



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARCELLA THAIANE DE LIMA SILVA

**CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
PROFESSOR SUBSTITUTO NA UFPE EM FOCO**

Recife
2018

MARCELLA THAIANE DE LIMA SILVA

**CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
PROFESSOR SUBSTITUTO NA UFPE EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Kátia Maria da Cruz Ramos

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

S586c Silva, Marcella Thaianne de Lima.
Construção da profissionalidade docente: professor substituto na UFPE em foco / Marcella Thaianne de Lima Silva. – Recife, 2018.
94 f. ; 30 cm.
Orientadora: Ramos, Kátia Maria da Cruz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Professores Universitários – Formação. 2. Ensino UFPE
Universidade Federalde Pernambuco

370.711 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-67)

MARCELLA THAIANE DE LIMA SILVA

**CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
PROFESSOR SUBSTITUTO NA UFPE EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Kátia Maria da Cruz Ramos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Por tudo o que tens feito, por tudo o que vais fazer, por tuas promessas e tudo o que és, eu quero te agradecer, com todo o meu ser. Te agradeço, meu Senhor. Ao término deste trabalho é praticamente impossível não recordar os momentos difíceis e alguns momentos de alegria que circunscreveram toda a minha caminhada ao longo do curso de mestrado.

Lembro-me até hoje do processo seletivo, das incertezas, da ansiedade e do medo que habitava em mim. Diante de tudo isso, eu só tinha uma única certeza, a certeza de que Deus estava ao meu lado e que não me abandonaria jamais. Conforme consta nas escrituras sagradas no livro de Salmos capítulo 37, versículo 23, o SENHOR firma os passos de todo aquele cuja conduta lhe agrada. E foi exatamente assim que aconteceu, Ele firmou meus passos ao longo da caminhada acadêmica, por isso é a ELE o meu primeiro agradecimento.

Ao longo da jornada da vida, agradeço aos meus pais, Ana Magaly Lima e José Carlos da Silva por terem me dado a vida, pela criação que me foi ofertada, pelo zelo, pela atenção e acima de tudo pelo amor sem limites. Agradeço a eles pela oportunidade de terem me dado um lar alicerçado na rocha, que é Cristo. Agradeço por todos os momentos que investiram na minha educação e, principalmente, por não terem deixado de acreditar em mim até o último minuto da realização deste trabalho. Sou grata pelas palavras de incentivo, e da bela frase: “vamos, acredite, você vai conseguir!”. Só tenho uma coisa a dizer: É por vocês que eu luto!!

Além de agradecer aos meus pais, eu não poderia deixar de mencionar os meus demais familiares, a lista de nomes é grande, mas, vamos lá! Aos meus avós maternos Eronita Lima e João Manoel de Lima (em memória), que apesar de não terem tido oportunidade de estudar muito, sempre zelaram pela educação de todos os filhos. Aos meus avós paternos Maria do Carmo (em memória) e Zacarias Gabriel (em memória). Lembro-me dos dias que chegava da UFPE e minha querida avó dizia assim: “Eita que ela está ficando sabida mesmo!”.

Às minhas tias queridas, Suely Lima, Carmem Lima e Lourdes Lima, a vocês o meu muito obrigada pelas orações realizadas, pelo colo que me foi dado nos momentos de angústia e de dor, por terem me escutado e aconselhado sempre que precisei. Vocês são mulheres de Deus inspiradoras. Aos meus tios lindos, Erick Lima, Eduardo Lima, Eraldo Lima, João Lima e Ricardo André. Obrigada por, quando pequenina, terem me levado à escola quando meus pais não puderam.

Não poderia deixar de lembrar das primas e primos, Laryssa Lima, Manuela Lima, Emilly Lima, Ellen Lima, Eduarda Lima, Lucas Lima e Ricardo Jr. Que alegria contar com

vocês. Aos familiares, grata por terem entendido os momentos em que estive ausente.

Agradeço imensamente ao meu marido, Thiago Pereira, pela força que recebi durante esse tempo, pelas palavras de incentivo, pelas madrugadas de estudo em que estive ao meu lado. Grata pelo companheirismo e por dividir a vida comigo. O ano de 2017 foi especial para nós, momento que foi realizado nosso casamento. Momento que veio como um divisor de águas nas nossas vidas e que só veio trazer mais alegria à rotina.

À minha orientadora, Kátia Maria da Cruz Ramos, mãos seguras que orientaram essa dissertação. Muito obrigada por ter me recebido como orientanda e ter enfrentado junto comigo o contexto da troca de orientador; obrigada por ter me dado forças para prosseguir, pelas palavras de incentivo, pela competência acadêmica, pela responsabilidade e toda atenção dada ao trabalho. Obrigada por ter acreditado em mim, pela paciência. Sem você e sem a permissão de Deus este trabalho não teria sido concluído. Com você eu tive a certeza de que tudo terminaria “Na mais perfeita ordem divina!”.

Às professoras Lucinalva (Nina) e Carla Guaraná pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas contribuições no momento da qualificação. Ao professor Sérgio Abranches pela revisão deste trabalho. Aos professores do PPGE José Batista Neto, Clarissa Martins, Janete Azevedo e Laêda Machado, pelos momentos de aprendizagem nas disciplinas ofertadas. Sou muito grata a esses professores pela qualidade e pelo compromisso com que fazem seu papel enquanto docentes, o que contribui significativamente em nossa formação. Tenho muito orgulho de falar que sou aluna da UFPE (desde a graduação em Pedagogia) e de todos os que fazem parte do PPGE. Agradeço também as amigas professoras Jaqueline, Bruna, Michelle.

Aos colegas da turma 34, pelos momentos prazerosos de debates e por todo carinho que demonstraram nos nossos instantes fora da academia especialmente aos que estiveram mais próximos a mim na caminhada acadêmica, em especial menciono as amigas Laudislayne, Camila Ferreira da Silva, Elaine Lima e Nathali. Essas meninas são amigas que a UFPE me deu e estiveram mais próximas a mim nessa caminhada acadêmica. É muito bom lembrar todos os momentos que tivemos na UFPE bem como todas as vivências que tivemos fora da universidade, nos congressos e viagens da vida. Tudo isso me faz lembra aquela música:

Não há memória onde não apareçam
E nem lembranças em que elas não
estejam Tanto nos dias tristes e

felizes
Foi com elas que eu ri e chorei
Se estou longe as sinto
por perto Nunca ninguém
vai nos separar
Elas guardam todos os meus
segredos É um tesouro a nossa
amizade

Amigas, amigas companheiras da
minha vida Amigas, com vocês eu
inventei
Um mundo de carinho a dividir com
vocês Amigas as melhores que
sonhei
Amigas, amigas presentes da minha
vida Amigas com vocês eu aprendi
Que juntas jamais seremos vencidas
amigas Amigas para sempre

Não poderia deixar de agradecer aos professores substitutos que colaboraram para a realização da pesquisa. Aos funcionários da PROGEPE e do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFPE, nas pessoas de Morgana, Karla, Leandro, entre tantos outros; sou muito grata pelas vezes que pude ser atendida, e ao coordenador do PPGE Ramon de Oliveira. Em síntese, a todos que compõem o PPGE/ UFPE, sou grata ao Programa por ter cumprido com a missão de ter me formado pesquisadora com qualificação acadêmica, com comprometimento com a produção e o avanço do conhecimento científico.

Ao final de tudo isso, eu só posso chegar a uma conclusão: Deus me fez e me faz forte! Sou grata a Ele pois hoje posso ver o amadurecimento no âmbito pessoal e profissional. Quanto aos obstáculos acadêmicos e pessoais que somos chamados a superá-los, posso dizer que, através da ajuda de todos, eles foram SUPERADOS! Por tal motivo, termino os agradecimentos com uma música que fala muito ao meu coração cujo título é “Deus me levanta”. Sim! Ele nos levanta para alcançar montanhas e somos fortes quando estamos sobre Seus ombros, Ele nos levanta mais do que possamos alcançar. Segue a canção.

You Raise Me Up - Josh Groban

When I am down, and, oh, my soul, so weary
When troubles come, and my heart burdened be
Then, I am still and wait here in the silence
Until you come and sit awhile with me

You raise me up, so I can stand on mountains

You raise me up to walk on stormy seas
I am strong when I am on your shoulders
You raise me up to more than I can be

You raise me up, so I can stand on mountains

You raise me up to walk on stormy seas
I am strong when I am on your shoulders
You raise me up to more than I can be

You raise me up, so I can stand on mountains

You raise me up to walk on stormy seas
I am strong when I am on your shoulders
You raise me up to more than I can be

You raise me up, so I can stand on mountains

You raise me up to walk on stormy seas
I am strong when I am on your shoulders
You raise me up to more than I can be

You raise me up to more than I can be

“Sem mim nada podeis fazer” (JOÃO,
15:5)

RESUMO

Situado no campo da formação de professores, especificamente no que diz respeito à temática da profissionalidade docente, tendo como foco de atenção a docência no Ensino Superior (ES), este estudo tem como propósito caracterizar elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como Professor Substituto (PS) na UFPE. Para tal feito, toma como referência estudos que se debruçam sobre profissionalidade em geral, entre outros, Barisi (1982), Dubar (1987) e Braem (2000); sobre profissionalidade docente em particular, por exemplo: Hoyle (1980), Demailly (1987), Contreras (2002) e Roldão (2005); estudos do campo da Pedagogia Universitária, com destaque: Morosini (2001), Cunha (1998, 2001, 2006, 2018), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003), Lucarelli (2004) e Zabalza (2004); bem como estudos sobre Professor Substituto, entre outros Koehler (2006), Aimi (2010), Rates (2015) e Silva (2016). Por tratar-se de um estudo que envolve pessoas situadas num tempo-espaço, este trabalho utilizou a abordagem de pesquisa qualitativa em educação, referenciada em Minayo (2001). O campo da pesquisa foi a UFPE, e contou com a participação de 332 profissionais que atuaram como PS até 2017.2, que responderam a um questionário online. Para a análise de dados foram considerados eixos temáticos (BARDIN, 2004) contemplando os seguintes aspectos: Concepções de docência na universidade; Motivos que levaram profissionais a atuarem como PS; Condições de trabalho de PS na UFPE e, por fim, Elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais que atuaram como PS na UFPE. Os achados revelaram: o predomínio de uma concepção de docência na universidade com função de formar profissionais e cidadãos; a aquisição de experiência docente como principal motivação para atuar como PS; a experiência como profissional no campo específico bem como a experiência docente como contributo para atuação; as condições de trabalho embora apontadas como negativas (limites) foram também consideradas positivas, como contributo para atuação. E revelaram, entre outros, que os elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como PS na UFPE foram em sua maioria: a busca pela experiência profissional; a experiência profissional/docente; o relacionamento (acolhimento/apoio), a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e atividades acadêmicas (Estágio de Docência, Monitoria, Iniciação Científica, Estágios). Ainda o estudo, para além de corroborar o que se encontra na literatura sobre PS, principalmente sobre as condições precárias relativas ao vínculo como substituto, aponta para a importância do reconhecimento da experiência nesse âmbito como

um espaço de profissionalização docente.

Palavras-Chave: Docência no Ensino Superior. Profissionalidade Docente. Professor Substituto.

ABSTRACT

Situated in the field of teacher training, specifically with regard to the subject of teaching professionalism, focusing on teaching in Higher Education (HE), this study has as its aim to characterize elements that have contributed to the process of constructing the professionalism of teachers linked as Substitute Professor (SP) at UFPE. For this purpose, it takes reference to studies that focus on professionalism in general, among others Barisi (1982), Dubar (1987) and Braem (2000); on teacher professionalism in particular, for example: Hoyle (1980), Demailly (1987), Contreras (2002) and Roldão (2005); (2004), and the study of the field of University Pedagogy, with emphasis on: Morosini (2000), Cunha (1998, 2001, 2006, 2018), Pimenta and Anastasiou (2002), Masetto (2003), Lucarelli (2004) and Zabalza (2004); as well as studies on Substitute Professor, among others Koehler (2006), Aimi (2010), Rates (2015) and Silva (2016). Since it is a study involving people located in a space-time, this work used the approach of qualitative research in education, which is referenced in Minayo (2001). The field of research was the UFPE, and was attended by 332 professionals who acted as SP until 2017.2, who answered an online questionnaire. For data analysis, thematic axes were considered (BARDIN, 2004), covering the following aspects: Conceptions of teaching at the university; Reasons that led professionals to act as SP; Working conditions of SP at UFPE and, finally, Elements that contributed to the process of building the professionalism of teachers who worked as SP at UFPE. The findings revealed: the predominance of a teaching conception in the university with the function of training professionals and citizens; the acquisition of teaching experience as the main motivation to act as SP; the experience as a professional in the specific field as well as the teaching experience as a contribution to action; the working conditions, although indicated as negative (limits) were also considered positive, in terms of contribution to action. And they revealed, among others, that the elements that contributed in the process of building the professionalism of teaching professionals of professionals linked as SP in the UFPE were in the majority: the search for professional experience; professional / teaching experience; the relationship (reception / support), academic (undergraduate and graduate) and academic activities (Teaching Internship, Monitoring, Scientific Initiation, Internships). The study, besides corroborating with what is found in the literature on SP, especially in terms of the precarious conditions related to the link as a substitute, points to the importance of the recognition of the experience in this scope as a space of teacher professionalization.

Keywords: Teaching in Higher Education; Teacher Professionalism; Substitute Professor

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de Professores Substitutos contratados pela UFPE de 1996 a 2017.	46
Quadro 2 - Quantitativo de questionários enviados e respondidos pelos participantes por Centro.....	50
Quadro 3 - Concepções de Docência na Universidade	55
Quadro 4 - Motivos para atuar como Professor Substituto	60
Quadro 5 - Razões para incentivar uma pessoa a atuar como Professor Substituto	62
Quadro 6 - Limites das condições de trabalho na UFPE para a atuação como Professor Substituto.....	65
Quadro 7 - Contributos de condições de trabalho na UFPE para a atuação como Professor Substituto.....	68
Quadro 8 - O que contribuiu para a atuação como Professor Substituto na UFPE.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhos sobre Profissionalidade Docente – CAPES de 1993 a 2016	22
Gráfico 2 - Trabalhos sobre Professor Substituto – CAPES - de 1993 a 2016	24
Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes.....	51
Gráfico 4 - Formação acadêmica concluída no momento da admissão como PS	52

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CB	Centro de Biociências
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIn	Centro de Informática
CTG	Centro de Tecnologia e Geociências
EB	Educação Básica
ES	Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGEPE	Pró Reitoria de Gestão de Pessoas
PS	Professor Substituto
REUNI	Programa de Apoio a Planos e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 DO INTERESSE PELA TEMÁTICA AO OBJETO DE ESTUDO.....	16
1.1 Sobre as origens e os objetivos do estudo	16
1.2 Debate sobre a temática profissionalidade docente no âmbito da docência no Ensino Superior na relação com o professor substituto	21
1.3 Sobre a organização do estudo.....	27
2 PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	28
2.1 Profissão docente: alguns marcos históricos	31
2.2 Profissionalidade docente em questão	34
3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFESSOR SUBSTITUTO EM FOCO ...	38
3.1 Professores substitutos no contexto da UFPE.....	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	48
4.1 Sobre o campo, os participantes e o processo de recolha	48
4.2 Procedimento de análise de dados.....	53
5 ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES SUBSTITUTOS.....	54
5.1 Concepções de docência na universidade de profissionais que atuaram/atuam como PS	54
5.2 Motivos que levaram profissionais a atuarem como PS.....	60
5.3 Condições de trabalho de professores substitutos na UFPE	65
5.4 Elementos que contribuíram para a atuação docente de profissionais vinculados como PS na UFPE	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	91
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	92

1 DO INTERESSE PELA TEMÁTICA AO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Sobre as origens e os objetivos do estudo

O presente estudo situa-se no campo da formação de professores, especificamente no que diz respeito à temática da profissionalidade docente, tendo como foco de atenção a docência no Ensino Superior (ES). E tem como propósito caracterizar elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de professores vinculados como substitutos na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse quadro, considerando que a presença de Professor Substituto (PS) em IES públicas seja contínua e a produção sobre tal temática ainda esteja escassa, tratar de elementos que contribuíram na construção da profissionalidade docente desses profissionais configura-se como oportunidade de contribuir no debate acerca da docência no Ensino Superior.

O interesse por esta temática emana de inquietações sentidas na nossa trajetória, no curso de Pedagogia, no âmbito da experiência de ter aulas com profissionais contratados como substitutos. Essas inquietações foram ponto de partida para o delineamento de caminhos para tratar da referida temática e foram referendadas por referências que ratificaram a pertinência do dito propósito, no que concerne ao debate sobre profissionalização docente para atuar no ES.

A respeito da profissionalização docente para atuar no âmbito do ES destacamos que o debate sobre esta temática vem ganhando espaço no cenário educacional. Principalmente na transição do século XX para o século XXI, esse debate tornou-se mais presente nas pesquisas em educação, cujo foco de atenção, entre outros aspectos, trata de reflexões sobre a necessidade de superar a valorização do conhecimento disciplinar como requisito privilegiado para atuação na docência no ensino superior. No caso, num movimento de reconceitualização da atividade docente no âmbito do reconhecimento desta como profissão bem como da complexidade da profissionalização docente para atuar no ES.

Nesse quadro, buscando romper com a visão de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 22), estudos desenvolvidos no campo em consolidação da Pedagogia Universitária vêm apontando para a complexidade e especificidade do trabalho docente no ES. A esse respeito, Cunha (2007, p. 22) afirma que “a docência é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram”.

Apesar desse reconhecimento, a maioria das instituições de ensino superior (IES) continua a privilegiar o domínio do campo disciplinar como condição para atuar no ES. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) chamam a atenção para o fato de que em grande parte das IES “embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem”.

Na atualidade, ainda convivendo com a visão de que para exercer a docência no ES basta a experiência profissional e o domínio do conhecimento disciplinar, contamos com a pós-graduação *stricto sensu*, que vem se configurando como principal formação em termos de profissionalização para atuação docente nesse nível, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), ao exigir que se tenha um percentual de professores com título de mestre e doutor. Nesse quadro, destaca-se a compreensão de que *só quem sabe investigar, pode realmente ensinar* (BOURDONCLE; LESSARD, 2002), que se reflete no Art. 66 da referida Lei ao determinar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BOURDONCLE; LESSARD, 2002, p.134) A consideração à formação no âmbito da pós-graduação representa um avanço quando vai além ao assumir um caráter de profissionalização para atuação docente, mas torna-se objeto de críticas quando tende a reforçar o domínio do conhecimento disciplinar. A esse respeito, Zabalza (2004, p. 145) aponta que “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática”.

Nesse caso, o debate engloba outros aspectos ao considerar que o exercício docente bem como os processos de profissionalização docente também englobam questões de ordem didático-pedagógica, entre elas as experiências dos sujeitos. Entre essas experiências, destacamos a experiência como aluno-monitor, no estágio de docência, na formação inicial e como docente substituto.

Nesse quadro, chamou-nos a atenção a figura do Professor Substituto (PS), que se trata de um profissional com vínculo temporário, amparado pela Lei 8745/93 (BRASIL, 1993), que atua em sala de aula na formação de bacharéis e licenciados. Os profissionais que se encontram com vínculo como PS apresentam formação acadêmica heterogênea (de graduação ao pós-doutorado), nem sempre têm experiência profissional bem como docente e muitas vezes ainda estão realizando cursos na pós-graduação.

A referida Lei dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a uma necessidade temporária de excepcional interesse público. E o PS é recrutado via processo seletivo, podendo permanecer na universidade por um período máximo de dois anos e desenvolver exclusivamente atividade de Ensino, pois o contrato não resguarda atividade de Pesquisa e Extensão, bem como apoio de monitores. Essa questão do PS desenvolver exclusivamente ações de ensino é uma exigência legal que vai de encontro ao caráter da docência na universidade que tem como princípio a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nesse quadro, a partir da compreensão de que o processo de profissionalização docente também resulta de trajetórias pessoais, acreditamos que a oportunidade de desempenhar a função de PS vem se constituindo num espaço de construção da profissionalidade docente. E tal crença, para além de amparada na compreensão de profissionalidade como estado e processo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), decorre do contato que tivemos ao longo do curso de Pedagogia da UFPE, no período de 2010 a 2015, com profissionais contratados como PS.

Durante os cinco anos do curso, tivemos a oportunidade de ter contato com alguns desses professores tanto na sala de aula como através de conversas nos corredores. Em conversas informais, geralmente ao fim das aulas, tivemos conhecimento de aspectos da organização do trabalho pedagógico docente destes profissionais.

No quadro da organização apresentada por esses profissionais foi possível agrupar aspectos relacionados às condições de trabalho e à falta de experiência docente na aula universitária. No tocante ao primeiro grupo, relativo a condições de trabalho, foram destacados como elementos de dificuldade para o exercício docente, principalmente, a carga horária extensa, cansaço físico e intelectual, quantitativo de estudantes em sala (turmas lotadas), lecionar no período noturno, falta de material didático e, ainda, a falta de interesse de alguns estudantes. A respeito dessa realidade do PS, Rates (2015) aponta, em estudo junto a professores substitutos da Universidade Federal do Maranhão, o contexto laboral de precarização em que esses trabalhadores convivem, com alta carga horária de trabalho e falta de autonomia.

