



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR SUBSTITUTO:  
REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL  
DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Samuel da Silva Baratto**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2010**

**O PROFESSOR SUBSTITUTO:  
REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE  
– UM ESTUDO DE CASO**

**por**

**Samuel da Silva Baratto**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2010**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**O PROFESSOR SUBSTITUTO:  
REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE  
– UM ESTUDO DE CASO**

elaborada por  
**Samuel da Silva Baratto**

como requisito parcial para a obtenção  
do grau de **Mestre em Educação**

**Comissão Examinadora**

**Deisi Sangoi Freitas, Dra.**  
(Presidente/ Orientadora)

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra.**  
(Coorientadora – PPGE/UFSM)

**Maria Isabel da Cunha, Dra.**  
(UNISINOS)

**Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra.**  
(PPGE/UFSM)

Santa Maria, 15 de abril de 2010

*A todos os professores que passaram em minha vida.*

*Aos que me ensinaram.*

*Aos que me deram exemplos.*

*Aos colegas de profissão.*

*Aos colegas substitutos.*

*Dedico este trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto.  
Me dio un corazón que agita su marco.  
Cuando miro el fruto del cerebro humano.  
Cuando miro el bueno tan lejos del malo.*

**Gracias a la vida**  
**Violeta Parra**

Primeiramente, agradeço a todos os professores que passaram por minha vida escolar. Aos que me marcaram com seus bons exemplos e aos que me levaram a questionar a docência. Aos colegas de profissão.

Agradeço à **Deisi Sangoi Freitas**, minha professora orientadora que, com seu carinho e dentro de sua espetacular singularidade humana, soube, magistralmente, me conduzir nesse momento de estudos em nível de mestrado.

Em especial, registro meu agradecimento cordial à **Doris Pires Vargas Bolzan**, minha professora coorientadora, pelo empenho demonstrado quando Coordenadora do Programa, em auxiliar-me em todas as vicissitudes por que passei. Pelos momentos bons que me ofertou com seu convívio e pelos ensinamentos e pelas reflexões suscitadas.

Às professoras **Maria Isabel da Cunha** e **Silvia Maria de Aguiar Isaia**, pela atenção dedicada à avaliação deste estudo e pelas contribuições que acrescentaram à pesquisa. Muito obrigado.

Ao grupo **GPFOPE**, a todas as gurias. Pela acolhida, pelos estudos e pelo carinho com que sempre me trataram. À **Noemi Lenz**, à **Eliane Galvão**, à **Ana Carla Powazuc**. Meus sinceros agradecimentos.

A minha amigona de estudos, **Greice Ozelame Rabaiolli**, por sempre me entender em todas as questões.

Às professoras do NDI, **Viviane Ache Cancian** e **Cleonice Tomazzetti**, agradeço pela acolhida.

Aos **funcionários do PPGE**, expresse meu agradecimento.

A meus **colegas de graduação** e a meus **ex-alunos**, hoje **colegas de profissão**, que gentilmente aceitaram participar da pesquisa. Agradeço.

À professora **coordenadora do curso de Letras Espanhol da UFSM** e ao **funcionário da coordenação**, pela atenção e pela ajuda dadas à realização do estudo.

Às minhas tias **Maristela Manfio Baratto** e **Zilda Baratto Vendrame**, pela constante ajuda prestada.

A meus familiares, amorosamente à minha **Mãe**, agradeço pelo carinho e pela preocupação a mim eternamente dispensados.

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.*

**Caminante no hay camino  
Antonio Machado**

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO**

**AUTOR: SAMUEL DA SILVA BARATTO**  
**ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS**  
**Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de abril de 2010.**

A origem deste estudo de caso advém de minha trajetória como substituto no curso de Letras Espanhol da UFSM. Objetivei pesquisar as representações feitas por graduados do referido curso sobre os professores substitutos que com eles atuaram durante seu processo formativo inicial e pensar sua implicação em nível individual e da formação docente. O campo empírico foi composto por um grupo de cinco egressos, que tiveram como peculiaridade em sua graduação a presença quase que total desta categoria profissional nas disciplinas que cursaram. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Também coletei informações sobre o curso e sobre a composição de seu corpo docente durante o período de graduação dos sujeitos investigados. Um estudo de caso de cunho qualitativo-fenomenológico, em que os dados obtidos foram triangulados. Baseado na revisão de literatura feita sobre teorias da formação docente e tendo como pano de fundo minha trajetória como aluno de graduação e professor do curso, construí sentido sobre a presença e a atuação dos substitutos junto a este grupo de egressos. Os resultados apontam que esta categoria docente foi representada como limitadora dos dispositivos da formação inicial, principalmente quanto à pesquisa. Os sujeitos investigados representam seus professores substitutos como deficitários quanto ao saber de área e sem expressão política institucional. Entretanto, os consideram como pedagogicamente mais desenvolvidos. Longe de esgotar o tema, este estudo de caso é representativo do vivido pelos egressos, sem pretender a generalização ou uma resposta definitiva. Neste sentido, o presente estudo se justifica por trazer à discussão um aspecto importante do ensino superior, que é o da formação do profissional docente que nele atua, contribuindo para a melhoria da formação inicial dispensada aos acadêmicos de cursos de graduação em licenciaturas.

**Palavras-chave: Professor substituto, formação do professor universitário, formação inicial docente.**



## **ABSTRACT**

Master Thesis  
Graduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **THE SUBSTITUTE TEACHER: IMPLICATIONS FOR INITIAL TEACHER TRAINING - A CASE STUDY**

**AUTHOR: SAMUEL DA SILVA BARATTO**  
**TEACHER ADVISOR: DEISI SANGOI FREITAS**  
**Date and Place: Santa Maria, April 15, 2010.**

The origin of this case study comes from my career as a substitute in the course in Spanish letters UFSM. Investigated the representations made by graduates of this course on substitute teachers who acted with them throughout their training process, thinking about his involvement at the individual level and teacher training. The empirical field was composed of a group of five graduates who had the peculiarity in the presence graduation almost full this occupational category in the subjects who attended. The instrument for data collection was the semistructured interview. I also collected information about the course and composition of its faculty during the graduation of the study subjects. A case study, qualitative-phenomenological, in which the data have been triangulated. Based on literature review on theories of teacher education and having the background my career as a graduate student and teacher, build a sense of presence and performance of substitutes among this group of graduates. The results indicate that this category was represented as limiting devices for initial training, especially regarding the investigation. The informants represent their substitute teachers as deficient as knowledge of area and without political expression in the institution. However, regard them as pedagogically most articulate. Far from exhausting the subject, this case study is representative of what is lived by the students, without attempting to generalize or a definitive answer. In this sense, the present study is justified to bring the discussion an important aspect of higher education, which is the training of teachers serving in it, contributing to improving the training given to academic courses for undergraduate degrees.

**Keywords: substitute teacher, university teacher education, initial teacher training.**

## **RESUMEN**

Tesis de Magíster  
Programa de Postgrado en Educación  
Universidad Federal de Santa María

### **EI PROFESOR SUSTITUTO: REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE – UN ESTUDIO DE CASO**

**AUTOR: SAMUEL DA SILVA BARATTO**  
**PROFESORA PATROCINANTE: DEISI SANGOI FREITAS**  
**Fecha y Local: Santa María, 15 de abril de 2010.**

El origen de este estudio de caso advino de mi trayectoria como sustituto en el curso de Letras Español de UFSM. Investigué las representaciones hechas por graduados de dicho curso acerca de los profesores sustitutos que con ellos actuaron a lo largo de su proceso formativo inicial, pensando su implicación a nivel individual y de la formación docente. El campo empírico se compuso por un grupo de cinco licenciados, que tuvieron como peculiaridad en su graduación la presencia quasi total de esta categoría profesional en las asignaturas que cursaron. El instrumento de colecta de datos fue la entrevista semiestructurada. También recogí informaciones respecto al curso y a la composición de su cuerpo docente durante el período de graduación de los sujetos investigados. Un estudio de caso cualitativo-fenomenológico, en el que los datos obtenidos han sido triangulados. Basado en la revisión de literatura hecha acerca de las teorías de la formación docente y teniendo como telón de fondo mi trayectoria como alumno y como profesor del curso, construí sentido para la presencia y la actuación de los sustitutos junto a este grupo de licenciados. Los resultados apuntan que esta categoría fue representada como limitadora de los dispositivos de la formación inicial, principalmente cuanto a la investigación. Los informantes representan a sus profesores sustitutos como deficitarios cuanto al conocimiento de área y sin expresión política institucional. Sin embargo, los consideran como pedagógicamente más desenvueltos. Lejos de agotar el tema, sin buscar la generalización o una respuesta definitiva, este estudio de caso es representativo de lo vivido por los licenciados. Así que el estudio se justifica por traer a la discusión un aspecto importante de la enseñanza superior, que es el de la formación del docente que en ella actúa, contribuyendo para la mejoría de la formación inicial ofrecida a los académicos de cursos de graduación en licenciaturas.

