

Ano 17, Vol. XVII, Núm 2, jul-dez, 2024, pág 318-335

DOCENTE E DOCÊNCIA EM CARÁTER SUBSTITUTIVO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

TEACHER AND SUBSTITUTE TEACHING: A REPORT OF AN EXPERIENCE

Marlene Schüssler D'Aroz¹

RESUMO

O presente estudo aborda a docência no ensino superior e tem como objetivo apresentar reflexões acerca da função docente em caráter substitutivo, tomando como foco de análise experiências da autora como docente substituta em uma Universidade Federal Pública Brasileira. Este artigo estrutura-se a partir de fios teóricos, legislações brasileiras e experiências que contemplam a formação docente. Os resultados indicam a provisoriedade da função, mas também aprendizagens potencializadoras para níveis mais altos de atuação. A docência não deve ser habilitação pensada apenas para suprir rapidamente o mercado de trabalho, mas primar pela valorização e formação envolvendo escola, universidade, docente e sociedade. Salienta-se a importância de refletir sobre o contrato temporário de trabalho, lançando um novo olhar para a prática da docência em caráter substitutivo, visto que essa prática é ainda amplamente ofertada.

Palavras-chave: Docência universitária; Professor substituto; Formação docente.

ABSTRACT

The present study deals with substitute teaching and aims to present some thinking about temporality and the teaching function, focusing on the author's experience as substitute teacher in a Brazilian Public Federal University. This article is structured from theoretical issues, Brazilian legislation and experience that contemplate teacher training. The results indicate the provisional nature of the function, but also potential learning for higher levels of performance. Teaching should not be a qualification thought up only for the quickly fill the labor market, but should focus on valued training involving schools, universities, teachers, professors and society. The relevance of thinking about the temporary work contract is emphasized, taking a new look at the practice of substitute teaching, since this practice is still widely offered.

Keywords: University teaching; Substitute teacher; Teacher training.

¹ Pedagoga. Pós-Doutora em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Ensino Superior da Universidade Federal do Amazonia (UFAM). E-mail: marlenedaro@ufam.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2000, p. 155)

O lugar da formação é o lugar da profissão. É assim que Antônio Nóvoa, professor e pesquisador português, compreende formação e profissão. Para ele, é na profissão que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda com a formação. Ainda para Nóvoa (2019), tornar-se professor é compreender e refletir a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.), dimensões que não diferenciam professor permanente de professor substituto, mas “professor”.

É fato que a crise educacional deflagrada pela pandemia ocasionada pelo vírus ((Sars-Cov-2), nos anos de 2020 e meados de 2021 retirou do mercado de trabalho um número significativo de docentes, fechou escolas, reformulou políticas na educação superior aumentando número de vagas e cursos na educação a distância, que por sua vez refletiu nas políticas de contratação de profissionais da educação. Para muitos acadêmicos refletiu também na concretização do sonho de uma graduação.

Com a crise, concursos públicos nas diferentes áreas foram suspensos e, aos poucos, liberadas algumas vagas, porém na modalidade substitutiva. Esse período provocou ainda discussões sobre os desafios da profissão docente (HERNANDES; BARREIRO, 2020), refletindo sobre a perpetuação das antigas práticas, pois como ressalta Nóvoa (2022, p. 5), “a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social”, é preciso uma metamorfose.

Professor substituto é aquele profissional contratado, por meio de concurso, para substituir outro profissional que, por razões diversas, precisa se ausentar temporariamente do trabalho.

Dentro desse cenário, questionamentos como: que função o professor substituto irá assumir? Substituir tem sido a resposta. Mas substituir a quem? Para substituir, que formação deve ter? Que perfil deve ser considerado?

Para responder a tais questionamentos, torna-se fundamental discutir a provisoriedade da função docente e refletir sobre o contrato temporário de trabalho, lançando um novo olhar

para à prática da docência em caráter substitutivo, visto que essa prática é ainda amplamente ofertada.

Diante do exposto, para atingir os objetivos propostos, este estudo tem como base experiências da autora como professora substituta, destacando vivências marcantes e recentes da profissão, em uma Instituição Federal Amazonense de Ensino Superior. Assim, este artigo apresenta reflexões acerca da função docente em caráter substitutivo, dialogando com os teóricos Gatti (2021), Nóvoa (2009; 2019), Pimenta e Anastasiou (2017), André e Almeida (2017), Morin (2015), Freire (1996), Mancebo et al., (2006), entre outros, além da verificação de legislações. Pretende ainda destacar não só inquietudes e provocações observadas nessa modalidade de contratação, como também enfatizar possibilidades de aprendizado e elementos capazes de fomentar reflexões acerca do processo formativo inicial do professor substituto universitário.

