

O professor substituto e sua importância na continuidade do ensino de Sociologia

The substitute teacher and its importance in the continuity of the teaching of Sociology

José Ribeiro Neto¹

Tatiane Oliveira de Carvalho Moura²

Resumo

Este trabalho visa analisar, dentro do contexto do ensino de Sociologia no ensino público, as implicações da rotatividade docente sobre o nível de identificação dos estudantes com a metodologia e a postura do professor substituto, e também sobre a motivação em sala de aula. Tal análise parte das observações feitas durante a prática do estágio supervisionado em Ciências Sociais, com as turmas dos três anos do ensino médio de uma escola de Recife-PE. As atitudes e estratégias do professor e sua experiência como substituto foram o ponto central. As observações permitiram identificar que os estudantes traçavam estratégias de reação ao professor que, por sua vez, lançava mão de estratégias de “sobrevivência” à responsabilidade temporária. Nesse contexto, foi possível também perceber pouco envolvimento da gestão escolar e o peso determinante das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: professor substituto. rotatividade docente. desvalorização do professor. professor reflexivo.

Abstract

This paper aims to identify, within the context of Sociology teaching in public education, the implications of teacher turnover on the level of identification of students with the methodology and posture of the substitute teacher, and also on the motivation in the classroom. Based on observations made during the practice of supervised internship in Social Sciences, with classes from three years of high school at a school in Recife-PE. The teacher's attitudes and strategies and his experience as a substitute were central point. The observations allowed us to identify that the students traced reaction strategies to the teacher who, in turn, resorted to “survival”

¹ Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Brasil, email josersneto@outlook.com, orcid <https://orcid.org/0000-0002-8232-0600>

² Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Brasil, Email moura.tatiane@hotmail.com, orcid <https://orcid.org/0000-0002-2340-0352>

strategies to temporary responsibility. In this context, it was also possible to notice little involvement of school management and the determining weight of public educational policies in this issue.

Keywords: substitute teacher; teacher turnover; devaluation of the teacher; reflective teacher.

INTRODUÇÃO

Os indivíduos em sociedade tendem a estabelecer relações uns com os outros, sejam essas relações de aproximação ou de afastamento. No caso da relação professor-aluno, no que se chama de ensino compulsório, o afastamento físico nem sempre é possível, e no caso de uma relação não muito boa entre as partes, é preciso que haja tolerância e limites. Por sua vez, uma relação de identificação é construída com o tempo de convivência, e logo, os estudantes tendem a se acostumar com os professores e professoras. Mas, e quando o professor ou a professora, aos quais os estudantes estão acostumados, precisam se afastar da escola?

A rotatividade na atividade docente é uma realidade na educação, e decorre por alguns fatores. Um deles são as questões de saúde, como apontam Tostes et al. (2018) em sua pesquisa com mais de mil docentes do estado do Paraná – na qual grande parte apresentava desde transtornos psíquicos leves até depressão. Outro fator recorrente é a desvalorização da profissão docente, que se evidencia pelo grande número de contratações temporárias e baixa remuneração – fatos apontados por outra pesquisa, feita no estado de Minas Gerais, por Amorim, Salej e Barreiros (2018).

O professor que substitui, seja por tempo determinado ou não, é figura recorrente na sala de aula, portanto, deve estar preparado para contribuir na construção do conhecimento dos estudantes. Além disso, deve assumir que estes estudantes, por estarem habituados com outro docente, podem representar um grande desafio. Os Parâmetros curriculares para o ensino médio (PCNEM), em sua apresentação, deixam claro o papel central de professoras e professores para uma educação de qualidade, resultado que só seria concretizado com o empenho e atualização profissional dos docentes (Brasil, 2000).

E é nesse contexto que este trabalho se insere, a partir de um estudo de caso no qual se observou a relação de um professor substituto de Sociologia. A experiência se deu com as

turmas das três séries do ensino médio integral de uma escola de referência em ensino médio localizada em Recife, PE. O intuito inicial da pesquisa era o de utilizar a prática do estágio supervisionado em Ciências Sociais para problematizar a relação professor/aluno. Porém, em virtude do afastamento do professor titular de Sociologia, e da presença de um professor temporário no período de realização das visitas à escola, foi quase que natural adicionar ao problema inicial a categoria “professor substituto”.

