importância e do significado do conhecimento, do seu poder na vida das pessoas.

Os saberes não são um fim em si mesmos, mas são necessários. Os saberes pedagógicos e didáticos devem ser construídos a partir dos problemas colocados pela prática docente. Segundo Pimenta (1999, p. 26) “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. A formação dos professores há uma necessidade de articular a realidade existente com a teoria para que se supere a fragmentação dos saberes da docência. Para esta autora, os saberes pedagógicos não são previamente aprendidos para serem aplicados na prática, mas são construídos na própria prática.

Dessa forma, os saberes docentes são resultados de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão.

1.3. As práticas pedagógicas e os desafios no ensino remoto emergencial

Quando se fala em práticas pedagógicas, o pensamento nos remete à maneira como o professor lida no processo do ensinar e do aprender com estratégias e metodologias que alcancem uma determinada turma. Segundo Penna (2010, p.18) a prática do professor universitário se constrói a partir das habilidades pedagógicas.

Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores universitários costuma dar-se por meio de cursos específicos ou de leituras desenvolvidas individualmente. Muitos professores também conseguem, por meio da intuição e da experiência, obter altos níveis de capacitação pedagógica. Outros,

no entanto, tendem a permanecer carentes de habilidades pedagógicas ao longo de toda a sua vida acadêmica. (PENNA, 2010, p.18).

Acreditamos que essas habilidades não se referem ao saber fazer como se fosse um profissional prático, pois os que conseguem apenas pela intuição e pela experiência do fazer algo repetidamente não condizem com a realidade de uma docência universitária. Neste sentido, os saberes da docência correspondem com o saber ensinar e devem estar dimensionados com a concepção de rompimento da dimensão tradicional e fragmentados do ensino, utilizando-se de novos procedimentos e de novas formas de ensinar.

A prática pedagógica está presente no contexto da sala de aula e na maneira como o professor conduz o seu trabalho, podendo ser um facilitador para a aprendizagem, com possibilidades do professor refletir sobre o que faz e como faz. Segundo Carvalho (2006, p. 14), “A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias”.

Quando o professor tem a sensibilidade de refletir sobre seu trabalho, por certo, terá como perceber a necessidade dos que estão em sua sala de aula, tendo intencionalidade no que ensina e significado para quem aprende. Segundo Franco (2015, p. 605) “As práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”.

Sendo assim, Franco (2015, p. 605) explicita que:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Nesse aspecto, as práticas pedagógicas estão imbricadas à concepção de mundo do professor. Nesse sentido, a prática e a reflexão precisam estar em movimento contínuo em busca de melhorias para a qualidade do ensino superior. Portanto, a prática pedagógica é de fundamental importância para despertar o interesse individual ou coletivamente. A prática pedagógica se concretiza como eficaz quando há mobilização para a transformação e realidade dos estudantes a partir do despertar da curiosidade do que lhe é ensinado.

De acordo com Gasparin (2007, p. 107) “a ação do professor tem como objetivo criar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem”. E a partir dessa ação interativa, o aluno segue junto ao professor, tendo esse como mediador, que lhe apresenta o conteúdo científico, para que aos poucos, torne seu novo objeto de conhecimento. O professor assume um papel de mediador entre o conhecimento que o aluno traz do mundo e o conhecimento novo.

Diante disso, a prática pedagógica do professor dá possibilidades para a ampliação e aprendizagem de novos conhecimentos, a partir das interações com os estudantes. Por isso, requer dinamismo para envolvê-los, para transformar a realidade social que os cerca. Nessa perspectiva, a prática pedagógica se caracteriza como,

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p.159):

Assim, a prática pedagógica não só expressa os saberes docente, como também é fonte de desenvolvimento da teoria com a prática, pois, no exercício da docência, os professores enfrentam desafios quer sejam em uma dimensão menor ou maior, mas mobilizam saberes no processo contínuo de fazer a docência.

Na prática pedagógica estão presentes a concepção e visão de mundo do professor, podendo conduzi-lo à reflexão ou não sobre as práticas que desenvolvem em sala de aula ou fora dela. E, no período da Pandemia da COVID-19, os professores foram desafiados em relação os saberes docentes, pois as atividades acadêmicas passaram a ser desenvolvidas de forma remota. Além dos desafios inerentes à profissão, estes tiveram que se adaptar às situações advindas desse contexto. Dessa forma, para Pires (2021, p. 93) “As atividades remotas alteraram de maneira profunda as relações de ensino e aprendizado, impondo um novo ritmo [...] e extenuante (aulas, bancas, reuniões, atendimento aos alunos, entre outras atividades)”. O meio de comunicação para isto passou a ser por meio do Whatsapp e Google Meet como meios essenciais nessa nova forma de construção de conhecimento.

Os professores ficaram sobrecarregados e o trabalho docente passou a ser desenvolvido nessa nova modalidade de ensino, a observância às normas que exigiam o distanciamento social deixou um vácuo entre professores e estudantes que passaram a se ver sem ser vistos, pois as câmeras, continuamente, fechadas, deixaram a impressão de estar, mas ao mesmo tempo sem estar. Mesmo que se percebessem esforços para prezar o aprendizado, isso ficou quase impossível pela falta de acesso à internet, falta de computadores e espaço adequado para os estudos.

Dessa forma, o contexto atual exigiu dos profissionais, novas formas, métodos e didáticas com o uso das tecnologias digitais, o que envidou intensas mudanças no cotidiano dos professores que tiveram que se adaptar a nova maneira de ser professor. Um dos principais desafios foi o uso das ferramentas tecnológicas no ensino, pois tiveram que

aprender a lidar com o desconhecido, com isso os antigos procedimentos metodológicos tiveram que dar espaço para os novos, na prática pedagógica dos professores.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo detalha os passos utilizados que foram dados para a construção do trajeto percorrido em busca dos participantes que se disponibilizaram, voluntariamente, para que por meio de entrevista narrativa tivessem suas participações efetivadas nessa pesquisa.

A metodologia para a realização de uma pesquisa ou estudo de cunho científico é imprescindível, pois há necessidade de planejamento e organização para as etapas a serem realizadas. Sem o delineamento metodológico nenhuma pesquisa alcançará os objetivos propostos. Para isto, compete ao pesquisador delinear o caminho mais apropriado em busca de respostas para a questão levantada. Dessa forma, precisa ter curiosidade, disponibilidade e compromisso com o trabalho que está fazendo, pois não basta pesquisar por pesquisar. A pesquisa precisa ter intencionalidade por algo que nos inquieta, que nos move, que nos instiga.

O êxito em uma pesquisa requer do pesquisador certas qualidades intelectuais e sociais, que segundo Gil (2002, p.18) corresponde sobre o “conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; imaginação disciplinada; [...] e confiança na experiência”.

Quando se fala em pesquisa, é preciso que sejam considerados alguns fatores, como por exemplo, o tipo de pesquisa que se pretende fazer, porque fazê-la, para quem, com que objetivo e determinar qual o problema a ser investigado.

Diante desses requisitos mencionados, recorremos a alguns autores que fundamentaram os procedimentos metodológicos para a construção desta pesquisa, como: Gil (2008), Severino (2007), Minayo (1994), Eugenio e Trindade (2017), Demo (1985), Franco (2008), Chizzotti (2006) e entre outros autores.

2.1. Aspectos Metodológicos

Inicialmente, foi necessário fazer um estudo bibliográfico em que foram selecionados os autores que se aproximavam do que foi delineado no estudo, primeiramente, para uma revisão bibliográfica nos moldes de uma pesquisa exploratória, que segundo GIL (2008, p.

27), “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. Que visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito.