O texto está organizado em cinco sessões, às quais se junta esta, de caráter introdutório. Na segunda sessão, discute-se o docente na função de substituto, apresentam-se conceitos, dialogando com teóricos sobre o tema, no intuito de aproximar provocações para a modalidade na atualidade.

A terceira sessão apresenta relatos de experiências da autora, na função de docente substituta, com o objetivo é compartilhar aprendizados durante a experiência e provocar reflexões sobre a formação e a profissão, referenciando essa modalidade de contratação. Na quarta e última sessão, são apresentadas as considerações e referências.

A docência no ensino superior e o professor substitutivo

Formar-se professor é dinâmico e complexo. Não nascemos professores; construímos a identidade docente ao longo da vida, de reflexos familiares, sociais, culturais e educacionais e, aos poucos, vamos desenhando a nossa trajetória.

Toda trajetória tem um começo. Nesse trajeto, está também a docência universitária. Para os professores iniciantes nesse campo, inúmeros são os debates, principalmente no que tange à formação pedagógica, que por sua vez emerge da necessidade de saberes para o ensinar e o aprender (CUNHA, 2013). Segundo o autor, para os professores iniciantes, a expectativa primeira é de um espaço para a profissionalização e este acaba encurtando o tempo entre a condição de discente à de docente, que por sua vez, implica na aquisição desses saberes (CUNHA, 2013, p. 324).

Quando se incorporam à Educação Superior, nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. [...] terão que dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogos com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada [...].

No entanto, a presença desses jovens professores na docência universitária, em caráter substitutivo e de forma simplificada, tem sido, há tempos, para as Instituições de Ensino Superior (IES) uma prática recorrente.

A figura do professor substituto nas IES emergiu na década de 90, quando o Ensino Superior brasileiro passou por profundas reformas educacionais que repercutiram sobre as condições de trabalho docente, mais precisamente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Possibilitou-se com isso a contratação de professores não efetivos, conforme Lei 8112/90 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Com base na Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a contratação de professores substitutos visava suprir a falta de docentes da carreira decorrentes de diferentes fatores como: demissão, aposentadoria, situações envolvendo a saúde, capacitação/qualificação, licença obrigatória, entre outros (BRASIL, 1993). Essa lei, além das significativas mudanças para todas as categorias de trabalhadores das IFES, dedica um capítulo único às contratações temporárias de excepcional interesse público, entre as quais inclui a necessidade de substituir professores ou admitir professor visitante (BRASIL, 1990, art. 233, Inciso IV). O que se percebe é que esse professor substituto não possui uma legislação específica. A lei nº 8745, a lei nº 9849 e a lei nº 10.667, mais recente ainda (2003), falam do professor substituto, mas dão outras diretrizes para a contratação desses profissionais.

Apesar das reformas, na década de 90, a Lei 9.849/99 alterou o artigo referente às contratações temporárias, incluindo dois parágrafos para tratar exclusivamente das condições de contratação do professor substituto acima referenciada (BRASIL, 1999):

§ 1º A contratação de professor substituto a que se refere o inciso IV far-se-á exclusivamente para suprir a falta de docente da carreira, decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória.

§ 2º As contratações para substituir professores afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição.

Diante dos fatos e das legislações, as IFES passaram a contratar menos profissionais permanentes em seu quadro docente e ampliaram as contratações temporárias de professores para suprir as demandas advindas das vagas ociosas. Dessa forma, chegaram, no referido período, a índices significativos de docentes na condição de professor substituto em relação aos professores concursados e efetivados. Em algumas universidades, o número de professores substitutos é expressivo, quase que como uma “universidade substituta” (SILVA; MAIA FILHO; RABELO, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O artigo 52 da mesma lei define as Instituições de Ensino Superior como “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior”, tanto do ponto de vista científico quanto do cultural. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (BRASIL, 1996). A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo dos cursos de pós-graduação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão federal responsável pelo ensino brasileiro e suas diretrizes (BRASIL, 2022).