Pode-se dizer, então, que é exigida do professor temporário a capacidade de pautar suas aulas num contexto de continuidade do que vinha sendo desenvolvido pelo professor titular. Outro ponto importante é a construção de uma relação com os estudantes, permitindo assim, criar o ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Rodrigues Brait et al (2010) corroboram tal afirmação em sua pesquisa acerca da importância da atitude do professor em, não apenas pensar na condução dos estudantes, mas, deixar-se também ser conduzido. Pois é na reciprocidade que está a chave para uma relação exitosa com os jovens.

Em tempos em que o trabalho docente é amplamente questionado, e onde estudantes são bombardeados constantemente com informações – inclusive conteúdos curriculares em diversas plataformas virtuais –, é importante que se pense em estratégias didático-metodológicas para além do convencional. Em um cenário de flexibilização da atividade docente e de instabilidade das vagas de professor no ensino público, este trabalho se propõe a ampliar a discussão acerca da importância da relação professor/aluno e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da experiência de observar um professor substituto cuja aceitação pelos alunos era quase nula, e pensando no contexto geral da educação brasileira em relação à rotatividade docente, emergem algumas questões. A primeira se refere a quais estratégias professores substitutos poderiam adotar para criar uma relação que lhes permita minimizar os impactos de tal transição na continuidade do ensino. A outra questão diz respeito às possíveis causas da não aceitação do professor “novo” pelos alunos.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as possíveis causas do não estabelecimento da relação aluno/professor substituto, bem como as consequências de tal quebra na continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Outro fator levado em conta são as estratégias utilizadas,

tanto pelos estudantes, quanto pelo docente, para lidar com a convivência.

Substituição, problemas estruturais relativos à docência e a atenção ao ensino da sociologia

O objetivo deste trabalho, já acima destacado e brevemente explicado, surgiu posteriormente a um objetivo inicial, que seria um trabalho do tipo etnográfico, uma observação participante bem aos modos da Antropologia clássica de Malinowski (1976). Porém, pelo fato de já estar familiarizado com a escola-campo devido aos estágios curriculares anteriores, lancei mão dos conselhos de Da Matta (1978) sobre a necessidade e importância de tornar o familiar em exótico, na tentativa de apreender fenômenos da relação aluno-professor que pudessem ser problematizados a partir de seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Tão logo tive assinada a carta de aceitação pelo gestor da escola, me dirigi à sala de Geografia e Sociologia, que para minha surpresa estava sob a regência de um professor substituto ao qual me apresentei e pedi permissão para iniciar meu trabalho. O professor substituto tem formação em História pela Universidade Federal de Pernambuco e leciona há vinte anos na rede pública. Tratava-se, então, de uma substituição temporária por motivos de saúde do professor titular.

As observações foram feitas no período de duas semanas, às segundas, quartas e sextas-feiras, com as turmas do 3ºB, 2ºB e 3ºA; 1ºB e 2ºC, respectivamente. Sendo estas as turmas que pude acompanhar, muito devido aos horários das aulas de Sociologia. O que foi satisfatório, pois abrangia pelo menos uma turma de cada série do ensino médio, e variava entre os horários da manhã e da tarde. A tática foi a de, num primeiro momento, apenas sentar em uma das carteiras para observar e anotar, sem interagir diretamente ou me apresentar, para que o contato se desse de maneira espontânea da parte dos estudantes. O intuito era fazer uma análise qualitativa dos comportamentos, estratégias e discursos dos alunos e do professor, no contexto descrito acima.

O que foi observado do professor em relação à metodologia é que não havia preparação de aulas ou plano de ensino, tendo sido repetido em todas as aulas observadas um

breve momento de tentativa de exposição oral – que era ignorada pela maioria dos alunos. Em seguida vinha uma atividade escrita – que consistia em uma ou duas questões genéricas – às quais os alunos respondiam em uma única linha e se dirigiam ao professor para que fosse dado o visto, que soma pontos na nota. Os temas das aulas e as questões do exercício foram os mesmos para as três séries. Somando a parte expositiva e o exercício não era utilizado sequer metade do tempo das aulas, assim, as turmas passavam o restante do tempo conversando, usando o smartphone e até jogando jogos de mesa (dominó, uno). A reação do professor ao caos que se seguia até o toque da campainha que dava fim às aulas, era a de ignorar e esperar sentado o encerramento.