Em relação ao segundo grupo, acrescentamos ao já mencionado acima outros fatores que permeiam uma realidade também comum aos professores efetivos que diz respeito à falta de experiência na docência no ES. No caso, foram realçados o medo, a insegurança, o nervosismo, a dificuldade em ter bom relacionamento com os estudantes bem como dificuldades em gerir o tempo pedagógico em sala de aula e estabelecer critérios avaliativos

claros. Vale destacar que embora a UFPE tenha o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica de Professores da UFPE (NUFOPE), tal espaço está restrito aos professores efetivos e excepcionalmente atende a PS.

Apesar de confirmarmos tais incômodos em alguns docentes constatamos que outros pareciam encarar o trabalho de PS sem temor. O trabalho desses últimos docentes chamou a atenção e despertou uma curiosidade, principalmente ao relacionarmos com a nossa experiência na iniciação científica, e ainda a nossa convivência com um percentual de 26% de PS¹¹ no rol dos professores que tivemos ao longo do curso.

No âmbito principalmente da experiência no último projeto de iniciação científica²², em que estudamos a profissão docente nas representações sociais de professores da Educação Básica, identificamos que as representações da profissão docente por parte dos professores, que atuavam na Educação Básica, eram sempre negativas. A partir de tal identificação começamos a nos perguntar se no ensino superior os docentes também comungavam com uma representação negativa desta profissão. Aliada a essa curiosidade, a lembrança dos aspectos advindos da rotina dos professores substitutos, anteriormente explicitados, contribuiu para privilegiar como objeto de atenção no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)³³ a seguinte questão: que representações os professores substitutos têm da profissão docente?

Para dar conta dessa questão privilegamos como participantes da pesquisa professores substitutos em início de carreira e os resultados desse TCC sinalizaram um consenso representacional em torno do ser professor como algo positivo e interessante. Os professores demonstraram motivação para permanecer na carreira, principalmente a busca pela estabilidade e o *status* oferecido pela docência universitária.

A partir desses resultados compreendidos no âmbito do debate acerca de elementos envolvidos no processo de socialização profissional docente, começamos a pensar na pertinência de refletir sobre a atuação como PS como um espaço de profissionalização docente, principalmente ao ter em conta a compreensão de Farias, Sales, Braga e França (2009, p. 65) quando afirmam que “do amálgama de vários fatores presentes nas trajetórias pessoais dos professores emergem elementos decisivos, tanto em sua inserção no magistério

¹ No nosso percurso formativo, nos cinco anos de curso, no rol de 57 docentes 15 eram substitutos, 7 lecionaram disciplinas obrigatórias e 8 disciplinas eletivas. Tal percentual revela que esses profissionais que atuam como PS têm colaborado em peso na formação do estudante de Pedagogia, que também se expressa em outros centros da UFPE.

² Projeto “Profissão docente: os sentidos compartilhados por professores iniciantes em turmas de anos finais de Ensino Fundamental”, desenvolvido com o apoio da FACEPE.

³ SILVA, Marcella; MACHADO, Laêda. **A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes da UFPE**. Trabalho de Conclusão de Curso. Recife: UFPE, 2015.

quanto no modo de viver a profissão”.

Nesse quadro, consideramos a representação positiva acima explicitada como orientadora da conduta dos professores em questão e tem influência no desenvolvimento profissional de elementos constitutivos da profissionalidade docente – seja a partir da experiência na função, seja ao (re)configurar sentidos atribuídos à profissão.

Foi a partir desse entendimento que ao intencionar ingressar no Mestrado pareceu-nos oportuno ampliar o estudo sobre o que tem perpassado a profissionalização dos professores, em particular dos professores substitutos da UFPE, no que se refere à construção da profissionalidade. No caso, estreitando a relação com a problemática da nossa investigação, a questão foco de nosso interesse é a relação entre a experiência como PS com a construção da profissionalidade docente, nomeadamente por entendermos que na atuação como PS os profissionais encontram no próprio campo de trabalho um espaço privilegiado de profissionalização docente.

Nesse quadro, tivemos a seguinte questão de partida: que elementos contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto na UFPE?

Com base nessa questão tivemos como objetivo geral caracterizar elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto na UFPE. E como objetivos específicos:

- a) Aprender concepções de docência na universidade de profissionais que atuaram/atuam como PS;
- b) Identificar motivos que levaram profissionais a atuarem como PS;
- c) Identificar condições de trabalho de professores substitutos na UFPE;
- d) Identificar elementos que contribuíram para a atuação docente de profissionais vinculados como PS na UFPE.

No quadro desses objetivos consideramos nossa investigação relevante pela possibilidade de contribuir no debate sobre profissionalização docente no Ensino Superior, ampliando estudos sobre profissionalidade docente em geral, e particularmente pela oportunidade de contribuir para evidenciar uma atuação docente ainda pouco explorada que é a do PS.

A seguir apresentaremos a produção científica brasileira a respeito do debate sobre a temática profissionalidade docente no âmbito da docência no Ensino Superior na relação com

professor substituto.

1.2 Debate sobre a temática profissionalidade docente no âmbito da docência no Ensino Superior na relação com o professor substituto

No intuito de tecer considerações sobre o debate acerca da temática objeto de nossa atenção, no âmbito da produção na área de Educação, realizamos um levantamento de estudos relacionadas à temática da profissionalidade docente no âmbito do Ensino Superior na relação com PS. Para tanto, tivemos como corte temporal o período de 1993 a 2016, e como descritores os termos Profissionalidade Docente e Professor Substituto.

O corte temporal justifica-se por ser um período de consolidação da legislação brasileira específica, Lei nº 8.745/1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público a admissão de PS e professor visitante. A escolha dos descritores deveu-se ao fato da pesquisa ter como foco a questão da profissionalidade docente na sua relação com PS, no âmbito da docência na universidade.

Privilegiamos como base de dados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A opção por esse banco de dados justifica-se por possibilitar situar o debate sobre a temática em nível nacional, pelo fato de congregarem estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação brasileiros credenciados pela CAPES.

Esclarecemos que também foi feito um levantamento na base de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPE e no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). No caso, consideramos pertinente situar como o debate sobre a temática está sendo abordado no Programa em que estudamos e pela representatividade e reconhecimento da qualidade acadêmico-científica das produções apresentadas nas reuniões anuais da Anped. Mas tal levantamento não será exposto em razão das produções encontradas nessas duas bases de dados estarem contempladas no levantamento feito junto ao Banco de Dados da Capes.

A seguir apresentamos os passos seguidos no processo de levantamento e sistematização dos estudos encontrados.

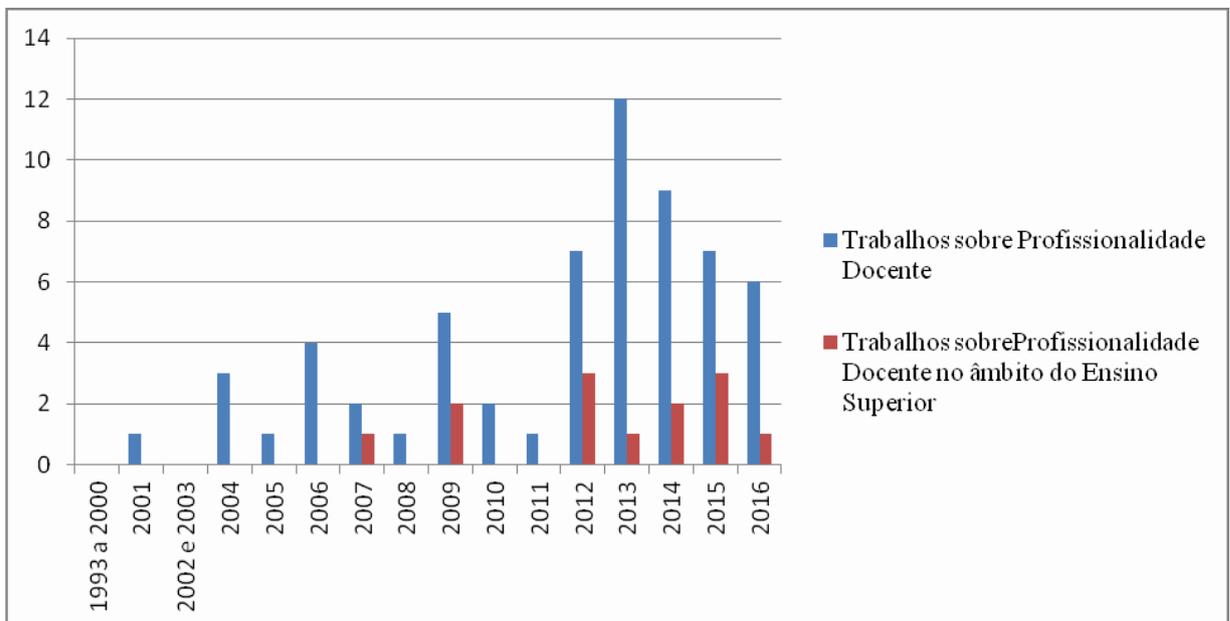
- a) Inicialmente levantamos os trabalhos que tinham relação com os descritores. Na base

de dados da CAPES contamos com o apoio da ferramenta que permite localizar estudos a partir da indicação do descritor no campo de pesquisa;

- b) Após o levantamento selecionamos os trabalhos para leitura do texto completo, no caso aqueles que tinham como objeto de atenção Profissionalidade Docente e Professor Substituto, no âmbito da Docência no Ensino Superior;
- c) Localização do texto completo do material selecionado;
- d) Leitura e fichamento dos textos selecionados;
- e) Sistematização do estado do conhecimento para situar o debate sobre a temática, relacionar trabalhos que tivessem proximidade com a pesquisa e referendar a relevância do estudo.

A partir do descritor profissionalidade docente digitado no campo de pesquisa do site da Capes localizamos um total de 61 produções, contemplando 22 teses e 39 dissertações, das quais somente 13 trabalhos (7 teses e 6 dissertações) versam sobre a temática profissionalidade docente no âmbito da Docência no Ensino Superior, conforme consta no Gráfico 1 a seguir apresentado.

Gráfico 1 - Trabalhos sobre Profissionalidade Docente – CAPES de 1993 a 2016



Fonte: Capes

O Gráfico 1 revela o quantitativo de trabalhos encontrados sobre profissionalidade docente. Nesse levantamento realizado na Capes notamos que são poucos os estudos com foco

na categoria profissionalidade docente e identificamos que menor ainda é o quantitativo de estudos que tenham como foco a profissionalidade no âmbito da docência no ES. Ainda constatamos a inexistência de estudos que tratam da questão da profissionalidade relacionada ao PS.

No conjunto dos trabalhos que têm como foco a profissionalidade docente no âmbito da docência no ES, encontramos os seguintes estudos: Ferraz (2012), Silva (2009), Moni (2013), Bazzo (2007), Isidorio (2014), Vaz (2016), Hintz (2014), Gomes (2015), Silva (2015), Foresti (2012), Carvalho (2009), Helmer (2012) e Albuquerque (2015).

O estudo de Ferraz (2012) tem como objeto de atenção o processo de configuração da docência universitária na pós-graduação no contexto da avaliação da Capes na sua relação com a profissionalidade docente. O estudo de Silva (2009) trata dos saberes que constituem a profissionalidade docente de professores universitários. Moni (2013) centra a atenção no processo de constituição da profissionalidade docente dos professores de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Bazzo (2007) investigou a constituição da profissionalidade docente entre professores do Ensino Superior público, no caso docentes da Universidade Federal de Santa Catarina. Isidorio (2014) estudou a profissionalidade docente aliada aos desafios da educação superior na contemporaneidade. Vaz (2016) investigou a profissionalidade docente de engenheiros professores. Hintz (2014) estudou a profissionalidade docente relacionada às políticas de avaliação da educação superior. A pesquisa de Gomes (2015) teve como objetivo compreender a prática docente do tutor em EAD, a partir da constituição de sua profissionalidade e dos saberes necessários ao exercício datutoria.

Silva (2015) investigou as representações da docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com a profissionalidade docente. Foresti (2012) estudou a profissionalidade docente e as implicações para a conduta médica. Carvalho (2009) estudou a profissionalidade docente de tutores docentes de cursos de graduação a distância. Helmer (2012) em sua pesquisa teve como objetivo compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Já Albuquerque (2015) estudou a profissionalidade dos docentes universitários dos cursos de Letras com habilitação em língua portuguesa de duas universidades públicas federais de Pernambuco.

No conjunto desses estudos, o foco de atenção incide sobre:

- . Profissionalidade docente na pós-graduação no contexto da avaliação da Capes (01

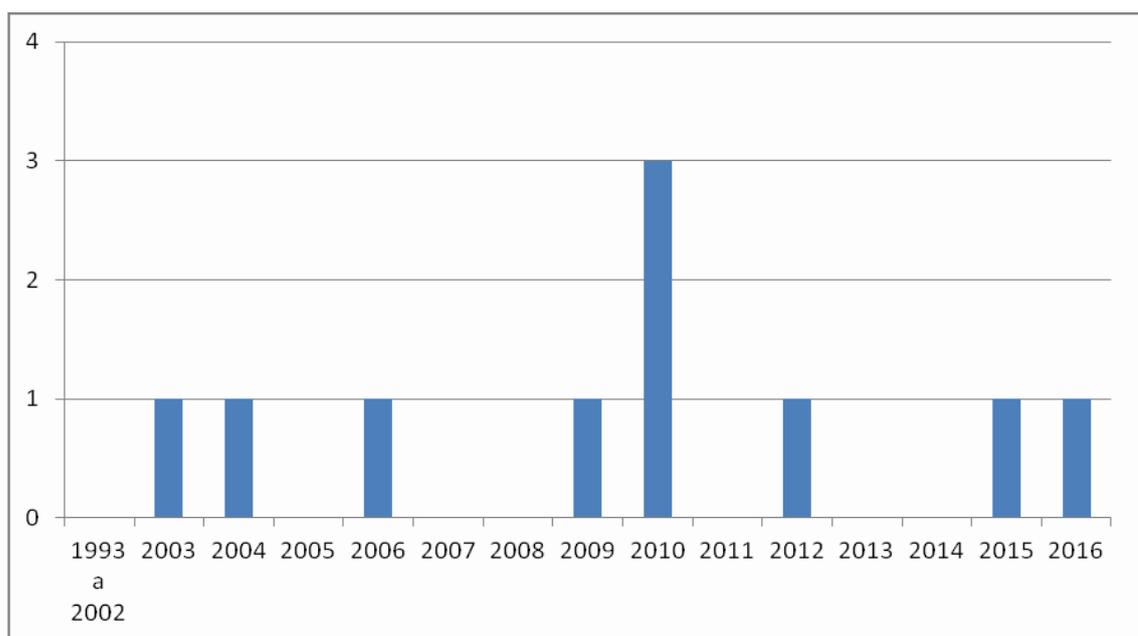
trabalho);

- . Saberes que constituem a profissionalidade de professores universitários (01 trabalho);
- . Processo de constituição da profissionalidade (06 trabalhos);
- . Profissionalidade docente aliada aos desafios da educação superior (01 trabalho);
- . Profissionalidade docente relacionada às políticas de avaliação da educação superior (01 trabalho);
- . Constituição da profissionalidade de tutores no âmbito da EaD (02 trabalhos);
- . Representações da docência aliada à profissionalidade (01 trabalho).

Esses estudos evidenciam a complexidade da profissionalidade no âmbito da docência no ES, a partir de focos de atenção distintos. Essas pesquisas nos auxiliaram na compreensão do processo de construção da profissionalidade docente quando, através dos diversos focos, reafirmam a dinamicidade da profissionalidade, reiterando o que Sacristán (1995, p. 65) afirma que “a profissionalidade significa tudo o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

No que se refere ao descritor Professor Substituto, no campo de pesquisa do site da Capes localizamos um total de 10 produções que versam sobre a questão do PS, todas voltadas para a Docência no Ensino Superior e desenvolvidas em curso de mestrado, conforme o Gráfico 2 a seguir apresentado.

Gráfico 2 - Trabalhos sobre Professor Substituto – CAPES - de 1993 a 2016



Fonte: Capes

O conjunto dos trabalhos apresentados no Gráfico 2 trata do PS no Ensino Superior e congrega os seguintes estudos: Sobreiro (2003), Magalhães (2004), Koehler (2006), Aimi (2010), Pitthan (2010), Possato (2009), Partocki (2012), Rates (2015), Silva (2016) e Baratto (2010).

O estudo de Sobreiro (2003) é pioneiro no trato da questão do PS. O referido autor realizou uma pesquisa sobre o perfil socioprofissional dos professores substitutos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Já Magalhães (2004) pesquisou na universidade as relações de trabalho de um Professor Substituto em Práticas de Letramento.

Koehler (2006) estudou a trajetória institucional do PS da UFSM. Os docentes destacaram os entraves (desinteresse do alunado e número elevado de estudantes) da experiência como substituto, e como aspecto positivo destacam a realização pessoal. Os sentimentos evidenciados foram os de expectativa e tristeza. Os motivos para a busca da docência foram o enriquecimento do currículo e a realização pessoal.

Possato (2009) investigou as relações de trabalho vivenciadas pelo professor substituto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Baratto (2010) estudou representações feitas por graduados do Curso de Letras sobre os professores substitutos que com eles atuaram durante seu processo formativo inicial.

Aimi (2010) investigou a realidade dos professores substitutos nas universidades da região sul do país. A pesquisadora analisou se a atuação como professor substituto contribui para a formação profissional. Os resultados revelam que a maioria dos sujeitos expressa sua atuação como substituto de forma positiva, sentindo-se satisfeitos profissionalmente.

Pitthan (2010) estudou sobre os professores substitutos da área de saúde e o estresse no trabalho. Os resultados revelaram que o baixo apoio no ambiente de trabalho contribui para o desgaste de professores.

Partocki (2012) investigou como as políticas neoliberais têm influenciado o Brasil, especificamente o Estado do Paraná e em específico a profissionalização dos professores substitutos de universidades no Paraná. Os resultados revelaram que as instituições pesquisadas adotaram pautas neoliberais que absorvem, apropriam e privatizam a força do trabalho docente e que esta prática de contratação de professores gera um quadro de flexibilização laboral de características de provisoriade e relativização do processo de formação profissional que atinge a dimensão ética do trabalho docente e afeta o compromisso e o envolvimento do profissional docente.

Rates (2015) investigou os professores substitutos da Universidade Federal do Maranhão, e teve como objetivo analisar a dinâmica prazer e sofrimento no trabalho dos

professores substitutos de uma instituição de educação superior pública. Os resultados apontam para um contexto laboral de precarização, em que esses trabalhadores convivem com alta carga horária de trabalho e falta de autonomia.

Por fim, a pesquisa de Silva (2016) estudou sobre a desvalorização das condições do trabalho docente realizado por professores substitutos em uma universidade pública brasileira. Os principais resultados indicam que os professores atuam subcontratados enquanto “substitutos”, recebendo uma remuneração que, em geral, é a metade dos vencimentos dos professores efetivos, mediante jornadas de trabalho intensificadas e extenuantes, que enaltecem o aulismo e o produtivismo em detrimento da pesquisa, da extensão e da própria função social da universidade, que é a produção do conhecimento.

No conjunto desses estudos, o foco de atenção incide sobre:

- . Perfil sócio profissional dos substitutos (01 trabalho);
- . Professor substituto no âmbito das relações e das condições de trabalho (05 trabalhos);
- . Trajetória institucional (01 trabalho);
- . Ser professor substituto e os contributos para formação profissional (01 trabalho);
- . Professor substituto e políticas neoliberais (01 trabalho);
- . Professores substitutos nas representações dos alunos (01 trabalho).

De modo geral, os trabalhos considerados contemplam: profissionais que atuam em instituições públicas e privadas nas diversas áreas; a atuação presencial e a distância; e os referenciais mais adotados são voltados para o campo da Pedagogia Universitária, tendo como base Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2002) e Cunha (2007).

Um dado a ressaltar é que o debate sobre PS tem centrado o foco na realidade de trabalho desses profissionais realçando aspectos negativos relativos às condições de trabalho e em relação ao nosso objeto temos o propósito de avançar no sentido de dar visibilidade aos contributos desse vínculo profissional na construção da profissionalidade. No caso, sem desconsiderar a pertinência de tratar das condições de trabalho, chamou-nos a atenção a importância de ir além desses aspectos negativos e tratar da atuação como PS na sua relação com a construção da profissionalidade docente.

Não localizamos nessa revisão de literatura estudos que tratam da profissionalidade docente de professores substitutos, o que reforça a pertinência de tratar dessa temática, principalmente quando o debate acerca da profissionalização docente realça a importância dos espaços de socialização docente. No caso, embora as produções consideradas tenham ressaltado aspectos negativos, consideramos relevante tratar do professor substituto no âmbito da sua relação com a construção da profissionalidade docente.

1.3 Sobre a organização do estudo

No que diz respeito à organização, este estudo congrega cinco seções. Nesta primeira seção, denominada “Do interesse pela temática ao objeto de estudo”, são apresentados a origem do estudo juntamente com as questões de partida, os objetivos e o estado do conhecimento sobre a temática. Na segunda, discutimos a profissionalidade docente, relacionada às principais concepções.