Portanto, discutir a formação para a docência, as funções do professor e pesquisador universitário no processo de construção de conhecimentos, envolve entre outras, a concepção de universidade enquanto instituição social, que, segundo Chauí (2003, p. 5) “como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Sendo assim, como instituição social não pode, de maneira alguma, fragmentar valores que afetam a integralidade da formação de indivíduos cidadãos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

No sentido de corroborar com Chauí (2003, p. 5), Pimenta e Anastasiou (2017, p. 5) entendem que “ser professor” na universidade não pode se materializar apenas na compreensão de que esse sujeito tenha domínio em seu campo específico do conhecimento, mas também que ele domine conhecimentos/saberes que o aproximem do ato de ensinar. Nesse processo é válido considerar a profissionalidade do professor formador que segundo Morgado (2011 apud André; Almeida, 2017), é um processo que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. Para isso, as autoras afirmam que a docência

compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, as quais se constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao exercício da docência que denominamos de conhecimentos/saberes pedagógicos. Já para Cunha (2013, p. 25), “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações e isso envolve a coletividade de professores”. Tal afirmativa é também afirmada por Gatti (2021), principalmente quando a autora se refere às exigências do atual cenário, de competitividade, individualismo, multiculturalismo, novas linguagens, que emergem de demandas por justiça social e equidade educacional.

Quando escolhemos a profissão docente, não podemos esquecer que temos diferentes tempos de formação. A esse respeito, Nóvoa (2019, p. 10) diz que:

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Com relação às fases acima citadas, os anos iniciais da profissão são fundamentais e merecem atenção, uma vez que definem, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. De acordo com Machado et al., (2021), a formação continuada é inerente ao exercício da docência e por esse motivo, adquire um caráter de autoformação em que o profissional assume um papel de protagonismo no processo

Na perspectiva de Nóvoa (2019), mais importante do que formar é formar-se. Para ele, todo conhecimento é autoconhecimento e toda a formação é autoformação. “A verdadeira formação se dá na profissão, não se dá no individual, tampouco se finda na graduação” (p. 2), “deve ser um processo contínuo e se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor como agente e a universidade e a escola como lugares de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2009, p. 2), numa relação coletiva partilhando tarefas e responsabilidades.

No que diz respeito a formação docente, inúmeras são as considerações de Paulo Freire (1996, p. 5) ao ressaltar que “a formação é um fazer permanente que se refaz permanentemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo”. Essa conquista é de muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, das pesquisas e das interações coletivas, cujo resultado é formar-se a si próprio (FREIRE, 1996).

De acordo com Nóvoa (2009), a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente, como educando, como educando-mestre, como estagiário, como iniciante e como titular. Por outro lado, como sublinha Nóvoa “é no dia a dia da profissão que as bases vão se

fortalecendo, nos libertando para outras aprendizagens” (2009, p. 17). O mesmo autor salienta ainda que os maiores desafios vêm com a prática, dentro da profissão, bem como os questionamentos cujas respostas ainda estão por descobrir.

E o professor substituto? Existe uma formação específica para essa função?

A esse respeito, pesquisadores como Pimenta e Anastasiou (2017) indicam que sim ao salientar preocupações com a formação e a prática docente, uma vez que consideravam frágil a preparação e ou formação para atuação desses docentes no Ensino Superior. As mesmas autoras destacam a necessidade de abrangência de reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária.

Freire (1996) corrobora com as autoras Pimenta e Anastasiou, destacando que o exercício da docência exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Esse autor destaca ainda que professores substitutos ou professores aulistas, embora reconhecidos pelas regulamentações, são uma classe que não está incluída em um plano de carreira. Configura-se com isso um vínculo institucional instável em termos de salários e condições de trabalho atribuídas aos professores que compõem a categoria de professores universitários.

No trato das condições salariais dos professores substitutos, em 2009, houve uma expressiva conquista estabelecida pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 22/11, de 23-02-11, publicado no Diário Oficial da União nº 29 de 24-02-2011, Seção 1, p. 123 que define a remuneração dos professores substitutos. De acordo com essa normativa, deve-se tomar como parâmetro o vencimento inicial da classe em que esteja sendo feita a substituição do cargo efetivo, considerando os vencimentos básicos da categoria, a retribuição por titulação e ainda as gratificações conforme a carreira e disposto no documento ON/SRH/MP nº 05, de 2009 e a Nota Técnica nº 487/2009/COGES/DENOP/SRH/MP. Por outro lado, há ainda uma significativa disparidade salarial se comparados mestres e doutores efetivos com as mesmas titulações em professores substitutos. Segundo Silva et al., (2020, p. 225), enquanto professores efetivos com 40 horas recebem salários entre R\$ 8.335,55 e R\$ 11.793,95, os substitutos de mesma titularidade e carga horária recebem R\$ 4.891,27. A esse respeito, os autores ressaltam que “o professor substituto representa a expressão da desvalorização das condições do trabalho docente no capitalismo contemporâneo” (p. 225).