Em um momento, ao me ver fazendo várias anotações, o professor veio até mim e perguntou se eu estava anotando algo a respeito dele, o que respondi dizendo que anotava aspectos gerais das aulas. O próprio professor seguiu a conversa, me passando suas impressões em relação à turma: “... *tem uns que querem alguma coisa com a vida, já outros não querem nada*”. A visão generalista do docente demonstra que, para ele, a aula aconteceu e aprendeu quem quis. Esta visão acerca da responsabilidade dividida, onde o professor se preocupa com o ensinar e cabe aos estudantes aprender, vem sendo criticada por alguns autores e autoras. Por exemplo, com relação às consequências de tal postura, Anastasiou escreve que “*Nessa visão de ensino, a aula é o espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo*” (Anastasiou, 2007, p.15). Para a autora não é possível conceber ensino e aprendizagem separados um do outro. Além disso, os estudantes tem que ser orientados no sentido de aprender a aprender, o que seria a capacidade de relacionar conteúdos à sua realidade e às suas vivências, não apenas memorizando, mas refletindo e esquematizando conceitos, conseguindo assim *apreender* os conteúdos. A Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), de 1996, aponta a atenção à aprendizagem como uma das principais tarefas docentes, ponto que Anastasiou complementa, colocando a questão: “*Assim, se eu expliquei o conteúdo, mas o aluno dele não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri parte do processo?*” (Anastasiou, 2007, p.2).

O que foi observado é que o professor citado tem plena convicção de ser isento da responsabilidade, no que diz respeito a uma realização plena do processo de ensino-

aprendizagem. Levando em conta que sua relação com os estudantes era totalmente de indiferença, passei a atribuir a apatia do professor a fatores de desgaste, devidos aos vinte anos de docência. Tal desgaste, provavelmente, também o levava a uma falta de comprometimento com a continuidade do trabalho iniciado pelo professor titular.

Lapo e Bueno (2003), através de sua pesquisa acerca do abandono da carreira docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo, analisaram os fatores que levam professores e professoras a ignorar a formação escolar dos estudantes. Suas análises apontaram que, mesmo insatisfeitos com a função, muitos professores passavam longos processos até que se desligassem da rede, utilizando, nesse meio tempo, diversas estratégias para “suportar” o quanto pudessem, em função da fonte de renda e em detrimento do ensino. A partir do fenômeno observado pelas autoras e descrito abaixo, é possível situar ainda mais o caso aqui explorado, já que em um momento no qual questionei se o professor utilizava outros recursos metodológicos – por exemplo o projetor –, ele respondeu que não sabia usá-lo. Segue o que as autoras definem como problema “[acomodação] entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino” (Lapo; Bueno, 2003, p.85).

Vale salientar que tal pesquisa exclui os professores contratados por tempo determinado, que somavam 66% do número total de docentes, pois, segundo as autoras “*eram docentes contratados a título precário, por tempo determinado*” (Lapo; Bueno, 2003, p.68). O fato de uma pesquisa que trata de abandono da profissão docente, sequer abordar brevemente aqueles que, por sua vez, seriam os suplentes dos que se evadem, já evidencia a desvalorização ainda maior do professor não efetivo. Ainda em relação à precariedade das condições de trabalho dos professores temporários, é relevante o que trazem Amorim, Salej e Barreiros (2018). Os autores evidenciam como os docentes aos quais chamam de designados, ou seja, suplentes dos professores efetivos em ocasiões específicas, são obrigados a acumular turmas em escolas diferentes, para garantir uma remuneração razoável. Outro dado interessante da pesquisa acima citada mostra como a preocupação com o peso da atuação docente é ainda mais importante do que a expectativa com resultados gerais do processo da educação escolar. Podemos concluir,

então, que preciso haver acompanhamento da gestão em relação à aplicação do currículo pelo professor – seja temporário ou não –, ao invés de serem monitorados apenas os índices de desempenho dos estudantes em exames periódicos.