**Palabras-clave: Profesor sustituto, formación del profesor universitario, formación inicial docente.**

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Docentes em seu vínculo institucional .....	58
GRÁFICO 2 – Professores substitutos em sua formação .....	59
GRÁFICO 3 – Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades .....	60
GRÁFICO 4 – Professores substitutos com graduação em suas atividades .....	61
GRÁFICO 5 – Acadêmicos formados e acadêmicos evadidos .....	64
GRÁFICO 6 – Formados da turma, formados com a turma e formados depois .....	66
GRÁFICO 7 – Formados por ocupação .....	67
GRÁFICO 8 – Formados por faixa etária .....	68

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Professores do primeiro semestre do curso ( 2º semestre letivo de 2002) .....	56
QUADRO 10 – Professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (fragmento) .....	57
QUADRO 16 – Professores em seu vínculo, sua formação e suas atividades (fragmento) .....	57
QUADRO 17 – Professores substitutos: formação e atividades (fragmento) .....	59
QUADRO 18 – Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades (fragmento) .....	60
QUADRO 19 – Professores substitutos com graduação em suas atividades (fragmento) .....	61
QUADRO 20 – Ingressos no curso: 2º semestre letivo de 2002 (fragmento) .....	63
QUADRO 21 – Formados no curso: 2º semestre letivo de 2006 (fragmento) .....	65

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Quadros de professores por ano letivo, semestre e disciplina.....	169
ANEXO 2 – Quadros de professores por departamento .....	171
ANEXO 3 – Quadro 16 – Professores em seu vínculo, sua formação e suas atividades.....	174
ANEXO 4 – Quadro 17 – Professores substitutos: formação e atividades.....	175
ANEXO 5 – Quadro 18 - Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades.....	176
ANEXO 6 – Quadro 19 - Professores substitutos com graduação em suas atividades .....	177
ANEXO 7 – Quadro 20 – Ingressos no curso – 2º semestre letivo de 2002.....	178
ANEXO 8 – Quadro 21 – Formados no curso – 2º semestre letivo de 2006.....	180
ANEXO 9 – Entrevista do Informante 01 .....	181
ANEXO 10 – Entrevista do Informante 02 .....	184
ANEXO 11 – Entrevista do Informante 03 .....	187
ANEXO 12 – Entrevista do Informante 04 .....	189
ANEXO 13 – Entrevista do Informante 05 .....	192
ANEXO 14 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Professora do Curso e do Funcionário da Coordenação .....	195
ANEXO 15 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Egressos Entrevistados .....	196
ANEXO 16 – Autorização Institucional da Coordenação do Curso .....	197
ANEXO 17 – Autorização Institucional dos Departamentos .....	198

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTANDO O ESTUDO DE CASO SOBRE O PROFESSOR SUBSTITUTO .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 A contextualização da temática .....</b>	<b>19</b>
<b>2 O SUPORTE METODOLÓGICO .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 As justificativas do estudo .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 O problema e os objetivos de pesquisa .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 A configuração da pesquisa como um estudo de caso, de abordagem qualitativo-fenomenológica .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Desenhando os caminhos da pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>2.5 Das técnicas de coleta de dados .....</b>	<b>30</b>
2.5.1 As técnicas de coletas de dados e o professor substituto .....	31
2.5.2 As técnicas de coleta de dados e o Curso de Letras Espanhol .....	31
2.5.3 As técnicas de coleta de dados e as representações sobre o professor substituto .....	34
2.5.3.1 A organização e a estrutura da entrevista a ser aplicada .....	37
2.5.3.2 Os critérios de inclusão e de exclusão dos sujeitos da pesquisa .....	41
<b>2.6 Procedimentos de análise e de interpretação dos dados .....</b>	<b>41</b>
<b>3 CONHECENDO O CURSO .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Algumas palavras sobre o curso .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Quinze anos de curso, quinze anos de conquistas .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3 A composição do corpo docente que atou com o grupo de egressos investigado .....</b>	<b>55</b>

<b>3.4 A caracterização da turma de Letras Espanhol do ano de 2006 .....</b>	<b>63</b>
3.4.1 O número de alunos ingressos na turma e o número de formados .....	63
3.4.2 Os alunos formados no curso .....	65
3.4.2.1 A caracterização do grupo de egressos investigado .....	69
<b>4 QUANDO O PROFESSOR É SUBSTITUTO .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 O aspecto legal sobre o professor substituto .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 O perfil do professor substituto na UFSM e minha trajetória docente .....</b>	<b>81</b>
<b>5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAUTA.....</b>	<b>84</b>
<b>5.1 Iniciando a discussão .....</b>	<b>84</b>
<b>5.2 Um conceito para <i>formação</i> no campo da docência? .....</b>	<b>87</b>
5.2.1 A <i>formação</i> em sua relação com os saberes da docência .....	94
5.2.1.1 Os saberes na formação docente .....	97
5.2.1.2 Uma pausa necessária .....	100
<b>5.3 A formação do professor universitário .....</b>	<b>101</b>
5.3.1 A dimensão pedagógica na formação do professor universitário .....	104
5.3.1.1 A aprendizagem do aluno e a formação do professor universitário .....	107
<b>5.4 Entre o ensino e a pesquisa: o lugar da formação universitária .....</b>	<b>110</b>
5.4.1 A pesquisa como princípio formativo .....	112
5.4.2 O ensino como princípio formativo .....	118
<b>6 AS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....</b>	<b>123</b>
<b>6.1 Entendendo de Representações Sociais em Moscovici .....</b>	<b>123</b>
<b>6.2 Entendendo de Representações Sociais em Bourdieu .....</b>	<b>125</b>
6.2.1 O conceito de <i>habitus</i> em Bourdieu .....	127
6.2.2 O conceito de <i>representação</i> e de <i>sistema simbólico</i> em Bourdieu .....	129
<b>6.3 Costurando relações com a formação inicial docente.....</b>	<b>131</b>
<b>7 ESTUDANDO O CASO DO SUBSTITUTO .....</b>	<b>132</b>
<b>7.1 No compartilhar das representações, o caráter social da turma .....</b>	<b>133</b>

<b>7.2 As representações dos entrevistados sobre o professor substituto .....</b>	<b>136</b>
7.2.1 Do dualismo à contradição: negociando sentido.....	144
7.2.2 Das limitações da ação formativa do professor substituto.....	149
7.2.3 Do professor substituto ao conceito de formação.....	151
<b>8 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR</b>	
<b>SUBSTITUTO .....</b>	<b>157</b>
<b>9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>168</b>



## **1 APRESENTANDO O ESTUDO DE CASO SOBRE O PROFESSOR SUBSTITUTO**

Neste capítulo, apresento a pesquisa que desenvolvi durante a realização de meus estudos, em nível de mestrado, junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO**. Tal investigação adveio de minha trajetória docente, quando atuei na UFSM como professor substituto.

Neste sentido, pesquisei as representações de graduados do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria sobre os professores substitutos que com eles atuaram durante seu processo formativo inicial e investiguei a implicação que a ação destes profissionais teve em nível individual e de sua formação docente. O campo empírico da pesquisa foi composto por um grupo de alunos egressos do curso, formados no segundo semestre letivo de 2006, que tiveram como peculiaridade em sua graduação a presença significativa (70% do corpo docente) desta categoria profissional nas disciplinas que cursaram.

Posto este contexto formativo singular, mediante entrevista semiestruturada, aplicada aos sujeitos que se dispuseram a participar da investigação, levantei dados que ajudaram a compor e a pensar a repercussão que esta categoria docente teve em sua formação inicial. Também coletei dados referentes ao corpo docente atuante durante a graduação desses sujeitos, através da análise documental e de informações coletadas no sistema SIE<sup>1</sup>, junto aos Departamentos do referido curso. Quanto ao grupo de egressos investigado, busquei informações sobre a turma na coordenação do curso. Assim, de posse deste material, pude

---

<sup>1</sup> Trata-se do Sistema de Informações do Ensino, utilizado na UFSM para a coleta e o registro de dados acadêmicos.

descrever o caso e analisar as representações dos egressos quanto a seus professores substitutos.