Balbatchevsky (2007), em seus estudos, destacou que o professor substituto se constitui como uma “mão de obra barata”, uma saída emergencial que contribui para a não paralização das atividades dos docentes afastados ou alocados para outras funções. Quando a autora se refere a “mão de obra barata”, quer dizer que, enquanto o professor efetivo recebe, além do salário, as vantagens próprias da carreira, baseadas na Lei nº. 8.112 de 11/12/90, o professor substituto recebe o equivalente ao valor de salário estabelecido para o nível “1” da classe da carreira do magistério correspondente à respectiva titulação, calculado o regime de trabalho (BRASIL, DECRETO nº. 94.644 de 23/07/87).

Mancebo et al., (2006), sobre a contratação de substitutos, salientam mudanças e consequências com precarização de trabalho, constatações que consideraram desastrosas.

A precarização do trabalho docente, mediante a proliferação das (sub)contratações temporárias dos professores; intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho, submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos, transformação no ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior e ênfase na produção de conhecimento economicamente útil (Mancebo et al., 2006, p. 47).

Na visão desses autores, a condição de professor substituto, no âmbito das IFES, não faz jus ao sentido denotativo a que deveria lhe caber: o de substituir um professor nos mesmos parâmetros e condições de trabalho. Sobre essa afirmação, Mancebo et al., (2006) salientam que a questão não é só o salário inferior em relação ao professor efetivo, mas tarefas e carga horária atribuídas aos professores substitutos são mais estritas à docência em sala de aula, nos cursos de graduação, com disciplinas teóricas, consideradas mais acessíveis de serem preparadas e ministradas, que não é o caso do professor efetivo. Por outro lado, para a modalidade substitutiva, o perfil exigido além da formação abrange conhecimentos sobre a área da(s) disciplina(s) ministrada(s), condição exigida para as demais modalidades de funções no âmbito superior. A questão é a modalidade de contratação?

No entanto, vale salientar que a experiência como professor substituto não tem sido só de diferenças. Há também ganhos. Entre esses, experiência docente para dar continuidade nos estudos de pós-graduação, pleiteando níveis mais elevados, bem como preparação para participar de concursos para vagas permanentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017). As autoras destacam ainda que a contratação de professores substitutos não intenciona amenizar a carga horária e atribuições do professor efetivo. Em algumas situações, a presença de substitutos permitiu aos professores do quadro permanente integrarem na sua carga horária, além do ensino, atividades de pesquisa, extensão e coordenação, que não que não são exigidas

dos professores substitutos; por outro lado, isso tem resultado em outras discussões, uma vez que encurtou o tempo dos professores para se dedicar às orientações. Assim como em outros setores, na Educação, situações adversas sempre vão existir e com elas a necessidade de alternativas de solução (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017).

A respeito do contrato temporário² de trabalho, vale destacar normativas (Artigo 8º da lei nº. 8745) que dizem respeito ao tempo dessa modalidade de trabalho, diferenciada da do professor substituto. Após aprovação no concurso público e exercer o contrato integral que é de até dois anos, esse profissional aguarda o prazo de também dois anos afastado de atividades públicas federais para novamente retornar, ainda na condição de substituto. Ou seja, nos dois anos seguintes, não poderá se candidatar a professor substituto, definindo assim o seu tempo de vida como temporário (BRASIL, 2003). Mesmo com uma pausa entre uma contratação e outra, o professor pode manter-se continuamente aprendendo e se desenvolvendo, uma vez que é capaz de aprender em qualquer etapa, a qualquer tempo. A esse respeito salienta Silva (2017, p. 325) “não se pode afirmar que a somente a experiência defina o docente como melhor professor. A experiência gera um corpo de conhecimentos e, nesta perspectiva, garante sua aplicação em situações práticas”. Nesse exercício prático de conhecer e autoconhecer-se, possibilita encontrar-se em sua subjetividade. Esse encontro com a docência e a subjetividade é descrito a seguir, durante o exercício da experiência de uma professora na função substitutiva.

Relato de experiência

O relato será conduzido na primeira pessoa por se tratar de experiências da autora. Começo parafraseando Antônio Novoa ao referenciar o professor. “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (2019, p. 7). Para Novoa, o professor carrega traços formativos desde muito cedo e, na sua formação, os planos pessoais se sobrepõem aos profissionais num processo de inacabamento contínuo e ao longo da vida. É assim que me sinto: inacabada e em constante construção.