Acerca da relação de professores e escolas, Lira (2021), em sua pesquisa com gestores escolares da rede estadual de Pernambuco, esquematiza o processo de centralização das gestões escolares nas políticas de responsabilização pelos índices. Na lógica evidenciada pelo autor, as gestões se tornam figuras centrais de responsabilidade quanto à saída de suas respectivas unidades escolares da zona chamada “prioritária”, na qual se encontravam as escolas com os piores índices (Lira, 2021). Abaixo o que o autor reafirma:

A rede estadual de ensino de Pernambuco dispõe de um sistema próprio de avaliação intitulado Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Esse sistema foi criado em 2000 [...] O SAEPE emprega o mesmo método de resposta ao item e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica, as informações são geradas com base nos testes aplicados aos estudantes do 3º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

A partir de 2008, em decorrência da estruturação do modelo de responsabilização educacional pela gestão estadual, a aplicação das avaliações em larga escala previstas no desenho do SAEPE vem ocorrendo anualmente, e os seus dados passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)⁵ que se estabeleceu como o indicador de qualidade da educação, permitindo diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano, conforme apregoa a SEE-PE (Lira, 2021, p.48).

O que é relevante à problemática da rotatividade docente, é o fato de os índices serem computados a partir apenas das disciplinas Português e Matemática. Logo, todo o foco de mobilização das gestões se volta para tais disciplinas, o que automaticamente destina papéis secundários aos demais componentes curriculares. Em contrapartida, Barbosa (2021), ao tratar do caráter compartilhado das problemáticas escolares a partir do conceito de gestão democrática, aponta para a responsabilização da comunidade escolar como um todo. O autor coloca que

Em relação ao trabalho entre pessoas, entendemos que os discentes e funcionários, família, alunos e a sociedade em torno da comunidade educativa

também fazem parte do processo. Com isso, não é possível pensar em participação da comunidade escolar sem envolver toda a equipe da gestão, vinculando-a às formas mais democráticas no trabalho do diretor escolar (Barbosa, 2021, p.37).

Uma comunidade escolar responsabilizada e atuante, como propõe o autor, poderia contribuir para a resolução do problema de isolamento ao qual o professor substituto é geralmente submetido, uma vez que o próprio professor deveria ser integrado à comunidade escolar e auxiliado pelos demais atores. O caso que tratamos nesse trabalho representa bem o isolamento ao qual um professor pode ser submetido, tanto por ser substituto, quanto por ser responsável por um componente por vezes desprestigiado, que é a Sociologia.

As problemáticas até aqui expostas afetam diretamente a relação professor-aluno, e tal fato pôde ser verificado durante as observações. Mesmo a minha presença como estagiário, ou a presença de alunos de outras turmas, não faziam com que os estudantes se comportassem melhor. Falar alto, circular pela sala, ouvir música no celular, jogar jogos online e responder agressivamente a qualquer tentativa de intervenção do professor eram a praxe. Os estudantes já entravam na sala fazendo barulho e provocando o professor, não sentavam e se esforçavam ao máximo – a meu ver – numa estratégia coletiva de não permitir que houvesse aula. Por sua vez, o professor continuava uma aula expositiva de dez minutos, direcionada apenas para três estudantes que sentavam à sua frente, ignorando o restante da turma. Ignorando também o barulho que não me permitia ouvi-lo, já que eu sentava numa carteira no fundo da sala.

Pensando em estratégias para sanar os problemas expostos acerca da relação professor-aluno, julgamos relevante o que traz Morales (1999). O autor analisa qual seriam as características dos professores, que, na visão dos alunos, os tornam docentes bons ou ruins. Entre outros atributos, demonstrar-se motivado foi visto como ponto bastante positivo na constituição de um bom professor, segundo alunos do ensino médio. O autor também aponta que para uma boa relação entre professor e alunos, é imprescindível que o docente reflita sobre sua função, pois, para se aproximar do modelo ideal para os jovens de hoje, deve-se investir nas atitudes e ações – aspectos não condicionais –, e não na personalidade. Ou seja, não é preciso deixar de ser quem se é, para ser um bom professor. Porém, é muito importante que se

esteja sempre buscando agir didática e metodologicamente de maneira proativa.

Em relação, ainda a um caráter reflexivo da atuação docente, e à importância de uma formação continuada, o trabalho de Fávero, Tonieto e Roman (2013), a partir da definição de reflexividade docente de Schön (2000), alerta para o que uma postura não reflexiva do professor pode causar. Com isso, afirmam:

Cometem graves equívocos e correm sérios riscos de fracassar profissionalmente todos aqueles professores que confiam cegamente que um processo formativo será capaz de indicar todos os procedimentos técnicos para enfrentar os problemas decorrentes das práticas educativas (Fávero; Tonieto ; Roman, 2013, p. 282).