Na terceira seção, tratamos da docência no Ensino Superior na sua relação com o PS, evidenciando a presença deste profissional na UFPE. Na quarta seção apresentamos o esboço investigativo da pesquisa, situando o campo de pesquisa, os participantes, os procedimentos da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados. Na quinta seção, tratamos os resultados da pesquisa visando responder as questões propostas para o estudo. Por fim, apresentamos as considerações finais tecendo considerações acerca dos achados concernentes aos elementos que vêm contribuindo no processo de construção da profissionalidade docente de professores que atuaram ou atuam como professor substituto na UFPE.

2 PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Tratar da profissionalidade docente requer, entre outros, tecer considerações sobre profissão bem como profissão docente. Por tal razão, nesta seção, partimos de alguns conceitos de profissão para tratarmos de profissão docente para posteriormente tratar da profissionalidade docente.

O conceito de profissão pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, a depender do objeto de estudo. Para compreender a expressão "profissão" é pertinente ter ciência do seu significado e delinear o que a diferencia das demais atividades. Nesse sentido, tendo em conta que o que diferencia uma profissão das demais atividades é a sua especificidade, constituinte e expressa na profissionalidade, compreendemos que se faz necessário tecer considerações sobre profissão e profissão docente para tratar de elementos que vêm contribuindo no processo de construção da profissionalidade de profissionais vinculados como Professor Substituto.

Etimologicamente, a palavra profissão provém da expressão *professio* que significa *declarar*, ou ação e o efeito de *professar*. Em alguns dicionários da língua portuguesa, entre outros Larrouse (2002) e Houaiss (2007), as palavras profissão, ofício e ocupação são tomadas como sinônimos e indicam que são atividades das quais os sujeitos obtêm o sustento para si e para seus dependentes. Mas, estudiosos sobre a temática profissão apontam para diferenças entre tais termos.

O debate sobre profissão, no âmbito da Sociologia das Profissões, considera algumas abordagens para explicar a dinâmica das profissões. A seguir tecemos considerações acerca das seguintes abordagens: a funcionalista, a interacionista e a neweuberiana, e suas principais características.

No que se refere à abordagem funcionalista, no final dos anos trinta, no contexto estadunidense, surgem as primeiras discussões sobre profissões através dos sociólogos funcionalistas americanos. No âmbito dessa abordagem, os estudiosos consideram a profissão como superior aos ofícios e às ocupações. Nesse sentido, os funcionalistas procuram revelar o valor social das profissões através da função que as mesmas exercem no contexto social. De acordo com essa abordagem, nas palavras de Diniz (2001, p. 20), profissões caracterizam-se pela “existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética”.

Nesse quadro, a abordagem funcionalista nos auxilia a refletir sobre o que caracteriza uma profissão, sua função social, seus atributos e em que se diferencia dos ofícios. Para melhor esclarecer essa questão, vale recorrer a contribuições de Dubar e Tripier (2010, p. 3) que, a partir das ideias de Flexner, apresentam elementos caracterizadores de uma profissão:

as profissões tratam de operações intelectuais associadas grandes responsabilidades individuais; os materiais de base são tirados da Ciência e de um saber teórico; comportam aplicações práticas e úteis; são transmissíveis por um ensino formalizado; as profissões tendem à autoorganização em associações; seus membros tem uma motivação altruísta.

Ainda no quadro da teoria funcionalista, Dubar (2005, p. 130) ao estudar sobre essa teoria alerta que “a institucionalização dos papéis nas profissões resulta, segundo Parsons (1954), de um equilíbrio das motivações entre a necessidade que o cliente tem do profissional e a necessidade que este tem de ter clientes”. Nessa lógica, o cliente atribui ao profissional uma confiança epistemológica, ou seja, ele confia nos serviços que recebe. Cabe destacar que Champy (2009, p. 49) chama a atenção para um aspecto da teoria funcionalista de Goode (1957) sobre uma comunidade profissional, que por sua vez “é mais exigente que a lei quanto ao comportamento de seus membros”.

Wilensky (1964) defende que para ser reconhecida como uma profissão muitas ocupações se engajam na campanha pela identificação profissional, mas poucas conseguem atingir esse status. Mesmo assim, existe uma ideia entre aqueles que estudam as ocupações, que uma ativa força do mundo do trabalho irá de uma maneira ou de outra se tornar profissionalizada. Qualquer ocupação que deseja exercer uma autoridade profissional deve encontrar uma base técnica para isso, ter uma jurisdição, relacionar ambos com o processo de treinamento e convencer o público de que os seus serviços são válidos de confiança.

Gonçalves (2007) afirma que as profissões segundo esta perspectiva apresentam alguns atributos como: o altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos e a orientação das práticas por princípios deontológicos. Em linhas gerais, os funcionalistas questionam: o que é uma profissão, quais os atributos que possuem, qual a natureza da organização do trabalho e dos valores, o que as distingue das ocupações e que contributos podem oferecer para a manutenção das sociedades capitalistas.

Em posição contrária à perspectiva funcionalista, surge nos anos cinquenta/sessenta, e tem como principal teórico Hughes, a abordagem interacionista, que se apresenta como uma crítica à abordagem anterior, pois a funcionalista realiza uma distinção entre profissões e ocupações no qual as profissões são marcadas pela cientificidade e pelo processo de formação

acadêmica em universidades. Sob a ótica de Hughes (1971), não há diferenças entre profissão e ocupação.

A abordagem neweuberiana dispõe como teóricos de Weber, Freidson, Abbott e Larson. Freidson (1998, p. 40) considera que "o que distingue as ocupações umas das outras é o conhecimento e a competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho". Para esse autor, a profissão é uma forma de organização do mercado de trabalho.

Abbott (1988) discorre sobre o sistema das profissões; para tanto, trata da jurisdição das profissões. Este estudioso considera que a jurisdição se refere ao direito da exclusividade da prática profissional por certo grupo profissional, podendo a jurisdição sofrer algum tipo de controle seja ele direto ou indireto. No tocante às contribuições de Larson (1977), esta analisou como as profissões conquistaram um monopólio legal, fazendo surgir os mercados profissionais especializados, o reconhecimento e a proteção profissional, esta última garantida pelo Estado.

Ainda no âmbito das profissões, o contato com a literatura nos permite delinear certas características sobre uma profissão. Bourdoncle (1991, 1993), em seus estudos, apresenta para o leitor um leque de discussões históricas e sociológicas e ilustra o contexto de desenvolvimento dos grupos ocupacionais. O autor destaca a polissemia do termo profissão, o qual não é fácil se definir, pois, há uma vasta e complexa discussão sobre o que seja uma profissão. No entanto, há uma característica que é comum a todas elas que é a especificidade do saber. Bourdoncle (1993, p. 105) considera que "não pode haver profissão na ausência duma base de saberes formais capazes de orientar a prática".

Esse estudioso tece considerações sobre as dificuldades de conceituação do que seja uma profissão, trabalhando, sobretudo, com a produção francesa e anglo-saxônica. Bourdoncle (1991, p. 77) delinea um conjunto de quatro características presentes nas profissões, que são as seguintes: 1) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; 2) o interesse geral acima dos próprios interesses; 3) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e 4) honorários como contraprestação de um serviço.

Além de tecer considerações sobre as características gerais das profissões, o autor supracitado realiza uma distinção entre ofício e profissão. Assim, Bourdoncle (1991, p. 78) defende que "as profissões distinguem-se dos ofícios pelo fato que são professadas, isto é, aprendidas a partir de declarações públicas e não por simples aprendizagem imitativa". Bourdoncle (1991, p. 79) destaca que "a profissão controla também o saber que ela utiliza,

cria e difunde seus conhecimentos no ambiente universitário, a seleção e formação de seus futuros membros, e as regras morais de seu exercício através de um código e de um conselho deontológico".

Em síntese, o debate sobre profissão aponta para a pertinência de se considerar a dimensão social e as metodologias relacionadas ao estudo dessa temática, ao considerar a complexidade envolvida no universo de uma profissão. É a partir dessa compreensão que a seguir tratamos de profissão docente e posteriormente de profissionalidade docente.

2.1 Profissão docente: alguns marcos históricos

O debate em torno da profissão docente sinaliza sua natureza complexa. No Brasil, e também em outros países, a profissão docente foi sendo normatizada no século XVIII a partir do momento que o Estado toma a seu cargo a instituição escolar. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 17), “a partir do século XVIII não é permitido ensinar sem autorização do Estado. A criação dessa licença é um momento decisivo, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas que servirá de base ao recrutamento dos professores”.

Contudo, convém situar que para o referido autor a gênese da atividade docente inicia-se no século XVI antes mesmo da estatização de escolas. Em nosso país, a partir da chegada dos portugueses em território brasileiro teve início o trabalho educacional dos jesuítas. Os jesuítas investiram na educação brasileira, até que em 1759 foram expulsos pelo Marquês de Pombal, responsável pelas Reformas Pombalinas no contexto brasileiro.

Nos séculos XVI e XVII, os indivíduos que se dedicavam ao ensino eram em sua maioria religiosos. Assim, nestes séculos os jesuítas já desempenhavam um trabalho pautado em um corpo de saberes e de um conjunto de normas e de valores alicerçados em crenças e atitudes religiosas. Estas normas e valores evoluem em consonância com as transformações sócio econômicas que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento da própria profissão. As condições de produção dos saberes pedagógicos marcaram a história da profissão docente.

O final do século XVIII retrata um período relevante da profissão docente, pois ilustra a passagem de um ensino de cunho religioso para um de dever do Estado. Nas palavras de Nóvoa (1991, p. 121),

O processo de estatização do ensino passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e designação dos

docentes: os reformadores do século XVIII compreenderam que o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e os colocar a serviço de uma nova ideologia. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve mais aos desígnios das classes dirigentes: é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado.

No cenário desta passagem, no que diz respeito ao desenvolvimento da profissão docente, o Estado exige uma licença obrigatória para o exercício da docência. A obtenção desta licença para a atividade do ensino sinaliza uma autonomia em relação ao caráter religioso e reafirma um processo de profissionalização. Nesse sentido, Nóvoa (1991, p. 123) pontua que “a profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social”.

O século XIX é fortemente marcado pelo movimento de laicização do ensino e por um conjunto de professores que anseiam uma melhora de seu estatuto social. Assim, a luta por reivindicações sócio profissionais é constante e batalha-se pela posse de um conjunto de conhecimentos especializados e pela relevância social da profissão. No final do século XIX criaram-se as primeiras associações profissionais e

elas transformam a unidade extrínseca do corpo docente imposta pelo estado através do estatuto de funcionários, numa unidade intrínseca, construída sobre a base de uma solidariedade profissional e da defesa de interesses comuns. Neste quadro, o estado se oporá em diversas ocasiões, e sob diferentes formas, à organização autônoma dos docentes (NÓVOA, 1991, p. 128).

A criação dessas associações reflete um despertar do corpo docente sobre a consciência reivindicatória dos seus próprios direitos como profissionais. Para o referido autor, as associações dizem respeito: a) à melhoria do estatuto, b) ao controle da profissão e c) à definição de uma carreira. O primeiro aspecto refere-se a uma formação acadêmica mais longa e reconhecida socialmente. O segundo aspecto faz menção a uma participação nas decisões coletivas referentes à profissão docente. O terceiro versa sobre as vias de promoção profissional. Este mesmo século também se caracteriza pela forte feminização da profissão docente (o que contribuiu para um relativo desprestígio da profissão) e pelo ganho de diferentes imagens da profissão docente.

Em consonância com as imagens da profissão docente, o autor as dispõe em quatro categorias, a saber: 1. Os docentes que "esposam" as visões dos controladores sociais; 2. Os docentes inovadores e críticos; 3. Os "pedagogistas" e 4. Os docentes sem opção deliberada. Segundo o referido autor, os docentes que pertencem a esta primeira categoria "assumem seu

estatuto de funcionários públicos e produzem um discurso de adesão ao Estado" (NÓVOA, 1991, p. 128).

Na segunda categoria, os professores inovadores e críticos assumem uma conduta independente e oposta em relação ao Estado. A terceira categoria, representada pelos pedagogistas, almeja reconstruir a identidade dos praticantes do ensino. Já a quarta categoria não apresenta um discurso próprio. Estas quatro imagens da profissão professor expressam as diferentes posturas tomadas pelos docentes da época. No século XX, os docentes apresentam um estatuto social elevado e encontram-se organizados em associações.

Considerando as características históricas da profissão docente até aqui apresentadas, podemos afirmar que a mesma é marcada por lutas e que a presença do Estado no histórico da profissão-professor representa um divisor de águas. No contexto brasileiro, Weber (2003, p. 1130) alega que “a formação docente no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender as necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola”. Diante dessa postura do Estado ao normatizar a profissão docente, os professores passam a dar conta de competências e a assumir enquanto profissionais um compromisso político com o magistério.

Weber (2003) aponta os elementos para que a docência seja considerada uma profissão. Entre esses elementos destaca: intervenção do Estado, pois a legislação educacional é tomada como objeto; a jurisdição, que é posta como exclusividade da prática profissional por um determinado grupo de profissionais; o estabelecimento de agência formadora (as instituições); a fundação de associações, que se tornaram entidades representativas dos docentes; e a criação de organizações como uma forma de mobilização de grupos profissionais. Segundo a autora, esses constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento da profissão docente, indicadores importantes da passagem de uma ocupação para uma profissão.

Ainda tecendo considerações acerca da profissão docente, Tardif e Lessard (2005, p. 35) entendem que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma capacidade de resistir ou participar da ação de professores”.

Para esses estudiosos, a profissão docente é caracterizada a partir dos seguintes aspectos: a relação interpessoal, o respeito com o outro, a humildade e principalmente o trabalho em equipe. No caso, eles consideraram que a profissão docente se caracteriza como um trabalho de interação humana, ou seja, como uma profissão de relações. E tais características permitem afirmar a docência como profissão, notadamente a partir do

reconhecimento de uma função que lhe confere uma profissionalidade.

No que se refere à docência no âmbito do Ensino Superior no ES no cenário brasileiro, Masetto (1998) destaca que os cursos superiores no Brasil têm início em 1808 com a chegada dos portugueses. Em 1820 foram fundadas as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito em Olinda, a de Medicina em Salvador e a de Engenharia no Rio de Janeiro. Nesse contexto, os professores que atuavam na formação de profissionais concluía seus estudos nas universidades europeias e estavam aptos para transmitir conhecimentos aos alunos que ainda não tinham um conhecimento específico sobre determinada área do conhecimento.

Para atuar na docência nos cursos superiores exigiam-se a experiência profissional e o domínio do conteúdo de determinada área, segundo Masetto (2003), com base na ideia de que *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Tal ideia durante séculos condicionou a inserção para atuação no ES e "só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que de que a docência, como pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica" (MASETTO, 2003, p. 11).

Nesse quadro, estudos sobre tal temática, dentre outros Cunha (1998, 2001), Zabalza (2004), Bazzo (2007) e Ramos (2008), evidenciam que essa ordem de acontecimento decorre de um movimento de reconceitualização da docência no ES que, para além das exigências relacionadas à pós-graduação, passa a demandar reflexões de ordem didático-pedagógica como dimensão da profissionalidade docente até então condicionada ao domínio disciplinar.

2.2 Profissionalidade docente em questão

O termo profissionalidade começou a ser delineado na Itália pelos sindicatos, quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores. Convém dizer que há uma carência etimológica deste termo, pois, não encontramos em dicionários a definição para este vocábulo. No entanto, o termo profissionalidade vem sendo utilizado no debate acadêmico e discorrer sobre esse termo consiste em um desafio de lidar com um conceito em construção.

Tal debate aponta que por ser parte integrante da profissão, a profissionalidade está inscrita em um processo histórico de mudanças, pois o fazer profissional está articulado às demandas da função que lhe é atribuída do ponto de vista social, institucional e pessoal.

Cabe aqui destacar que Barisi (1982) foi quem primeiro sistematizou um conceito de profissionalidade. Em seus estudos, esse autor menciona que no contexto italiano a noção de profissionalidade promoveu uma modificação estrutural na organização social do trabalho.

Nos anos 70 passa-se a rever a posição hierárquica de cada trabalhador e a subjetividade passa a ser elemento central no sistema de classificação e na luta contra a organização capitalista do trabalho.

O referido autor sustenta que no contexto daquela época houve discussões sobre remuneração igualitária, equivalência de necessidades e duração da jornada de trabalho e uma luta pela possibilidade de desenvolvimento profissional para todos os trabalhadores. Nesse contexto de reivindicações e lutas sindicais, para Barisi (1982) a profissionalidade estava relacionada à capacidade de trabalho dos trabalhadores. Nomeadamente, segundo Barisi (1982, p. 383), “o conceito de profissionalidade foi fundamentado nas capacidades dos trabalhadores dentro do processo de trabalho que se inserem”. Esse autor ainda ressalta que tal conceito não é estático, pois a profissionalidade relaciona-se com a evolução econômica e política do contexto.

Na visão de Dubar (1987), o debate sobre profissionalidade se alicerça na relação entre dois conceitos: qualificação e competência. Dubar (1987, p. 7) conceitua competência “como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade, e fator de uma profissionalidade de tipo empírico”, e qualificação como “qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares, e garantia duma profissionalidade de tipo científico”.

Nesse quadro, para Dubar a profissionalidade articula-se à noção de competência e às qualidades pessoais oriundas da própria experiência e da personalidade do sujeito bem como diz respeito à profissão tomada como ciência; relaciona-se à qualificação conferida mediante títulos ou diplomas.

Ao tratar da temática profissionalidade, Braem (2000) vai além dos construtos epistemológicos propostos por Dubar, pois para a autora os termos qualificação e competência, embora distintos, estão imbricados. Braem (2000) afirma que qualificação e competência são conceitos complementares.

No debate sobre qualificação e competência, Demailly (1987) discorre sobre o profissional que está no mercado e o papel da formação. Para a referida autora, toda qualificação procura desenvolver competência, ou seja, só está qualificado quem desenvolve competência. Considera-se que ao se conferir título deve-se desenvolver a competência; no entanto, a formação, que confere título, nem sempre desenvolve competência.

Outro autor que trata de profissionalidade é Hoyle (1980) que discorre especificamente sobre a profissionalidade dos professores. Este autor classifica a profissionalidade em: profissionalidade extensa e profissionalidade restrita.

Por profissionalidade restrita, quero dizer, uma profissionalidade que é intuitiva, focada na sala de aula e baseada na experiência e não na teoria. O bom profissional restrito é sensível ao desenvolvimento de alunos individuais um professor inventivo e um gerente de classe hábil. Ele não está dividido com a teoria, não é dado comparar seu trabalho com o dos outros, tende a não perceber suas atividades de sala de aula em um contexto mais amplo e valoriza sua autonomia de sala de aula. Na profissionalidade extensa, o docente está preocupado em localizar o seu ensino em sala de aula num contexto educativo mais amplo, comparando o seu trabalho com o de outros professores, avaliando o seu próprio trabalho de forma sistemática e colaborando com outros professores. Ao contrário do profissional restrito, ele está interessado na teoria e nos desenvolvimentos educacionais atuais (HOYLE, 1980, p. 49).

Para Roldão (2005), profissionalidade pode ser definida como um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade. Essa autora define a profissionalidade a partir de quatro descritores, quais sejam: 1) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; 2) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; 3) o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido, e 4) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que o legitima.

Roldão (2005) considera que esses quatro descritores são base para o exercício da profissão. No caso, a especificidade da função diz respeito à natureza daquilo que se faz na prática profissional. O saber científico é inerente e específico à profissão, ou seja, refere-se ao conhecer e se apropriar de um saber que outras pessoas não têm domínio. O poder da decisão é o ato de responder pelas ações profissionais exercidas perante aqueles que usufruem do serviço. Por fim, a pertença a um corpo coletivo é assegurada em função dos saberes do profissional; eles legitimam o pertencimento a um corpo coletivo. Em síntese, a profissionalidade, para Roldão (2005, p. 108), é “um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade, igualmente relevantes e valiosas”.

Já para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 53), a profissionalidade “é concebida como estado e processo e como um conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação”.

Para Gimeno Sacristán (1995, p. 65), “a profissionalidade significa tudo o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. No caso, a profissionalidade refere-se aos conhecimentos que os professores lançam mão ao longo da própria trajetória profissional. Ainda de acordo com este estudioso, "o conceito de

profissionalidade está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social” (1995, p. 65).

Já Contreras (2002) tece considerações acadêmicas sobre três dimensões da profissionalidade, a saber: 1) a obrigação moral; 2) o compromisso com a comunidade, e 3) a competência profissional. No que se refere à obrigação moral, o autor advoga que o aspecto moral do ensino se relaciona com a dimensão emocional presente na relação educativa. Para Contreras (2002, p. 76), “o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas”.

No que diz respeito ao compromisso com a comunidade, é através das relações que o docente estabelece com a comunidade que se assegura a prática profissional. Para Contreras (2002), a obrigação moral dos professores, a ética moral e a ética de suas atuações poderiam associar-se a uma ideia de profissional isolado, no entanto, a moralidade é um fenômeno social e não isolado. Assim, o compromisso com a comunidade e a prática profissional não ocorrem de forma isolada e sim de forma coletiva.

A dimensão competência profissional demanda coerência com as duas dimensões anteriores, pois, para Contreras (2002, p. 83),

A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Esse autor ainda explicita que essas dimensões aparecem separadas apenas por uma questão didática, pois representam os três pilares da profissionalidade. E podem ser concebidas e combinadas de maneiras distintas em função das concepções profissionais bem como da forma que se entende o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua relação.

