


CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O SER O PROFESSOR SUBSTITUTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-062>

Data de submissão: 08/03/2025

Data de publicação: 08/04/2025

Marcella Thaiane de Lima Silva

Pedagoga (UFPE) Mestra em Educação (UFPE) e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFPE na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Atuou como professora substituta nos cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Departamento de Políticas e Gestão da Educação. Foi bolsista do Programa de Iniciação Científica e exerceu monitoria acadêmica. Atuou como professora substituta na Universidade De Pernambuco (UPE). É integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE) e revisora do periódico Educação e (Trans)formação. Desenvolve estudos ligados à profissão docente, profissionalidade, representações sociais, professor substituto e docência no Ensino Superior. Tem publicações nacionais e internacionais sobre Educação e Representações Sociais. Atualmente é servidora pública. Tem experiência como professora concursada na Educação Básica e na docência universitária no curso de licenciatura em Pedagogia. Professora de conhecimentos pedagógicos e legislação educacional para concursos públicos.
marcellalimas2@gmail.com

Rejane Dias da Silva

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), Estágio Pós-doutoral na Universidade de Aveiro Portugal (2022). Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com atuação no Centro de Educação, no Departamento de Políticas e Gestão da Educação e no Programa de Pós graduação em Educação / PPGE. É líder do Grupo de Pesquisa Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Representações Sociais e Educação/GIERSE. Desenvolve pesquisa no Centro Internacional em Representações Sociais e Subjetividade Educação / CIERS-Ed e na Cátedra de Profissionalização Docente da UNESCO, e da Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, (RIDEP) do PPGE/UNIUBE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, formação de professor da educação básica, políticas educacionais, gestão educacional
rejanediasilva@gmail.com

RESUMO

O estudo analisa a construção da profissionalidade docente de Professores Substitutos na UFPE, com base em referenciais teóricos e pesquisa qualitativa envolvendo 332 profissionais até 2017. Explora o conceito de profissionalidade, historicamente ligado a lutas sindicais e capacidades dos trabalhadores, e sua evolução no contexto educacional. Destaca a experiência profissional como principal motivo para atuar como substituto, apesar de desafios como condições de trabalho precárias.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Professor Substituto.

1 INTRODUÇÃO

Situado no campo da formação de professores, especificamente no que diz respeito à temática da profissionalidade docente, tendo como foco de atenção o Professor Substituto, este estudo tem como propósito caracterizar elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como Professor Substituto (PS) na Universidade Federal de Pernambuco-(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).

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.

2 O PROFESSOR SUBSTITUTO: ALGUNS APONTAMENTOS

O professor substituto é 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 professores substitutos apresentam formação acadêmica heterogênea (de graduação ao pós-doutorado), nem sempre têm experiência profissional, seja como docente na educação básica ou em outra função, muitas vezes, ainda são estudantes de cursos na pós-graduação.

A ampliação do número de contratações de professores substitutos nas Instituições de Educação Superior no Brasil tem sido foco de atenção de alguns estudiosos da área de educação nos últimos tempos. A produção científica sobre o professor substituto ainda é tímida, ou seja, tem se caracterizado por poucos estudos. Acentuando esse desprovimento de produção no Brasil, ocorre uma expansão intensa da presença destes profissionais nas Instituições de Educação Superior (IES).

Esse crescimento já vem sendo apontado quando se observa o elevado número de contratações de profissionais temporários exercendo a docência no ensino superior. Nessa perspectiva, o interesse por desenvolver um artigo sobre essa temática é decorrente do fato de que durante os cinco anos do curso de Pedagogia, teve-se a oportunidade de ter contato com professores substitutos e, posteriormente teve-se a oportunidade de ingressar como professora substituta na Universidade de Pernambuco, em que se teve o conhecimento de aspectos da rotina destes profissionais, principalmente relacionados à organização e ao planejamento das aulas.