[...]um profissional que, ao lidar com situações de incerteza e imprevisibilidade, é capaz de ser flexível e inteligente para resolver as situações problemáticas que enfrenta no cotidiano de sua prática docente (Ibidem. 2013, p. 283-284).

Desse modo, pode-se afirmar que, em um contexto de apatia do professor em relação às suas aulas, ele abre mão desta reflexividade, oferecendo métodos e práticas estagnadas e ultrapassadas, às quais os estudantes reagem com indisciplina e total indiferença. No caso observado na presente pesquisa, fica evidente que não há ensino ou aprendizagem, e há a visão de que os alunos são corpos vazios a serem preenchidos por conteúdos concebidos apenas a partir do que o professor quer. Lopes (2010) discute largamente a importância da aproximação entre o professor e os alunos para que haja um ambiente propício ao ensino-aprendizagem, e coloca:

É importante que se ressalte que, quando se fala em proporcionar uma relação professor-aluno baseada no afeto, de forma alguma, confunde-se aqui afeto com permissividade. Pelo contrário, a ação do professor deve impor limites e possibilidades aos alunos, fazendo com que estes percebam o professor como alguém que, além de lhe transmitir conhecimentos e preocupar-se com a apropriação dos mesmos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emoções e expressões (Lopes, 2010, p.7).

Mas, para além de todos os aspectos discutidos até aqui, por estar tratando especificamente do ensino da Sociologia, existem fatores agravantes dos problemas. Ambos os

estudantes e o professor expressaram, pelo que se pôde observar, diversas atitudes e discursos já estereotipados e impregnados de senso comum em relação às Ciências Humanas. Algumas falas são reproduzidas abaixo:

Eu não sei mexer nessas coisas de tecnologia. Pelo menos a aula de Sociologia não precisa muito disso. Professor (formado em História);

“Essa aula só presta pra descansar o almoço mesmo. Sociologia já é chato, e com esse professor tá pior. Estudante A;

Não sei pra quê tem essa matéria. A pessoa não entende nada. Parece que o professor também não entende nada. Estudante B

Parece que o professor só tá ali porque precisa do salário. Mas parece que em todo canto essas matérias são assim com esses professores. Estudante C

Vargas (2010) traz, em seu trabalho, alguns pontos que ressaltam a desvalorização sistemática do ensino de Sociologia durante a história do ensino escolar brasileiro. Fatores como a ideologia política, a defasagem dos cursos de formação de professores na área, a intermitência da Sociologia na grade curricular, a falta de interesse na matéria no contexto de exigências de um mercado de trabalho tecnicista, são destacados pelo autor. Ainda nesse sentido é problematizado o pobre volume acumulado de pesquisas relativas ao ensino da Sociologia. O autor aponta ainda, como problema estrutural relacionado à precariedade do ensino de Sociologia, a banalização da competência docente no que diz respeito à regência da disciplina. O trecho reproduzido em seguida coloca de forma direta a relação entre a desvalorização do ensino de Sociologia, o poder político e a defasagem econômica da profissão:

Outra característica marcante do ensino da sociologia [...] foi e continua sendo a ausência de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais. No passado recente, isto se deveu à existência de uma oferta limitada de professores e de cursos de formação superior, o que não é mais o caso atualmente. Mais recentemente, isso pode ser atribuído, principalmente, à gestão administrativa da educação, principalmente no sistema público. Neste último caso, políticas que priorizam a economia de gastos na contratação de novos professores estimulam, ao mesmo tempo, o aproveitamento de docentes com formação em outras áreas do conhecimento no ensino da sociologia (Vargas, 2010, p.5).

Temos então, após as contribuições de Vargas, uma nítida relação entre todas as problemáticas tratadas, que dizem respeito às questões levantadas a partir dos resultados da observação empírica do caso aqui citado. Podemos então, perceber a importância que o trabalho do professor substituto tem, principalmente sendo a Sociologia a disciplina a ser atendida. Porém, vê-se também que substituir se configura como uma função problemática, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente pela dificuldade no estabelecimento da relação professor-aluno. O professor que acompanhamos transitava entre os limites possíveis, tanto da gestão escolar, quanto da capacidade psicológico de lidar com as turmas, quanto, ainda, a sua própria situação enquanto trabalhador precarizado. Nesta problemática, o ensino de Sociologia sai perdendo, uma vez que, de um lado, as aulas não são atrativas para os alunos, e do outro lado, o professor só conta os dias para que a rotatividade dê mais um giro.