Os aspectos metodológicos contribuíram, significativamente, com o desenvolvimento da pesquisa, pois estes indicam o norte ao pesquisador. Daí a importância da metodologia para uma pesquisa. Minayo (1994, p.16) entende como “metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

A metodologia pode ser entendida como caminhos e passos que precisam ser dados para alcançar a finalidade de determinada pesquisa. Para Demo (1985, p.19), “a metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuidar dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. E através dessa estrutura esquematizada dos métodos e técnicas pré-estabelecidas que o pesquisador conduz tanto o início, meio e fim para cada etapa de uma pesquisa.

Segundo Gil (2008, p.8) o método é o “[...] caminho para se chegar a determinado fim. E método científico o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Dessa forma, uma pesquisa que objetiva alcançar a verdade dos fatos e que queira suscitar reflexões sobre os problemas existentes em determinado campo de investigação precisa de uma metodologia que melhor conduza ao alcance de seus objetivos.

Desta maneira, a leitura foi imprescindível para buscar na pesquisa bibliográfica afirmações e ponderações sobre o percurso metodológico e, para a fundamentação do trabalho. Para Severino (2007, p. 122) “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto”. Assim, para o levantamento teórico o pesquisador se vale de alguns materiais para embasar-se, tais como livros, artigos, dissertações ou teses. De acordo com Gil (2008, p. 50) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

2.2. A abordagem, o tipo e a técnica de coleta de dados da pesquisa

Ao trazermos o tema *Docência universitária*, para o campo da pesquisa científica foi definido o problema, como sendo: O que narram professores sobre o percurso na docência universitária na condição de professores substitutos no IEAA? Diante dessa inquietação, a abordagem qualitativa é que caracteriza o estudo por ser uma temática onde se pretende conhecer a realidade desses profissionais e possibilitar um olhar mais atento sobre o que eles

narram, pois na condição de substitutos, certamente, temos muito a ouvir de alguém que experienciou em pouco espaço de tempo ser docente universitário.

A pesquisa desenvolvida pelo viés da abordagem qualitativa tem o pesquisador como principal instrumento de investigação. Disso, advém a necessidade do estabelecimento de contato direto entre pesquisador e campo de pesquisa. “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Diante do exposto, destaca-se o campo amplo de investigação que a pesquisa qualitativa proporciona, considerando a construção de caminhos para a interpretação da realidade pesquisada. Tal abordagem em pesquisa, em seus diferentes enfoques permite alternativas teóricas metodológicas para investigação no campo da educação. A pesquisa qualitativa permite uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Neste sentido, segundo Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na pesquisa de cunho qualitativa o pesquisador de nada tem certeza antes de iniciar a pesquisa e coletar os dados, pois a partir destes é que fará a descrição detalhada para a interpretação fundamentada do que foi coletado. Para Leite (2017, p. 541) [...] “ao pensarmos em pesquisa qualitativa, tratamos de descrição, de interpretação, de uma busca pela compreensão de situações, de fatos, de fenômenos, de documentos”.

Na abordagem de pesquisa qualitativa o objetivo central é compreender na sua totalidade o uso da descrição qualitativa procurando captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças.

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Dentro desta abordagem, encontra-se o tipo da pesquisa que se caracteriza como narrativa. Este tipo de pesquisa é entendido como uma forma de compreender a experiência

humana. Trata-se de um estudo que contempla, por exemplo as histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18). A pesquisa narrativa é uma possibilidade de respaldar um estudo com temáticas relacionada a área da educação e pessoas envolvidas em seus diversos contextos.

Estudar o processo narrativo é ir além da aparência, além do dito e aprofundar na constituição do sujeito em relação a si e a sua subjetividade. É importante destacar que a pesquisa narrativa tem a possibilidade de especificar os fatos, as vivências e as experiências vivenciadas por um profissional em qualquer área do conhecimento.

A narrativa de uma pessoa é construída no processo de sua constituição enquanto singularidade e coletividade. Nesse sentido, a narrativa é promotora de reflexão. E, diante do que requereu o problema levantado por este estudo, a coleta de dados foi por meio de entrevistas narrativas.

Segundo MUYLAERT et al (2014, p. 194): “As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, [...] visa encorajar e estimular o sujeito [...] contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

Segundo RAVAGNOLI (2018, p. 2): “A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar uma questão gerativa [...] e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada”.

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro, previamente, elaborado para que os participantes narrassem sobre questões relacionadas a eixos basilares que foram norteados pelos objetivos da pesquisa.

Nesta perspectiva, as entrevistas narrativas são recomendadas como um instrumento de coleta de dados que visam profundidade nas falas, que tem como foco apresentar fatos e acontecimentos vivenciados pelos sujeitos. Na concepção de RAVAGNOLI (2018, p.13): “A entrevista narrativa cumpre esse papel, pois, ao oportunizar a manifestação arbitrária do entrevistado, favorece a emergência não apenas de eventos externos à sua vida, mas também eventos internos de sua experiência [...]”.

A forma estruturada de se obter uma entrevista narrativa, apresentando suas regras em cada etapa está identificada na tabela 1, abaixo:

Tabela 1: Fases da entrevista narrativa.

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração Central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração; Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fases de perguntas	Somente: “Que acontece então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanentes para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “porquê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 127).

Primeiramente, para iniciar uma entrevista narrativa é preciso uma *preparação* do pesquisador, por uma busca extensa através da literatura sobre o tema em questão. Para Eugenio e Trindade (2017, p. 127): “Nesse momento preliminar é preciso ter bem definido o objeto de estudo, ter clareza sobre as dificuldades, saber localizar os entrevistados”. Para se ter uma proximidade maior com o objeto de estudo e com a exploração do campo a ser pesquisado é indispensável uma preparação prévia para se ter uma familiaridade com a temática e com cada sujeito entrevistado. Segundo Muylaert et al (2014, p. 197):

A riqueza do método das narrativas propõe ainda um desafio ao pesquisador: o de se tornar parte do processo, em que ouvir em profundidade o que emerge dos participantes implicados em suas próprias histórias, admite que seja atravessado pela singularidade da trama de significações que é criada por cada sujeito.

Para a iniciação de uma pesquisa, o pesquisador deve explicar ao entrevistado o contexto da investigação e pedir autorização para narrar, por exemplo, sua trajetória tanto pessoal como profissional e aproveitar esse momento para conseguir uma narrativa rica em que os participantes exponham suas diversas experiências. Para Eugenio e Trindade (2017, p.122): “A narrativa nos permite essa troca, esse ouvir o outro em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja transmitida e manifestada através de uma narrativa”.

Dessa forma, a pesquisa se valeu das questões inerentes à temática da pesquisa organizadas por eixos, que orientaram os momentos da coleta que envolveu professores substitutos.

2.3. Os participantes e o lócus da pesquisa

Para a seleção dos prováveis participantes, foi enviado um requerimento para o e-mail da Gerência de Recursos Humanos do IEAA para que fossem identificados os professores substitutos no exercício da docência no período de 2019 a 2021. O documento foi deferido e a solicitação foi atendida com o envio da lista dos nomes dos referidos professores. Nessa lista não constava o colegiado de “Agronomia” nem de “Matemática/Física”, pois nesses cursos não tinha nenhum professor substituto. Sendo assim, foi selecionado mais um professor do colegiado de Pedagogia, pois o planejamento da pesquisa requeria de quatro a seis professores.

Com a perspectiva de buscarmos respostas, a pesquisa selecionou os participantes por meio dos seguintes critérios: a) ser professor substituto no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA); b) estar no exercício da docência; c) ter disponibilidade para a participação. Assim, foi possível selecionar professores dos cursos de: Pedagogia, Ciências: Biologia/Química, Letras: Língua Portuguesa e Inglesa e Engenharia Ambiental. Totalizando, dessa forma, cinco professores participantes.

O primeiro contato com os professores foi através do WhatsApp para esclarecer do que tratava a pesquisa. Esse momento é desafiador, pois não se sabe qual será a reação de quem está sendo convidado para participar de uma pesquisa. Mas, como ressalta Gil (2002) uma das qualidades pessoais de um pesquisador é ser perseverante. E a perspectiva de ter respostas positivas ao convite, foi concretizada com o aceite e disponibilidade, já que nenhum se recusou a partir da pesquisa.