Em suma, a profissionalidade é o alicerce da profissão, compõe a função docente professor, as características da profissão, bem como as ações que constituem o exercício e as especificidades da profissão docente. Tal concepção de profissionalidade é delineada a partir de elementos que a constituem e autores como Barisi (1982), Dubar (1987), Braem (2000), Demailly (1987) e Roldão (2005) procuram conceituá-la explicitando esses elementos. É a partir dessas considerações que iremos tratar da docência no Ensino Superior na seção a seguir.

3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFESSOR SUBSTITUTO EM FOCO

A palavra docência segundo Houaiss (2007, p. 176) significa "atividade docente, relativo ao ensino e a quem ensina". Tal atividade tem caráter complexo e dinâmico, cuja diversidade de aspectos permite afirmar que a docência se constitui uma área multifacetada e fértil. Nesse quadro, Isaia (2001) afirma que as concepções sobre a docência envolvem criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Esta estudiosa defende que as concepções de docência se sustentam por três pilares: implicação com a docência, contração na área específica de conhecimento e dimensão pessoal.

No que se refere a cada um desses pilares, essa autora explicita que o primeiro salienta os sentimentos inerentes ao exercício da docência. São estes sentimentos que dão significado pessoal e profissional à atividade de ser professor. O segundo sinaliza a prioridade que se tem atribuído ao conhecimento científico em função da realidade. O terceiro, centrado na pessoa do professor, está intrinsecamente ligado ao primeiro pilar.

Estudiosos como Masetto (2003) e Zabalza (2004) consideram que a docência universitária tem passado por transformações, em que o docente, antes visto como transmissor de conhecimentos, na atualidade é reconhecido na condição de mediador da aprendizagem dos estudantes. Essas considerações nos conduzem a ratificar a compreensão de que exercer a docência é um processo complexo que requer a aquisição e a mobilização de diferentes saberes que vão se constituindo ao longo da profissão professor (CUNHA, 2007).

Corroborando essa compreensão, Zabalza (2004) reafirma que o exercício da função de professor no contexto do Ensino Superior tem uma tríplice função: o ensino, a pesquisa e a administração. E para Veiga (2008), o professor, ao exercer a docência, responsabiliza-se por exercer um conjunto de atividades que vão além do ato de desenvolver aulas.

No que se refere à formação para o magistério superior, com ênfase no reconhecimento da pertinência do campo em construção da Pedagogia Universitária, vale fazer menção a estudos que vêm enfatizando a necessidade de ruptura com o paradigma cartesiano da ação docente.

Para Masetto (2003, p. 11), "os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica". Esse autor defende que atuar como docente no Ensino Superior demanda do profissional algumas competências, a saber: competência em uma determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica para que o docente possa

gerir o currículo e entender o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, ter domínio da tecnologia educacional e exercer a dimensão política. As competências supracitadas reforçam a relevância de admitir a docência de forma profissional.

Frente ao cenário de transição de paradigmas e das discussões acerca da pedagogia universitária, Cunha (2001) tem apresentado para o público leitor publicações pertinentes para o processo de compreensão das trajetórias, práticas e saberes dos professores que atuam no Ensino Superior. Morosini (2001, p. 5) ao analisar a docência universitária frente aos limites da realidade nacional, no contexto de desafios propostos pelo mundo globalizado, constatou que “a produção científica sobre o tema tem se caracterizado por poucos estudos, isolados e descontínuos”.

As reflexões de Pimenta e Anastasiou (2002) versam sobre a formação específica do professor, a construção de sua identidade profissional, qualidades e finalidades do Ensino Superior. As autoras apresentam um balanço crítico das contribuições teórico-práticas no campo da didática e as contribuições para o processo de construção identitária.

Veiga e Castanho (2001) situam a aula na universidade tecendo considerações no âmbito do histórico, de mudanças no tempo, de modelos que se cristalizaram institucionalmente, limites, possibilidades e desafios. Lucarelli (2004) centra a atenção em caminhos possíveis para a transformação do ensino na universidade. Cordeiro e Melo (2008) socializam uma produção do conhecimento no campo da formação pedagógico-profissional-política sobre a prática docente de professores universitários, especificamente no âmbito da UFPE. Zabalza (2004), ao tomar a universidade como cenário específico para formação, tem como suporte a compreensão da docência na universidade como uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica.

O conjunto desses autores chama a atenção para os limites da formação tradicional do docente que atua no Ensino Superior, sobre a valorização do conhecimento do campo disciplinar específico. Inclusive, sem desmerecer a importância do campo disciplinar específico, um dos pontos que evidencia é o fato da profissionalidade do professor do ES alicerçar-se na experiência como estudante, como profissional do campo específico de formação e experiência com os professores no Ensino Superior (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006; BAZZO; SILVA, 2011).

Nesse quadro, a experiência como estudante e a experiência no campo profissional durante muito tempo foram as principais bases formativas (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; RAMOS, 2008). Mas, diante da valorização da pós-graduação *stricto sensu* como

condição para inserção bem como continuidade no magistério superior (SILVA; CUNHA; RAMOS, 2017), cada vez mais essa formação vem assumindo uma centralidade bem como facultando, durante o processo formativo, experiência docente no Ensino Superior aos estudantes.

Sobre a formação para o magistério superior, em nosso país, são comuns iniciativas de formação continuada e de qualificação profissional por meio do ingresso em cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*. A esse respeito, Cunha (2007, p. 13) afirma que

A ampliação da pesquisa como função universitária consolidou a compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu* legitima a docência na educação superior. A titulação dos professores nos níveis de mestrado e doutorado foi se tornando uma cultura instituída e legitimada como um atestado da qualidade do processo educativo. Esse processo teve evidentes resultados positivos e configurou a representação da docência universitária, valorizando os produtos decorrentes da pesquisa na carreira do professor. Entretanto não incorporou compreensões que respondessem ao desafio da complexidade da docência.

Esses aspectos elencados acerca da formação para atuar na docência no Ensino Superior refletem um conjunto heterogêneo. Hoje, nas universidades, é comum encontrarmos uma diversidade de profissionais atuando na docência. A esse respeito, Behrens (2003, p. 57) chama atenção para a diversidade de profissionais que têm exercido a docência no Ensino Superior:

Neste momento histórico encontram-se exercendo função docente quatro grupos de professores: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

A expansão das universidades públicas, principalmente no processo de interiorização, tem contribuído para a contratação de pessoal oriundo da pós-graduação *stricto sensu*. Inclusive o Programa de Apoio a Planos e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é representativo na ampliação do acesso e da permanência no ensino superior. E nesse movimento é reforçada a contratação temporária de profissionais para atuar na docência no ES.

Tal contratação abre margem para a diminuição dos direitos trabalhistas, principalmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso em que as políticas

neoliberais ganham espaço. Aliado à lógica capitalista neoliberal as universidades públicas têm contratado profissionais com vínculo de Professor Substituto.

Em termos da esfera legal, o PS é um profissional amparado pela Lei nº 8.745/1993 (BRASIL, 1993). No entanto, antes da promulgação da referida Lei, o Decreto 94.664 de 1987 já apresentava disposições gerais para esse exercício profissional. Entre os dispositivos legais, decretos e leis que tivemos a oportunidade de analisar, pudemos observar que a Lei nº 8745 de 1993 constitui um importante marco legal na condição de professor substituto. Essa Lei trata das circunstâncias da contratação desses profissionais, tempo permitido de exercício na função etc.

§ 1º A contratação de professor substituto de que trata o inciso IV do caput poderá ocorrer para suprir a falta de professor efetivo em razão de: (Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011). I - vacância do cargo; (Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011). II - afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou (Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011). III - nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de **campus**. (Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011). § 2º O número total de professores de que trata o inciso IV do caput não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na instituição federal de ensino. (Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011) § 3º As contratações a que se refere a alínea *h* do inciso VI serão feitas exclusivamente por projeto, vedado o aproveitamento dos contratados em qualquer área da administração pública. (Incluído pela Lei nº 10.667, de 14.5.2003) § 4º Ato do Poder Executivo disporá, para efeitos desta Lei, sobre a declaração de emergências em saúde pública (BRASIL, 1993).

A mesma Lei ainda deixa claro para o público que as contratações destes professores têm um tempo determinado. Convém destacar que o Art. 9º explicita que o contratado não poderá

I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;
II - ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;
III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos 24 (vinte e quatro) meses do encerramento de seu contrato anterior, salvo nas hipóteses dos incisos I e IX do art. 2º desta Lei, mediante prévia autorização, conforme determina o art. 5º desta Lei.

Ainda encontramos algumas restrições relacionadas ao exercício da função de professor substituto. O Art. 6º explicita que “É proibida a contratação, nos termos desta Lei, de servidores da Administração direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como de empregados ou servidores de suas subsidiárias e controladas”.

Ainda se encontra na referida Lei que o contrato firmado extinguir-se-á sem direito a indenizações:

I - pelo término do prazo contratual; II - por iniciativa do contratado.

III - pela extinção ou conclusão do projeto, definidos pelo contratante, nos casos da alínea *h* do inciso VI do art. 2º

§ 1º A extinção do contrato, nos casos dos incisos II e III, será comunicada com a antecedência mínima de trinta dias. (Redação dada pela Lei nº 10.667, de 2003)

§ 2º - A extinção do contrato, por iniciativa do órgão ou entidade contratante, decorrente de conveniência administrativa, importará no pagamento ao contratado de indenização correspondente à metade do que lhe caberia referente ao restante do contrato.

Outro marco legal que faz menção às contratações por tempo determinado é a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 37º, inciso IX, admite a possibilidade de contratação de servidores por tempo determinado, sendo condicionada ao atendimento de uma necessidade temporária de excepcional interesse público. E a Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012) acrescenta que a contratação de PS deverá ser autorizada pelo dirigente da instituição, condicionada à existência de recursos orçamentários e financeiros.

Esses são os marcos legais, e, para dar a conhecer o debate em processo de construção acerca do PS, iniciamos por situar o trabalho de Sobreiro (2003), que é pioneiro sobre professor substituto no Ensino Superior, que é uma pesquisa sobre o perfil socioprofissional dos professores substitutos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Koehler (2006) investigou como se constitui a trajetória institucional docente, contemplando questões que sinalizam os principais entraves, conquistas e sentimentos na atuação docente, relação com os estudantes e com a instituição. Os resultados revelaram como aspectos negativos da condição de PS a sonogação de alguns direitos trabalhistas, embora tenham sido apontadas como aspecto positivo a realização profissional bem como a oportunidade de melhorar o currículo acadêmico.

Aimi (2010) teve como foco a realidade dos professores substitutos nas universidades da Região Sul e os resultados sinalizaram que é a partir desta experiência que os substitutos se constituem enquanto docentes. Pitthan (2010) privilegiou os professores substitutos da área de saúde e o estresse no trabalho e os resultados revelaram que o baixo apoio no ambiente de trabalho contribui para o desgaste desses professores.

Partocki (2012) em pesquisa documental fez uma análise do quadro de professores substitutos sob o viés do neoliberalismo e a flexibilização do trabalho docente. Os resultados da investigação sinalizaram que a contratação de professores substitutos gera um cenário de flexibilização e provisoriedade afetando o desenvolvimento profissional docente.

Rates (2015) analisou a dinâmica do prazer e sofrimento no trabalho de nove professores substitutos de uma instituição de educação superior pública do Maranhão. Os

resultados apontam para um contexto laboral de precarização, em que esses professores não-efetivos convivem com alta carga horária de trabalho e falta de autonomia. Foram destacados o prazer relacionado ao reconhecimento dos alunos pelo trabalho e o sentimento de estar contribuindo na formação dos mesmos. O sofrimento está atrelado aos aspectos de precarização do vínculo flexível.

Silva (2016) desenvolveu estudo sobre a desvalorização das condições de trabalho do PS. Os resultados demonstraram que estes docentes têm uma jornada de trabalho muito intensificada que afeta as vivências dos professores em questões de saúde.

O conjunto desses estudos tem como ponto comum mais aspectos negativos que positivos da condição de professor substituto. E essa ordem de acontecimento chama atenção para o fato de que o trabalho profissional do PS é bem particular ao cenário neoliberal na educação, notadamente no que se refere à submissão ao cenário mercadológico, na direção de uma mão de obra de preferência barata. A esse respeito, Leher e Lopes (2008, p. 21) tecem algumas considerações sobre a presença dos substitutos na universidade, afirmando que

a divisão estabelecida pela crescente contratação de professores substitutos como tática para ampliação do ensino superior nas instituições públicas são estratégias para desarticulação da carreira docente, uma conquista histórica, e do projeto de universidade em que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis.

É importante compreender que tratar do professor substituto exige ir além de um debate pedagógico e contemplar o cenário político bem como econômico. Nesse sentido, vale situar que nos anos 90 os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) trouxeram repercussões para o ensino superior público, notadamente sofrendo reformas neoliberais que ecoaram nas condições de trabalho dos professores, nas relações acadêmicas, nos modos de produção do conhecimento e principalmente na terceirização do trabalho docente.

Mancebo et al. (2006, p. 47) destacam as mudanças e consequências que atingem as atividades docentes decorrentes das novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro para a Educação Superior:

precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não só os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas aos professores.

Nesse quadro, instala-se um clima de medo e instabilidade em que muitos docentes

efetivos optaram pela aposentadoria. Ainda houve aqueles que seguiram para cursar Mestrado ou Doutorado e a contratação de PS passou a ser mais frequente, principalmente justificada como garantia ao direito à capacitação docente. No caso, a saída dos professores por aposentadoria e para capacitação gerou uma oportunidade para estudantes e ex-estudantes da pós-graduação exercer a função de substituto.

Conforme visto na legislação de pertinência, o PS é um profissional que temporariamente (contrato máximo de 24 meses com intervalo de 24 meses para novo contrato) exerce atividade de Ensino isento de assumir atividades de Pesquisa e Extensão. A contratação de PS representa para o Estado uma diminuição de gastos, por implicar em custos menores quando comparado ao processo de admissão de um professor efetivo na universidade.

No âmbito do governo dos presidentes petistas Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), embora também marcados pela lógica neoliberal, foram realizados concursos para professores efetivos. Mas os concursos não foram suficientes para dar conta principalmente da demanda oriunda do Reuni, o que levou à continuidade da contratação de substitutos nas IES.

Esses profissionais vêm se deparando com condições de trabalho adversas na universidade, a exemplo: assumir disciplinas que não têm relação com a seleção prestada; jornada de trabalho intensa; ausência de acompanhamento de coordenadores de curso e/ou chefes de departamento; dividir o tempo para estudos e produções acadêmicas; ausência de uma sala para atender aos estudantes; escassez de materiais para ministrar aulas; e ausência de direitos que desfruta um professor universitário efetivo.

Tais condições adversas intensificam-se no governo de Michel Temer que desde 2016 vem adotando medidas favoráveis ao neoliberalismo e que tem trazido sérias implicações para a educação, tendo como exemplo da Proposta de Emenda Constitucional - PEC 55/2016 (BRASIL, 2016) que favorece o desmantelamento da educação pública ao defender o congelamento de gastos públicos.

Nesse sentido, em consonância com a lógica capitalista, é relevante destacar que a universidade vem sofrendo pressão diante de demandas do mercado, num quadro de mercantilização do conhecimento e a alta rotatividade de professores substitutos nas instituições de ensino. Nesse cenário, os professores substitutos, ao submeterem-se à lógica neoliberal, vendem sua força de trabalho e ficam vulneráveis à carga horária de trabalho excessiva, desempenhando a função do que Rios (2001) denomina de “dador de aulas”. Inclusive, nos termos de Leher e Lopes (2008, p. 17),

A proliferação de professores substitutos cujo trabalho é pessimamente remunerado, desprovido de direitos trabalhistas, pressupõe longas jornadas de trabalho (docentes jovens requerem mais tempo para preparar os cursos), em prejuízo de seus cursos de pós-graduação. Ademais, o trabalho desses professores é centrado na sala de aula, desvinculado da pesquisa e da extensão, assim como das decisões sobre a instituição. As consequências dessa precarização atingem também os professores efetivos que ficam mais sobrecarregados em termos de comissões departamentais, orientações de monografia, mestrado e doutorado, orientação de bolsas tipo PIBIC, bancas etc.

A citação acima deixa claro que o neoliberalismo tem empobrecido a autonomia do espaço público no processo de construção do conhecimento, comprometendo o compromisso político e social da universidade na formação humana. O processo de contratação crescente de professores substitutos tem colaborado para o enfraquecimento do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que caracteriza a instituição universitária. Inclusive trata-se de uma contratação que afeta todas as áreas de conhecimento, conforme evidenciado no item a seguir que trata da questão do professor substituto na UFPE.

3.1 Professores substitutos no contexto da UFPE

De acordo com o Manual Acadêmico do Estudante (UFPE, 2010), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é uma autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com personalidade própria e autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. Foi criada pelo Decreto Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946, sendo instalada em 11 de agosto do mesmo ano, sob denominação de Universidade de Recife. Em 1945, a Universidade do Recife passou a integrar o novo sistema federal de educação do País, com o nome de Universidade Federal de Pernambuco. Em 2016, completou setenta anos, e foi considerada a melhor universidade do Norte/Nordeste ficando em 15ª colocação entre as melhores universidades brasileiras.

Desde 2006, a UFPE congrega doze centros acadêmicos, distribuídos em três campi: o campus do Agreste, denominado Centro Acadêmico do Agreste (CAA), localizado em Caruaru, o campus de Vitória, nomeado Centro Acadêmico de Vitória (CAV), situado na cidade de Vitória de Santo Antão, e o campus Joaquim Amazonas, localizado na cidade do Recife.

O campus Joaquim Amazonas, mais conhecido como campus Recife, congrega dez centros acadêmicos dos quais nove estão situados na Cidade Universitária e um no centro do Recife na Boa Vista, que é o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ). Os centros acadêmicos situados na Cidade Universitária são: Centro de Artes e Comunicação (CAC), Centro de

Biociências (CB), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Educação (CE), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Informática (CIn) e Centro de Tecnologia e Geociências (CTG).

A UFPE em consonância com a política nacional vem contratando PS desde 1993, segundo informado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE). No Quadro 5 abaixo apresentamos o quantitativo de contratação de PS por Centro Acadêmico no período de 1996 a 2017⁴.

Quadro 1 - Quantitativo de Professores Substitutos contratados pela UFPE de 1996 a 2017

Ano	Centros Acadêmicos												CAp	Reitoria	Total
	CAV	CAA	CAC	CB	CCS	CCEN	CCJ	CCSA	CE	CFCH	CIn	CTG			
1996	-	-	41	20	26	32	18	22	26	22	3	13	2	-	225
1997	-	-	39	12	37	23	8	34	18	14	10	14	1	4	214
1998	-	-	27	10	52	20	15	14	13	13	5	13	5	-	187
1999	-	-	50	14	89	16	16	34	22	15	8	16	-	1	281
2000	-	-	49	8	109	19	23	24	15	15	3	6	-	-	271
2001	-	-	21	6	79	8	10	20	17	10	4	8	-	-	183
2002	-	-	41	11	109	15	28	34	17	22	2	9	-	-	288
2003	-	-	29	6	62	10	6	21	17	10	1	8	-	-	170
2004	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2005	-	-	2	-	5	-	-	1	-	-	-	-	-	-	8
2006	-	-	20	5	95	13	12	25	17	13	1	2	-	-	203
2007	8	2	18	4	75	13	4	22	11	16	-	1	-	-	174
2008	13	9	30	5	54	11	12	20	14	12	-	5	-	-	185
2009	25	16	24	2	106	14	6	15	18	11	-	10	-	-	247
2010	13	5	9	3	58	28	6	18	10	5	1	3	-	-	159
2011	15	13	17	-	77	10	3	14	12	17	-	13	-	-	191
2012	15	11	10	5	59	17	7	8	11	9	-	18	-	-	170
2013	17	24	30	3	75	20	5	17	27	8	6	17	6	-	255
2014	16	17	12	8	44	24	3	10	26	11	-	10	6	-	187
2015	27	24	21	7	63	19	8	23	19	12	3	16	9	-	251
2016	21	21	26	6	48	17	1	11	27	13	1	15	2	-	209
2017	23	24	20	6	40	18	3	14	16	11	4	13	-	-	192
Total	193	166	536	141	1363	347	194	401	353	259	52	210	31	5	4251

Fonte: Progepe/UFPE.

⁴ A Progepe só disponibilizou os dados relativos ao período de 1996 a 2017, porque até outubro de 2017 essa Pró-Reitoria ainda não havia sistematizado o material referente ao período de 1993 a 1995.

No Quadro 1 acima chamam a atenção a rotatividade e o quantitativo de professores contratados pelo CCS que congrega 32% (quase 1/3) do total de contratação. Em contrapartida, o CIn congrega 1%, para além de não apresentar um fluxo contínuo. O fluxo contínuo de contratação de PS na UFPE, diante do reconhecimento da dinâmica do prazer e sofrimento no trabalho afirmado por Rates (2015), ratifica a pertinência de caracterizar elementos que vêm contribuindo no processo de construção da profissionalidade docente de professores que se encontram na condição de substitutos na UFPE, nomeadamente por, entre outros, possibilitar uma aproximação com a situação desses profissionais numa universidade que é referência no Nordeste brasileiro.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No intuito de compreender elementos que vêm contribuindo no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto na UFPE, este estudo tem como fundamento a abordagem qualitativa de pesquisa. Esta abordagem, conforme Minayo (2001, p. 21), tem como foco “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, passamos a tratar do percurso metodológico que congrega a delimitação do campo de pesquisa, os procedimentos de recolha de dados, a caracterização dos participantes da pesquisa e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

4.1 Sobre o campo, os participantes e o processo de recolha

O campo escolhido para nosso estudo é a UFPE por ser uma instituição referência no Norte/Nordeste e por apresentar um fluxo contínuo de contratação de profissionais com vínculo de PS.