Desvalorização dos professores temporários e o impacto na educação

São diversas as pesquisas que indicam aspectos similares aos até aqui sistematizados, e que complementam as novas perspectivas apontadas por este trabalho. Costa e Oliveira (2011) fizeram um levantamento bastante elaborado acerca da situação dos professores no ensino médio brasileiro. A pesquisa indica que, já em 2009, o número de professores temporários representava mais de 25% do total de matrículas. Isso acarretaria o acúmulo de muitas turmas e muitas aulas, já que, por ser considerado como “quebra-galho”, o professor temporário teria menos aulas por disciplina. Os autores mostram ainda que cerca de 25% do total de professores temporários trabalhavam em outros empregos para poder sobreviver. Já Seki et al (2017) apontam, a partir do censo escolar da educação básica (2011-2015), que o percentual de professores temporários teve um aumento superior ao aumento do percentual universal nacional, de 37% em 2011, para 41% em 2015. Apontam ainda que, em 2015, nas várias esferas da educação básica, o percentual máximo previsto em lei de 10% de turmas atendidas por professores substitutos foi excedido em mais que o triplo. Ferreira e Abreu (2014), ao

Revista Administração Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v. 16, p.22-39, 2025

ISSN:2359-1382 DOI <http://doi.org/10.51359/2359-1382.2025.251799>



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença:

pesquisarem o mesmo fenômeno dos professores temporários no ensino público do Paraná, constataram que o percentual de docentes nesta situação é bastante aproximado à média nacional levantada por Seki et al (2017). Além disso, as autoras perceberam que estes temporários desempenhavam funções similares aos professores efetivos, porém, a precarização de tal categoria levava à não possibilidade de especialização e acesso a um capital cultural que pudesse servir ao ensino.

No caso aqui observado, trata-se de um professor com vinte anos de carreira, ou seja, que passou por várias fases das quais as pesquisas se propõem a analisar, o que ajuda a entender parte de seu abatimento em sala de aula. Em um dado momento, o próprio professor se referiu à docência temporária como um “bico”.

No que tange as condições impostas aos professores no contexto de rotatividade docente abusiva por parte do poder público – um problema cuja solução não é algo simples –, conclui-se que a valorização de professores substitutos está no centro das prioridades. Se quisermos realmente valorizar a educação básica, devemos levar em conta que a não valorização dos professores não efetivos acaba inviabilizando o estabelecimento do ambiente de sala de aula. O que, por sua vez, dificulta uma boa relação professor-aluno, o que impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Na ausência da figura de um professor motivado, ao qual os estudantes se identificassem, a sala de aula acabava se tornando um ponto duplamente estratégico de fuga da prática escolar. Por se tratar de ensino em horário integral, a maior parte das queixas dos alunos é sobre o cansaço, logo o lazer ao qual recorrem durante as aulas de Sociologia seria justificado, já que *“o professor não dá aula mesmo”*. Porém, devido à proibição de circular fora das salas durante o horário das aulas, muitos alunos inventavam desculpas para que o professor permitisse que saíssem. Ao questionar a veracidade das justificativas de alguns dos alunos que saíam, a resposta que obtive foi a de que mentiam para sair porque não aguentavam *“essa aula”*.

Por outro lado, em certo momento, alguns alunos de uma turma diferente entraram na sala durante uma das aulas e foram dedurados por uma aluna. No que o professor ordenou que saíssem. Tal episódio me deixou bastante intrigado, já que a tendência era evitar as aulas de sociologia e não “entrar de penetra” em uma aula da disciplina. Dirigi-me à aluna que havia

apontado os invasores e tivemos o seguinte diálogo:

Eu: - Eles não eram dessa turma mesmo?

Aluna: - Não. Toda aula eles querem vir pra cá bagunçar com os meninos daqui.

Eu: - Mas, se o pessoal das turmas fica querendo sair da sala durante essa aula, porque tem gente de fora que quer entrar?

Aluna: - Ah! (risos) É porque eles estão tendo aula de matemática nesse horário e o professor lá não deixa dizer um “piu”.

É alarmante perceber que a fragmentação do professor em todos seus aspectos – seja de autoridade, seja de reciprocidade com os alunos –, acaba por afetar não apenas os processos inerentes às turmas que estão em horário de suposta aula de Sociologia, mas até as disciplinas que são ministradas ao mesmo tempo em outras salas. É, por assim dizer, uma ressignificação da figura do professor de Sociologia como inerte, sujeito a tudo, e incapaz de impor o mínimo do que se precisa para ser visto como parte indispensável da educação.