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso de cunho qualitativo-fenomenológico. Pois objetivei compreender as representações desses sujeitos, não enfocando a totalidade dos alunos graduados no ano de 2006 no curso, mas apenas aqueles que realmente se sentiram comprometidos com o estudo e se dispuseram a colaborar<sup>2</sup>. Importou-me a qualidade das respostas e não a quantidade de sujeitos entrevistados. Na pesquisa, considerei as representações desses sujeitos *de per se*, não estabelecendo relações com contextos maiores, de onde seu caráter fenomenológico.

Também revisei autores da área educacional, que tratam da formação inicial docente, na questão da formação do professor universitário, e na sociologia, que abordam as Representações Sociais. De posse desse arcabouço teórico e dos dados coletados sobre o referencial empírico, em que as informações obtidas foram trianguladas, pude construir sentido sobre a presença e a atuação dos docentes substitutos junto ao grupo investigado. Neste sentido, o presente estudo se justifica por trazer à discussão um aspecto importante do ensino superior, que é o da formação do profissional docente que nele atua, contribuindo para a melhoria da formação inicial dispensada aos acadêmicos de cursos de graduação em licenciaturas.

Posto estes esclarecimentos iniciais, a dissertação resultante da pesquisa efetivada está estruturada textualmente em pequenos capítulos. Num primeiro momento, exponho a contextualização da pesquisa, mediante a apresentação da origem da temática investigada. Tal movimento visa garantir que o leitor possa se inteirar do contexto da pesquisa, dando-lhe a compreensão sobre o porquê das posições teóricas assumidas.

No segundo capítulo desta dissertação, intitulado *O suporte metodológico*, apresento a maneira como organizei a pesquisa. Menciono, num primeiro momento, a justificativa para a realização do estudo e o problema de pesquisa, seus objetivos gerais e específicos. Após, faço o detalhamento da metodologia adotada, caracterizando o trabalho como um estudo de caso, de abordagem qualitativo-fenomenológica, e descrevendo as técnicas de coleta e os procedimentos de análise e de interpretação dos dados utilizados. Por fim, trato do grupo de sujeitos investigados.

No terceiro capítulo da dissertação, *Conhecendo o curso*, circunscrevo o caso investigado. Para tanto, recuperei um pouco do contexto do curso de Letras Espanhol da

---

<sup>2</sup> Dos doze licenciados no segundo semestre letivo de 2006 no curso, oito ainda residem no município de Santa Maria, sendo que cinco deles se dispuseram a participar da pesquisa.

UFSM ao longo de seus quinze anos de funcionamento, tratei da composição do corpo docente que atuou com a turma considerada, bem como descrevi o perfil dos egressos investigados. Assim, quis fornecer ao leitor um panorama do curso, que o ajudasse na compreensão do caso pesquisado.

Dediquei-me, no quarto capítulo, *Quando o professor é substituto*, a tratar das leis que versam sobre a contratação de professores temporários no ensino superior federal e sobre o regimento interno da UFSM quanto a esta categoria profissional. Também recuperei dados do estudo de Koheler (2006), que enfocou a questão dos substitutos na UFSM. Por fim, narrei minha trajetória institucional como professor temporário no curso de Letras Espanhol da UFSM. A intenção foi de, nesse capítulo, fornecer ao leitor subsídios para que compreendesse a situação dos professores temporários no ensino superior federal e, em específico, na UFSM.

No quinto capítulo, *A formação de professores em pauta*, apresento uma compilação de teorias educacionais sobre a formação inicial docente. Dos autores consultados, procurei enfatizar o conceito de formação, dos saberes e de sua relação com a profissão docente. Também enfoquei a questão da formação do professor universitário, trazendo à baila a discussão que os autores estabelecem em nível pedagógico, epistemológico e político. Finalmente, problematizei o ensino e a pesquisa como lugares de formação no âmbito universitário.

No sexto capítulo, intitulado *As representações na formação inicial docente*, apresentei uma revisão de literatura sobre os conceitos de Representação Social em Bourdieu (1989; 1996) e em Moscovici (2003), que serviram de base para a análise do caso estudado.

O capítulo sétimo, *Estudando o caso do substituto*, compreende a análise que realizei sobre o caso, aplicando a técnica da triangulação. As informações levantadas sobre o curso, sua história, e o corpo docente que atuou com o grupo de egressos investigado, compuseram um elemento da triangulação. A minha trajetória como professor substituto nesta instituição e as experiências que vivi como aluno de graduação do curso de Letras Espanhol da UFSM, num contexto semelhante ao investigado, entraram como suporte ou pano de fundo da análise. Por fim, a triangulação se processou, também, pela relação buscada entre as representações elaboradas pelos sujeitos entrevistados, quanto à situação vivida, com as teorias da área educacional que concorreram com elementos favorecedores à compreensão do tema estudado.

No oitavo capítulo dessa dissertação, *Tecendo considerações sobre o professor substituto*, dediquei-me a elencar as representações elaboradas sobre esta categoria docente pelos sujeitos investigados no caso. Também listei as repercussões que os mesmos evidenciaram sobre a atuação dos professores substitutos em sua formação inicial. Por fim,

longe de esgotar a temática investigada, apontei desdobramentos e realizei reflexões contextuais sobre o ensino superior, possibilitados pelo caso investigado, como provocação para estudos futuros.

### **1.1 A contextualização da temática**

A pesquisa realizada, que apresento nessa dissertação, teve sua origem em questões com as quais me confrontava diariamente durante o tempo em que atuei como professor substituto nesta instituição, encarregado das disciplinas de didática e de estágios curriculares supervisionados no Curso de Letras Espanhol da UFSM<sup>3</sup>. A atividade de organizar o processo formativo referente à construção de acadêmicos como futuros docentes fez com que olhasse para minha própria prática e para a formação que tive e me colocasse também como sujeito deste processo, revendo certezas que construí quanto ao fazer docente. De maneira que esta investigação teve sua origem em minha trajetória docente na UFSM, desde a posição que ocupava nesta instituição: a de professor substituto.

O momento histórico em que atuei no Curso de Letras Espanhol da UFSM corresponde ao da adequação curricular dos cursos de licenciatura, em geral, às novas regulamentações do Conselho Nacional de Educação (CNE), maiormente àquelas que tocam ao tempo destinado aos estágios curriculares. Mais do que uma questão de tempo, penso que estas regulamentações do CNE aportaram uma nova concepção formativa: a relação entre os conhecimentos da área específica (matemática, biologia, por exemplo) e a prática pedagógica.

O antigo modelo formativo presente nos cursos de licenciatura deste país, considerado em Wielewicki (2005) como *três mais um*, dividia a formação docente em três anos de estudos teóricos específicos da área e um ano de estudos pedagógicos e de prática docente. Um modelo aplicacionista, que encaminhava a formação unilateralmente da teoria para a prática. Um processo formativo calcado na reprodução, na aplicação do aprendido, que poderia ser aproximado do conceito de formação como adquirir forma, modelar. Considerando Silva (1995), este modelo corroboraria por um lado, um tipo de sociedade e, por outro, um perfil de docente que se pretende produzir. Recuperando Machado (2005):

---

<sup>3</sup> Período que compreende os anos de 2006 e 2007.

Poderia elencar uma série de outros princípios norteadores da maioria das propostas existentes nos cursos de formação e também das escolas do ensino básico. No entanto, os princípios citados já são suficientes para se refletir a que tipo de sociedade tais propostas prestam serviços. Sem aprofundar a questão nesse momento, eu diria que as propostas curriculares embasadas por tais princípios, ratificam uma sociedade que ainda privilegia em seus alicerces a racionalidade técnica, considerando o ser humano como seres fragmentados e o trabalho ainda inspirado por linha de montagem (MACHADO, 2005, p. 28).

Haveria, por detrás de um currículo organizado sob tais princípios, além de um conceito de formação pautado no ensino e na reprodução, um saber que é tido como verdadeiro em si mesmo, inquestionável, que poderia ser aplicado como resposta a todas as vicissitudes do fazer docente. Um saber cujo entendimento matemático de mundo é criticado por Santos (2002):

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via de sua decomposição nos elementos que o constituem (SANTOS, 2002, p. 64).