Essa primeira fase do contato foi essencial para se ter melhor aproximação e certa familiaridade para conhecer um pouco da realidade de cada professor. Após o aceite, foi enviado através do e-mail o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), antes de realizar as entrevistas.

Vale ressaltar que foi proposta a realização da entrevista narrativa de forma presencial, tomando os devidos cuidados para evitar a contaminação do vírus da Covid-19. Mas, como a decisão dependia, também, dos participantes e pelo motivo de nem todos estarem na cidade de Humaitá, uma vez que o ensino na forma remota abre essa exceção da não obrigatoriedade de

estarem em seu lócus de trabalho, dessa forma, as entrevistas aconteceram online através do Google Meet.

2.4. Análise de Conteúdo

A análise dos dados é um processo que não é fácil de se fazer, principalmente, para pesquisadores iniciantes. E por ser um processo complexo, não se trata apenas em descrever o que foi falado, mas é preciso explorar o que esses dados revelam nas entrelinhas, ou seja, o que está implícito no conteúdo. Para FRANCO (2008, p. 16) “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente”.

A Análise de Conteúdo é o método que, segundo Gomes (2009, p. 84) “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas que possibilita explorar temáticas em varias áreas do conhecimento. Para Franco (2008, p. 12) “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurada, documental ou diretamente provocada”.

Para o tratamento dos dados nesse viés, a de análise e interpretação são dois processos, conceituais distintos, mas aparecem sempre estreitamente relacionados:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 1999, p. 168).

O processo de análise de dados na pesquisa científica é buscar rigor e profundidade do que foi coletado. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

3. O QUE OS DADOS REVELARAM

Os dados foram coletados pela técnica da entrevista narrativa com perguntas extraídas de eixos previamente elaborados sobre a temática, estes foram norteadores para a coleta de dados. Assim, as entrevistas decorreram em dias e horários previamente combinados conforme a disponibilidade de cada participante, por meio do Google Meet e foram gravadas, com a permissão prévia dos participantes. Essa plataforma ganhou popularidade volumosa durante a pandemia da Covid-19, sendo alternativas para reuniões, aulas, palestras entre outros, além de ser um meio para coleta de dados de pesquisa em várias áreas do conhecimento.

Os dados foram distribuídos em quatro eixos, que foram dimensionados com base nos objetivos específicos da pesquisa com intuito de direcionar com mais clarividência a interpretação conforme a exigência do método da Análise de Conteúdo. Os eixos e as dimensões estão demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 1 –Eixos e Dimensões

Eixos	Dimensões
Eixo 1- Docência universitária	- conceito de docência universitária - experiências marcantes na docência - estímulo para a docência.
Eixo 2- Desafios de professor substituto	- desafios no contexto da profissão - interação com os professores do curso - recepção da instituição.
Eixo 3- Didática e saberes da docência	- percepção sobre didática - percepção sobre saberes docentes - percepção ensino e aprendizagem.
Eixo 4 - Percepção sobre a prática pedagógica	-avaliação de suas práticas pedagógicas -metodologias na prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Desses eixos surgiram as perguntas que foram analisadas neste estudo, em que os participantes tiveram a oportunidade de se expressar sobre questões relacionadas a temática. Os participantes tiveram a possibilidade de expor suas subjetividades narrando como se tornaram professores e como foram se construindo a partir da experiência direta com a realidade. Das narrativas emergiram os dados que foram analisados e interpretados como visto posteriormente.

O encaminhamento profissional tem forte ligação à trajetória formativa de cada sujeito, assumindo perspectivas de aprendizagem e práticas desenvolvidas ao longo da vida pessoal, escolar ou acadêmica. De modo geral, as pessoas guardam na memória recordações e

experiências individuais que singularizam a vida pessoal e profissional e, nesse contexto, estão professores que, certamente, muito tem a dizer e contribuir por meio de suas narrativas com temáticas relacionadas à educação.

Desta forma, passaremos a fase da análise e interpretação dos dados em que os professores participantes desta pesquisa estão nomeados de *Aurora, John, Anna, Alice e Emília* que são personagens de filmes infantis que relembram a infância da pesquisadora e a infância, agora, dos seus sobrinhos, isso foi uma maneira de preservar e dar anonimato aos professores. Será apresentado o perfil pessoal e profissional, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

Nome fictício	Área de atuação	Tempo na Docência	Curso de formação Inicial	Mestrado/Doutorado
Aurora	Professora Substituta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - UFAM/IEAA	2 anos	Licenciada em Ciências: Biologia/Química pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Mestre e doutora em Engenharia Química pela Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN) Especialista em educação inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (UFMG)
John	Professor Substituto do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - UFAM/IEAA	1 ano	Bacharelado em Engenharia Ambiental (UFAM)	Mestrado em Ciências Sociais e, atualmente, fazendo Doutorado em Geografia pela UNIR
Anna	Professora Substituta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - UFAM/IEAA	6 meses	Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)	Mestrado em Ciência e Política (UFPeL). Doutorado em Ciência e Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado também na (UFRGS)
Alice	Professora Substituta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - UFAM/IEAA	6 meses	Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutorado parte na UFPR e concluiu em Portugal. Pós doutorado na Universidade Estadual do Centro Oeste
Emília	Professora Substituta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - UFAM/IEAA	5 meses	Bacharelada em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade de São Paulo (USP)	Mestrado em Letras: Português e Linguística e Doutorado em Linguística na (USP)

Fonte: Dados da pesquisa 2021.

Os participantes da pesquisa estão na faixa etária dos 30 a 60 anos de idade. Dentre esses, dois se declararam solteiros e três casados. Dentre os participantes casados apenas um disse ter filhos. O tempo de exercício como professores substitutos vem de um período curto de trabalho, pois essa condição conforme os trâmites legais o máximo da validade contratual é de dois anos. E como se pode visualizar, a maioria foi recém-contratado, apenas Aurora com o maior tempo, mas seu contrato já está finalizando.

3.1 Eixo 1- Docência universitária

O primeiro eixo retrata as narrativas dos participantes que faz referência à **Docência Universitária**. Nessa direção, apresentamos os trechos narrados e, partindo de suas concepções, assim se reportaram:

*É no ensino superior que o aluno está envolvido e desenvolve em sua formação acadêmica e intelectual a capacidade crítica, reflexiva e profissional. Então, eu conceituo exatamente assim, que é a partir da formação superior que o aluno define esses conceitos primordiais na sua formação. Eu como docente tento trazer para a formação do aluno esse tipo de perfil que ele possa ter. **Aurora***

*A docência no ensino superior é um grande desafio porque a gente está formando indivíduos que vão formar indivíduos ou, até mesmo, formar pesquisadores. Cada processo de docência traz desafios diferentes [...] na universidade, no projeto político que a gente tem. E buscar refletir no aluno a importância do ensino, sobre o processo de formar, o processo de diálogo e reflexão, eu sinto esse desafio porque estou dando aula remota. Então, trazer isso para os alunos, fazer com que eles participem das aulas, e pensar que essa formação não se dá apenas em passar uma série de conteúdos, mas se dá no processo de troca e reflexão com os conteúdos, [...] pois a gente aprende quando ensina. Então, é buscar passar isso para eles refletirem sobre a profissão, sobre a sociedade, sobre o autoconhecimento. **Emília***

A aproximação de sentido é percebido nas narrativas das professoras Aurora e Emília quando se referem ao processo formativo dos estudantes em que elas, inseridas na docência universitária, se sentem desafiadas e com responsabilidade de suscitar neles essa capacidade crítica sobre a formação e de reflexão sobre os conteúdos estudados.