Para endossar tal conclusão, a partir de Haguette, Pessoa e Vidal (2016), temos um exemplo concreto da influência que a recorrência descontrolada da rotatividade, e a não valorização dos professores substitutos, exercem sobre os resultados da educação. Os autores compararam as cinco escolas públicas de ensino médio mais bem colocadas do estado do Ceará no exame nacional do ensino médio (ENEM) 2011, com as cinco últimas colocadas no mesmo exame. Os resultados a que chegaram, ilustram como escolas militares e escolas renomadas investem em recursos materiais e humanos no sentido de prover um ambiente didática e pedagogicamente propício a uma boa relação na comunidade escolar como um todo, principalmente entre estudantes e professores. Por sua vez, nas escolas cujos índices no ENEM foram os mais baixos, além do estigma de serem consideradas escolas sem solução, havia o desinteresse do poder público quanto à infraestrutura e principalmente em relação a um corpo docente relativamente fixo. O que os autores encontraram foram alunos indisciplinados, professores desmotivados e pais ausentes.

O que se pode destacar é o fato de que, em ambos os casos, a formação dos professores é nivelada, sendo graduados em Licenciatura ou bacharelado (raros com mestrado). A respeito dos problemas que uma rotatividade docente que não dá a devida importância às condições

oferecidas aos professores, os autores escrevem:

Nota-se, portanto, um interesse e uma satisfação pela profissão, mesmo em uma situação de grande dificuldade. Em três escolas, todavia, os professores se declararam despreparados para o exercício da profissão, a afirmação sendo corroborada pelos respectivos núcleos gestores. Forma-se, assim, um círculo perverso: o aluno não quer estudar e o professor não se sente preparado para a tarefa, que ele executa num ambiente inadequado, senão hostil. E ainda se pode acrescentar numa situação profissional instável, pois a grande maioria dos docentes é contratada de forma precária, como professor temporário em condições de trabalho nitidamente vexatórias. A situação do professor temporário precisa ser melhor equacionada. Ela cria uma insegurança na escola e multiplica as chances de um rodízio de professores absolutamente nocivo ao ensino e à aprendizagem, além de desviar o núcleo gestor de suas funções, perdendo tempo em busca de um novo professor, que também será temporário e assim por diante. Também há necessidade urgente do sistema montar um programa de professores substitutos para preencher as faltas dos professores. A falta de um professor numa escola descontrola toda a rotina escolar, prejudicando a todos (Haguette, Pessoa; Vidal, 2016, p.627).

Assim como no trecho dos autores acima reproduzido, o que foi observado empiricamente em nossa pesquisa, foi um ambiente escolar hostil como um todo para o professor. Até sua passagem pelos grupos de estudantes fora da sala de aula, gerava indiferença e desrespeito por parte dos alunos. Por sua vez, o professor sequer fazia contato visual ou cumprimentava os estudantes. Em relação à gestão, a situação era ainda mais complicada, já que, por vezes, o horário das aulas de Sociologia era cedido para outras atividades consideradas mais importantes, como por exemplo, reforço em matemática e português, para os exames de índices educacionais.

Desse modo, percebe-se que os aspectos problematizados aqui fazem parte das discussões atuais acerca da qualidade da educação básica brasileira. As questões analisadas se inserem no contexto emergencial dos estudos científicos que assumem o papel de buscar soluções, e apontar possíveis caminhos para o avanço da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou, a partir das observações de campo, os impactos que a

Revista Administração Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de
Pernambuco, Recife, v. 16, p.22-39, 2025

ISSN:2359-1382 DOI <http://doi.org/10.51359/2359-1382.2025.251799>



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença:

precarização da função do professor substituto tem sobre as relações entre alunos e professores, e como isso tem consequências no processo de ensino-aprendizagem e na continuidade das disciplinas. Com isso, foi possível detectar o uso de estratégias de resistência mútua entre professor substituto e os alunos, não tendo sido possível o estabelecimento de relação construtiva de ensino-aprendizagem.