Um saber que se institui como verdade, resultante de uma compreensão fragmentada de mundo (ótica disciplinar), quem sabe explicaria em parte o porquê deste modelo formativo dividido entre teoria e prática. O mesmo se prestaria, então, à produção de um professor que ajudasse a perpetuar tal entendimento de ciência e a própria sociedade moderna<sup>4</sup> que por ele se instituiu.

O modelo formativo, acima referido, teria sua origem no sistema produtivo industrial, conforme Tardif (2002), resultando na fragmentação e na ordenação dos saberes, do tempo, do currículo e do próprio sujeito que assim se forma. Entretanto, o entendimento de saber como verdade, a maneira de organização curricular que dele resulta, o conceito de formação que por ele se legitima e a própria sociedade que nele se sustenta, atualmente passam por um processo de desconstrução. Para Machado (2005):

---

<sup>4</sup> Uma sociedade que, segundo Moraes (1997), acredita no progresso científico e tecnológico como necessário para gerar o bem-estar social. Pautada no controle da natureza pela mecanização e industrialização, visando gerar cada vez mais bens de consumo, busca na ciência os elementos que garantam sua perpetuação.

No entanto, hoje vivemos a efetivação de um projeto diferenciado de sociedade que vem se afirmando cada vez mais pela negação da separatividade dos saberes e pela afirmação de que as realidades e os problemas sociais tornam-se mais polidisciplinares e transversais. Isso vem comprovar que um novo diálogo entre a questão curricular e o arranjo social dever ser instaurado, sob pena de estarmos formando sujeitos profissionais aptos para interagir em uma sociedade cujos vestígios de sua existência cada vez mais vem desaparecendo (MACHADO, 2005, p. 28).

Conforme Moraes (1997), esta crise de paradigma social, vivida no século atual, resulta do significativo aumento das mazelas humanas que a ciência e o progresso não conseguiram sanar, tais como a fome, os problemas de moradia, o não acesso aos bens culturais por grande parte da população. Por outro lado, indica também uma crise política, pela ruptura da ideia de Estado Nação, e um redimensionar do funcionamento econômico, pela globalização. Um mundo incerto, caracterizado pela constante renovação de saberes, pelo fluxo ininterrupto de ideias, por crises e avanços econômicos. O sentido de certeza, que o conhecimento científico de outrora tanto propagava, diluiu-se com um modelo de sociedade positivista já ida. García (2007), a este respeito considera que:

Nossas sociedades estão envolvidas num complicado processo de transformação. Uma transformação não planejada, que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Estas mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos. Para dar um exemplo, nossos alunos dispõem hoje de muito mais fontes de informação do que ocorria não faz nem dez anos. Fontes de informação que, trazidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, fazem necessário repensar as funções que tradicionalmente caracterizam as escolas e os profissionais que nelas trabalham: os professores e as professoras (GARCÍA, 2007, p. 65).<sup>5</sup>

Conforme García (2007), estas questões de cunho socioeconômico e de cunho tecnológico informacional têm grande implicação na educação básica e, principalmente, no que tange às questões curriculares e da formação dispensada ao professor no espaço universitário. “A educação, como um todo, está sendo questionada, avaliada, criticada e, sobretudo, induzida a estabelecer uma política adequada aos novos imperativos sociais” (MACHADO, 2005, p. 25). Em termos de formação, isso vem representado pela demanda de um novo perfil profissional, de um sujeito que saiba lidar com este contexto de incerteza (de conhecimento, social e econômica), a qual seria suprida quando o conceito de formação e a

---

<sup>5</sup> Tradução do pesquisador.

organização curricular fossem alterados nos espaços formativos, mormente nas universidades.

Pensar um novo caminho formativo que, ora atendendo a um contexto social que exige um novo perfil profissional, ora tendo como norte as próprias prerrogativas legais, enlaçando teoria e prática, como expõe Wielewicky (2005), requereria mais do que uma reestruturação curricular. Seria uma mudança de concepção formativa, de uma pautada no ensino (de fora para dentro), para outra centrada na aprendizagem (interação entre os sujeitos e com os diferentes contextos de sua profissão).

Tendo por base Tardif (2002), este contexto de mudança nos cursos de licenciatura, promovido pelas prerrogativas legais do MEC/ CNE, poderia ser visto como a substituição de um modelo formativo aplicacionista, cujo entendimento norteador seria o da aquisição primeira dos saberes necessários à docência, a qual geralmente seria efetivada apenas por um processo de ensino, para a posterior aplicação dos mesmos na prática, quando o acadêmico fosse atuar como futuro professor. Outro modelo formativo se configuraria, então, desde uma perspectiva mais crítica e concatenada com o universo humano em que os alunos das licenciaturas atuarão – a escola.

Para dar conta desta tarefa de organizar a formação de acadêmicos, no sentido de levá-los a se construírem como docentes, foi necessário rever e repensar minha própria formação. Ciente destas novas diretrizes para os cursos de licenciatura, vi-me como agente e sujeito do processo que organizava. Ao trabalhar questões didáticas e acompanhar meus alunos em seus estágios, fui também transformando a formação mecanicista que tive em um refletir constate sobre o meu fazer. Assim, acadêmicos e professor formavam-se mutuamente.

Tomar ciência de seu inacabamento e procurar superar-se constantemente é, para Freire (1996, p. 107) uma atitude indispensável à docência democrática: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero constantemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Neste sentido, das inquietações que eu vivi durante este período em que atuei como supervisor de estágios, uma questão sobressaia: que representação e repercussão o trabalho docente dos substitutos teria na formação dos acadêmicos como futuros professores. Foi este ponto que deu origem a pesquisa que agora apresento.

## 2 O SUPORTE METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento a maneira como organizei a pesquisa. Menciono, num primeiro momento, a justificativa para a realização do estudo e o problema de pesquisa, seus objetivos gerais e específicos. Após, faço o detalhamento da metodologia adotada, caracterizando o trabalho como um estudo de caso, de abordagem qualitativo-fenomenológica, e descrevendo as técnicas de coleta e os procedimentos de análise e de interpretação dos dados utilizados. Por fim, trato do grupo de sujeitos investigados.

### 2.1 As justificativas do estudo

A pesquisa que realizei encontra uma de suas justificativas nas contribuições que aporta ao campo da formação inicial docente, as quais podem servir, também, de reflexão sobre o contexto geral da formação de professores nas universidades públicas brasileiras. Justamente por resgatar as representações que se constroem sobre uma categoria docente – o professor substituto – “contribuindo com o campo da pedagogia universitária, desvelando o impacto de políticas de recrutamento docente na formação de estudantes” (CUNHA, 2009, p.1).

Quanto ao estado da arte, o estudo realizado justifica-se, também, pelo reduzido número de pesquisas que se dedicaram a desvelar a temática do professor substituto no ensino superior. Por exemplo, no PPGE/UFSM, apenas duas pesquisas tiveram esta preocupação. Uma, já terminada, de Koehler (2006), intitulada *Trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM*, e outra em fase de construção, de Aimi (2009), que tem por foco mapear o perfil formativo desse professor substituto nas universidades do sul do país. E a



pesquisa que agora apresento, que “vai por outro viés, o do aluno que vivenciou experiências formativas ou não com este sujeito” (ISAIA, 2009, p.1).

Ainda que o foco se restrinja a um grupo de alunos egressos do curso de Letras Espanhol da UFSM, configurando um estudo de caso, o agente formativo sobre o qual procurei compreender as representações feitas pelos entrevistados – o professor substituto – está presente em todas as instituições pública de ensino superior nesse país, em distintos cursos de graduação, não apenas nos de licenciatura<sup>6</sup>. Nesse sentido, compreender como a ação desta categoria docente é interpretada e verificar como a mesma tem repercussão na formação inicial desse grupo de egressos, aporta considerável contribuição para a área educacional.

Particularmente, o estudo se justifica como um movimento reflexivo meu. Isto porque vivenciei, primeiramente como aluno de graduação, um contexto de formação em que esta categoria docente era significativa no curso de Letras Espanhol da UFSM, nos anos de 2000 a 2005. Também porque, após minha graduação, fui atuar como professor temporário junto ao Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da UFSM. De modo que esta categoria docente tem grande peso na minha trajetória formativa, como aluno e, depois, como professor.