² Temporário e substituto tem objetivo de contrato diferente. Como já dito nesse texto, o professor temporário é contratado para suprir demandas decorrentes do Programa Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, respeitados os limites e as condições fixados na Portaria Interministerial nº 149, de 10/06/2011 e Portaria MEC nº 1.738 de 09/12/2011, publicada no DOU de 13/12/2011. O professor substituto é contratado para suprir falta de professor efetivo em razão de: vacância do cargo; afastamento ou licença; ou nomeação para ocupar cargos de direção, etc, para isso necessita que haja um código de vaga docente correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei, e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na Instituição. Disponível em: (<https://www.ifb.edu.br>). Acesso em: 14/03/2024.

Pós-Graduação - Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado são etapas por mim já concretizadas. Qual seria então o próximo plano? Depois de tudo que vivenciei, pesquisei e escrevi, entrelaçando várias experiências em escolas, cursos de especialização e Organizações Não Governamentais, a sensação que tinha era de que faltava concretizar um plano de ação profissional: a docência universitária.

Até maio de 2021, a minha trajetória constava de vastas experiências como Pedagoga, atuando em escolas, com a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; em Organizações Não Governamentais (ONGs), com orientação pedagógica e infância de e em risco, com participações em diversas instituições públicas; orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) em diferentes áreas do conhecimento e estágios na docência, em especial, contribuições no curso de Pedagogia de três universidades. Essas experiências me permitiram vivenciar algumas fragilidades no ensino e na formação docente, despertando em mim o desejo de efetivar a minha atuação na formação de professores.

Os primeiros passos atuando como docente universitária foram sendo desenhados em 2012, durante o doutoramento em educação – estágio de docência – com disciplina ministrada na graduação de Pedagogia em uma universidade pública; na pós-graduação-especialização privada envolvendo temas e linhas de pesquisa sobre infância, dificuldades de aprendizagem, privação cultural, especialmente a infância de risco. Ambas as experiências me permitiram autoavaliar e compreender que apesar dos conhecimentos prévios ao exercício, era preciso aperfeiçoar estratégias de trabalho, não no sentido aplicacionista da “relação teoria/prática” referenciada por Schön (1987), mas como diz o autor, da teoria reflexiva investida na ação, aplicável à prática. Com nova bagagem, retomei, em 2014, na disciplina de seminário avançado em pesquisa científica – Mestrado Profissional em Educação, de uma universidade federal pública, como docente colaboradora onde também orientei três mestrandos; em 2019, assumi como docente no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade privada, e como colaboradora em outra universidade privada, *Logos University International* (UNILOGOS), Universidade Americana com sede no Brasil, na orientação de quatro mestrandos de Mestrado em Educação, modalidade a distância.

A percepção da experiência “descoberta” representou o entusiasmo inicial e o pertencimento como profissional, aspectos, muitas vezes vividos em paralelo e, outras vezes com a predominância de um ou de outro. Têm sido períodos de muito aprendizado e de grandes expectativas, mas também de descobertas que culminaram no redesenho da minha profissão, na

formação continuada, intensificando o meu desejo de compor não somente o quadro de profissionais substitutos/temporários, mas o quadro efetivo de docente universitária em universidades – um sonho em construção.

Com a aprovação em primeiro lugar no concurso (BRASIL Edital nº. 008 de 16 de março de 2021), um novo desafio estava prestes a iniciar, composto por mix de alegria, angústia, incertezas e expectativas que tomaram conta de mim, principalmente por ser uma experiência temporária, ou seja, com dia e hora para acabar assim que a detentora da cadeira retornasse para assumir a vaga e cargo – o que não acontece quando somos efetivos.

Refiro-me a maio de 2021 porque foi nessa data que ingressei na Universidade Federal do Amazonas como professora substituta, no curso de Licenciatura de Pedagogia, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA-UFAM), Campus de Humaitá. Da participação no concurso, contratação e função docente substituta, o contato foi remoto devido ao distanciamento social, determinado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que tem como causa a Pandemia da COVID-19, iniciada em março de 2020. Como os demais profissionais da educação em nível global, foi preciso reinventar práticas pedagógicas, aprender a usar diferentes tecnologias. No entanto, mesmo em módulo remoto e distante dos colegas de trabalho, a sensação era de que eu havia me encontrado junto àqueles que gostam de ensinar, dentre os quais eu me incluo.