Para além dos atores diretamente observados na sala de aula, é de suma importância destacar o papel central da gestão escolar e do poder público educacional na problemática da rotatividade docente, uma vez que tais entidades são diretamente responsáveis pelas diretrizes que acabam por proporcionar as situações aqui descritas. De um lado, as leis estaduais de educação, que visam cada vez mais os índices, em detrimento da qualidade do ensino. Somando-se a isso, a precarização das contratações de suplentes dos professores efetivos; do outro lado as gestões escolares, que, na esteira do poder público, priorizam determinadas disciplinas garantidoras dos índices, em detrimento das disciplinas não computadas nas avaliações externas – como é o caso da Sociologia.

Ainda que se trate, nesta pesquisa, de um caso específico, a partir da leitura de outros trabalhos, pode-se concluir que o problema da rotatividade docente na continuidade do ensino não é privilégio de uma ou outra disciplina, bem como não é responsabilidade de um ou de outro dos atores aqui elencados. É pertinente afirmar que há uma retroalimentação das problemáticas. Um movimento cíclico, no qual o sistema educacional contribui para a precarização da profissão docente. Fato esse que contribui para o adoecimento dos professores e consequente apatia em relação ao ensino. Tal estado de apatia docente acaba por afetar negativamente os estudantes, tendo consequência nos índices internos e externos. E assim sucessivamente.

Apesar de todas as problemáticas apontadas, ao fim deste trabalho, foi possível trazer um exemplo que evidencia a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar na superação dos estigmas e defasagens relacionadas à escola. Nesse exemplo, o ponto central é justamente a valorização dos professores, logo da continuidade do ensino. Essa dinâmica contou com a participação direta da gestão escolar, dentro e fora das salas de aula e teve como resultado o reconhecimento da qualidade de seu ensino, e também a satisfação de seu corpo

docente.

Longe de abarcar todas as problemáticas referentes à relação professor-aluno, ou à rotatividade docente, este trabalho se propôs à análise possível de um estudo de caso particular, mas que pode servir de subsídio a outros trabalhos dentro da temática. Evidenciar as particularidades da sala de aula, como foi feito aqui, é um caminho possível para a emergência de questões importantes a serem analisadas nos diversos campos das pesquisas educacionais por outros pesquisadores.

A conclusão a que se chega, é a de que a atenção à rotatividade docente é fundamental, não apenas para o avanço da qualidade da educação, mas também por uma questão de saúde profissional de professoras e professores, além de ser conceito chave no estabelecimento da relação aluno-professor.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230053, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XQBvhP3NkwP6Q7YyZtfT3rB/?lang=pt> Acesso em 15 set. 2021.

ANASTASIOU, L.C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.C.; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7.ed. Joinville: Univille, 2007. p.15-43.

BARBOSA, José Márcio Silva. A participação da comunidade educativa na gestão de uma escola pública. **Revista de Administração Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 36-52, jun. 2021. ISSN 23591382.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/249727>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/progrma-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> Acesso em 15 set. 2021.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jun. 2011. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p727>>. Acesso em: 15 set. 2021.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo e como ter ‘anthropological blues’. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de Professores Reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 277-287, jun. 2013. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5483>>. Acesso em: 15 set. 2021.

FERREIRA, DCK; ABREU, CBM. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.2, p.129-139, mai-ago 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163> . Acesso em: 15 set. 2021.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio Kleber Moraes; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, set. 2016.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300609&lng=en&nrm=iso . acesso em 15 set. 2021.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, Mar. 2003.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=en&nrm=iso . Acesso em 15 set. 2021.

LIRA, Ildo Salvino de. Percepções de diretores escolares sobre os impactos da política de responsabilização educacional de Pernambuco. **Revista de Administração Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 42-57, fev. 2021. ISSN 23591382.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/248519>>. Acesso em: 15 set. 2021.

LOPES, Rita de Cássia. **A Relação Professor aluno e o Processo de Ensino Aprendizagem**. 2010. 28 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura plena em Pedagogia) Uniesp. São

Paulo-SP.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Os Pensadores); v. 43)

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno em sala**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RODRIGUES BRAIT, L.F. *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2 set. 2010.
Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>. Acesso em: 15 set. 2021

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 12, n. 3, set./dez. 2017
Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> acesso em 15 set. 2021.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, Jan. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042018000100087&lng=en&nrm=iso . Acesso em 15 set. 2021.

VARGAS, Francisco E. B. **O ensino da Sociologia**: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Artigo PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do IFISP / UFPel, 2010.
Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-daSociologia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

Data de envio: 10/12/2024

Data de aceite: 04/09/2025