Por sua vez Anna e Alice falaram que a docência universitária, vai além dos conteúdos trabalhos ou dos conceitos assimilados da área formativa dos estudantes. Para elas:

O papel do professor na docência é tentar aproximar a gama de conceitos que a gente passa tempos e tempos estudando, tentar aproximar da realidade do aluno e, isso, é uma tarefa muito difícil de fazer, porque não é simplesmente facilitar a discussão porque senão a gente perde a qualidade. [...] Na realidade que estamos agora, não é possível eu chegar a uma sala de aula e ficar “vomitando” conceitos, a gente precisa de uma relação com o aluno e quando o aluno por algum motivo se sentir envergonhado por não

*se sentir capaz, por falta de formação se torna complicado. E eu conceituo a docência mais ou menos como uma “dança”, não tem como você dançar sozinho, você precisa do outro e, claro, o papel do professor é apontar os caminhos [...], mas sem o retorno do aluno não tem como a gente fazer essa mediação [...].***Anna**

*Como docente nós assumimos responsabilidades de formar e fazer diferente. Então, nossa formação não é ministrar conteúdos, é muito mais que isso, é trabalhar a humanização do aluno, levá-lo ao conhecimento, complexizar esse conhecimento e, isso, cruza com a nossa maneira de ser e a nossa maneira de ensinar. Ser docente é um desvendamento de saberes, de saber ensinar e saber aprender, é um papel vigilante na questão da formação, com responsabilidade daqueles que estão envolvidos nessa formação. [...] Levar o aluno entender que o processo de formação não é só baseado em conteúdos, mas baseado em práticas. Portanto, o docente é um transformador de opiniões, humanizador de pessoas, é um socializador do conhecimento. A docência perpassa esse conjunto de atividades pedagógicas, científicas que são feitas em sala de aula, é um conjunto diverso de fatores que envolvem essa formação universitária, esse fazer docente e esse ser professor.***Alice**

Com base nas narrativas de Anna e Alice, podemos inferir que elas compreendem a importância de ensinar os conteúdos, mas a função de docentes universitárias vai além, é fazer a interligação do que é ensinado com o que é vivido na realidade; é trabalhar em prol da humanização dos estudantes na condição de seres humanos e de cidadãos. E esse processo, como mencionado, não podem fazer sozinhas, tem que ter a contrapartida dos estudantes. Portanto, podemos extrair das entrelinhas, que a docência universitária se faz com a parceira docente-discente e do trabalho de sala de aula que envolve “o fazer docente e esse ser professor”

Em relação ao **ingresso na docência** os participantes falaram de suas motivações:

*Meu incentivo maior foi o financeiro e o plano de carreira também foi um estímulo, pelo fato do Ensino básico não dá garantias como o Ensino Superior que também incentiva com as pesquisas que são realizadas. Quando comecei a trabalhar em 2011 no Ensino Médio eu percebi que não era o que eu queria, com isso fui fazer mestrado e doutorado para entrar na Universidade.***Aurora**

*Logo que entrei na graduação eu sempre fui da pesquisa, sempre fui aluno Pibiquiano, eu tive uma atuação bem forte na pesquisa. Então, ao término da universidade eu queria retornar como docente, justamente por gostar dessa área da pesquisa, gostar da área da docência. A área da docência eu nunca fui alheio a ela, eu sempre via como algo muito positivo e como algo de possível escolha. Quando terminei fiz mestrado e fiz dois concursos para professor substituto.***John**

As políticas educacionais de expansão das redes federais, me instigaram a tentar uma vaga na universidade. Para mim era uma realidade impossível, porque eu me achava muito incapaz [...]. Para eu entrar na Universidade como docente foi um passo de cada vez, não vou mentir, não era uma coisa que eu tinha em mente, “Ah! eu vou ser professora universitária”, porque era muito longe da minha realidade. Mas graças a um grande esforço meu, eu fui conseguindo e tive que abrir mão de muitas coisas para conseguir outras. E o estímulo que eu tive foi à força do ódio, porque todos os professores que eu tinha eles ficavam em um patamar que explicavam as coisas como se a gente não estivesse entendendo, deixavam claro que eu era incapaz. E quando alguém

fala que eu não consigo fazer algo, Ah! Nem que eu tenho conseguido só por raiva. E através das políticas públicas eu fui tentando, com muitas dificuldades, mas deu certo.
Anna

Resolvi ser docente depois de algumas experiências com estagiários através dos relatórios entregues, onde eles colocavam não vou conseguir lidar com isso, e eles se referiam aquela criança muito ativa em sala de aula, aquela criança que não cheirava muito bem, aquela que às vezes tinha piolho e até mesmo agressiva. E eu ficava pensando “como que quer ser professor se não quer ter essa criança em sala de aula”. E isso tudo foi me angustiando de um jeito que eu pensei, pra me quietar eu preciso ir do outro lado e estar lá como professora para mudar esse pensamento, essa forma de pensar. Quando se chega a uma sala de aula você não pode escolher seu aluno, você chega para dar aula [...] Então, eu pensei, se eu sempre vou conviver com isso e, isso, me incomoda, irei manter meu contato com a ONG e vou buscar concurso para trabalhar com formação de professores e foi o que eu fiz, tentei o concurso para professora substituta para UFAM e deu certo. [...] Então, nasceu dessa inquietude, desse modelo de educação, dessa forma de percepção sobre o sujeito que está educando, não de formar professores para um determinado público. **Alice**

Diante dessas narrativas é perceptível que as motivações foram bem particulares. E das narrativas podemos extrair sentidos diferentes, porém reais que foi de encontro as realidades de cada participante. Podemos dar destaque às questões financeiras; experiências práticas com pesquisa; ódio como estratégia de mostrar capacidade; trabalhar na docência para mudar a forma de pensar de futuros professores.

Mesmo que professores tenham expostos motivações diversas que contribuíram para a inserção na docência universitária, o que foi posto diante deles foram estudantes em formação inicial e, para isso, o compromisso, a responsabilidade e o profissionalismo são questões que podem ser definidoras para o prosseguimento na carreira.

Podemos inferir sobre essas narrativas, que a inserção na docência universitária, mesmo como professores substitutos, foi na contramão de resultados de pesquisas que revelaram que a docência não é uma profissão atraente, por vários motivos e, um deles é a baixa remuneração salarial. Como ressalta Barbosa (2011, p. 152):

Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há a dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outra carreira que sejam melhor remunerados e valorizados, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, [...] com maior reconhecimento e valorização social.

Por certo, o nível superior, ainda tem pontos positivos que atrai jovens para essa área, com possibilidades, também, de valorização do currículo como investimento para se efetivar na profissão nesse nível de ensino.

Sobre as **experiências marcantes** nesse período da docência, os participantes narraram:

Meu ponto positivo é que tudo que eu escrevia em relação a projetos eram aprovados, então eu consegui muitas bolsas de Iniciação Científica, bolsa PIBEX e Monitoria. Então, isso para mim é muito incentivador porque eu consegui resgatar muitos alunos que estavam desmotivados sem bolsas e, assim, eu consegui trazer para perto de mim.
Aurora

Eu entrei na docência no meio da Pandemia, então não tive uma experiência do ensino “normal” poderíamos dizer assim. Sobre as experiências boas, os alunos conseguiram aprender e assimilar as disciplinas, pois só de eles terem dado um feedback, [...] principalmente, a empatia do professor sobre as necessidades individuais de cada aluno! Não devemos achar que nossa realidade como docente é igual a que o aluno tem em casa, pois o ensino remoto é desafiador em todos os aspectos, em termo de materiais para estudar e ambiente adequado para aprender. **John**

O que marcou na UFAM está sendo o fato do ensino remoto, a gente está sempre nessa corda bamba, se vai ter internet ou não e, isso, está me marcando bastante. Eu me preocupo bastante com meus alunos e eu fico pensando o quanto eles estão perdendo. Então eu sempre estou mudando meu plano de ensino para ajudá-los e mesmo assim acho que esse ensino é frágil. **Alice**

A aproximação de sentido dessas falas, diz respeito a preocupação com os estudantes, quer seja envolvendo-os em projetos ou monitorias, incentivando-os com o repasse de bolsas, quer seja externando preocupação com o aprendizado ou com as condições materiais de estudo no contexto pandêmico.