## **2.2 O problema e os objetivos de pesquisa**

Somente após passar por um contexto de docência em nível superior, no Curso de Letras Espanhol, de dia a dia pensar nos elementos que influenciam na formação dos acadêmicos como futuros professores, a ideia da pesquisa foi sendo elaborada. Pois, penso que a definição de um objetivo de pesquisa constitui-se numa tarefa de imprescindível reflexão. Para Booth *et al* (2000, p. 37), é assim que começa um estudo, partindo-se de perguntas para se chegar a respostas, estabelecendo um “tópico bastante específico para permitir-lhe dominar uma quantidade razoável de informações”. Conforme expus anteriormente, desde minha trajetória formativa inicial como aluno de graduação do curso de Letras Espanhol da UFSM e, posteriormente, como professor substituto do Departamento de Metodologia do Ensino desta mesma Instituição, fui me dando conta de que as representações

---

<sup>6</sup> Uma simples consulta às páginas web de instituições públicas de ensino superior brasileiras é suficiente para se constatar nos editais de seleção pública a presença significativa dessa categoria docente.

em torno da figura do professor também compõem um saber deste processo constitutivo de acadêmicos como docentes.

Permanecendo com Booth et al (2000, p. 37), pesquisar “não é um processo no qual pode ir-se de um ponto ao outro de modo simples, linear”. O estudo se configurou aos poucos, sofreu mudanças, acréscimos, na medida em que foi realizado. Pois, de inquietações pessoais sobre a docência, surgiu a necessidade da pesquisa e de um tópico de investigação. Pelo vivido com os acadêmicos com que atuei, dentro de meu vínculo temporário com a Instituição, nasceu o **problema de pesquisa**: uma preocupação que sempre me incomodou desde a graduação e que senti mais forte quando fui professor substituto, ou seja, saber se algo de mim ficou nos alunos com quem trabalhei. Isso me angustiou fortemente, pois dada minha situação de professor temporário, grande era meu medo da efemeridade. Sempre querendo saber se havia impactado a formação desses alunos.

Se você está livre para estudar qualquer tópico dentro do razoável, só existe um clichê que podemos lhe oferecer: comece pelo que o interesse mais profundamente. Nada contribuirá mais para a qualidade de seu trabalho do que saber que vale a pena desenvolvê-lo e comprometer-se com ele. Inicie relacionando quatro ou cinco áreas sobre as quais gostaria de aprender mais, então escolha uma que ofereça o melhor potencial para produzir um tópico que seja específico e que possa conduzir a boas fontes de dados (BOOTH *et al*, 2000, p. 47).

Neste sentido, desde minha trajetória como aluno e como professor substituto nesta Instituição e das impressões e vivências que foram se efetivando junto aos acadêmicos em processo formativo, configurou-se como **objetivo geral da pesquisa** *compreender a maneira como esse grupo de egressos representa a atuação de seus professores substitutos e como entende que a mesma repercutiu em sua formação inicial docente*. Cabe destacar que as perguntas feitas a esses egressos visavam com que falassem em tese sobre os professores substitutos que com eles atuaram exclusivamente no curso de Letras Espanhol da UFSM, ainda que a menção a um ou outro sujeito em particular viesse a acontecer.

Os **objetivos específicos**, por sua vez, responderam às seguintes questões:

**1) em nível do sujeito e de seus significados:**

- a) qual era a relação mantida com seus professores substitutos?
- b) como entendiam a posição institucional do professor substituto em seu processo formativo?
- c) fazem alguma relação entre qualidade formativa e a atuação dos professores substitutos?

## **2) em nível da formação docente:**

a) o que entendiam por formação docente?

Os objetivos, assim expressos, não tiveram a intenção de direcionar a compreensão do fenômeno. Apenas se constituíram em pontos que me ajudaram em meu caminho de estudo.

### **2.3 A configuração da pesquisa como um estudo de caso, de abordagem qualitativo-fenomenológica**

Retomando os objetivos expressos acima, o estudo realizado centrou seu foco de atenção sobre um fenômeno já processado com um grupo de sujeitos graduados no curso de Letras Espanhol da UFSM<sup>7</sup>. Ao tentar compreender as representações que esse grupo de egressos construiu sobre seus professores substitutos para, depois, verificar as repercussões que tiveram em sua formação inicial docente, atendi a uma das características apontadas por Laville (1999) quanto aos estudos de caso: a detenção, visando uma análise mais aprofundada sobre o ponto a ser estudado, configurando um nível de abrangência da percepção do fenômeno restringida a apenas alguns membros desse grupo.

Nessa linha de raciocínio, penso que o fenômeno pesquisado saiu de um contexto real, pelo menos para os sujeitos que dele participaram. Fez parte de suas histórias de vida, consoante Josso (2004), um momento de suas trajetórias humanas e de conhecimento na busca por sua identidade. Ademais, refletiu um contexto que ainda se faz presente nos cursos de graduação em geral, nas universidades públicas deste país, pelo foco dado, também, à categoria dos substitutos.

Assim, dentro de um contexto maior, que é o da educação superior e o da história de vida dos sujeitos egressos abordados, foi feito um recorte, isto é, direcionado meu olhar de pesquisador a apenas esse momento em que as duas categorias convergiram: a da formação inicial, como momento de vida, e a presença dos professores substitutos nesse processo. Outro elemento, então, do estudo de caso, consoante Yin (2005), pois o fenômeno pesquisado saiu do contexto da vida real.

---

<sup>7</sup> A descrição detalhada do grupo investigado encontra-se no capítulo terceiro dessa dissertação.

Quanto aos sujeitos envolvidos nesse processo formativo, reduzido o foco da entrevista e da coleta de dados a apenas os egressos do curso e não aos professores substitutos que com eles atuaram, evidenciei mais um traço distintivo de um estudo de caso. Segundo Yin (2005), os sujeitos que participaram dos fatos se tornam, assim, também sujeitos da pesquisa.

A intenção foi ter acesso às representações que os sujeitos egressos construíram em sua relação com os professores substitutos e pensar suas repercussões formativas. De tal sorte que o fenômeno já se processou *de per se* e não há mais como alterá-lo, sendo objetivo da pesquisa sua compreensão. Esta aproximação do objeto de estudo, ainda que não neutra, pois o contato entre sujeitos humanos sempre implica alteridade, sobretudo quando se trabalha com a categoria da memória, segundo Josso (2004), não teve implicações diretas sobre o fenômeno, isto é, preservou suas características holísticas e significativas, o que me levou a pensar, desde Yin (2005), que a pesquisa desenvolvida teve feições de estudo de caso, muito mais do que pesquisa etnográfica ou participante.

Desta maneira, desde o objetivo proposto ao estudo, este se configurou como um pretense estudo de caso. Afirmo, com esta ressalva, que os elementos que o compõem me levam a pensar que seja um estudo de caso. Seguindo com Triviños (1987), posso arriscar que é um estudo de caso denominado *história de vida*, na medida em que me vali de técnicas e de procedimentos de coleta de dados, como a pesquisa semiestruturada, e abordei uma parte da existência humana dos sujeitos considerados.

Posto que todos os indícios me levem a crer que realizei um estudo de caso, pois, de acordo com Yin (2005), nem sempre é tarefa fácil determinar quando um se apresenta, penso que a pesquisa desenvolvida teve, também, cunho qualitativo. Isto se evidencia, consoante Triviños (1987), pelo fato de que pretendi ter acesso às representações que os sujeitos construíram sobre um dado fenômeno. Neste sentido, o presente estudo de caso se distanciou bastante do enfoque quantitativo, positivista, porque não transformei os sujeitos em categorias numéricas e tampouco quantifiquei as vezes que um mesmo dado apareceu repetido nas falas dos entrevistados.

Longe disso, como pesquisa de cunho qualitativo, busquei compreender as representações que os egressos construíram sobre a presença de professores substitutos em sua formação inicial. As respostas obtidas foram, por vezes, diferentes e contraditórias, impossíveis de serem expressas pelo recurso estatístico da pesquisa quantitativa. O que quis foi resgatar o aspecto humano-formativo do contexto investigado, o qual, na pesquisa de cunho positivista, ficava eclipsado pelos dados numéricos.

O grupo de sujeitos também não foi amplo, pois, conforme argumenta Triviños (1987), em termos de amostragem, importa para o estudo qualitativo a riqueza com que os fatos são relatados pelos sujeitos, o que possibilita infinitas relações de interpretação ao pesquisador, agregado valor ao estudo, e não somente o número de vezes que uma mesma informação se repete em suas falas. Trabalhei, então, com o critério da representatividade dos sujeitos da pesquisa, que intencionalmente foram escolhidos por, via de regra, se demonstrarem mais imbuídos no fenômeno enfocado<sup>8</sup>.