Na referida instituição, o período como professora substituta até o desligamento foi de oito meses e no formato remoto. Aulas remotas já existiam antes da pandemia, mas foram intensificadas a partir da necessidade que instituições de ensino tiveram de manter suas atividades curriculares neste contexto de isolamento social que passados dois anos é ainda enfrentado pela humanidade em geral.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) consiste em uma mudança temporária do ensino para um modo alternativo devido a circunstâncias da crise causada pela pandemia de Covid19, orientada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE), que em caráter emergencial, apresentaram como solução educacional para esse momento de distanciamento social (BRASIL, 2020). Distante socialmente, as aulas presenciais passaram a ser ministradas nos formatos síncronas (online) e assíncronas (em casa), cada professor teve autonomia para se organizar. A experiência durou apenas oito meses. No entanto, apesar do distanciamento que impossibilitou a convivência presencial e o curto tempo na função, o tempo foi suficiente para experimentar vivências educacionais, sociais e culturais

com professores e alunos que para sempre serão lembradas. Como ressalta Nóvoa (2022), nada foi programado, aconteceu repentinamente, a escola e a universidade tal qual conhecíamos antes mudou, nada será como antes, tão pouco seremos os mesmos.

Durante o referido período, ministrei as disciplinas: Metodologia da leitura; Metodologia do Ensino de Ciência Anos Iniciais (dois semestres); Metodologia do Ensino de História Anos Iniciais; Metodologia do Ensino de Geografia Anos Iniciais e Pressupostos e Fundamentos da Educação Especial. Todas as disciplinas marcaram de certa forma, com um tema ou uma atividade. No entanto, a de Educação Especial foi duplamente marcante. Não se tratava só de conhecimentos, de como atender em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais, mas de sentimentos relatados em relação ao atendimento precário para com esse público nas escolas de Humaitá, do desejo de cenários diferentes, de respeito aos direitos de inclusão e desenvolvimento humano, e ainda, de apoio técnico às escolas e formativo aos professores. A concepção humanizada de ensino aprendizagem construída de discussões se aproxima de Nóvoa (2019, p.4) ao destacar que “a aprendizagem de uma disciplina não se destina apenas a adquirir uma “competência”, destina-se, acima de tudo, a formar um ser humano”.

Além das disciplinas, orientei uma monitoria numa disciplina da Pedagogia, participei em “Live” sobre a Educação de Jovens e Adultos, de encontros temáticos formativos sobre o Exame Nacional de Empenho de Estudantes, da avaliação oficial do Ministério da Educação (ENADE-MEC), de bancas de Trabalho de conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura de Pedagogia e, de Mestrado em Educação.

Como docente, a empolgação pela prática mesclava-se com a insegurança frente ao desconhecido, uma vez que, em duas das disciplinas, minha experiência era restrita. Sabia do meu potencial profissional e já havia ministrado aulas no formato remoto, só não conhecia os desafios tecnológicos a serem enfrentados. O desafio maior era que a grande parte dos alunos tinham apenas celular com dados móveis limitados de internet, o que dificultou a participação efetiva nas aulas, bem como a participação em atividades práticas com pesquisas, restringindo com isso o aprendizado. Outros, não tinham acesso à internet, recorriam aos vizinhos quando possível, uma vez que as regras eram de distanciamento social. E ainda, alguns não sabiam usar ferramentas básicas de escrita e investigação.

Claro que diante do reduzido envolvimento e desempenho dos estudantes fiquei frustrada, mas antes de fortalecer essa frustração refleti muito para não permitir que tantas

limitações impedissem dar sequência às aulas com qualidade, para um professor, substituto ou efetivo é importante saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, então transformei as circunstâncias em aprendizagem. Além disso, “o ator principal, o professor, é o responsável pela construção de conhecimentos e sentidos produzidos durante o processo formativo Machado et al. (2021). Já dizia Freire (1996), na função docente, é preciso um movimento que tem “início na consciência do inacabamento, da incompletude, na necessidade de ir além, de ser mais, transformando-se em uma busca contínua e incessante neste processo” (p. 6).

Mesmo no módulo remoto e morando em outro estado, desde o início soube que não estava sozinha. Atuei conjuntamente com os docentes do quadro efetivo, nos encontros formativos, reuniões de colegiado e outras solicitações, sempre com muito diálogo e liberdade de expressão tal qual os colegas com anos de atuação na instituição. Minha carga horária era de 40h semanais. Em nenhum momento me senti despreparada para a função; sempre estive ciente da importância da formação permanente que não abro mão, observação destacada por Pimenta e Anastasio (2017), ao afirmar a necessidade de rever a formação e a preparação também dos professores substitutos para a função docente universitária. Entendi perfeitamente quando as mesmas autoras destacaram que o papel do outro têm significado considerável na constituição da profissionalidade do professor e afeta sua identidade profissional.