Podemos inferir que, certamente, esses professores, mesmo na condição de professores substitutos ou por terem passado um curto período de tempo na universidade, deixarão algum legado para esses estudantes, como também levarão consigo outras experiências além das que trouxeram sobre sua maneira de ser, agir ou fazer seu trabalho docente, dando mais sentido ao que ensinaram e aprenderam.

Como explica Pimenta (2008, p. 79):

Os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...]. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Compreendemos que a empatia é uma experiência que pode contribuir para a boa relação e interação entre professores e estudantes de uma determinada turma, isso é salutar para o ensino e a aprendizagem no processo formador de quem ensina e quem aprende.

Para a professora **Emília**, a interação com professoras do curso, a troca de experiências foi essencial nesse seu processo, assim como relata em detalhes a importância dessa interação como uma experiência positiva:

Minha maior troca com os professores está sendo na disciplina de Estágio Supervisionado, onde eu e mais duas professoras diante da impossibilidade de mandar os alunos para as escolas, unimos as turmas para ministrar as aulas juntas. Então, está

sendo a melhor interação e o processo de formação, principalmente, pra mim que estou chegando agora no ensino superior, e as outras meninas já têm essa experiência, essa troca está sendo importantíssima, no sentido de dialogar, pensar juntas na melhor forma de trazer alternativas para o Estágio e podendo trabalhar coletivamente. [...].

O trabalho coletivo contribui com a troca ou socialização de experiências que ajudam a lidar com as adversidades de um contexto específico, buscando alternativas e estratégias para o trabalho em comum.

Para Correia e Góes (2013, p, 345), a partilha é um subsidio necessário para superar situações adversas.

Tanto na troca com os alunos, quanto na partilha com os professores, o compartilhamento se faz presente e torna-se um instrumento para subsidiara prática docente, demonstrando carências que necessitam serem superadas, bem como estratégias que podem auxiliar na prática docente como ferramenta inovadora e coerente para atingir os objetivos propostos e esperados. [...].

Atitudes colaborativas entre os pares é uma prática salutar na docência universitária. Para Isaia e Bolzan (2009, p. 135) “[...] a construção da aprendizagem de ser professor exige uma postura colaborativa que se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade”.

Dando continuidade às narrativas, a professora **Aurora** fez referência a uma **experiência** que ela chama de marcante por ter vivenciado em seu primeiro mês de docência. E, assim, fez seu relato: *“Entreí com um processo contra o coordenador do curso, por não cumprir sua função, ele simplesmente não quis assinar meu plano de ensino e eu abri um processo via SEI e só assim ele assinou”*. Em sua narrativa, ainda, lembrou que os professores efetivos ficaram admirados, por ser substituta e por ser nova ter batido de frente com o coordenador.

Diante desta narrativa, podemos inferir que foi atípica a outras experiências narradas pelos professores. A atitude tomada por essa professora foi em busca do direito pelo conhecimento de causa que tinha para isso, demonstrando estar preparada para lidar com a situação que vivenciou logo no início da docência universitária, coisa que não é muito comum ver com professores na sua condição.

3.2. Eixo 2 - Desafios no percurso da docência

Os **desafios** vivenciados pelos professores durante esse percurso da docência, foram assim relatados:

Uma das maiores dificuldades que eu tive, nós que somos substitutos, o colegiado joga tudo para nós [...], por exemplo, estou no meu último semestre do meu contrato e tenho cinco disciplinas diferentes, isso dificulta muito meu trabalho pela carga horária muito alta. E também o colegiado deveria pensar nos alunos, porque eu vou sair do semestre sem concluir as disciplinas, dessa forma, o aluno fica prejudicado por conta disso.
Aurora

A carga horária maior que a dos efetivos. Enquanto estou aqui como substituta eu também estou estudando para concursos efetivos. A gente pode participar das reuniões de colegiado, é ouvida, mas o voto da gente não tem vez e, isso, não tem sentido.
Anna

Como não é a minha primeira experiência como professora substituta, eu vou dizer o que marca no geral e, também, aqui dentro da UFAM. Eu vejo que o professor substituto não tem o direito de participar das coisas que acontecem dentro da universidade, sempre sou lembrada que sou substituta. A gente trabalha bastante, nossa carga horária é muito próxima dos professores efetivos, mas ganhamos um valor abaixo e essas coisas marcam, você ser lembrada que é substituta! Eu penso que nós deveríamos ser lembrados como professor independente de sermos substitutos(as). É claro, você deve sim ser avaliado. Eu recebo as críticas e, isso, me faz crescer profissionalmente. Mas, essa coisa de ser lembrado que é substituto (a) é um desafio para mim.
Alice

As professoras Aurora, Anna e Alice, ao se referirem sobre os desafios nesse percurso da docência universitária, se assemelham em suas respostas ao mencionarem a sobrecarga a que são submetidas. Inferimos que, neste sentido, a tarefa se torna árdua e muito desafiadora. Diante da responsabilidade que se iguala a dos professores efetivos, essas professoras estão, mas não se sentem partícipes. E um excerto de uma das narrativas, chama a atenção “[...] e essas coisas marcam, você ser lembrada que é substituta!”. Para nos ajudar entender situações vivenciadas por professores, por exemplo, recém-chegados ou novos, Cunha (2011, p. 208) diz que “Para alguns professores novos – especialmente os que atuam na educação superior- o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada”.

Diante de fatos semelhantes a estes, quer seja por competição acadêmica ou por outros motivos, o evidenciado denota desprestígio para quem se vê diante da situação. Por isso, pensamos ser pertinente ser uma questão a ser trazida para o campo da reflexão e análise crítica entre o corpo docente.

Para o professor John, o maior desafio está relacionado na prática pedagógica, ao se reportar, dizendo:

Os maiores desafios é justamente implementar uma prática pedagógica que contemple a grande maioria dos alunos, principalmente quando se exige muitas práticas, e a gente vai tentando solucionar esse problema por meio de alguns artifícios, ou seja, os maiores desafios nesse momento, é exatamente isso, porque minhas disciplinas exigem muita prática. [...] O meu curso optou pelo ensino híbrido em algumas disciplinas que exige prática, mas que deixou a critério do professor usar ou não. Eu usei do bom senso e optei em não voltar ao presencial porque tenho alunos que estão em suas cidades e tenho conhecimento que eles não teriam condições de retornar nesse momento por condições

*financeiras e por tudo que a Pandemia trouxe dentro desse cenário catastrófico, temos que levar em consideração quando vamos cobrar os alunos. [...]. **John***

O contexto da pandemia, deixou a prática pedagógica do professor vulnerável ao imprevisto, usando artifícios para suprir a falta do espaço como o laboratório para fazer os experimentos como parte da ementa da disciplina. Na intenção de poupar os estudantes diante da situação da pandemia, essa posição pode, nos períodos subsequentes, trazer uma defasagem no conhecimento necessário em outras disciplinas.

Diante de situações adversas, cabe ao professor, como no pensamento de Viana e Silva (2017, p.74) “[...] buscar caminhos possíveis para pensar as inovações na aula para atender ao perfil de estudantes da educação superior no atual contexto de sociedade, tendo em vista ser a aula um dos espaços de desenvolvimento de relações, interações e de construção [...]”.

Nesse sentido, é necessário perceber que a docência é um trabalho complexo, que exige um conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades que são indispensáveis a qualquer docente.