3 METODOLOGIA

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 Universidade Federal de Pernambuco, e contou com a participação de 332 profissionais que atuaram como Professor substituto na universidade até 2017.2, que responderam a um questionário online. A escolha desse lócus surgiu de inquietações em torno dele, acumuladas desde os períodos iniciais do curso de Pedagogia, espaço em que tive contato com professores em início de carreira de diferentes disciplinas, particularmente, assumindo a condição de substituto.

Os participantes da pesquisa foram profissionais vinculados em 2017.2 e também profissionais que tiveram vínculo como Professor Substituto na UFPE até 2017.1¹, que se encontravam relacionados numa planilha fornecida pela Progepe (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas) relativa ao período de 1996

¹ 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.

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.

Optou-se 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). O questionário online contemplou questões fechadas e abertas e permitiu realizar uma caracterização do público de professores que participaram da pesquisa. Não houve resistência para a obtenção dos dados coletados via questionário. Em síntese, tivemos boa devolutiva de respostas.

4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para tratamento do material coletado, tomamos por base a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2006). Adotar esse suporte analítico implica interpretar informações, apreendendo e refinando seus significados. Com essa ferramenta, os dados são organizados e dispostos em categorias. Cabe ao pesquisador elaborar inferências sobre o material em análise.

Foram contempladas as seguintes categorias: **Concepções de docência na universidade; Motivos que levaram profissionais a atuarem como Professor Substituto; Condições de trabalho de Professor Substituto na UFPE e, por fim, Elementos que contribuíram no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais que atuaram como Professor Substituto na UFPE.** A seguir são explicitadas as categorias.

4.1 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Entende-se 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. No Quadro 1 a seguir apresentado, sobre o que consideram acerca de docência universitária.

Quadro 1 - 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: As autoras

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

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

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.

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)

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”.

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.

4.2 MOTIVOS QUE LEVARAM PROFISSIONAIS A ATUAREM COMO PROFESSOR SUBSTITUTO

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.

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 2 - Motivos para atuar como Professor Substituto

Motivos para atuar como OS	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: As autoras.

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)

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)

Interesse em tornar-me professor efetivo de ensino superior (3o. grau). (15CCS)

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 3 a seguir apresentado.

Quadro 3 - 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: As autoras

No Quadro 3, 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)
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)
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)
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.

4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSOR SUBSTITUTO NA UFPE

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. No que se refere a limites das condições de trabalho, o Quadro 4 a seguir congrega o explicitado pelos participantes.

Quadro 4 - 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: As autoras

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)

No rol desses depoimentos identificamos que os limites nas condições de trabalho do Professor Substituto 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 Professor Substituto, tendo como referência Koehler (2006), Rates (2015) e Silva (2016).

No que se refere a contributos das condições de trabalho na UFPE, o Quadro 5 congrega aspectos apresentados pelos participantes.

Quadro 5 - 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: As autoras.

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 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 Professor Substituto.

4.3 ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFISSIONAIS QUE ATUARAM COMO PROFESSOR SUBSTITUTO NA UFPE

Embora consideremos as precárias condições de trabalho impostas ao Professor Substituto, acreditamos que se faz necessário ir além no sentido de dar a conhecer também contributos para construção da profissionalidade docente.

Nesse sentido, esse estudo buscou levantar dados acerca de contributos para a atuação como Professor Substituto, e os resultados encontram-se no Quadro 6 a seguir apresentado.

Quadro 6 - 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: As autoras.

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 sanitaria 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 Ensino Superior ou na Educação Básica 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 Educação Básica ou Educação Superior, 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)

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 Ensino Superior, 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”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os achados da nossa pesquisa 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 Professor Substituto; 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 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 atividades acadêmicas (Estágio de Docência, Monitoria, Iniciação Científica, Estágios). Ainda o estudo, para além de corroborar o que se encontra na literatura sobre Professor Substituto, 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.

REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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. 190p.

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.

_____; 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.

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.

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.

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

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, António (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.

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.