Assim caracterizada a pesquisa desenvolvida como um *estudo de caso de cunho qualitativo*, acredito que a mesma possui, também, enfoque fenomenológico. Isto advém do fato de os objetivos propostos terem visado apenas compreender as representações e as repercussões que a ação dos professores substitutos teve na formação inicial do grupo de egressos alvo. Busquei o sentido, o significado de tal fenômeno na vida desses sujeitos, para então, ter base e tecer reflexões, também, sobre essa categoria docente. Entretanto, não procurei relações de vínculo a um contexto institucional, político e econômico-cultural maior, ainda que, por vezes, tenha aparecido. Atentei para a essência do fenômeno e sua repercussão na vida desses sujeitos, dispensando aspectos de uma abordagem histórico-estrutural, que o esmiúça em termos de infra e superestrutura, conforme Triviños (1987).

Nesse sentido, o estudo enfocou o fenômeno *de per si*, procurando que revelasse seus significados de baixo para cima, sem aprisioná-los ou condicioná-los a relações de contexto, embora estas pudessem se fazer presentes. E, por esta pesquisa se configurar como um *estudo de caso, de abordagem qualitativo-fenomenológica*, penso que as reflexões dela advindas, ainda que oriundas de um momento de vida de um grupo de sujeitos numericamente inexpressivo, possam, sim, apontar para uma realidade maior, quiçá institucional-governamental, econômico-mundial.

## **2.4 Desenhando os caminhos da pesquisa**

A pesquisa, por ser um procedimento formal, permeada por métodos de pensamento reflexivo, requer o tratamento científico aliado a procedimentos metodológicos, os quais se constituem no caminho para conhecer e verificar verdades parciais. Conforme Rudio (1986), é

---

<sup>8</sup> Por exemplo, dos oito sujeitos que se graduaram no segundo semestre letivo de 2006, ainda residentes em Santa Maria, apenas cinco se interessaram em participar da pesquisa.

a compreensão do referencial empírico, aliada à maneira de conduzir a obtenção do conhecimento, que dá credibilidade e cunho científico ao estudo.

Em outro sentido, Triviños (1987) vem argumentar que a coerência entre as partes de um estudo, que em si se relacionam, formando o todo, é que o torna científico. Desde a abordagem qualitativa, as mesmas partes, que compõem uma pesquisa de cunho positivista, são vistas de maneira mais flexível, para que o objeto em estudo possa ser revelado e não comprovada uma teoria *a priori*.

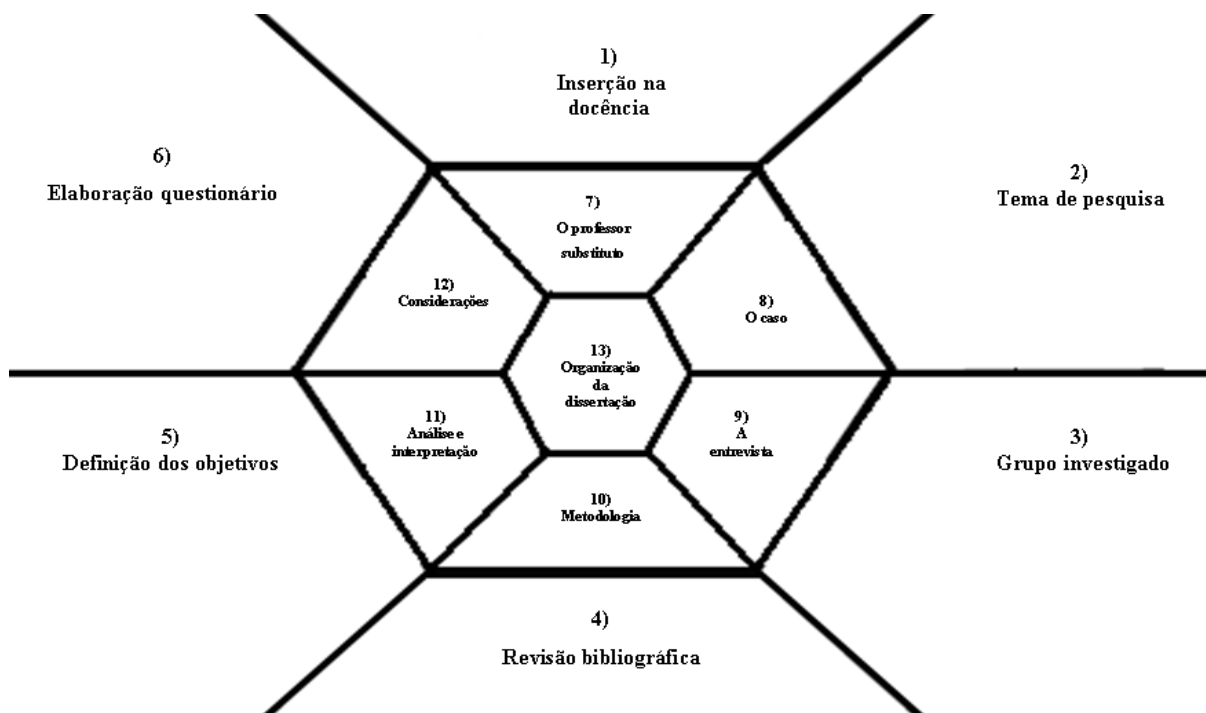
É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar o estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Penso que, mesmo seguindo um protocolo de pesquisa tradicional, há elementos que na pesquisa qualitativa se flexibilizam, para dar abertura a que o significado almejado apareça. Isso comenta Triviños (1987), indo desde o referencial teórico até os procedimentos de coleta e análise dos dados, ressaltando que, geralmente, este tipo de pesquisa não tece conclusões finais, apenas aponta reflexões, contrariando o positivismo de outrora. É nesse sentido que apresento os procedimentos que configuraram o desenho da pesquisa.

A determinação do tema a ser investigado foi resultante de um processo subjetivo, mediante minha inserção como membro no quadro de professores substitutos do curso de Letras Espanhol da UFSM: as representações em torno do professor substituto e suas repercussões na formação inicial docente. O grupo de egressos definido como referencial empírico também adveio de minha atuação como docente temporário nesse curso, pois havia sido professor desses egressos e sabia da particularidade de sua formação inicial, isto é, de a quase totalidade dos docentes que com eles atuaram ser de substitutos. Então, fui desenhando a pesquisa, pensando como dar conta deste tema, isto é, qual caminho seguir, quais ações executar.

Assim, conforme Triviños (1987), as partes do estudo devem compor um todo coerente como garantia de cientificidade da pesquisa. Mas devo esclarecer que o processo não se deu de modo linear, tampouco de forma racional apenas. A partir do tema, fui me aventurando, ensaiando, intuindo como fazer a pesquisa. E em diferentes momentos: nas

disciplinas cursadas durante o programa, nas conversas com os professores, na troca de ideias com a orientadora, na escrita do projeto de qualificação, na qualificação, durante a coleta de dados. Enfim, vivenciando a pesquisa, os caminhos foram encontrados. Portanto, apresento os movimentos que realizei, no diagrama abaixo, dando a eles linearidade, ainda que tudo tenha se processado sem ela.



**Diagrama representativo dos movimentos da pesquisa**  
Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.

## 2.5 Das técnicas de coleta de dados

Neste momento, exponho as técnicas de coleta de dados que utilizei para o referencial teórico e o referencial empírico da pesquisa. Situo como referencial teórico as informações que permitiram caracterizar o professor substituto como categoria docente e as informações advindas da área educacional, que ajudaram na compreensão do fenômeno que investiguei. Já o referencial empírico diz respeito ao grupo de egressos investigado e às informações que permitiram circunscrever o caso.

### 2.5.1 As técnicas de coletas de dados e o professor substituto

Para tecer um perfil desta categoria docente investigada, me vali das seguintes técnicas de coleta de dados: a análise documental e a análise bibliográfica. De acordo com Lüdke & André (1986), a análise documental constitui-se no exame de documentos escritos que possibilitam ao pesquisador ter acesso a informações relevantes sobre o fenômeno investigado, que não são obtidas mediante a aplicação de outras técnicas. Assim, ajuda a desvelar aspectos novos sobre o tema pesquisado.

Neste sentido, fiz o levantamento das leis que regulamentavam a contratação de funcionários temporários no serviço público federal e do regimento interno da UFSM quanto à contratação deste profissional, dentro do recorte temporal que investiguei, quando da graduação dos sujeitos da pesquisa, isto é, do ano de 2002 a 2006. Mediante a análise bibliográfica, pela leitura e pelo levantamento de dados que ajudassem a compreender o fenômeno investigado, consultei o trabalho de Koehler (2006), por apresentar excelente compilação de informações sobre o professor substituto. Não cheguei a elaborar um roteiro de dados a serem procurados nas leis e nesse trabalho de Koehler (2006), indo aos documentos, tendo como critério apenas recuperar informações que versassem sobre a atuação do professor substituto no ensino superior.