O professor **John** prosseguiu em sua narrativa dizendo que no início ficou receoso sobre não dar conta, pois tinha que conciliar, ao mesmo tempo, o mestrado e a função de professor: *“Atualmente faço doutorado e dou aula, está sendo um desafio novo, no início fiquei com medo se ia dar conta de tudo isso ao mesmo tempo, mas até agora está ocorrendo muito bem. [...]”*.

Esta realidade parece comum aos professores substitutos, ser estudante e professor ao mesmo tempo, por isso precisam saber conciliar as duas coisas, pois ser professor é uma tarefa que requer muita dedicação, pois a condição de estudante-professor se torna um processo desafiador:

Ao narrarem sobre o **apoio** por parte das coordenações e da própria instituição, os participantes assim se reportaram:

*Eu recebi total apoio desde o momento que me ligaram para anunciar minha contratação, eu fui muito bem atendido por parte da administração da UFAM em si, tanto quem me ligou foi à própria diretora Ana Cláudia para saber se eu tinha interesse e me senti muito prestigiado. **John***

*Se tratando de coordenação e instituição em geral tudo que eu tenho perguntado, questionado eu tenho recebido apoio, se tratando de preenchimento dos documentos eu recebi ajuda porque aqui na universidade do Paraná não tem esses preenchimentos, então existe um respeito muito grande em ambas as partes. **Alice***

O apoio da coordenação pra mim é 100%, ela não me deixou na mão em nenhum momento, tudo que precisei fui atendida me dando os informes que eu preciso ter, porque

*a gente chega e não sabemos o que fazer burocraticamente. Com relação à universidade da parte administrativa as poucas vezes que eu precisei de suporte a gerente Keise do RH (Recursos Humanos) ela me auxiliou em tudo que precisei de forma atenciosa e com rapidez. **Emília***

Esses três professores, não encontraram dificuldades quanto ao apoio necessário no início de seus trabalhos no IEAA. Por certo, isso foi fundamental para se sentirem melhor acolhidos, pelo mínimo que deveriam receber, nesse momento que é de apreensão pelo enfrentamento do novo ou até do desconhecido, principalmente, quando se vem de outra cidade. Neste sentido, podemos inferir que a primeira impressão é marcante na vida de quem está começando uma nova etapa na sua vida pessoal e profissional.

No caso das professoras Anna e Aurora, a situação foi diferente, com atenuante mais grave, conforme o explicitado, foi o caso da professora Aurora que se viu sozinha, sem ter alguém para lhe repassar as informações mais básicas e necessárias para os primeiros momentos.

*Enquanto instituição eu não tive nenhum apoio sobre o que está para além do curso, qual a conversa que a universidade estava tendo acerca do ensino remoto para poder me conduzir teve as informações não posso ser desonesta, a coordenação foi muito solícita em me falar que os alunos têm dificuldade de acesso à internet, o curso em si me deu o retorno que poderiam me dar. **Anna***

*A primeira vez que cheguei ao IEAA, quem me achou foram os alunos, ninguém me disse onde era a sala, qual a turma e eu fiquei totalmente perdida. Depois que foram me conhecendo, meu primeiro contato foi com o professor Jorge que me deu o maior apoio em relação a plano de ensino. O coordenador quando tinha reunião de colegiado ele não mandava e-mail fazendo convite para mim e nem para o outro professor substituto, nós éramos excluídos. Eu sabia que tinha reunião através dos professores efetivos que eram meus amigos e eles repassavam para mim as informações. [...] A primeira vez que teve reunião para renovação do meu contrato, eu não estava na reunião, porque não fui convidada e a reunião era do meu interesse. Então, um dos professores fez um questionamento, porque os professores substitutos não estavam participando das reuniões. Eles mesmos perceberam que nós éramos excluídos pelo coordenador. **Aurora***

Diante do vivenciado por essas duas professoras, no caso da professora Anna, podemos inferir que o responsável pela coordenação agiu dentro de suas funções que é, também, dar apoio e a atenção necessária aos professores, pela responsabilidade que tem diante do corpo docente do curso que coordena. No caso da professora Aurora, os estudantes foram essenciais para ela no momento de desencontro e desinformação pelo que estava vivenciando no início da docência no IEAA.

Nesse sentido, o apoio e o acolhimento a estes profissionais que iniciam a docência é primordial para enfrentar seus medos e inseguranças. Esse é um processo de adaptação,

conhecimento do novo ambiente e de pessoas fora do seu convívio, por isso todo apoio é fundamental para o enfrentamento do que é complexo, para muitos, o processo inicial da profissão. Segundo André (2018, p. 6) “O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo a [...] recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender”.

3.3. Eixo 3- Didática e saberes da docência

Ao narrarem sobre a percepção de **didática**, os participantes falam suas diferentes opiniões, mas que tem relação intrinsecamente uma narrativa com a outra.

*Didática é quando o professor realmente se envolve com o aluno, não é só passar o conteúdo de forma teórica, pronta e acabada. É você ter a percepção, a reflexão do conteúdo que você está passando e ter aquele retorno do aluno, se ele realmente está adquirindo esses conhecimentos. Eu vejo a didática como um companheirismo entre o aluno e professor para que o processo de ensino e aprendizagem seja válido, ou seja, eu vejo a didática como um compartilhamento de conhecimentos entre ambos. **Aurora***

*A didática é fundamental, antes do conhecimento teórico, antes do ensino da técnica você tem que fazer um diagnóstico para identificar qual melhor prática que vai implementar. Um ponto que eu vejo e tento me policiar para está sempre em constante modificação é você ter um diagnóstico do seu aluno, porque cada indivíduo é único e o professor tem que encontrar um meio para atingir a maioria com compreender aquele conhecimento passado. E nesse período da Pandemia a didática está sendo desafiadora, no sentido que você não tem o contato direto, o acesso cara a cara, não consegue identificar as aflições do aluno. [...]. **John***

*Cada professor tem sua forma de trabalhar, e é particular, e a partir disso temos que atingir determinado objetivo, por isso é importante saber os níveis dos alunos, conhecer a turma e o ensino remoto dificulta muito isso porque eu não tenho esse retorno dos alunos. Não existe didática simples assim. Ah!! eu sou melhor em didática é mentira. [...]. Com relação ao ensino e aprendizagem eu percebo que o aluno tem uma dificuldade de entender as coisas inter-relacionadas, os alunos tem o costume de estudar separando as coisas, como se fosse blocos. Nas minhas aulas eu sempre relaciono os conteúdos, e essa é o maior problema dos alunos e eu vejo que é uma culpa conjunta tanto dos alunos como das instituições. **Anna***

*Didática é uma assimilação de conteúdo, dominar o conteúdo, e você pensar como passar essas informações, muitas vezes técnicas, de forma sutil de entender, mas do que isso é fazer seu aluno refletir, não simplesmente ser uma professora legal, bem-humorada que vou lá dá uma aula show, mas é fazer com que esse aluno dentro do que estou expondo tenha interesse e consiga assimilar os conhecimentos e que ele possa refletir sobre esses conhecimentos, a intenção não é decorar. **Emília***

Para esses professores, a didática está relacionada a forma de repassar os conteúdos; é a identificação da melhor prática; a forma de trabalhar; é assimilação e domínio de conteúdo; é fazer o aluno ter interesse para assimilar os conhecimentos.

Essas respostas se aproximam do que Franco e Pimenta (2014, p. 08) se referem sobre a didática ao dizerem que “[...] o papel da didática se estrutura nas possibilidades de mediação entre o ensino, prioritariamente, na responsabilidade de professores, e a aprendizagem dos alunos e de todos aqueles que, [...] são alunos, porque estão em situação de aprender”. Portanto, podemos inferir que os professores têm noções sobre a didática no processo do ensinar e do aprender, diante de suas responsabilidades pela formação dos estudantes.

Neste sentido, a didática vai além de ensinar o professor a dar aula, porque a proposta da didática é colocar o professor na mediação do ensino. Então, é mais do que ensinar ou socializar conteúdos, é preparar esse professor, dando-lhe suporte necessário para contribuir com a transformação da realidade dos estudantes.