A esse respeito, Bolzan (2002, p. 43) destaca que as experiências compartilhadas com os mais experientes, na bagagem e no tempo na função, são muito importantes:

A partir uma situação de interação entre indivíduos, no qual um deles é mais experimentado num determinado domínio, possibilitando que o novato ou menos experiente e se aproprie passo a passo da tarefa a ser realizada. A ideia base é que inicialmente, o aprendiz desenvolva uma atividade que não domina, precisando de suporte de um companheiro mais experiente para realizá-la. Logo a concepção de suporte diz respeito a uma atividade que precisa ser realizada em conjunto.

Durante o período substitutivo, quanto às dúvidas que surgiam, pude contar com o apoio dos colegas, fundamental durante os oito meses na função. Foram também importantes e inesquecíveis os vínculos construídos com os acadêmicos. Muitas vezes, entrei remotamente na casa de cada um, acompanhei as suas maiores dificuldades familiares, socioeconômicas e culturais, com especial evidência à falta de internet e as constantes quedas de energia em Humaitá. Ainda sobre os acadêmicos pude ouvir muitas histórias de vida, situações que aprenderam ainda tão jovens a contornar da melhor forma possível.

De acordo com Nóvoa (2019, p. 6), “a empatia, enquanto capacidade de nos colocarmos no lugar de outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental da educação”. Ainda durante o período, aprendi novas culturas, linguagens, gastronomias, aprendizados que não estão disponíveis nos livros, mas no cotidiano, na vida. No período, pude observar o quanto são resilientes, teria gostado muito de ministrar aulas presencialmente.

A experiência com os alunos e a universidade poderia ter sido mais duradoura uma vez que o concurso previa validade de um ano, prorrogável por igual período no interesse da Instituição e mediante iniciativa da Unidade Acadêmica. No entanto, como já dito, substituímos o docente que por alguma razão está afastado de suas funções apenas até seu retorno, independente se por dias, meses ou dois anos.

Vale destacar que, enquanto substituímos estamos aprendendo e, também nos preparando para alçar níveis mais altos da profissão. A teoria e a prática entendi como um interminável reencontro. Esse sentimento ameniza os impactos ao deixar a função, escreve uma nova etapa da nossa história, que vai de aluna de graduação e de pós-graduação à experiência mais recente; de professora com a formação de professores, o professor no professor. Essa premissa reafirma o que diz Nóvoa (2009, p. 7), que “a formação se aprende na profissão”. Por outro lado, me permito dizer o quanto é impactante e desconfortável acordar e receber a notícia que nossos serviços não são mais necessários, principalmente quando acontece antes do tempo previsto. O trabalho de um professor substituto na UFAM é por vezes, mais amplo que um professor efetivo, o substituto ministra até 4 disciplinas, em dias e períodos não aceitos pelos efetivos, enquanto o efetivo ministra duas em dias e períodos de sua preferência.

Este é o ponto. Assim como Nóvoa, não basta ter níveis de formação e titulação ou saber fazer alguma coisa diferente. Temos que estar dispostos, motivados, capazes de mobilizar a todos, em contextos diversos, com novas dinâmicas e aprendizagens, em constante formação. Se para Rubens Alves (2012) a essência dos pássaros é o voo, o meu voo é ser encorajada a não perder a motivação. Moviada pelo compromisso com a educação e a formação docente de futuros professores, retornei para a UFAM, agora como docente efetiva cujas experiências seguem me construindo.

Considerações finais

Para este texto, buscou-se refletir sobre a docência superior em caráter substitutivo, a partir da experiência de uma professora substituta, evidenciando o que dizem as legislações e

alguns teóricos, mas sobretudo as experiências vivenciadas na função docente, em uma Universidade Federal Amazonense e o potencial formativo para a aprendizagem da docência.

Este texto permite inferir que a formação docente universitária deve ser constantemente refletida em todas as suas dimensões, que a formação deve ser contínua sem perder o olhar para as modalidades e funções, mas olhando de forma especial para o professor em caráter substitutivo.