Depois, procurei relacionar os dados obtidos pela aplicação destas duas técnicas com a minha própria trajetória como aluno e docente na UFSM. Assim, procurei recriar o contexto de atuação desta categoria, para situar o leitor quanto ao tema investigado.

### 2.5.2 As técnicas de coleta de dados e o Curso de Letras Espanhol

Para melhor circunscrever o caso, fiz uso das seguintes técnicas de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada. Procurei resgatar a trajetória do curso de Letras Espanhol da UFSM nesses seus quinze anos de funcionamento, caracterizar a turma de egressos investigada e o corpo docente que com ela atuou durante sua formação inicial.

A análise documental deu-se pela consulta de informações históricas sobre o curso em seu Projeto Político Pedagógico. Pelo levantamento de informações sobre o perfil da turma de egressos junto ao SIE, via coordenação do curso de Letras Espanhol da UFSM, e de



informações sobre os professores que atuaram com este grupo durante sua graduação, via departamentos do curso.

Para a coleta de informações históricas sobre o curso, não cheguei a estabelecer um roteiro prévio de investigação. Apenas quis recuperar o discurso oficialmente divulgado em seu PPP. Mas para a coleta de informações sobre o perfil da turma e de seu corpo docente, estabeleci alguns pontos norteadores de minha busca por dados. Quanto ao grupo de egressos, eis as informações que procurei levantar:

A TURMA DE EGRESSOS DE 2006: análise documental.

- a) Ano de ingresso no curso e ano de graduação;
- b) Quantos alunos ingressaram na turma;
- c) Quantos alunos se graduaram com a turma;
- d) Quantos alunos evadiram ao longo do curso;
- e) A faixa etária dos alunos durante a graduação;
- f) Quantos trabalhavam;
- g) Os alunos vindos de outras turmas.

**Roteiro de dados levantados sobre a turma, análise documental**  
**Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.**

Os dados obtidos sobre a turma investigada foram organizados em quadros, os quais tiveram origem nas perguntas enunciadas acima, e cujos elementos constitutivos foram basicamente: nome do acadêmico, matrícula, data de nascimento, ocupação, faixa etária e situação no curso, isto é, se formado, evadido ou transferido. Assim, após a organização dessas informações, optei por expressá-las em gráficos, valendo-me da quantificação. Isso porque me pareceu mais compreensível trabalhar com dados organizados em gráficos, quando tive de descrever o perfil do grupo investigado.

Quanto ao corpo docente, estes foram os pontos que guiaram meu levantamento de dados nos departamentos do curso de Letras Espanhol:

O CORPO DOCENTE: análise documental.

- a) O número de professores concursados e de contratados, que atuaram com a turma investigada pelo estudo de caso;
- b) A formação desses docentes;
- c) As disciplinas nas quais atuaram com a turma.
- d) A faixa etária;
- e) A atuação no curso (ensino, pesquisa, extensão, administração);

**Roteiro de dados levantados sobre o corpo docente, análise documental**  
**Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.**

O mesmo procedimento que empreguei para a organização dos dados obtidos sobre os acadêmicos, também apliquei com as informações coletadas sobre os professores. Os quadros foram constituídos, basicamente, pelos seguintes elementos: nome do docente, formação, vínculo institucional e atividades. Quando da descrição do perfil do corpo docente, igualmente preferi expressar os dados mediante gráficos, valendo-me também da quantificação.

Ainda que a expressão numérico-estatística tenha sido empregada no trabalho que realizei, acredito que o mesmo não possa ser considerado como um estudo quali-quantitativo, pois usei a quantificação apenas para a contextualização do caso e não para o entendimento do fenômeno investigado em si.

Já a entrevista semiestruturada foi aplicada como técnica a alguns sujeitos que participaram da docência e da administração do curso ao longo de seus quinze anos de funcionamento. Com ela, pretendi recuperar informações que ajudassem a compor a história do curso. Eis as questões feitas aos sujeitos:

HISTÓRIA DO CURSO: entrevista semiestruturada.

- a) O que motivou e em qual ano foi criado o Curso de Letras Espanhol Licenciatura na UFSM?
- b) Há quantos anos o curso funciona e quantas turmas já se formaram?
- c) Quais as dificuldades pelas quais o curso passou ao longo de seu funcionamento?
- d) Quais os avanços e quais as conquistas que foram obtidas pelo curso?
- e) Ao longo desses anos de funcionamento do curso, como foi composto seu corpo docente?
- f) O curso passou por reforma curricular?

**Roteiro de dados levantados sobre a história do curso, entrevista semiestruturada**

**Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.**

Com os dados obtidos sobre a história do curso, sobre a turma de egressos investigados e sobre o corpo docente que com ela atuou, escrevi um capítulo em que apresento o contexto. Penso, assim, ter dado conta de circunscrever o caso.

### 2.5.3 As técnicas de coleta de dados e as representações sobre o professor substituto

Para a realização do estudo pretendido, optei pelo uso da entrevista como técnica de coletada de dados. Diferentemente do questionário, sua aplicação consegue maior amplitude sobre o fenômeno investigado.

Mas a entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão freqüentemente uma porção de informações significativas (LAVILLE, 1999, p. 187-188).

A entrevista possibilita ao investigador o contato com os sujeitos da pesquisa, criando um contexto imediato de interação, a partir do qual a reorganização ou a introdução de novos questionamentos se efetiva de forma a tornar mais claros os significados enunciados pelos entrevistados. Pois, o questionário escrito tem sua limitação, em que os sujeitos, muitas vezes, podem não compreender o que está sendo perguntado, ou simplesmente não se sentem motivados a respondê-lo.

Neste sentido, optei pela entrevista semiestruturada como instrumento primeiro de coleta de dados que ajudasse a responder os objetivos propostos. Esta veio ao encontro do tipo de estudo que realizei, isto é, de cunho qualitativo.

Segundo nosso ponto de vista, para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista *semi-estruturada* é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados. Já expressamos que, no enfoque qualitativo, podemos usar a entrevista estruturada ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre ou aberta. Estas duas últimas são mais importantes para esta classe de enfoque. Não obstante isso, apesar de reconhecer o valor da entrevista aberta ou livre, que não deve ser confundida com a entrevista não-diretiva, queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 145-146).

Num estudo que busque ter acesso às representações do fenômeno investigado, fazendo com que emanem *de baixo para cima*, isto é, sem direcioná-las ou controlá-las pela adoção de teorias prévias, a entrevista semiestruturada se apresenta como excelente instrumento de coleta de dados. Pois ela possibilita ao pesquisador criar um contexto que situe o sujeito da pesquisa no tema investigado, sem, no entanto, induzi-lo a respostas, lhe concedendo a liberdade para fazer suas considerações.

A entrevista estruturada, por exemplo, se constrói exatamente como um questionário uniformizado com suas opções de respostas determinadas, salvo se, em vez de serem apresentadas por escrito, cada pergunta e as respostas possíveis são lidas por um entrevistador que anota ele mesmo, sempre assinalando campos ou marcando escalas, o que escolhe o entrevistado (LAVILLE, 1999, p. 186-187).

Laville (1999) descreve a forma de entrevista mais comumente usada pela abordagem quantitativa, que se vale de opções pré-determinadas, favorecendo a expressão estatística dos significados obtidos. Parte de um roteiro fixo, não permitindo muitas improvisações.

Desta maneira, optei pela entrevista semiestruturada, que proporciona o contato com o sujeito da pesquisa, abre espaço a que improvisações sejam feitas, visando à obtenção de significados escondidos, consoante Triviños (1987), criando um ambiente de *rapport* necessário a que a confiança se estabeleça.

Menos adaptada, dissemos, às pesquisas com dados criados, tal forma de entrevista pode prestar serviços em algumas enquetes em que será conjugada a outros instrumentos ou técnicas, questionários de pesquisa de opinião, por exemplo, alguns aspectos dos quais ela permitirá aprofundar. Mas é encontrada sobretudo nas pesquisas de natureza antropológica ou nos estudos de caso. Talvez também na busca de histórias de vida, se bem que, com essa última estratégia, se lançará mão sobretudo da entrevista não-estruturada (LAVILLE, 1999, p. 189).

