



<http://raf.emnuvens.com.br/>

PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM FOCO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SUBSTITUTOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Marcella Thaiane de Lima Silva^{1*}

¹ Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação

*Autor(a) para correspondência – e-mail: marcellalimas2@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como propósito compreender os elementos que contribuem no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais que se encontram na condição de Professor Substituto. Resulta de uma pesquisa qualitativa realizada com professores não efetivos de uma universidade pública. Utilizou-se como instrumento de coleta um questionário online e para tratar o material recolhido, lançou-se mão da análise de conteúdo. Os achados revelaram os seguintes elementos: 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 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 foram em sua maioria: a busca pela experiência profissional e a experiência como docente na universidade pública.

Palavras-chave: profissionalidade docente; professor substituto; universidade.

ABSTRACT

This article aims to understand the elements that contribute to the process of building the teaching professionalism of professionals who are in the position of Substitute Professor. It results from a qualitative research carried out with non-tenured professors at a public university. An online questionnaire was used as a collection instrument and to treat the collected material, content analysis was used. The findings revealed the following elements: the predominance of a concept of teaching at the university with the function of training professionals and citizens; the acquisition of teaching experience as the main motivation to act as a substitute; experience as a professional in the specific field as well as teaching experience as a contribution to performance; the working conditions, although identified as negative (limits), were also considered positive, as a contribution to performance. And they revealed, among others, that the elements that contributed to the process of building the professional teaching of professionals linked as substitute professors were mostly: the search for professional experience and experience as a professor at the public university.

Keywords: teaching professionalism; substitute teacher; university.

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no campo da formação de professores, especificamente no que diz respeito à temática da profissionalidade docente no Magistério Superior. Nomeadamente congregando dados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem como propósito compreender elementos que contribuem no processo de construção da profissionalidade docente de profissionais que se encontram na condição de Professor Substituto. No caso, profissionais contratados por tempo determinado (máximo dois anos) para atender a uma necessidade temporária de excepcional interesse público, recrutado via processo seletivo para desenvolver exclusivamente atividade de ensino – pois o contrato não resguarda atividade de pesquisa e extensão, bem como apoio de monitores. 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 tanto na sala de aula como através de conversas nos corredores. 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.

Professores Substitutos: 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 desses profissionais nas universidades.

MATERIAIS E MÉTODOS

Por tratar-se de um estudo que envolve pessoas situadas num tempo-espço, 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 Professor Substituto 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 2017.1, 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. Optou-se por utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados. A opção pelo questionário tem como fundamento a compreensão de Babbie (2003). O questionário online contemplou questões fechadas e abertas. Em consonância com a proposta da pesquisa e a partir do que propõe Bardin(2006) organizou-se os dados em categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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.

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.

Existem algumas concepções de docência que vão se consolidando e essas concepções estão influenciando a docência e consequentemente 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. Considerando que no Ensino Superior a docência ainda está voltada ao domínio do conhecimento do campo disciplinar, principalmente respaldada pela investigação, para tratar de elementos que contribuíram para a construção da profissionalidade docente de profissionais vinculados como professor substituto, 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 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: 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 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)

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

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.

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.

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.

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: A autora.

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. 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 Cln)

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

que levaram profissionais a atuar como PS na UFPE. No quadro a seguir elencamos os motivos explicitados pelos participantes.

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)

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: A autora

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)

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) (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.

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”.

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.

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 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: 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)

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

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 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: 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 incentivo e apoio por parte da coordenação da graduação (07CCEN)

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.

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 PS, 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 PS, 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: 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 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)

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 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”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, 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.

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.

BRASIL. **Lei 8745/93.** Dispõe sobre contratação por tempo determinado. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 09 ago. 2017.

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.

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

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

RATES, Alessandra Cristine Figueiras. **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.

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.