Com base nas leituras e experiências, em alguns momentos é preciso olhar para o passado, buscando reconhecer-se para entender o presente. Razão pela qual, foram trazidas ao debate experiências vivenciadas no decorrer da trajetória formativa da autora como professora substituta, das quais destacam-se disciplinas ministradas, monitoria, reuniões, atendimento aos alunos e participação em bancas de TCC e Mestrado, experiências que possibilitam afirmar, mesmo na função de professora substituta, por um período curto de oito meses, aprendizado expressivo e inesquecível.

A ressignificação da trajetória, na reflexão do presente, possibilitou desenvolvimento profissional também como um processo pessoal, e não uma oportunidade, evento ou ocasião. Por outro lado, atuar mesmo que por oito meses como professora substituta na referida instituição foi sem dúvidas um grande desafio, mas também uma das mais ricas experiências da profissão que levou a afirmar o porquê da escolha de ser “Professor” e o tipo de professor que desejo ser, transcendendo para o tipo de sociedade que desejo ajudar a formar e o tipo de professor que os alunos esperam encontrar em qualquer instância de ensino. Ou seja, ser capaz de mudar o decurso da própria prática.

Como docente é possível afirmar que implica mais que ensinar a aprender. Na visão de Nóvoa (2019), a presença destes dois fatores implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. E complementa: “Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação” (p. 3).

Cabe, portanto, às instituições de Ensino Superior, repensar a formação docente que qualifica as diferentes modalidades de atuação docente sem menosprezar os professores substitutos, em comparação aos efetivos, potencializando, em especial os professores iniciantes na função. Lembrar que o professor substituto, na grande maioria, tem formação e titulação tal qual a do professor efetivo, diferenciado apenas pela modalidade de contratação. Cabe à

comunidade acadêmica atuar junto a esses professores contribuindo para a tão desejada formação que se complementa no ensino de qualidade.

A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente, independente da modalidade de atuação.

Referências

ALVES, Rubens. “**Se eu pudesse viver minha vida novamente**”. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; ALMEIDA, Patricia C. Aalbieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 203-219, 2017.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun. 2007, n.17, pp. 158-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a07n17.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2024.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. [Ministério da Educação] Conselho Nacional de Educação. **Parecer 5/2020 (CNE/CP), de 28 de abril de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. de 2020. Seção 1, p. 32.

BRASIL. **Lei n. 8112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez.

BRASIL. **Lei n. 8745, de 9 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do Inciso IX do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 dez. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.849, de 26 de outubro de 1999**. Altera os arts. 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, e 9º da Lei nº. 8.745, de 09 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 1990.

BRASIL. **Orientação Normativa n. 2, de 17 de julho de 2009**. Estabelece orientação aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal quanto a remuneração de professor substituto, de que trata a Lei nº. 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Diário Oficial da União, Brasília.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 01/04/20234

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-12, 2003.

CUNHA, Maria Izabel da. **A docência como ação complexa**. In: CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin. p. 19-34, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 28, 2021 (p. 47-56) 31 dez. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i28.546>

HERNANDES, Maria Elaine Padilha Bandeira.; BARREIRO, Cristhianny Bento. Trajetórias de formadoras de professores: os desafios do desenvolvimento profissional docente. **Rév. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, 2020. p. 820-841, abr/jun.

MACHADO, Giovani Bohn et al. O uso das tecnologias como ferramentas para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260048, 2921.

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

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 116p, 2022.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In Seção temática: Resistências e (re)existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo. **Educ. Real**. 44 (3), 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009. ISBN:978-989-8272-02-7.

PIMENTA, Selma Garrido.; Anastasiou, Lea das Graças Camargo. (Orgs.). **Docência no Ensino Superior**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. How Professionals think in Action. London: Temple Smith, 1987.

SILVA, Vera Lucia Reis da. Professores iniciantes na docência universitária: desafios no contexto da profissão. *RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-estar*. ISSN 2594-8806 (ON LINE).Vol. I, Número 1, 2017 Jul-Dez, p. 322-335.

SILVA, Maiara Lopes da; MAIA FILHO, Osterne Nonato.; RABELO, Joseja Jaqueline. As condições de trabalho do professor universitário substituto na contemporaneidade. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, 2020. p. 215-234, jan./abr. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1002><http://seer.uece.br/redufor>ISSN: 2448-3583

Autoria:

Marlene Schüssler D’Aroz

Pedagoga. Pós-doutora em Educação. Pesquisadora da infância e formação de professores. Docente do Ensino Superior no Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM). Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação, Ciências e Humanidades (PPGECH-UFAM).

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: marlenedaroz@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

País: Brasil