Com relação à percepção sobre os **saberes docentes** foi possível ouvir as seguintes narrativas:

*Quando você parte para um conhecimento teórico, primeiramente o professor tem que ter esse conhecimento. O professor tem que saber do que ele vai falar, isso é base. Mas não basta ter apenas esse conhecimento, ele tem que saber transmitir, não adianta eu saber desenvolver uma equação matemática se eu não consigo transmitir para meu aluno. O professor tem que ter uma afinidade com o conteúdo, saber que aquele espaço entre o professor e aluno é uma parceria do que podemos aprender juntos [...], por isso, nós da educação superior temos que nos envolver com pesquisa, se não a formação desse aluno não irá ser completa. **Aurora***

*O professor é um eterno aluno, eu falo com propriedade que a parte teórica e técnica elas sempre estão em constantes modificações. Então, a percepção com relação ao saber docente é que temos que nos preparar para as mudanças, passar um conteúdo de primeira classe e saber que sempre devemos buscar o conhecimento. **John***

*Ninguém sabe tudo e nunca vamos saber tudo. Platão dizia que nossos aprendizados não são para os anos da juventude e sim para o resto da vida, então os saberes docentes eles são diários, constantes, essa busca é constante. Ser um bom professor(a) não adianta ter um grama de conhecimento, um repertório diversificado, não adianta ter todas as ferramentas para ministrar suas aulas, esses saberes e conhecimentos ele precisa buscar em fontes através de livros, seminários, congressos, está sempre atento o que a mídia está discutindo, trazendo essa discussão para a sala de aula. Os saberes docentes se dão também através da leitura do mundo, e se eu levo meu aluno a fazer essa leitura eu estou proporcionando a esse aluno o que há para fora do mundo, fora do mundo da universidade, o que há para fora do livro didático. [...]. **Alice***

Ao narrarem suas **percepções sobre os saberes docentes** houve destaque para os saberes do conhecimento, ou seja, dos conteúdos. O professor precisa desse saber, por isso inferimos que, quem não sabe, não tem o que ensinar, além disso precisa, também, saber como ensinar esses conteúdos.

Para Morosini (2006, p. 334-335) os saberes docentes são “conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional”.

A pluridimensionalidade do saber profissional dos professores é referenciada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), ao dizerem que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Os saberes da docência é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores.

Ao se referirem sobre **Ensino e a Aprendizagem** em suas narrativas, foi evidenciado que:

*Quando eu ministro uma disciplina X eu faço de tudo para meu aluno se comunicar comigo na sala de aula, a todo o momento estou conversando, perguntando e associando. Eu tento ver qual o gingado do meu aluno com relação aquele conteúdo, primeiro que o aluno tem que se sentir à vontade. Quando eu digo à vontade é ele não ter medo de errar, pois ele precisa errar para aprender. Quando eu trabalho com disciplina muito teórica eu tento pegar essa aprendizagem desse aluno sem ficar só em prova ou exercício eu sempre tento trabalhar com aplicação e através dessa aplicação eu consigo ver o processo de ensino e aprendizagem deles. Mas, hoje com o online essa associação fica muito mais difícil. [...]. **Aurora***

*Os dois têm encontros bastante significativos, às vezes, os dois não são positivos por conta dessa fragilidade, principalmente, que estamos vivendo hoje, aquilo que você define como ensino e que tem como objetivo que vai resultar em aprendizagem pode ser que não alcance seu aluno. **Alice***

Foi possível perceber que o contexto vivenciado no ensino remoto, traz incerteza sobre o que está sendo ensinado se, de fato, está sendo aprendido. Mesmo fazendo esforço para buscar a participação o contexto não é muito favorável. Assim, salientamos que a docência envolve outros pormenores como a situação vivenciada que afeta o bem-estar do docente e do discente.

Cunha (2018, p. 9) fala que “O desempenho dos docentes tem impactos nas aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez tem reflexo na qualidade das IES”. É importante o compromisso demonstrado por professores e por apresentarem bom desempenho na realização de suas aulas diante das adversidades que interferem no ensino e na aprendizagem.

3.4. Eixo 4 - Percepção sobre a prática pedagógica

Sobre as **práticas pedagógicas**, salientamos que estas estão interligadas ao processo de avaliação e de autoavaliação como um contínuo do ensinar e do aprender, como destacam as falas dos professores ao assim se reportarem:

*Eu sempre estou me avaliando, cada turma é uma turma, cada turma tem seu perfil diferente. Eu trabalho Orgânica I desde 2019, toda disciplina é o mesmo conteúdo, mas acredite se quiser eu sempre trabalho de forma diferente, porque a todo o momento eu to modificando, tentando melhorar minha prática, ou seja, meu perfil está sempre mudando, se aperfeiçoa e se adapta com cada turma. **Aurora***

*Minha prática é de regular para boa. Nossa prática sempre precisa de reajuste, sempre estou autoavaliando se estou seguindo no caminho correto, tenho sempre a preocupação de ter um diálogo com meus alunos para poder traçar uma prática pedagógica. Um dos pontos indispensável de uma prática é fazer primeiramente um diagnóstico no caminho que você vai percorrer. **John***

*Basicamente minhas aulas são dialógicas, não gosto de explicar, explicar e explicar. Tento manter um diálogo, sempre fazendo com meus conteúdos uma relação com a realidade. **Anna***

*Nas aulas, por exemplo, eu sempre faço muitas perguntas e tento buscar inovar, saindo do perfil tradicional e fazer minhas aulas dialógicas tentando me aproximar da realidade de cada aluno. Dessa forma, eu avalio minhas práticas pedagógicas como boas, a cada dia busco melhorar dentro das minhas possibilidades e dos meus alunos. **Alice***

Para os professores, a suas percepções sobre as práticas pedagógicas estão relacionadas ao trabalhar de forma diferente; é diagnosticar o caminho a percorrer; é a prática do diálogo, interligando conteúdos à realidade. E a aproximação de sentido explícito nas narrativas é a avaliação ou autoavaliação. Podemos inferir que isso é importante, principalmente, quando o professor sente a necessidade de olhar para si, para seu trabalho e fazer uma autoavaliação, isso dá possibilidade de melhorar sua prática pedagógica, tendo a intencionalidade de alcançar os objetivos do ensino e da aprendizagem. Para Franco (2016, p. 542).

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Conforme Vasconcellos e Oliveira (2011, p. 7), “[...] o compromisso que o docente tem com seu trabalho, seus alunos, sua instituição e com a educação é revelado por meio de suas atitudes no cotidiano de sua prática pedagógica”. Portanto, a reflexão de suas ações para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem é trabalho constante, também, do docente universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências emergidas por meio desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foram de grande aprendizado para mim como pessoa, mas, principalmente, para a minha formação profissional. É gratificante trazer para a realidade as vivências desses profissionais que na condição de professores substitutos na docência universitária evidenciam fatos verídicos que, certamente, os fizeram refletir sobre o que é ser professor em contexto tão adverso, como foi o período em que foram contratados para a docência no ensino superior.

As narrativas foram possibilidades de os professores falarem pormenores vivenciados em início da carreira que foram situações oriundas de várias vertentes. Algumas situações foram inusitadas pelas quais não imaginavam passar, outras atenderam suas expectativas. Diante do narrado pelos professores, podemos dizer que na condição de substitutos, os professores vivenciaram momentos que foram definidores de experiências positivas ou negativas, foi um período de descobertas, aprendizados diante dos desafios que encontraram nesse percurso.

A atual situação pandêmica que afetou, de algum modo, tanto os professores quanto os estudantes teve repercussão, também, no desenvolvimento do trabalho docente dos participantes da pesquisa, pois estes fazem parte do corpo da instituição, mesmo que temporariamente.