Os participantes da pesquisa foram profissionais vinculados em 2017.2 e também profissionais que tiveram vínculo como PS na UFPE até 2017.1⁵, que se encontravam relacionados numa planilha fornecida pela Progepe relativa ao período de 1996 a 2017 na qual constava nome, Centro/Departamento e período de contratação. A escolha por esse período foi no sentido de abarcar um maior quantitativo de profissionais que tiveram ou estavam vinculados como substituto, na expectativa de obter uma amostra mais representativa desses profissionais na UFPE pelo fato de congregarem anos distintos e formações diversas. No caso, a partir da compreensão de que a construção da profissionalidade docente é dinâmica, a pluralidade de participantes contribui para potencializar uma possível riqueza na interpretação dos resultados.

Tal levantamento foi enviado pela Progepe numa planilha em formato Excel, cujo quantitativo encontra-se no Quadro 1, anteriormente apresentado. Pelo fato de na referida relação não constar o e-mail, solicitamos à Progepe uma planilha acrescida essa informação. Mas, embora constasse na primeira lista o nome de 4.251 profissionais contratados, na

⁵ O levantamento do contato dos possíveis participantes foi feito em 2017.2, por tal razão só tivemos acesso aos dados de profissionais contratados como Professor Substituto até esse semestre.

segunda planilha a Progepe relacionou apenas o e-mail de 2.654 profissionais pelo fato de na época só dispor de tal informação. Diante desse quantitativo de 2.654 profissionais vinculados ou que tiveram vínculo como PS optamos por utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados.

A opção pelo questionário tem como fundamento a compreensão, entre outros, de Duffy (1993) e Babbie (2003). Duffy (1993) discorre sobre o processo de conceber e aplicar inquéritos, afirmando que os inquéritos constituem uma forma rápida e de baixo custo de recolher um determinado tipo de informação. Babbie (2003) alerta para a importância de fazer perguntas relevantes, usar itens curtos e evitar termos tendenciosos.

O questionário contemplou questões fechadas e abertas, conforme consta no Apêndice B; inicialmente, questões que permitiam traçar o perfil dos participantes, congregando dados gerais de identificação, e posteriormente questões no âmbito de: concepção de docência; motivos que levaram à atuação como PS; condições de trabalho na UFPE; contributos para a atuação como PS; e prioridades para melhoria das condições de trabalho do PS na UFPE.

A aplicação do questionário foi online, via Google Docs. A escolha por coletar dados neste ambiente virtual deveu-se ao elevado número de pretendidos participantes e pelo fato desse meio facilitar bem como possibilitar rapidez no acesso aos mesmos.

Fizemos tal escolha tendo por base Gonçalves (2007) quando menciona a aplicabilidade, a rapidez de preenchimento de questionários online, a flexibilidade (pois podem ser realizados em diversos formatos: emails com questionários anexados, emails com links URL para questionários etc.), a economia de tempo, facilidade de coleta e tabulação dos dados, simples obtenção de grandes amostras, controle da ordem de perguntas respondidas e preenchimento obrigatório de perguntas.

O questionário foi enviado aos professores por email, onde constava uma carta de apresentação formalizando o convite e os objetivos da pesquisa. Inicialmente, foram enviados em remessa de 100 e-mails, mas diante do alerta de excesso de limite de mensagens enviadas, foram criados dois grupos dentro do sistema de emails do Google que viabilizou a concretização da tarefa.

Do montante de 2.654 mensagens enviadas recebemos apenas 332 questionários respondidos. Essa ordem de acontecimento ratifica o alerta de Gonçalves (2007) no tocante às desvantagens do questionário online: possibilidade de spam (lixo eletrônico); seleção e representatividade da amostra; falta de habilidade dos respondentes; dependência da tecnologia; impessoalidade (o não contato físico entre pesquisador e participante); e a baixa de resposta.

Apesar disso, contamos com a participação de 332 profissionais que tiveram vínculo ou estavam vinculados como PS, tendo representantes de todos os centros acadêmicos da UFPE, conforme consta no Quadro 2 a seguir apresentado.

Quadro 2 - Quantitativo de questionários enviados e respondidos pelos participantes por Centro

CENTRO	Grupo				Total respondido
	Professor substituto na UFPE em 2017.2		Professor substituto na UFPE – Egressos		
	Enviados	Respondidos	Enviados	Respondidos	
Centro Acadêmico do Agreste – CAA	60	6	95	22	28
Centro Acadêmico de Vitória – CAV	14	1	122	20	21
Centro de Artes e Comunicação – CAC	29	6	272	33	39
Centro de Biociências – CB	4	-	79	05	05
Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN	11	2	243	22	24
Centro de Ciências Jurídicas – CCJ	1	-	84	6	6
Centro de Ciências da Saúde – CCS	85	15	753	83	98
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA	18	2	211	35	37
Centro de Educação – CE	39	8	204	30	38
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH	17	1	155	17	18
Centro de Informática - CIn	-	-	22	3	3
Centro de Tecnologia e Geociências – CTG	15	2	121	13	15
TOTAL	293	43	2361	289	332

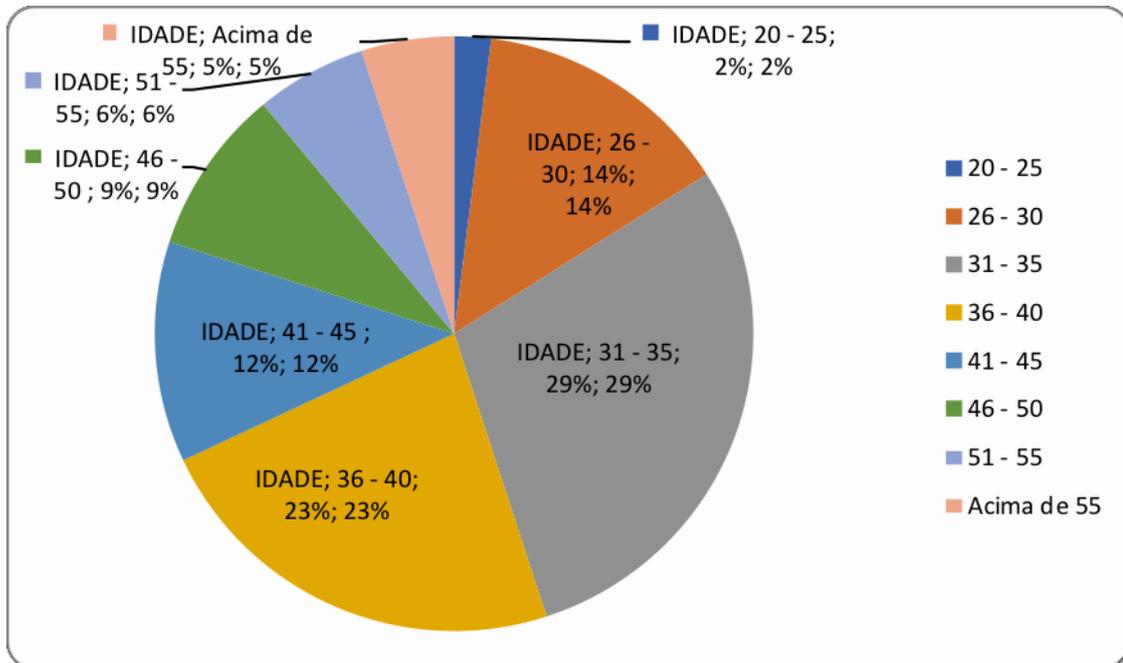
Fonte: Elaboração da autora

No Quadro 2 é possível observar que há centros que recebem mais professores substitutos que outros e que o CCS foi o Centro com maior contratação; na sequência, temos o CAC e com menor contratação o CIn. Nesse quadro, a nossa pesquisa contou com uma representação em torno de 10% do total de cada Centro.

Para traçar o perfil dos participantes foi questionado, além do período de atuação, o sexo, a idade, a formação no período de contratação, as atividades acadêmicas que participou durante a formação e atividade profissional exercida durante o vínculo como substituto. No que se refere ao sexo contamos com participantes 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino. Esses dados indicam que na UFPE o vínculo de substituto está com uma predominância do sexo feminino. No caso, tal predominância vai de encontro ao constatado por Scremin (2009) quando afirma que o quantitativo de professores do sexo masculino sempre supera o número de docentes do sexo feminino, seja nas universidades públicas federais, estaduais ou municipais, seja nas privadas particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

No que se refere à faixa etária, a seguir apresentamos o Gráfico 3 em que consta a idade dos participantes.

Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes



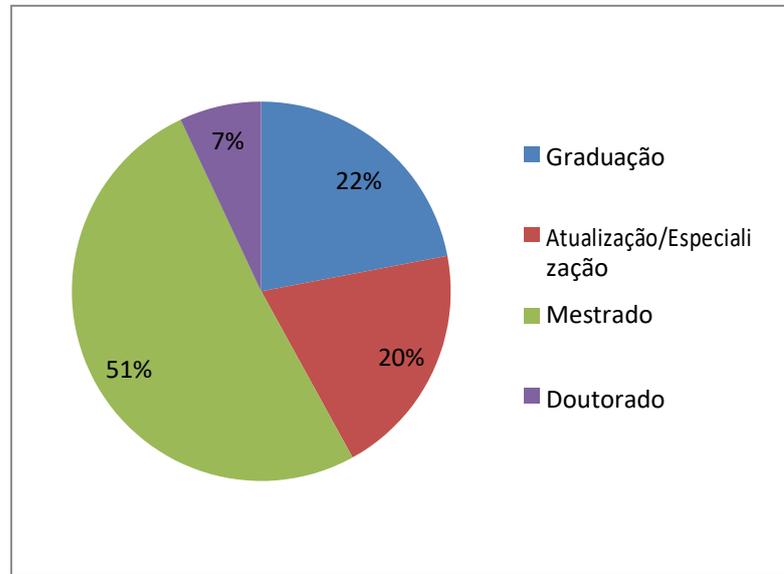
Conforme o Gráfico 3, os participantes têm uma faixa etária bem variada havendo uma maior concentração na faixa entre 31 e 40 anos (52%) e uma menor concentração (11%) na faixa acima de 50 anos. Esse dado indica que os profissionais com vínculo de substituto na UFPE em sua maioria contavam com idade acima dos 30 anos, realidade diferente da encontrada no estudo de Aimi (2010) em que 51% dos participantes possuíam a idade de 26 a 30 anos, e também diferente do estudo de Koehler (2006) que contou com menos de 5% de participantes com idade acima de 56 anos.

Além da faixa etária, um outro dado considerado para a caracterização dos participantes diz respeito às atividades acadêmicas realizadas durante a graduação. No conjunto das respostas recebidas, identificamos que a Iniciação Científica foi a atividade com o maior percentual de participantes (30%), seguida da Monitoria com 25%. Em escala menor foi a participação em projetos de Pesquisa (12%) bem como em projetos de Extensão (10%); apenas 1 dos participantes envolveu-se no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e 23% não se envolveram em atividades acadêmicas.

No que diz respeito à outra atividade profissional durante o vínculo como substituto, 66% dos participantes exerceram atividade em sua área de formação. No tocante à formação

acadêmica o Mestrado foi a formação predominante (51%) conforme podemos observar no Gráfico 4 a seguir apresentado.

Gráfico 4 - Formação acadêmica concluída no momento da admissão como PS



Com relação à formação acadêmica (concluída) no momento da admissão como Professor Substituto, analisando a titulação dos participantes no momento em que foram contratados pela universidade, conforme esperado a maioria dos substitutos no período do contrato apresentou titulação de mestre, com 51%. Essa mesma realidade foi encontrada no estudo de Aimi (2010), ao tratar de substitutos da Região Sul do Brasil em que constatou grande massa desses professores com titulação de mestre.

No âmbito da formação (graduação e pós-graduação) indicada pelos participantes como um contributo à atuação docente, fazemos menção à Silva, Cunha e Ramos (2017, p. 3) quando afirmam que “uma das formas de profissionalização docente vem sendo cursos de formação de professores e, no caso do ES, a pós-graduação *stricto sensu* vem cumprindo esse papel, principalmente a partir da Lei 9.394/96”.

Essa realidade corrobora o que é posto por Silva e Ramos (2017, p. 4) que, ao fazerem uma análise da edição vigente do Plano Nacional de Pós Graduação (2011 a 2020), afirmam que “a formação de professores continua sendo missão da pós-graduação, todavia, identificamos uma preocupação muito mais quantitativa em relação ao aumento do número de mestres e doutores titulados”.

Apesar dessa ordem de acontecimento, também contamos com 22% dos participantes que exerceram a função de PS como graduados, ou seja, sem formação em pós-graduação.

Essa realidade também guarda certa semelhança com o constatado na pesquisa de Koehler (2006, p. 104) em que evidencia que a liberação da CAPES, a partir de 2004, autorizou “que pós-graduandos, com bolsas de pesquisa, poderiam lecionar como substitutos”.

No que se refere ao título de doutor, apenas 7% tinham tal formação quando foram contratados. Inferimos que esse baixo percentual tenha a ver com o fato da titulação mais elevada viabilizar a contratação como efetivo.

4.2 Procedimento de análise de dados

Os dados coletados foram submetidos ao procedimento de análise temática à luz de Bardin (2004). Ao longo de todo o processo realizamos leitura exaustiva dos dados, agrupamento e reagrupamento dos dados, diálogo com o referencial teórico, interpretação e categorização dos dados.

Para realizar o processo de análise dos dados, organizamos eixos temáticos relacionados com os objetivos da pesquisa que remetem aos elementos presentes no processo de construção da profissionalidade docente dos professores substitutos na UFPE. A partir das respostas agrupamos as falas em unidades de sentido.

O primeiro eixo trata das *Concepções de docência na universidade de profissionais que atuaram/atua como PS da UFPE*. O segundo eixo refere-se aos *Motivos que levaram profissionais a atuarem ou atuar como PS na UFPE, na sua relação com percursos acadêmico-profissionais*. O terceiro eixo é intitulado *Condições de trabalho de professores substitutos na UFPE na sua relação com políticas da UFPE para o desenvolvimento profissional docente*. Por fim, o quarto eixo *Elementos que contribuem no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais que atuaram ou atuam como PS na UFPE*.

É relevante deixar claro que apesar desses eixos estarem didaticamente separados, os mesmos imbricam-se entre si e congregam elementos relacionados à construção da profissionalidade docente dos professores substitutos na UFPE. Os eixos apresentados na seção seguinte dessa pesquisa reúnem um conjunto de dados coletados que permitem ao leitor ter uma visão geral a respeito do conjunto dos Centros da UFPE. A partir das considerações apresentadas, a seguir apresentamos os achados da pesquisa em consonância com os eixos acima mencionados.

5 ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES SUBSTITUTOS

Para apresentação dos achados da pesquisa, passamos a tecer considerações sobre os quatro eixos temáticos orientadores da análise que foram construídos a partir dos objetivos específicos, tendo como base Bardin (2004). O primeiro, denominado *Concepções de docência na universidade de profissionais que atuam/atuam como PS*, foi considerado por entendermos que é um ponto de partida fundamental para tratarmos do processo de construção da profissionalidade docente, pois acreditamos que a concepção de docência encontra-se na base de tal processo. O segundo eixo, denominado *Motivos que levaram profissionais a atuarem como PS*, justifica-se a partir da compreensão de que os motivos impulsionam a construção da profissionalidade docente.

Intitulado *Condições de trabalho de professores substitutos na UFPE*, o terceiro eixo justifica-se por considerarmos que as condições de trabalho influenciam no processo de construção da profissionalidade. O quarto eixo, intitulado *Elementos que contribuíram para a atuação docente de profissionais vinculados como PS na UFPE*, foi privilegiado pela possibilidade de aproximar-se de elementos que contribuem na profissionalização de profissionais que têm a oportunidade de atuar temporariamente como docente no ensino superior. Por fim, a partir do explicitado nos eixos contemplados, tecemos considerações sobre elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto na UFPE.

5.1 Concepções de docência na universidade de profissionais que atuam/atuam como PS

O presente eixo temático, conforme já mencionado, foi considerado por entendermos que a concepção de docência na universidade é um ponto de partida fundamental para tratarmos do processo de construção da profissionalidade docente. No caso, a concepção guia a ação e nesta pode ser modificada.

Cabe tecer uma breve consideração a respeito de concepções de docência a partir das transformações socioeconômicas ocorridas desde meados do século XX. No caso, vale salientar que, embora ainda esteja presente uma valorização do conhecimento disciplinar, a docência na universidade vem apontando para um reconhecimento de que tal atuação exige além do domínio do campo disciplinar.

Nesse contexto, existem algumas concepções de docência que vão se consolidando e essas concepções estão influenciando a docência e conseqüentemente a construção da profissionalidade. Importante é destacar que a docência na universidade vem se constituindo a partir de paradigmas que ora se coadunam com uma perspectiva tradicional ora se coadunam com uma perspectiva crítica de docência.

Nesse quadro, Santos (2010) tece considerações a respeito de uma ruptura com o conhecimento universitário “predominantemente disciplinar” para emergência de um conhecimento pluriversitário, sendo este um conhecimento que “obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos e menos perenes” (SANTOS, 2010, p. 42).

No caso, tal autor chama a atenção para a necessidade de se romper com compreensões fundamentadas no paradigma de racionalidade técnica, na direção de contextualizar o conhecimento do campo disciplinar em diálogos com outros campos de conhecimento, nomeadamente no sentido de reflexões mais rigorosas sobre a docência, reconhecendo-a como uma ação que, de acordo com Cunha (2007, p. 22), “mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos”.

Considerando que no ES a docência ainda está voltada ao domínio do conhecimento do campo disciplinar, principalmente respaldada pela investigação, para tratar de elementos que contribuiriam para a construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como OS, acreditamos ser pertinente ter como um ponto de partida um levantamento de concepções de docência na universidade dos participantes.

Essas concepções serviram de suporte para tratar do explicitado nos depoimentos dos participantes da pesquisa, que se encontra no Quadro 3 a seguir apresentado, sobre o que consideram acerca de docência universitária.

Quadro 3 - Concepções de Docência na Universidade

Concepções de Docência na Universidade	Percentual
Formar profissionais e cidadãos	50%
Ensino, Pesquisa e Extensão	12%
Vocação	7%
Interagir com áreas do conhecimento e trocar experiências	5%
Outros	26%

Fonte: A autora

Para a maioria dos participantes, a docência na universidade é formar profissionais e cidadãos, seguida da visão de docência como Ensino, Pesquisa e Extensão. Ainda houve participantes que concebem a docência na universidade como vocação. Essa última concepção, ao evidenciar que para ensinar é preciso ser vocacionado, distancia-se da importância de ter uma formação e investir em processos de profissionalização docente. Ainda no âmbito das concepções, para alguns dos participantes docência na universidade é interagir com áreas do conhecimento e trocar experiências.

No que se refere à concepção de docência como formar profissionais e cidadãos trazemos alguns depoimentos para ilustrar.

É o profissional responsável pela formação de um profissional graduado, e mais ainda responsável pelo desenvolvimento da região. Além da responsabilidade de formar cidadãos devido o fato de ser um docente, e a ética profissional vem das atitudes diárias da relação de docente e discente. (01CAA)

É contribuir para o desenvolvimento de futuros profissionais, é contribuir pra o desenvolvimento científico e da sociedade. (10CAC)

É um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão. A aquisição de conhecimentos por meio das disciplinas da grade curricular, irá propiciar também na formação mais ampla do aluno, no ensino para a vida. Assim, o professor tenha consciência ou não, possui em sala de aula uma ação de formação do homem, do profissional e do cidadão e por isso, é uma ação que ultrapassa a sala de aula. (12CAV)

É o exercício profissional que contribui para a formação de outros profissionais. Assim, considero da mais alta importância para ambiente de qualificação profissional. (05CCSA)

Oportunidade de formar profissionais que estejam preparados para exercer uma profissão em que poderão estar sempre em formação. Buscando pesquisar e estudar para exercer suas funções. (03CE)

É responsável pela formação dos cidadãos e dos profissionais que vão desempenhar os diversos papéis na sociedade. (06CTG)

Nesses depoimentos os participantes concebem a docência na universidade como voltada para uma formação científica e, em alguns casos, também direcionada para o profissional como pessoa humana. Ou seja, aliado à formação profissional, formar o cidadão é tão importante quanto a formação acadêmica. Na direção de superar uma formação com foco de atenção apenas no cognitivo, Masetto (2015, p. 24) destaca que “o que se busca é que o aluno em seus cursos superiores desenvolva competências que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento da comunidade”.

Esses depoimentos guardam relação com o que é defendido por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 81): “educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar jovens para se

elevarem ao nível da civilização atual de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem".

No levantamento de dados também encontramos respostas relacionadas à articulação ensino e pesquisa, notadamente relacionadas à função de Ensino, Pesquisa e Extensão, conforme os depoimentos a seguir apresentados:

Um espaço de exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, em prol da formação dos futuros profissionais e do compromisso com a função social da universidade. (10CAA)

É o exercício que versa sobre o tripé ensino, pesquisa, extensão que objetiva contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e formação de profissionais de excelência, que sirvam à sociedade pautados em competências, conhecimentos, habilidades e senso crítico-reflexivo. (10CAV)

A docência na universidade para mim, está relacionada ao tripé: ensino, pesquisa e extensão. (10CCEN)

Docência na Universidade, principalmente nas instituições públicas, é ter a possibilidade de desenvolver inúmeras atividades ligadas a atuação acadêmica contidas no tripé: ensino-pesquisa-extensão. [...]. (59CCS)

Tem relação com ensino, pesquisa e extensão. Além de formação e gestão.. ou seja assumimos diferentes papéis que auxiliam na construção de nossa identidade. como substituto atuamos apenas no ensino.[...]. (13CE)

Ser docente em uma universidade requer uma formação sólida sobre o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Isso só acontece se houver a possibilidade de vivencia-lo ao longo do processo formativo. [...]. (16CFCH)

Ensino, Pesquisa, Extensão, formação de profissionais qualificados e um meio de ajudar a sociedade. (02 CIn)

Esses depoimentos deixam clara a concepção de docência na universidade atrelada a relação Ensino, Pesquisa e Extensão. Tal concepção sinaliza aproximar-se da compreensão de Rios (2010, p. 232) de que “a universidade é um espaço institucional em que se articulam o ensino, a pesquisa e a extensão, com a finalidade de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática”.

Nesse quadro, os participantes ao conceberem a docência na universidade relacionada a essas três atividades acenam concordar com Machado (2012, p. 29) quando afirma que “somente esse conjunto de ações caracterizaria a instituição universitária de modo mais completo e que [...] a formação profissional, geração e disseminação desses conhecimentos para sociedade é um processo complexo”.

Outra concepção explicitada por participantes foi docência como vocação, conforme depoimentos a seguir:

Uma vocação. Costumo dizer que sou engenheiro de formação e professor por vocação. (23CCSA)

É um trabalho de vocação, doação e amor. O ensino é muito gratificante, porém, precisaria ser mais valorizado em todos os níveis. (36CCS)

Uma missão. (11CTG)

Para o conjunto dos profissionais a que os depoimentos acima se referem, a docência universitária é vocação. Chamamos a atenção para o fato de que na universidade não é comum conceber a docência como vocação. Essa associação da docência à vocação e missão contribui para a descaracterização da docência como profissão, onde a missão de ensinar se sobrepõe ao processo de profissionalização docente. O conjunto dos depoimentos guarda relação com o que aponta Cunha (2007, p. 11): “até boa parte do século XX esteve presente a compreensão da tarefa docente como uma missão, vocação”. No caso, essa construção decorre da origem histórica do magistério, ligada ao conceito de vocação, entendida como uma forma de sacerdócio e legitimada por um dom intrínseco dos envolvidos nesse fazer.

É incomum a concepção de docência como vocação no seio do ES pelo fato da docência no ES ter recebido uma forte influência de uma concepção epistemológica pautada na ciência moderna, presidida pela racionalidade técnica, em que o conteúdo específico ganha relevo. Tal concepção de uma docência vocacionada carrega um desprestígio da formação acadêmica, colocando à margem os conhecimentos formativos específicos.

A respeito da docência como vocação, Alves (2006) chama atenção para o fato de que essa ideia é algo que está historicamente na constituição da profissão docente e que muitos professores bem como a sociedade enxergam a docência dessa forma.

Ainda no rol das concepções levantadas, 5% dos participantes afirmaram que docência na universidade é interagir com áreas do conhecimento e trocar experiências, conforme depoimentos a seguir apresentados:

É uma experiência rica de troca permanente de conhecimentos, tanto com o aluno, quanto com os demais colegas docentes. Em que todos aprendem e evoluem, tanto em conhecimento formal na área de interesse, quanto em crescimento pessoal e profissional. (20CCS)

Para mim é uma oportunidade de troca de conhecimentos, pois acredito que aprendemos muito enquanto ensinamos, além de ser uma oportunidade de contribuir para a formação do outro, e de certa forma, com a humanidade, transmitindo experiências e acompanhando o crescimento profissional dos jovens. Tudo isso me faz sentir que estou também evoluindo em termos de crescimento pessoal. (96CCS)

A docência universitária é uma atividade que visa desenvolver no estudante a capacidade de adquirir conhecimentos em determinada área do saber, o fazendo cada vez mais de maneira independente. [...]. (08CCEN)

É conhecer a instituição, cumprir com todo o planejamento, com ética, respeito, e espírito de equipe, trabalharmos juntos com um único propósito, objetivo que é a formação do discente para o que venho buscar. Além do ensino, a pesquisa e extensão. É está cientes de suas responsabilidades para a formação do outro, e está sempre se capacitando e aprendendo para passar p o discente o que precisa, mas sobretudo estimular esse discente a buscar, ler e aprender. (98CCS)

A partir do conjunto dos depoimentos acima observamos que esses professores entendem que ser docente na universidade é interagir com áreas do conhecimento e troca de experiências em prol da formação. As falas acima revelam um tom de reciprocidade no processo de construção do conhecimento na universidade. Esses depoimentos confirmam as reflexões de Tardif e Lessard (2005) ao afirmarem que a docência é uma profissão de relações, bem como corroboram a concepção de docência como atividade de mediações, relações comunicativas e interações compartilhadas, apresentada por Melo (2008, p. 76).

Ainda encontramos respostas com concepções pontuais bem como outras que não respondiam ao solicitado, por exemplo:

É tentar despertar o pensamento (20CCSA)

A docência é uma atividade complexa, por isso precisa ser valorizada. (17CE)

É a possibilidade de utilizar diferentes abordagens metodológicas com liberdade, visando uma melhor aprendizagem teórica e prática. (09CFCH)

Um campo de vaidades acadêmicas.

(45CCS) Trabalho sem valorização

social. (62CCS)

É um trabalho desafiador pela geração de estudantes que estamos recebendo, pelas condições as vezes precária de trabalho e pelo próprio ambiente "burocrático" da Universidade Pública (03CCSA)

O conjunto desses depoimentos revela concepções de docência relacionada à influência de diferentes fatores. Sobre a docência no sentido de despertar o pensamento crítico, corroboramos Anastasiou (2011) quando destaca que ensinar apresenta duas dimensões: uma dimensão intencional e uma de resultado que tem como objetivo despertar o conhecimento. No tocante à docência como atividade complexa, guarda relação com Cunha (2007, p. 22) quando afirma que ser professor é uma “ação complexa, que mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos”.

Nesse eixo tivemos como propósito tecer considerações sobre as concepções de docência apresentadas pelos participantes, enquanto um ponto de partida fundamental para

tratarmos do processo de construção da profissionalidade docente. Identificamos a predominância da concepção de docência na universidade com a função de formar profissionais e cidadãos, e a presença em escala menor de concepções de docência na universidade vinculadas à relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, de concepções de docência vocacionada e da concepção de docência como interação.

5.2 Motivos que levaram profissionais a atuarem como PS

O segundo eixo, denominado *Motivos que levaram profissionais a atuarem ou atuar como PS na UFPE*, conforme já explicitado, justifica-se a partir da compreensão de que os motivos impulsionam a construção da profissionalidade docente.

Na literatura sobre Professores Substitutos, foi comum encontrar estudiosos que ao tratarem sobre o tema trouxeram para o debate os motivos que levaram profissionais a atuarem como substitutos, a exemplo de Koehler (2006), Aimi (2010) e Silva (2016). De acordo com o estudo de Koehler (2006), os motivos explicitados para atuar como PS foram: o desejo de ser professor e a experiência; desejo de transmitir o que aprendeu na graduação; e, por fim, o crescimento dos alunos.

A questão da experiência como motivação também é apontada no estudo de Aimi (2010), seguida do exercício de uma atividade remunerada, a possibilidade de trabalho em outras instituições e o crescimento pessoal. Já Silva (2016) destaca que a motivação para atuar como substituto advém da forte identidade com a instituição e em decorrência disso a necessidade de retornar à universidade como substituto.

O nosso estudo, além de ratificar tais motivos, principalmente no que se refere à experiência profissional, teve a questão do *gostar de ensinar* e da *vocação* que levaram profissionais a atuar como PS na UFPE. No quadro a seguir elencamos os motivos explicitados pelos participantes.

Quadro 4 - Motivos para atuar como Professor Substituto

Motivos para atuar como PS	Percentual
Experiência profissional	64%
Gostar de ensinar	10%
Oportunidade de trabalho/renda	8%
Experiência e Salário	7%
Vocação/Sonho/desejo pessoal/realização Perfil/Afinidade	5%
Monitoria/Residência/Licenciatura	2%
Outros	4%

Fonte: A autora.

A questão da experiência profissional teve o maior percentual (64%) como motivo para atuar como substituto, conforme depoimentos abaixo.

Adquirir experiência em atividades de ensino. (12CCSA)

Para adquirir experiência docente inicial e me adaptar à realidade da UFPE. (11CCS)

Para ganhar experiência na carreira. (01 CIn)

Excelente oportunidade para adquirir experiência profissional e vivência acadêmica em uma Instituição de grande porte. (12 CTG)

Estava cursando o doutorado e queria ter experiência na área de conhecimento. (07 CFCH)

Para ter uma experiência profissional acadêmica. (01CAA)

O motivo relacionado à experiência profissional foi comum a participantes de todos os centros da UFPE. A esse respeito, Aimi (2010, p. 76) afirma que “a experiência como substituto, marca uma preparação prévia à carreira docente”. No caso, tal experiência além de propiciar uma vivência em sala serviria para enriquecimento do currículo acadêmico, conforme revelado nos depoimentos a seguir:

Para melhorar meu currículo. (01CCJ)

Experiência profissional e qualificação curricular. (01CAC)

Buscar mais experiência docente e curricular em Universidade Pública.

(16CAV) Projeto para construir uma carreira de professor universitário

federal. (23CCSA) Interesse em tornar-me professor efetivo de ensino

superior (3o. grau). (15CCS)

Como desejava ser um cientista e professor, vislumbrei uma oportunidade de ganhar experiência no ensino e pontos no currículo. (04 CTG)

Porque quero ser professor universitário efetivo e como ainda estou cursando o doutorado tive a oportunidade de atuar como professor substituto o que me dará experiência para o momento de prestar uma seleção para professor universitário efetivo. (22CE)

Exercício da docência no magistério superior e futuro ingresso no quadro permanente, na medida em que a experiência é valorizada nos concursos. (13CAV)

Essa questão da experiência foi também ratificada quando questionamos aos participantes se incentivariam uma pessoa a atuar como professor substituto: 96% dos participantes responderam *sim* e apenas 4% responderam *não*. E quanto aos que responderam afirmativamente as razões para incentivar uma pessoa a atuar como PS encontram-se no Quadro 5 a seguir apresentado.

Quadro 5 - Razões para incentivar uma pessoa a atuar como Professor Substituto

Razões para incentivar a atuação como PS	Percentual
Experiência e crescimento profissional	73%
Oportunidade	6%
Formação	2%
Outros	15%
Não incentivaria	4%

Fonte: A autora

No Quadro 5, a questão da experiência destaca-se com 73% de indicação. Os depoimentos abaixo ratificam a importância de tal experiência para a vida profissional bem como curricular.

Sim. Acho uma experiência acadêmica válida, profissionalmente enriquecedora. (25CCSA)

Pois a experiência profissional é excelente.

(02CCEN) Vale muito como experiência.

(09CCS)

Sim, a experiência adquirida é fundamental na construção da didática e aspectos do sistema de ensino aprendizagem, contato com as necessidades dos alunos, amadurecimento profissional. (15CCS)

Experiência na carreira para depois prestar concurso.

(01CIn) Para adquirir experiência. (02CCJ)

No que se refere às razões para não incentivar uma pessoa a atuar como PS, apresentadas por 4% dos participantes, destacaram-se como razão da negativa as condições de trabalho.

Não, devido as limitações de tempo de 2 anos de contratação. (48CCS)

A instabilidade é muito grande, nunca se sabe se o contrato será renovado. Se o professor não for experiente, vai ter dificuldades de adaptação, já que não há programas de integração ou de qualificação. (02CAC)

Tinha a maior carga-horária do Departamento de Letras (vergonhosamente diferente da dos demais professores não-substitutos) e ganhada a metade do atual salário mínimo. O valor era tão irrisório que não cobria sequer os custos com alimentação e deslocamento diários. (01CAC)

Na maioria dos casos a pessoa não sabe dividir bem o tempo entre ser estudante e ensinar como professor substituto. A prioridade deve ser sempre para a pós-graduação. Além disso o salário não compensa (muito baixo), portanto não vale a pena para quem busca algo assim, independente de ser estudante. (05CCEN)

Porque a minha experiência foi muito difícil, porque fui muito desrespeitada como profissional pelos colegas e técnicos, mas nunca pelos alunos. (07CAA)

Esses depoimentos revelam que o excesso de carga horária faz parte da rotina de trabalho do PS e, em alguns casos, aliado ao excesso de carga horária, alguns substitutos não conseguem conciliar trabalho e estudo. Além disso, ainda foi explicitada a questão do desrespeito profissional de colegas e técnicos. Acerca do desrespeito, Rates (2015) aponta que o PS, muitas vezes, esbarra com preconceito e humilhações.

No âmbito dos resultados apresentados identificamos como motivos que levaram profissionais a atuarem ou atuar como PS na UFPE: experiência profissional, gostar de ensinar, oportunidade de trabalho/renda, experiência e salário, vocação, outros e monitoria/residência/licenciatura, sendo a experiência profissional o motivo mais frequente.

Esses motivos foram ratificados com as razões para incentivar uma pessoa a atuar como Professor Substituto, principalmente no que diz respeito à experiência profissional. Apesar de tal reconhecimento, houve um grupo de participantes que explicitaram razões para não incentivar o vínculo como OS; e, entre tais razões, a precariedade das condições de trabalho.

Sobre os motivos para atuar como PS a experiência profissional ganhou destaque entre os participantes. Essa realidade evidenciada em nosso estudo está em consonância com o encontrado por Aimi (2010, p. 57) em termos de que “a experiência na docência superior foi o grande fator motivador no momento da escolha. Isso porque esta experiência é considerada [...] como uma fase preparativa para a docência no ensino superior”. No dizer de Silva (2016, p. 126), atuar como PS constitui uma “oportunidade de ascensão até o patamar de professor efetivo”.

Além da experiência como motivo para atuação na docência temporária, o gostar de ensinar/interesse foi mencionado pelos participantes como um motivo à atuação docente. Tal motivo reflete questões afetivas, conforme Koehler (2006, p. 97), quando afirma que “o desejo de ser professor está relacionado a atributos pessoais”. Para Barreto (2016), o gostar/interesse é identificado como um elemento facilitador no processo de constituição da profissionalidade.

As atividades acadêmicas, entre outras Monitoria e Residência, tendem a atingir o seu

propósito de aproximar o estudante com a sala de aula no ES. Sobre essas atividades acadêmicas, e especificamente no tocante à monitoria, Barbosa, Azevedo e Oliveira (2014, p. 5478) ao estudarem sobre as contribuições da monitoria para o processo de formação inicial docente afirmam que “a monitoria representa uma importante ferramenta de formação profissional, subsidiada pelo aparato pedagógico vivenciado durante as atividades realizadas, o que promove o enriquecimento da vida acadêmica”.

O conjunto desses aspectos sinaliza uma diversidade de motivos para atuação como substituto, na sua maioria relacionada à busca de experiência docente, apontando para o que é afirmado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) de que os profissionais dos variados campos do conhecimento “adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados”.

Apesar da maioria dos participantes explicitar a concordância em incentivar uma pessoa a atuar como substituto, um grupo não incentivaria a realização de tal feito. No caso, foram destacadas as condições precárias de trabalho, entre outras a alta carga horária, a instabilidade e a curta duração do contrato. Salientamos que as condições precárias de trabalho são questões recorrentes em estudos sobre essa temática.

A esse respeito, Tavares (2011, p. 171) afirma que “a intensificação do trabalho docente por meio da contratação temporária exige tipos de desempenho que devem também ser desenvolvidos sempre com maior intensidade, que se apresentam pelas condições física, intelectual e psíquica desse profissional”. E no âmbito desse ritmo intenso de trabalho os substitutos estão imersos numa sobrecarga, principalmente de aulas assumidas.

Em linhas gerais, esse eixo considerou os motivos e as razões para atuar como PS. Sobre os motivos o mais recorrente nos depoimentos foi a questão da experiência. Na literatura sobre OS, a experiência já é sinalizada como principal motivo para atuação. A questão do gostar de ensinar/vocação também é mencionada no estudo de Koehler (2006, p. 97) quando afirma que “o desejo de ser professor, está relacionado a atributos pessoais”. No entanto, a questão da monitoria/residência/licenciatura como mobilizadora para atuação como PS não é comum a estudos anteriores sobre substitutos.

Sobre as razões para incentivar a atuar como PS esteve presente a questão da experiência profissional, realidade que já foi constatada por Aimi (2010) e Silva (2016). No que se refere às razões para não incentivar outras pessoas a atuar como substituto foi recorrente os participantes fazerem menção às condições precárias de trabalho. Nos trabalhos já publicados sobre o OS, esse elemento é forte, sendo comum mencionar que esses professores não estão satisfeitos com a condição de trabalho que enfrentam.

5.3 Condições de trabalho de professores substitutos na UFPE

O terceiro eixo, intitulado *Condições de trabalho de professores substitutos na UFPE*, justifica-se por considerarmos que as condições de trabalho influenciam no processo de construção da profissionalidade.

Trabalhos acadêmicos sobre o PS têm tido como foco as condições de trabalho desse profissional, especificamente com foco nas condições negativas. A esse respeito, Rates (2015) constatou que esse profissional convive com uma alta carga horária de trabalho e falta de autonomia no ambiente de trabalho. A pesquisa feita por Silva (2016) ilustra essa realidade das condições de trabalho dos substitutos na universidade, tendo como foco a desvalorização das condições de trabalho docente. Entre os dados dessa desvalorização estão: a intensificação do trabalho docente, as condições precárias de trabalho na universidade e a falta de infraestrutura.

Para dar conta dessa questão, consideramos se na atuação como PS exerceu alguma outra atividade profissional, o turno de maior concentração da carga horária, os limites, bem como contributos das condições de trabalho na UFPE.

No que se refere ao exercício de outra atividade profissional durante o vínculo como substituto, 67% dos participantes responderam *sim*. Quanto ao turno de maior concentração da carga horária identificamos que a concentração de PS se dá no turno da manhã (45%), seguido do noturno (38%) e por último o turno da tarde (17%). Mas vale ressaltar que nos centros que têm horário noturno, a concentração de substitutos se dá neste horário.

No que se refere a limites das condições de trabalho, o Quadro 6 a seguir congrega o explicitado pelos participantes.

Quadro 6 - Limites das condições de trabalho na UFPE para a atuação como Professor Substituto

Categorias emergentes	Percentual
Infraestrutura (sala, equipamento etc.)	49%
Não houve limitações	18%
Atuação restrita a atividade de Ensino	13%
Relacionamento na UFPE (acolhimento, apoio etc.)	5%
Outros	15%

Fonte: A autora

Os depoimentos abaixo relacionados revelam limites das condições de trabalho na UFPE.

Excesso de Carga Horária. (05CAV)

Algumas salas estavam superlotadas. Eu já tive turmas com mais de 100 alunos matriculados. (02CCEN)

Carga horária em varias disciplinas, que mudam todo semestre, porque é difícil de atualizar as aulas. (90CCS)

A imposição de ministrar disciplinas as quais não dominava o conteúdo programático. (11CCSA)

Falta de estrutura física (como sala de trabalho) e falta de conhecimento claro sobre a estrutura organizacional. (17CCSA)

A maior limitação era a de não ter um espaço físico para professores substitutos, o que dificultava na preparação de aulas, guarda de materiais. E, também, questões de infraestrutura, muitas vezes a aula planejada não era realizada a contento, pois não havia equipamentos em bom funcionamento. (02CAA)

No rol desses depoimentos identificamos que os limites nas condições de trabalho do PS se encontram principalmente na falta de infraestrutura da universidade (49%) e na intensificação de atividades acadêmicas, tendo como exemplo a alta carga horária que os substitutos assumem, sem contar que em alguns casos o PS assume disciplinas que divergem da área de estudo, conforme apontado por Aimi (2010, p. 67): “podem ter que atuar em qualquer disciplina do departamento para qual foram contratados a trabalhar”.

No tocante à falta de infraestrutura, essa é uma realidade presente não apenas na UFPE, mas também em outras universidades públicas do Brasil, conforme evidenciado em estudos que tiveram como foco a questão do PS, tendo como referência Koehler (2006), Rates (2015) e Silva (2016).

No caso do nosso estudo, os participantes deixaram claro que a UFPE carece de infraestrutura no que diz respeito a: sala para professores substitutos, laboratórios e clínicas não equipados, falta de equipamentos tecnológicos etc. Esses aspectos evidenciam uma deterioração da universidade pública e estão em consonância com dados do estudo de Silva (2016, p. 125) que “corroboram com a concepção de uma universidade brasileira que se encontra em apuros, isto é, em ruínas, em crise, enfim, em iminente perigo de falência. Como expressão dessa desvalorização há os substitutos”.