Diante do contexto em que exerceram inicialmente a docência, as narrativas evidenciaram o entusiasmo em ser docentes universitários e mesmo que a motivação para a docência tenha sido diversa, mostraram maturidade diante de certas situações, além do compromisso e desejo de contribuir com as mudanças que perceberam serem necessárias na vida dos estudantes.

Foi evidenciado que na docência universitária os participantes se depararam com situações relacionadas: ao ensino e da aprendizagem; à interação professor e aluno; à relação professores e seus pares; às aulas online que em momentos causava a estranheza e desconfiança da presença ou não nas salas; compromisso/descompromisso dos estudantes, além do sentimento de não pertencimento.

Diante das evidências sobre situações reais vivenciadas pelos participantes, a instituição como um todo precisa olhar com mais atenção e dedicar momentos de apoio aos professores nas questões acadêmicas e até administrativas, evitando que estes fiquem em segundo plano.

Podemos elencar que das narrativas de Emília e Aurora foi evidenciado que se sentem desafiadas em desenvolver a capacidade críticas com os conteúdos estudados pelos alunos.

Anna e Alice asseguram que a docência não se faz sozinha, é necessário a parceria entre estudante e professor. Um dos maiores desafios evidenciados na narrativa de Aurora, Anna e Alice se assemelham quando falam sobre a sobrecarga de disciplinas a que são submetidas. As narrativas de John, Alice e Emília, fazem referência positiva ao apoio que tiveram na instituição, diferentemente de Anna e Aurora.

Nas narrativas dos professores Aurora, John, Anna e Emília há a percepção de que a didática e os saberes docentes fazem parte da prática pedagógica para melhor trabalharem os conteúdos, reforçado nas falas de Aurora, John e Alice que o professor precisa saber e saber como ensinar esses conteúdos. Sobre o ensino e aprendizagem foi possível perceber na narrativa de Aurora e Alice que o contexto remoto trouxe incerteza, dúvida sobre o que é ensinado se, de fato, os estudantes estão aprendendo.

Em relação a percepções sobre as práticas pedagógicas, para Aurora, Anna e Alice estão relacionadas sobre a forma de trabalhar, os caminhos a percorrer, está, também, relacionada a autoavaliação.

Esperamos que esta pesquisa seja um instrumento incentivador para que outras pesquisas envolvam professores substitutos em busca de outras respostas e, assim, responder outras questões que não foram tratadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. Coleção Docência em Formação. Editora Cortez. 2. ed. 2005.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Professores iniciantes**: egressos de programas de iniciação à docência. Revista brasileira de educação, V3, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BY5fzpxPtrsBp5gbhXYJcfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 19 out. 2021.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes; olhares contemporâneos**: Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORREIA, Larissa Costa; GÓES, Natália Moraes. **Docência Universitária**: desafios e possibilidades. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Didática e docência no ensino superior**. Revista brasileira. Estud. pedagogia. Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/?lang=pt> Acesso: 27 set. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **Políticas públicas e docência na universidade**: novas configurações e possíveis alternativas. Revista Portuguesa de Educação, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). Enciclopédia da pedagogia universitária, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. 17. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

EUGENIO, B.; TRINDADE, L. B. **A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação**. 2017 Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>. Acesso em: 1 set. 2021.

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas Papyrus, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

FRANCO, Maria Amélia 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDYCTB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 30 set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia S.; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 07-41.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. **Didática, práticas de ensino e saberes em construção**. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6810/6407> Acesso: 30 set. 2021.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vagas. **Trajetórias da docência:** articulando estudos sobre os professores formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de vagas (Org). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 121-143.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. 2017. **Revista Pesquisa Qualitativa**. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 31 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança:** diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, M.C. (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 2: Glossário. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

MUYLAERT, Camila et al. **Entrevistas narrativas:** um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista Esc. Enferm. USP* 2014; Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reesp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2021.

PENNA, Adriana Maria. **Didática do Ensino Superior**. Belo Horizonte: Ed. Do Instituto Brasileiro de Ensino, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortes, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, André. **A Covid-19 e a educação Superior no Brasil:** usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org/pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-83.pdf> Acesso em: 27 set. 2021.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**. São Paulo – PUC-SP. v.39 n.3, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios da formação de professores iniciantes**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais,.Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. 2001. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. **Docência na universidade**: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. Santa Maria, Educação, v. 36, n.2, p. 219-234, maio/ago. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VIANA, Cleide Maria Q. Q; SILVA, Edileuza Fernandes. **A aula na educação superior: desafios e perspectivas na atualidade**. Revista de Administração Educacional, Recife, V. 1 . Nº 1. 2017 jan./jun. 2017 p.67-80.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

DISCENTE: Antônia Alves de Souza

PROJETO DE TCC: Docência Universitária: Narrativas de Professores Substitutos no IEAA/UFAM

ORIENTADORA: Vera Lúcia Reis da Silva

Concordo em participar da pesquisa que tem como objeto principal de estudo compreender o processo da docência universitária vivenciada por professores substitutos que trabalham nos cursos de licenciaturas e bacharelado no IEAA. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente.

Procedimentos: Fui informado (a) de que os dados serão coletados através de entrevista narrativa. As informações serão gravadas em áudio e minha participação não me prejudicará pessoal ou academicamente. Os dados coletados serão organizados, analisados e apresentados pela pesquisadora para uma Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em artigos científicos e em eventos na área da Educação.

Benefícios: Os resultados da pesquisa contribuirão com o alargamento do conhecimento sobre o objeto de estudo e poderão suscitar reflexão sobre a necessidade de analisar as experiências de professores substitutos em início de carreira, quais os desafios encaram nesse curto período de docência sobre suas práticas pedagógicas e seus saberes docentes.

Confidencialidade: Estou ciente de que minha identidade permanecerá confidencial.

Consentimento: Recebi explicações sobre a pesquisa e o (a) pesquisador (a) está disponível para esclarecer minhas dúvidas. Portanto, estou de acordo em participar do estudo.

Assinatura do (a) participante: _____ Data ____/____/____

Declaração de responsabilidade da pesquisadora: Expliquei sobre o objetivo principal e os procedimentos da pesquisa. Coloquei-me à disposição para perguntas e esclareci todas as dúvidas. O (A) participante compreendeu a explicação e aceitou sem imposição assinar este Termo de Consentimento. Tenho como compromisso publicar os resultados da pesquisa em artigos científicos e em eventos na área da Educação. Caso o (a) participante tenha alguma dúvida, pode entrar em contato comigo pelo e-mail: atnia.alves96@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE B- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Para informações que serão úteis, antes das perguntas, ter esses dados pessoais:

- a) **Nome fictício:**
- b) **Instituição que formou:**
- c) **Curso de formação inicial:**
- d) **Idade:**
- e) **Casado (a):**
- f) **Filhos:**
- g) **Quais disciplinas ministra?**
- h) **Tempo de serviço na UFAM/IEAA?**

EIXOS NORTEADORES

1) DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

- a) Como você conceitua a docência universitária?
- b) Como se tornou docente universitário (a)? Que estímulo teve para a escolha?
- c) Que experiências foram mais marcantes na docência universitária?

2) DESAFIOS DE PROFESSOR SUBSTITUTO

- a) Que desafios já vivenciou como professor(a) substituto (a)?
- b) Como é/foi sua interação com os professores do curso?
- c) Que apoio recebe/u por parte dos colegas professores e da própria instituição?

3) DIDÁTICA E SABERES DA DOCENCIA

- a) Qual sua percepção sobre a didática?
- b) Qual sua percepção sobre os saberes docentes de um professor universitário?
- c) Como percebe a relação sobre o ensino e aprendizagem dos estudantes?

4) PERCEPÇÃO SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGOGICA NAS AULAS

- a) Como avalia suas práticas pedagógicas?
- b) Que metodologias costumam utilizar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?
- c) A formação inicial ou continuada (mestrado ou doutorado) o que contribuiu para sua prática?