Nesse contexto, indo além das questões estruturais, outro aspecto que caracteriza os limites das condições de trabalho dos substitutos é a carga horária que, de acordo com Lira Silva (2013, p. 63), “acaba se estendendo consideravelmente, sem poder ser contabilizada, principalmente na questão salarial”. Ainda sobre a carga horária, foi comum constar nos

depoimentos a menção ao fato de que o PS assume carga horária alta atrelada a uma variedade de disciplinas, que nem sempre têm relação entre si para além de mudarem a cada semestre. Essa realidade constatada na UFPE ratifica o afirmado por Rates (2015, p. 79) de que “a rotatividade de disciplinas à qual os professores substitutos estão submetidos também pode implicar em sobretrabalho”.

Apesar dos depoimentos anteriores revelarem limites das condições de trabalho, um percentual de 18% dos participantes mencionou que não encontrou limitações para exercer a função de substituto, conforme depoimentos a seguir relacionados.

Nenhuma. O exercício foi tranquilo e com apoio da coordenação.

(27CCSA) Não tive alguma condição que limitou meu trabalho.

(20CAA)

Não vejo condições que limitam minha atuação.

(01CAA) Não limitou, todas as condições foram

adequadas. (07CCEN)

A rigor, nenhuma. Há coisas que podem ser melhoradas, como uma maior mobilidade entre as disciplinas e as salas, mas no geral, é suficiente. (21CE)

Nenhuma, no CIn tinha todas as condições. (01CIn)

A partir do conjunto desses depoimentos compreendemos que para uma parcela dos participantes a condição de trabalho oferecida pela universidade é suficiente para desempenhar a função de substituto. Isso significa que, apesar do debate sobre o Professor Substituto enfatizar que eles são profissionais imersos em condições precárias de trabalho, conforme afirmado por Rates (2015) e Silva (2016), há casos de profissionais que na sua atuação como PS não reconhecem esse cenário de precarização das condições de trabalho.

Embora com menor percentual de resposta, foram relacionados outros limites: falta de vínculo empregatício; pouca formação e falta de interesse dos alunos e do Departamento; desorganização dos professores efetivos; não ter monitor; falta de disponibilidade nos laboratórios; falta de comunicação entre UFPE e campo de estágio; não participar das reuniões; não poder atuar em pesquisa; não concorrer a editais com financiamento para projetos; falta de acolhimento aos professores substitutos; superioridade dos efetivos; pouca sensibilidade de coordenadores e chefes de departamento. Ainda alguns participantes chamaram a atenção para a questão do relacionamento com o PS, conforme os depoimentos a

seguir:

São muitas que não dar para listar agora, porém nenhuma delas é pior do que a briga de "egos" que existe entre os professores efetivos que se digladiam entre si, atingindo e até prejudicando os substitutos se eles forem do lado de "a" ou de "b". Eles, os efetivos, acham que o "ter" é maior do que o "ser". Têm o título e a posição, mas não são, não agem, não se portam de forma digna do título e a posição que tem. (Essa é uma das razões que vai levar a privatização do ensino público e ninguém tá fazendo nada. Hoje eu estou efetivo no IFPE e tento ser digno da posição que alcancei.) (71CCS)

A pouca sensibilidade de coordenadores e chefes de departamento. Substitutos assumem horários extras do professores efetivos e esses efetivos não são solicitados pelos gestores a repor carga horária depois. (82CCS)

A ausência de troca/interação entre os professores de diferentes áreas. (32CE)

Sobre o relacionamento entre professores substitutos e efetivos, o estudo de Koehler (2006, p. 128) constata que a relação entre a coordenação e professores substitutos “retrata uma certa distância dos coordenadores de cursos com este profissional temporário”, principalmente em razão do limite de tempo para integrar-se à dinâmica organizacional do ambiente universitário, em termos do que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 113) afirmam acerca de que os professores do ensino superior estão acostumados a “execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando”.

No que se refere a contributos das condições de trabalho na UFPE, o Quadro 7 congrega aspectos apresentados pelos participantes.

Quadro 7 - Contributos de condições de trabalho na UFPE para a atuação como Professor Substituto

Categorias emergentes	Percentual
Acolhimento e apoio acadêmico	26%
Infraestrutura/Horário/Disciplinas assumidas	16%
Liberdade acadêmica	8%
Experiência	2%
Qualidade dos alunos	2%
Outros	46%

Fonte: A autora.

O acolhimento e apoio acadêmico foram o contributo com maior percentual (26%), conforme depoimentos a seguir apresentados:

Fui apoiado todo o tempo por professores e funcionários. O ambiente de trabalho foi o mais liberal e tranquilo possível (11CAC)

Apesar de não ter uma boa estrutura a universidade o corpo de funcionários administrativos deu apoio técnico no que era possível. (23CAA)

O corpo de colaboradores (e a direção do centro) sempre foi muito atencioso com todas as necessidades existentes, tentando saná-las da melhor maneira possível (02CAV)

O incentivo e apoio por parte da coordenação da graduação

(07CCEN) Alunos muito amigáveis e colegas prestativos

(07CCS)

A socialização com os colegas professores substitutos e também com meus ex-professores que sempre me apoiaram em tudo. (33CE)

O conjunto desses depoimentos revela que os participantes apontam como um contributo positivo para a atuação a convivência com o corpo docente/discente e técnico-administrativo durante o vínculo como PS. Convém destacar que embora os participantes mencionem que há um acolhimento e apoio acadêmico, há uma pequena parcela que considerou a falta de acolhimento como um limite das condições de trabalho na UFPE para a atuação como Professor Substituto. Essa falta de acolhimento é um dado presente no estudo de Koehler (2006) ao mencionar o tratamento desigual e a sonegação de informações dos efetivos como um sinal de dificuldade nas relações interpessoais.

Apesar da questão da infraestrutura ter sido marcadamente evidenciada como um limite para a atuação como PS, alguns participantes apontam como contributo.

Boas condições. Estrutura muito boa para o trabalho docente. (20 CAV)

A UFPE possui infraestrutura razoável para a prática de aulas, ainda que a qualidade de tal infraestrutura varie sensivelmente, dependendo da unidade em que se ministra a aula (condições da sala, equipamentos etc.). (03CFCH)

A UFPE permite uma condição de atuação docente muito boa, com espaços físicos e materiais adequados para as práticas docentes. (10CCEN)

Infraestrutura. (84CCS)

Estrutura de sala de aula. (04CCSA)

A estrutura da sala climatizada e com equipamento projetor etc. (06CTG)

A partir dos depoimentos acima podemos dizer que há uma parcela de participantes que consideram que a infraestrutura da UFPE contribuiu para as condições de trabalho.

Destacar a infraestrutura da universidade de forma positiva não é algo comum à literatura do professor substituto, pois a mesma tem posto ênfase nas condições precárias que os substitutos têm enfrentado nas universidades, conforme apontado por Koehler (2006),

Rates (2015) e Silva (2016).

Além da infraestrutura, outro contributo relacionado às condições de trabalho para atuação como PS foi a liberdade/autonomia acadêmica, conforme depoimentos a seguir:

Liberdade de planejamento e avaliação de aula/disciplina, pois facilita que seja feito de maneira mais adequada para cada tipo de disciplina (17CAA)

Particularmente, o fato de estar como professor substituto em um curso novo, em formação (bacharelado em Saúde Coletiva), deu-me a condição de estar mais livre para estruturação dos processos de aprendizagem dos alunos. A dimensão da universidade, com vários centros aonde pude buscar suporte com outros colegas, inclusive com o corpo docente do programa de mestrado do qual sou egresso, ajudou-me muito. (18CAV)

A Autonomia contribui bastante para minha atuação.

(03CE) Liberdade e respeito do departamento.

(08CTG)

Liberdade e autonomia. (28CCSA)

Liberdade de atuação em sala de aula, que me permitiu desenvolver um projeto docente com coerência e flexibilidade, levando em conta as necessidades dos alunos e as circunstâncias concretas de trabalho. (21CAC)

A condição de autonomia e liberdade que temos para trabalhar (18CFCH)

O conjunto dos depoimentos mostra que os profissionais que atuam como PS usufruem de autonomia/liberdade para atuar em sala de aula, assumindo responsabilidade tal e qual um professor efetivo. Para Silva (2016, p. 117), “a autonomia docente se traduz enquanto tomada de decisão, que, com responsabilidade, leva em consideração o que é melhor didática e cientificamente para a comunidade universitária”.

Diante do exposto, nesse eixo os limites apontados relativos às condições de trabalho na UFPE para a atuação como Professor Substituto foram: falta de infraestrutura, falta de acolhimento e apoio acadêmico; a atuação restrita à atividade de Ensino; e o relacionamento individualista na UFPE (acolhimento, apoio etc.). A respeito da importância do acolhimento, Cunha (2003, p. 54) afirma que “o trabalho coletivo favorece e auxilia a construção de uma postura mais científica no ensino”.

Ainda houve um grupo de participantes que explicitou que não houve limites. No que diz respeito aos contributos para a referida atuação foram elencados: o acolhimento e o apoio acadêmico; a infraestrutura/horário/disciplinas assumidas; a liberdade acadêmica; a qualidade dos alunos.

Os elementos explicitados no âmbito das condições de trabalho referem-se tanto a

limites como a contributos para a atuação do PS. Quando nos debruçamos sobre a literatura é possível perceber que os limites sempre ganham mais ênfase em relação aos contributos. No nosso estudo, a falta de infraestrutura foi evidenciada como o maior limite à atuação docente. A esse respeito, Tavares (2011, p. 179) chama atenção para o fato de que tal precariedade “a que estão submetidos esses docentes temporários nas estruturas acadêmicas da universidade não lhes permite interferir para que o trabalho acadêmico da instituição tenha o seu crescimento com toda qualidade necessária”.

A falta de acolhimento e apoio acadêmico também foi apontada como limite, que por nos é considerado como reflexo do que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143) afirmam sobre o que há no ensino superior: “um processo de trabalho solitário, extremamente solitário e individualizado; o professor é deixado a própria sorte”.

Ainda no âmbito dos limites à atuação docente, os participantes mencionam a atuação restrita à atividade de Ensino. Além de diferente dos professores efetivos, os substitutos, embora atuando em um cenário que congrega também Pesquisa e Extensão e tenham contrato de 20 ou 40 horas, configuram-se como “aulista⁶⁶”. Nesse sentido, mesmo na condição provisória de professor universitário, aproximam-se do que é afirmado por Franco (2011, p. 160) em termos de que “situação diferente tem os professores universitários não inseridos em carreira docente que prevê jornadas para trabalhos com pesquisa e extensão. São os professores que são pagos para dar aulas”.

Para ampliar a questão das condições de trabalho perguntamos aos participantes sobre o que seria priorizado caso fossem chamados para tratar de ações internas na UFPE relativas às condições de trabalho do Professor Substituto. A isonomia de direitos foi indicada pela maioria. O anseio pela isonomia de direitos ocorre em função do que é posto por Lira Silva (2013, p. 61) ao afirmar que “o contrato de trabalho destinado aos professores substitutos é frágil, do ponto de vista da garantia dos diversos direitos trabalhistas”.

No caso, é comum a rotina de trabalho desses profissionais assumir muitas disciplinas na universidade e isso contribui para que haja uma intensificação do trabalho e uma sobrecarga física. Esse cenário é comum aos professores que não são efetivos, conforme

destaca Tavares (2011, p. 176): “isso é o que vem passando todo profissional do ensino que atua como contratado temporário, situação em que o trabalho intensificado tem

⁶⁶ Segundo o Dicionário Informal “O professor **aulista**, segundo as Convenções Coletivas de Trabalho, recebem por hora aula trabalhada”. Disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/aulista/>

prevalecido”.

A questão da infraestrutura - salas para os substitutos e materiais de trabalho - foi também mencionada como importante condição de trabalho. Sobre essa questão da falta de espaço físico, Koehler (2006, p. 136) destaca que “enquanto alguns departamentos procuravam dar esse espaço físico para o professor substituto a fim de que ele realmente se sentisse participante na instituição, outros não o fizeram”.

Além da isonomia de direitos e da infraestrutura, a formação e o acompanhamento do trabalho foram apontados como importante condição de trabalho. No caso, um grupo de participante explicitou uma ausência de formação e de acompanhamento aos professores substitutos. Sobre essa solidão pedagógica, Aimi (2010, p. 75) afirma que denota “o sentimento de desamparo dos professores à ausência de interlocução e conhecimentos pedagógicos”.

Em linhas gerais, esse eixo considerou os limites e contributos para a atuação como PS. No âmbito dos limites, as condições de trabalho e a questão da falta de infraestrutura foram os mais recorrentes nos depoimentos dos participantes. Essa realidade não é particular aos substitutos que atuam na UFPE, já que em outros estudos como os de Koehler (2006), Rates (2015) e Silva (2016) a precariedade de infraestrutura foi constatada. Sobre os contributos, a atuação a questão do acolhimento e apoio acadêmico na maioria dos estudos são apontados como limites.

5.4 Elementos que contribuíram para a atuação docente de profissionais vinculados como PS na UFPE

Esse eixo, intitulado elementos que contribuíram para a atuação docente de profissionais vinculados como PS na UFPE, foi privilegiado pela possibilidade de aproximar-se de elementos que contribuíram na atuação de profissionais que tiveram a oportunidade de atuar temporariamente como docente no ensino superior.

Tal propósito se justifica diante do debate sobre a temática que ainda tem centrado a atenção nos motivos bem como nas condições de trabalho; e, quando faz menção a contributos o foco recai nas possibilidades pós atuação, como, por exemplo, o apontado por Koehler (2006, p. 144) acerca da atuação como PS que “trouxe uma vivência com novos desafios e um horizonte repleto de possibilidades”. Nesse quadro, embora consideremos as precárias condições de trabalho impostas ao PS, acreditamos que se faz necessário ir além no sentido de dar a conhecer também contributos para construção da profissionalidade docente.

Nesse sentido, o nosso estudo buscou levantar dados acerca de contributos para a atuação como PS, e os resultados encontram-se no Quadro 8 a seguir apresentado.

Quadro 8 - O que contribuiu para a atuação como Professor Substituto na UFPE

Categorias emergentes	Percentual
Experiência no mercado do campo específico e/ou experiência docente (no Ensino Superior e/ou na Educação Básica)	22%
Formação acadêmica (graduação e pós)	14%
Relacionamento, acolhimento, apoio de professores efetivos, colegas substitutos, estudantes etc.	9%
Gostar/interesse pelo ensino, facilidade de comunicar-se, vocação	8%
Atividades acadêmicas (Estágio de docência, Monitoria, Iniciação Científica, Estágios)	6%
Outros	41%

Fonte: A autora.

O Quadro acima revela a experiência profissional no campo específico e em alguns casos na docência na Educação Básica (EB) ou mesmo no Ensino Superior (ES) como contributo para a atuação. No que se refere à experiência no campo específico, esta ainda aparece como um forte elemento para a atuação docente. A esse respeito, Behrens (2003, p. 57) afirma que na docência no ES temos “profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana [...] o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade de experiências vivenciadas em sua área de atuação”. Os depoimentos abaixo ilustram essa ordem de acontecimento.

Minha experiência profissional, minhas atividades e metodologias de Design. (17CAA)

Experiência profissional externa. (05 CCSA)

A experiência na sala de parto como enfermeira do setor e a experiência da residência em Saúde da Mulher. (29CCS)

A experiência em função técnica na Secretaria Estadual de Educação. (16CE)

Experiência como docente anteriormente e como sanitarista na gestão pública do SUS. (30CCS)

Esses depoimentos confirmam que a experiência no campo profissional específico constitui um contributo à atuação docente. Além dessa experiência profissional, a experiência docente no ES ou na EB também foi apontada como um contributo, em alguns casos aliada à

experiência no campo específico.

Experiências anteriores como docente, experiência assistencial e conhecimento da estrutura da universidade. (21 CAV)

Eu já tinha experiência como docente no EF e 04 anos de experiência no ensino superior mas em instituição privada. (07CE)

A experiência anterior como professor, tanto no ensino básico, como no ensino superior privado. (08CFCH)

Minha experiência no nível básico e a própria pesquisa acadêmica. (16CAC)

O conjunto desses depoimentos revela uma recorrência a experiências docentes anteriores, seja na EB ou ES, bem como uma articulação com experiências no campo específico como contributo para atuação.

A formação acadêmica (graduação e pós) foi o segundo elemento apontado como contributo para atuação como PS, conforme depoimentos a seguir.

O curso de mestrado em Educação que participei no próprio CAA.

(13CAA) As disciplinas do doutorado me davam aporte teórico.

(09CAV)

Para minha atuação foi fundamental meu curso de mestrado. (19CCS)

Minha formação sólida no Departamento de Química Fundamental/DQF.

(20CCEN) Realizar uma excelente Graduação. (37CE)

O contributo relacionado à formação acadêmica (graduação e pós) foi comum à maioria dos participantes, principalmente o contributo da pós-graduação, no caso, ratificando a ideia da pós-graduação *stricto sensu* como um espaço privilegiado de formação para a atuação docente no ES, nomeadamente nos termos da legislação quando define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A esse respeito, Masetto (2015, p. 15) chama a atenção para o fato de que até a década de 1970 “praticamente eram exigidos do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente da profissão [...] atualmente, exige-se mestrado e doutorado”.

Ainda no âmbito da formação como um contributo à atuação docente, alguns participantes fizeram menção à formação na pós-graduação relacionada a outras vivências, conforme depoimentos a seguir:

Minha prática profissional em saúde coletiva e a formação na pós-graduação com professores de alto nível em saúde coletiva provenientes da melhor universidade de saúde pública do mundo. (02CCS)

Formação e experiência profissional. (26CCSA)

A ótima formação acadêmica que vivenciei na época e a minha experiência profissional como professora no Estado. (02CE)

Além do curso de mestrado a oportunidade de ter realizado um estágio docência junto ao curso de medicina da UFPE. (18CAV).

Os depoimentos acima evidenciam a relevância da formação articulada à experiência profissional. O depoimento acerca do estágio de docência ilustra o alerta de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 106): “essa iniciativa põe em discussão a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência, de forma que se evite deixá-lo a própria sorte”.

O relacionamento, acolhimento e apoio de professores efetivos, substitutos, estudantes, técnicos e gestores, também foi um contributo mencionado por participantes.

As experiências com os outros professores e com os próprios alunos. (94 CCS)

Acolhida dos estudantes. Já ter tido experiência como professora em Graduação e pós graduação. (14CAV)

O acolhimento dos professores mais experientes do departamento (expressão gráfica), que fizeram um programa de capacitação dos substitutos na época (24 CAC)

Há muitas parcerias. Entre estudantes, outros colegas professores e professoras, departamentos. (30CE)

Os depoimentos acima vão de encontro ao explicitado na literatura sobre professor substituto, em relação à falta de acolhimento, ao relacionamento negativo com docentes efetivos no âmbito do apontado por Rates (2015, p. 111) como uma “dificuldade no relacionamento entre professores substitutos e efetivos, percebida na escassez de parcerias”.

A participação dos estudantes como forma de acolhimento e apoio é realçada como contributo à atuação como PS, conforme o seguinte depoimento: “Houve muita partilha. Os alunos eram muito participativos”. (11CAC). Esse depoimento ilustra o afirmado por Cruz (2012) que ao estudar sobre a profissionalidade docente constatou que a relação professor-aluno é um dos elementos da sua constituição.

Outro contributo à atuação apontado por participantes foi o gostar de ensinar/interesse/vocação mencionado pelos participantes, conforme depoimentos a seguir:

Muitas coisas, mas principalmente o amor à docência.

(24CE) Gosto pelo ensino. (02CCS)

Gostar muito de dá aula. (02CCSA)

Minha afinidade pela área da docência. (03CB)

Porque gosto de ensinar e almejo isso para minha vida.

(16CAA) Vocação. (09CCS)

O conjunto desses depoimentos evidencia um elemento pouco comum na docência no ES no que diz respeito à proximidade com questões de ordem afetiva e também ao estatuto da docência como função principal. No que se refere ao campo disciplinar específico como atividade priorizada, Zabalza (2004, p. 107) reflete que a identidade socioprofissional dos docentes universitários está

no conhecimento sobre a especialidade (o que identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identifica com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade).

Eleger o gostar de ensinar como contributo à atuação docente, apesar de importante, requer o cuidado de evitar reduzir a profissionalidade docente ao que Gauthier et al. (1998) denominam de *ofício sem saberes*.

Outro contributo apontado para atuação como substituto foram atividades acadêmicas como Estágio de Docência, Monitoria, Iniciação Científica e Estágios, conforme depoimentos a seguir.

Ter passado pela experiência de monitor na disciplina.

(92CCS) Experiências de ensino, como monitorias.

(32CCSA)

Sem dúvida a monitoria na disciplina que eu lecionei e o incentivo dos professores que me acompanharam nesta atividade acadêmica durante a graduação. (19CAV)

A realização de monitoria e iniciação científica na área de atuação. (35CE)

O estágio de docência e as atividades no grupo de estudos do qual faço parte. (04CAA)

Monitoria, Seminários que dei em grupos de pesquisa. (09CCEN)

Esses depoimentos evidenciam um reconhecimento da monitoria como contributo para a atuação, ratificando um dos propósitos do Programa Institucional de Monitoria da UFPE:

“ampliar a participação do aluno de graduação na vida acadêmica, mediante a realização de atividades relacionadas ao ensino” (UFPE, 2018, p. 1). No caso, a monitoria configura-se como um papel fundamental no processo de socialização na docência no ES, pois sua finalidade ganha espaço legal quando na Lei 5540/1968 fica regulamentado que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” (BRASIL, 1968).

Aliada à monitoria, a participação em pesquisa também foi apontada como contributo à atuação docente. Essa ordem de acontecimento merece destaque por ratificar a ideia da pesquisa como elemento privilegiado da docência no ES e chama a atenção em razão da ausência de menção à atividade de ensino no caso de editais de Iniciação Científica da UFPE, conforme objetivos abaixo relacionados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/UFPE/CNPq).

Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa que introduzam o jovem universitário no domínio do método científico;

Qualificar quadros para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo de formação de profissionais para o setor produtivo;

Estimular orientadores a envolverem estudantes de graduação no processo de investigação científica, otimizando a capacidade de orientação da instituição. (UFPE, 2018)

Apesar da ausência de menção ao ensino é importante frisar que a IC foi reconhecida por alguns participantes como contributo à atuação. No âmbito das questões de cunho investigativo, destacamos o afirmado por Roldão (2005, p. 121) que “o desenvolvimento do conhecimento científico e das formas de construção do conhecimento moderno, cedo trouxeram para dentro da universidade a onnipresença da investigação, como a outra face da docência neste nível de ensino”.

Além desses contributos foram elencados elementos pontuais, exemplo: “Contribuiu na constante necessidade de autoavaliação quanto ao modo como lecionava” (04CTG); “Laboratórios bem equipados e ferramentas de ensino adequadas” (21CCEN); “A necessidade de assumir qualquer disciplina que estivesse sem professor” (12CFCH); “Espelhei-me nos bons professores que tive na FDR-UFPE” (04CCJ); “Compromisso em transferir o melhor conhecimento teórico-prático nas disciplinas que lecionei” (23CCSA); e “A liberdade acadêmica” (03CAA).

Ainda contamos com depoimentos que informavam o não entendimento do solicitado ou que não sabia responder, por exemplo: “Não entendi a pergunta... Seria o que motivou?” (13CAC); “Não sei” (18CCEN); “Não entendi a pergunta. Muito subjetiva” (25CCSA); “Não entendi a pergunta” (18CE); “Pergunta vaga, em qual sentido?” (02CFCH). E também depoimentos que não respondiam ao solicitado, pois no lugar de explicitar o que contribuiu para a atuação como substituto foram respondidos contributos da atuação como substituto. Exemplo: Ampliação da área de atuação e melhoria do meu currículo. (33CAC); Contribuiu na minha experiência profissional docente universitária (24CAA); Conheci como é o trabalho dos professores federais (17CAV); Currículo (05CCS); Contribuiu para aquisição de experiência docente (08CCEN); Formei-me duas vezes em universidade pública, engenharia e direito na UFPE, desejava retribuir e contribuir com a minha experiência profissional em direito tributário (03CCJ).

Diante do exposto, os elementos apontados pelos participantes que contribuíram para a atuação como substituto foram: a experiência profissional (no campo específico e/ou na docência na EB e/ou no ES); a formação (graduação e pós-graduação); Relacionamento, acolhimento e apoio (de professores efetivos, colegas substitutos, estudantes etc.); Gostar/interesse pelo ensino (facilidade de comunicar-se, vocação); e Atividades acadêmicas (Estágio de docência, Monitoria, Iniciação Científica, Estágios).

O debate sobre o PS em geral tem focado a atenção para os motivos para atuação bem como para as condições de trabalho. Nesse quadro, os resultados aqui apresentados contribuem para ampliar a visão acerca do PS. No caso, a indicação da experiência profissional (no campo específico e/ou na docência na EB e/ou no ES) como contributo à atuação corrobora o que é afirmado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) de que os professores, a partir das suas experiências, “trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional”.

Ao olharmos para literatura sobre PS até então não é comum a questão dos contributos para a atuação. Em geral, o debate incide sobre os motivos e as condições de trabalho. Sobre o relacionamento, acolhimento e apoio (de professores efetivos, colegas substitutos, estudantes etc.) destacamos que, em geral, a literatura sobre o PS tem destacado que esses profissionais quando atuam na universidade geralmente enfrentam dificuldades no relacionamento. No nosso estudo, esse relacionamento tem se destacado pelos participantes de forma positiva. Ainda no âmbito do relacionamento destacamos que no estudo de Silva (2016, p. 120) “as avaliações obtidas com a pesquisa empírica se apresentam irregulares”, ou seja, alguns substitutos são acolhidos e outros não.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa tem por base a compreensão de que profissionalidade docente é um conceito em construção, que está inscrito em um processo histórico sobre a função que lhe é atribuída do ponto de vista social, institucional e pessoal. Nesse quadro, o estudo teve a seguinte questão de partida: Que elementos contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto na UFPE? A fim de responder ao questionamento, adotamos como objetivo geral caracterizar elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto na UFPE. Para dar conta desse propósito tecemos considerações sobre profissão docente, com destaque para a questão da profissionalidade docente, bem como sobre docência no Ensino Superior realçando a presença do professor substituto na universidade.

No propósito de caracterizar elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto, organizamos os resultados encontrados em eixos que possibilitaram evidenciar, para além de concepções e motivos, elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como substitutos na UFPE.

No que se refere ao primeiro eixo, intitulado *Concepções de docência na universidade de profissionais que atuaram como OS*, prevaleceu a concepção voltada para o sentido de formar profissionais e cidadãos. Tal entendimento está ligado à missão da universidade, principalmente a partir do explicitado na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998), no caso, especificamente no Art.1 quando afirma que a função da Educação Superior é “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes”.

Além da concepção relacionada à formação de profissionais e cidadãos também esteve presente a concepção de docência voltada para a relação Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa compreensão reflete o que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 161) afirmam acerca da universidade “como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento”.

No segundo eixo, *Motivos que levaram profissionais a atuarem como PS*, a maioria dos participantes destacou a “experiência” sinalizando um reconhecimento desse vínculo como um espaço de profissionalização docente. A aquisição de experiência docente como

principal motivo para atuação também foi encontrada no estudo de Koehler (2006), Aimi (2010) e Silva (2016). A experiência profissional no campo específico foi outro motivo para atuar como substituto e a participação em Monitoria/Residência também foi indicada como motivo.

A respeito da monitoria acadêmica, sua explicitação como motivo para atuação docente aponta uma relação com o que é afirmado por Matoso (2014, p. 78) de que “o exercício da monitoria é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência, aprofundar conhecimentos na área específica e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados”.

No terceiro eixo, *Condições de trabalho de professores substitutos na UFPE*, foi ratificado o que é notório na literatura sobre as condições de trabalho do PS, especificamente com foco nas condições negativas. Nesse quadro, foram evidenciados limites bem como contributos. Como principal limite foi apontada a precariedade das condições infraestruturais na UFPE. Acerca dessa ordem de acontecimento, Partocki (2012, p. 80) alerta para o fato de que “o professor e seu trabalho no contexto neoliberal é colocado em situações limites, de exaustão emocional e de esgotamento profissional”.

O relacionamento na UFPE (acolhimento, apoio) também foi apontado como limite, sinalizando o convívio com uma solidão pedagógica conforme afirmado por Isaia e Bolzan (2008, p. 49): “sentida devido à inexistência tanto de apoio institucional ao professor iniciante, quanto da parte de colegas mais experientes”. Embora visto por um grupo como solidão, para outro grupo foi considerado como liberdade e autonomia acadêmica.

Do mesmo modo, apesar de ter sido indicado como limite, houve um grupo de participantes que apontou o acolhimento como contributo para a atuação como substituto. Nessa direção, o quantitativo de disciplinas assumidas foi apontado como um desafio que contribuiu para o exercício docente. Embora considerado desafio, é importante destacar que a sobrecarga de disciplinar indica, segundo Partocki (2012, p. 81), que “a precarização do trabalho docente, significa também precarização da questão pedagógica, a precarização da educação e, principalmente da formação humana”.

O quarto eixo, *Elementos que contribuíram para atuação a atuação docente de profissionais vinculados como PS na UFPE*, no conjunto dos elementos que contribuíram para a atuação como substituto apontados pelos participantes, o que teve destaque foi a experiência profissional (no campo específico e/ou na docência na EB e/ou no ES), a formação (graduação e pós-graduação), e as atividades acadêmicas (Estágio de docência, Monitoria, Iniciação Científica, Estágios).

Nesse quadro, os elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto na UFPE foram em sua maioria: a busca pela experiência profissional; a experiência profissional/docente; o relacionamento (acolhimento/apoio), a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e as atividades acadêmicas (Estágio de Docência, Monitoria, Iniciação Científica, Estágios). E, entre outros, esses elementos nortearam a sua ação, pois, segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2004, p. 51), “através da profissionalidade o professor adquire conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão”.

Diante do exposto, este estudo, para além de corroborar o que se encontra na literatura sobre PS, principalmente sobre as condições precárias relativas ao vínculo como substituto, aponta para a importância do reconhecimento da experiência nesse âmbito como um espaço de profissionalização docente.

Tal reconhecimento implica considerar que a atuação como substituto pode reforçar ou não a cultura de desvalorização da atividade de Ensino, tal como afirmado por Cordeiro (2007, p. 120) de que “as precárias condições de formação pedagógica desses professores são legitimadas na forma de acesso do professor à universidade, na qual a valorização do saber notório se sobrepõe ao saber pedagógico”.

Por tal razão consideramos que a atuação de profissionais como PS aponta para a pertinência do alerta de Cunha (2018, p. 10) de que “Desenvolver a formação dos docentes do ensino superior requer levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos”.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa vem a contribuir para ampliar a produção sobre docência no Ensino Superior em geral, particularmente no âmbito da atuação de profissionais vinculados como OS, entre outros, no que diz respeito ao reconhecimento da referida atuação como espaço de profissionalização docente.

Considerando as possibilidades deste estudo, evidenciamos uma questão suscitada que poderá tornar-se interesse de novos estudos:

- Se a experiência como professor substituto é considerada positiva e impulsiona para a carreira como professor no Ensino Superior, o que dizem professores efetivos sobre contributos dessa experiência para o seu desenvolvimento profissional docente na UFPE?

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago, 1988.

AIMI, Daniela da Silva. **A realidade do professor substituto nas universidades da região sul do Brasil**: contribuições para a qualidade do trabalho docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ALBUQUERQUE, Cinthya Tavares de Almeida. **Discurso do Professor de Letras**: profissionalidade em questão. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

ALVES, N. N. de L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. **Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, Brasil, outubro, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs). **Pedagogia Universitária**: Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

BABBIE, Earl. Guias para a elaboração de questões. In: _____. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BARATTO, Samuel da Silva. **O professor substituto**: repercussões na formação inicial docente – um estudo de caso. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

BARBOSA, Maria Gleiciane; AZEVEDO, Maria Erli Oliveira; OLIVEIRA, Mário Sérgio Amorim. Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de licenciandas do curso de ciências biológicas da Facedi/UECE. **Revista da SBEnbio**, número 7, Outubro de 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARISI, Giusto. La Notion de professionalité pour les syndicats en Italie, L'Emploi enjeux économiques e sociaux. **Colloque de Dourdan**, p. 379-394, 1982.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife,

BAZZO, Vera. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior**: desafios e possibilidades. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____; SILVA, Maria da Glória. Trabalhos sobre formação pedagógica para a docência universitária nas reuniões anuais da ANPED: período 2000-2009. **Perspectiva**, v. 29, n. 02, p. 535-559, 2011.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

_____. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 105, p. 83-119, 1993.

_____; LESSARD, Claude. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle, **Revue Française de Pédagogie**, v. 139, p. 131-154. 2002.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de professionatité pour la Sociologie des Professions française. **Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of professional groups**. 2000.

BRASIL. **Lei 5.540**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei 9.875/93**. Dispõe sobre contratação por tempo determinado. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Nº 9394/96.1996. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 ago. 2017.

CARVALHO, Adriana dos Santos Caparroz. **Educação a distancia**: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, São Paulo, 2009.

CHAMPY, Florence. **La Sociologie des professions**. Paris: Puf, 2009. CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

CORDEIRO, Telma; MELO, Márcia (Orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, Ana; BRITO, Taita; CICILLINI, Graça. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Anais da 29ª ANPEd**, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Res.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. pp. 79–92.

_____. A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior. In: MARIN, Alda; SILVA, Aída; SOUZA, Maria Inês (Orgs.). **Situações didáticas**. Araraquara, SP: JM Editora, 2003. p. 47–69.

_____. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 11-26.

_____. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. **Sociologie du Travail**, Lille, França, p. 56-69, 1987.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2001.

DUBAR, Claude. La Qualification à travers les journées de Nantes. **Sociologie du Travail**, Paris, 1987.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 2005.

_____; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2010.

DUFFY, Brendan. Conhecer e aplicar inquéritos. In: BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação** – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Gradiva: Lisboa, 1993.

FARIAS, Isabel; SALES, Josete; BRAGA, Maria; FRANÇA, Maria. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRAZ, Bruna Tarcília. **Reconfiguração da Profissionalidade Docente na Docência Universitária no Contexto da Avaliação na Pós-Graduação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FORESTI, Roque Antonio. **Médico: ser ou não ser professor?** Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente (Francisco Lima, Trad.) Ijuí, RS: Unijuí. 1998.

GOMES, Ednaldo Farias. **A profissionalidade do tutor online na docência no sistema Universidade Aberta do Brasil**: tensões entre concepções e exercício docente. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise Sociológica das Profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. v. 17, p. 117-187, 2007.

GOODE, W. J. Community within community: The professions. **American Sociological Review**, s/l, v. 22, n. 2, p. 195-2000, 1957.

HELMER, Ester Almeida. **A construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HINTZ, Susana. **Políticas de avaliação da educação superior e profissionalidade docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2007.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs). **World yearbook of education 1980: professional development of teachers**. London: Kogan Page, 1980, p. 42-54.

HUGHES, E. (Ed.). **The sociological eye: selected papers**. Chicago: Aldine, 1971.

ISAIA, Silvia. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

_____; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-58, 2008.

ISIDORIO, Marcelo dos Santos. **Desafios da educação superior e a profissionalidade docente na contemporaneidade: estudo de caso no instituto politécnico da PUC Minas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

KOEHLER, Solange Ester. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

LARROUSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2002.

LARSON, Magali Safarti. **The rise of professionalism: a sociological analysis**. Berkeley: University of California, 1977.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. **Anais...** Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

LIRA SILVA, Hiago Trindade de. Não vim para ficar, estou só de passagem: a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN. **Revista Andes- SN**, julho de 2013, p. 56-67.

LUCARELLI, Elisa. Las innovaciones en la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? **Actas 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria**, Bahía Blanca, Argentina. 2004.

MACHADO, Laêda Bezerra. Sentidos e limites sobre a extensão universitária no centro de educação da Universidade Federal de Pernambuco. In: MACHADO, Laêda Bezerra; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. **Práticas de extensão no centro de educação: um resgate de sentidos e experiências**. Recife: Editora Universitária, 2012.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. **Relações de Trabalho na Universidade: Identidades Institucionais de um Professor Substituto em Práticas de Letramento**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo. Summus editorial, 2015.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Revista Científica da Escola de Saúde**. Ano 3, nº 2, abr. / set. 2014.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. O conhecimento didático sobre a docência universitária construído em curso de atualização docente na UFPE. O que pensam os professores universitários ? In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Formação pedagógica e docência do professor universitário**. Recife: Editora Universitária, 2008. p. 65- 103.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Abrasco-Hucitec, 2001.

MONI, Marcelo Bine. **A profissionalidade do professor de administração da Universidade Federal de Santa Catarina: um processo em construção**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação. Brasília: INEP/MEC, 2001.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 4, 1991.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

PARSONS, T. The professions and social structure. In: PARSONS, T. (Ed.). **Essays in sociological theory**. Rev. ed. Glencoe: Free, 1954. p. 34-49.

PARTOCKI, Eva. **Professores Substitutos: Neoliberalismo e a Flexibilização do Trabalho Docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PITTHAN, Luiza de Oliveira. **Exposição do professor substituto da saúde ao estresse no trabalho**. 2010. 70f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

POSSATO, Luciana. **Docência e universidade pública: um estudo das relações de trabalho vivenciadas pelo professor substituto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia. **Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de atualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, U. Porto, Portugal, 2008.

RATES, Alessandra Cristine Filgueiras. **Quando eu ouço trabalho, dá cansaço, mas ao mesmo tempo, prazer**": a dinâmica prazer e sofrimento no trabalho dos professores substitutos da Universidade Federal do Maranhão. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2015.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azevêdo. Ética na docência universitária: caminhos de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 229-245.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Santarém, Portugal, ano 11, n. 12, p. 105-126 jan/dez 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 61-92.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCREMIN, Greice. **As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras**: em busca de indicadores de qualidade. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, Dayliane Oliveira; CUNHA, Tâmara Ellen da Silva; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Profissionalização docente na universidade**: perfil acadêmico profissional de professores da UFPE. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

_____; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Formação de professores para o magistério superior**: implicações dos Planos Nacionais de Pós-Graduação em cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Administração. FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2017.

SILVA, Maiara Lopes da. **Desvalorização das condições do trabalho docente**: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Marcella; MACHADO, Laêda. **A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes da UFPE**. Trabalho de Conclusão de Curso. Recife: UFPE, 2015.

SILVA, Marcelo Silva da. **Alice vai à universidade!** docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Maria da Conceição Valença. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada**: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOBREIRO, Marcello. **Perfil sócio-profissional dos professores substitutos da UFRRJ**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, André Luis dos Santos. **A precarização do trabalhado docente na Educação Superior**: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2011.

UFPE. **Manual Acadêmico do Estudante**. Recife: Editora Universitária, 2010. UFPE. EDITAL N° 16/2018 - PROACAD PROGRAMA INSTITUCIONAL DE

MONITORIA 2018.2. Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/38970/1112895/Edital+16-2018+Monitoria+2018.2.pdf/f89e6638-bc04-4d9b-ab2b-36ca78b2086d>. Acesso em: 25 jul. 2018.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaracion Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI**: visión y acción. 1998. Disponível em:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Acesso em: jul 2018

VAZ, Jhannes Alberto. **De Engenheiro a Professor**: A Construção da Profissionalidade Docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

WILENSKY, Harold. The professionalization of everyone. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 70, p. 163-169, 1964.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA**Universidade Federal de
Pernambuco Centro de
Educação
Programa de Pós-graduação em
Educação Termo de
Consentimento**

Prezado(a) Professor(a),

Na condição de mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) estou realizando uma pesquisa intitulada **Construção da profissionalidade docente: professores substitutos na UFPE em foco**. Neste sentido, necessitando coletar informações a respeito de sua atuação na condição de Professor Substituto, gostaria de contar com a sua cooperação neste processo.

Esclarecendo que os dados coletados serão estritamente confidenciais e usados sem identificação, apenas para fins de estudo, desde já agradeço a participação voluntária em contribuir com esta pesquisa e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento. Caso queira obter o resultado final deste trabalho, faça a gentileza de abaixo informar o respectivo e-mail.

Atenciosamente, Marcella Lima

E-mail: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Título da pesquisa: CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

DOCENTE: PROFESSOR SUBSTITUTO NA UFPE EM FOCO

Mestranda: Marcella Lima

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Maria da Cruz
Ramos

Você concorda com o termo?() Sim () Não

Centro que atua ou atuou como Professor Substituto:

- () Centro Acadêmico do Agreste – CAA
- () Centro Acadêmico de Vitória – CAV
- () Centro de Artes e Comunicação – CAC
- () Centro de Biociências – CB
- () Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN
- () Centro de Ciências Jurídicas – CCJ
- () Centro de Ciências da Saúde – CCS
- () Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA
- () Centro de Educação – CE
- () Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH
- () Centro de Informática - CIn
- () Centro de Tecnologia e Geociências – CTG

Ano que atuou ou atua como Professor Substituto: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Qual a sua formação acadêmica (concluída) no momento da sua admissão como Professor Substituto na UFPE? Em caso de mais de um contrato fazer menção ao primeiro

- Apenas graduação
- Atualização/Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

Qual(is) das atividades abaixo participou durante a sua formação no Ensino Superior?

- Monitoria
- Pibic – Iniciação Científica ou Projeto de Pesquisa
- Projetos de Pesquisa
- Projetos de Extensão
- Pibid
- Nenhuma dessas atividades

Durante a atuação como Professor Substituto na UFPE exerceu ou exerce alguma outra atividade profissional?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, qual ?

Qual o turno de maior concentração da sua carga horária como Professor Substituto na UFPE?

- Manhã
- Tarde
- Noite

Por que resolveu atuar como PS?

O que contribuiu ou contribui para a sua atuação como Professor Substituto?

Você incentivaria uma pessoa a atuar como Professor Substituto? Por quê?

Para você que condições de trabalho na UFPE limitou/limita a sua atuação como Professor Substituto? Por quê?

Para você que condições de trabalho na UFPE contribuiu/contribui para a sua atuação como Professor Substituto? Por quê?

Se você fosse chamado para tratar de ações internas na UFPE relativas ao Professor Substituto, e condições de trabalho, o que priorizaria? Por quê?

Para você, o que é a docência na universidade?