Ressalto que as perguntas que compuseram a entrevista semiestruturada aplicada foram fruto de um estudo prévio sobre fenômeno investigado, desde leituras sobre o tema, até de algumas hipóteses pessoais. Embora houvesse uma expectativa prévia, esta se distanciou muito da prática positivista, que olha o contexto desde um entendimento construído *a priori*. A maneira como realizei entrevista semiestruturada teve um caráter de abertura, pois até mesmo o tempo para que os sujeitos se manifestassem foi flexível.

Triviños (1987) expõe uma sequência para o desenvolvimento da entrevista semiestruturada. Começa de modo informal, dando espaço a que o pesquisador e o sujeito criem um ambiente de familiaridade, a partir de uma primeira interlocução trivial, sem a necessidade de sua sistematização. Podem ser encontros prévios com os sujeitos, visitas ao lugar a ser investigado, até mesmo, no momento da entrevista, uma conversa preliminar, em tom mais informal.

O informante tem uma idéia geral do que está interessado o pesquisador. A este lhe cabe ser explícito em torno de dois assuntos. Em primeiro lugar, em relação aos objetivos da entrevista, porque, naturalmente, o encontro se realiza de forma amigável e familiar, o entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa (TRIVIÑOS, 1987, p. 147-148).

Estes esclarecimentos prévios, chamados de *questões preliminares da pesquisa*, servem para situar o sujeito no tema investigado, dando-lhe uma ideia do assunto de sua interlocução com o pesquisador, o que, de certa maneira, ajuda a não tangenciá-lo. Mais do que isso, dentro do contexto atual de discussão sobre a ética na pesquisa, que se estabelece no meio científico e acadêmico desse país, as preliminares da entrevista também servem como momento para explicar aos sujeitos nela envolvidos os possíveis danos que podem vir a sofrer, seus direitos e as formas de contestação do estudo a ser realizado.

Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. Somos partidários disto fundamentalmente por duas razões surgidas de nossa prática como investigadores. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar palavras gravadas. Suas observações ao conteúdo de sua entrevista e as já feitas pelo pesquisador podem constituir o material inicial para a segunda entrevista e assim sucessivamente (TRIVIÑOS, 1987, p. 148).

A gravação das entrevistas, em formato fitacassete ou mp3, é fundamental recurso da pesquisa qualitativa. Não só por uma questão de apreensão de dados, ela permite registrar a entonação das falas, as pausas, os momentos de euforia, que compõem o seu significado também. Gravar permite que o pesquisador, após transcrever as entrevistas, possa identificar pontos dúbios e voltar aos sujeitos, pedindo que as complementem, ou ensaiar outro momento de interlocução. Ela também desponta como garantia de aspectos éticos, pois ao ler a

transcrição, o sujeito da pesquisa pode dar-se o direito de suprimir trechos em que se sinta comprometido. É interessante que se grave a data, o local e o horário do encontro entre pesquisador e entrevistado.

Quando se tem alcançado esse nível de simpatia recíproca, de confiança mútua, entre informante e pesquisador, podemos dizer que os dados fornecidos pelo entrevistado são vitais para a pesquisa, porque o informante marca sua presença também com verdadeiro interesse, isto é, está participando ativamente no desenrolar da investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 150).

Este clima favorável à entrevista se constrói pela adoção de uma atitude simpática e de abertura por parte do pesquisador. Também pelo uso de recursos que podem advir da vida mesmo do entrevistado, como a citação de fatos, o uso de fotos, imagens, reportagens, como elementos motivadores. No âmbito da ética, esclarecer ao sujeito os benefícios do estudo, bem como seus direitos, ajuda com que ele tenha maior confiança e propensão a participar da interlocução. Ponto este, o do *rapport*, vital para a obtenção e a fidedignidade dos significados.

Quanto às de questões que compõem a entrevista, Triviños (1987) fala de gerais ou específicas; descritivas, explicativas ou causais; imediatas ou mediatas; avaliativas ou hipotéticas. A configuração de uma ou outra depende da maneira como o pesquisador enfoca o fenômeno e de sua relação com o entrevistado.

A seguir, apresento a organização da entrevista que foi aplicada aos sujeitos desta pesquisa, na qual os pontos mencionados, em termos de teoria, se tornam visíveis.

#### 2.5.3.1 A organização e a estrutura da entrevista aplicada

Optei pela entrevista semiestruturada, como instrumento primeiro usado na coleta de dados na pesquisa que desenvolvi. As perguntas que compuseram a entrevista tiveram um caráter de abertura, pois permitiram que o entrevistado se expressasse, dentro do tema abordado, de forma livre. Não foi fixado um tempo para que cada interlocução acontecesse. Apenas convidei previamente os sujeitos a participarem, mediante telefonema ou correspondência a eles enviada, marcando data, horário e local que melhor lhes proviesse.

Quando da interlocução, organizei a entrevista em três momentos: *das preliminares e esclarecimentos, da aplicação e da finalização da entrevista*. O primeiro momento de contato, *das preliminares e esclarecimentos*, foi para esclarecer ao entrevistado o tema da pesquisa, sua contribuição ao estudo, os retornos e os eventuais danos que a investigação poderia lhe causar, bem como seus direitos e os recursos que poderia interpor ao estudo em questão, pela leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Feito isso, abri espaço a que o sujeito fizesse suas perguntas sobre a pesquisa, tirasse suas dúvidas. Busquei, assim, criar um ambiente de familiaridade e de confiança, para que o entrevistado aceitasse e se sentisse motivado a participar do estudo. O *rapport*, tão importante, segundo Triviños (1987). Estabelecida esta intimidade, perguntei especificamente ao sujeito se ele aceitaria participar da entrevista. Recebida sua confirmação, dei início ao segundo momento.

Este, denominado de *aplicação da entrevista*, foi iniciado com a gravação do nome da pesquisa, da identificação numérica do entrevistado, usando escala arábica crescente, do local e da data de sua realização. Depois, perguntei, de forma imediata, se o sujeito aceitaria participar da entrevista, sendo gravado seu consentimento.

Pesquisa intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO.**

Informante n° \_\_\_\_\_

Local, data.

**Pesquisador:** O entrevistado recebeu informações prévias sobre o estudo e realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, expressa sua anuência em participar da entrevista.

**Informante n° \_\_\_\_\_:** (...).

**Cabeçalho de introdução à entrevista.**

**Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.**

Para a gravação da entrevista, utilizei aparelho mp3, sendo o formato em áudio da interlocução transcrito e, posteriormente, encaminhado ao sujeito, para que fizesse as alterações que julgasse necessárias. Dando continuidade, este momento da entrevista foi estruturado em dois grandes blocos, designados a partir dos recursos materiais neles empregados.

Configurada a pesquisa como um estudo de caso de cunho qualitativo-fenomenológico, cujo fenômeno estudado fez parte da trajetória formativa dos sujeitos alvo, optei por apoiar a entrevista em alguns elementos, a saber: algumas fotografias de uma de

suas aulas<sup>9</sup> e o convite de sua formatura, - a fim de criar um ambiente de familiaridade, propício a evocação da memória. Pois, consoante Josso (2004):

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso de recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação (JOSSO, 2004, 39).

Conforme o entendimento de Josso (2004), trabalhar com a categoria da memória, expressa pela narrativa, requerer com que se crie um ambiente favorável a que *recordações-referências* sejam evocadas. Os recursos<sup>10</sup>, que apóiam a entrevista, dão conta disso e as questões enunciadas, de levar o sujeito a organizar, sob a forma de narrativa, suas lembranças. Assim, os recursos permitem o aflorar de significados sobre o fenômeno vivido, que a simples questão direta não atinge. De forma que os dois blocos que compuseram o *momento da aplicação da entrevista* se estruturaram em torno destes recursos: *fotos e convite*.

O bloco chamado *fotos* foi composto por questões *descritivas*, com *tom existencial*, segundo Triviños (1987), pois pretendiam evocar fatos relativos à vivência pretérita dos entrevistados, com caráter subjetivo. São elas:

**Bloco *fotos***

- 1) Você lembra do ano em que ingressou no Curso? O que lhe motivou a optar por uma licenciatura?
- 2) Você consegue recordar quais eram suas expectativas iniciais quanto ao curso? Elas foram atingidas? Por quê?

**Primeiro Bloco do Momento Dois: *fotos***

**Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.**

Obviamente, esperava que, durante a entrevista, comentários outros advindos das fotos fossem estabelecidos com o entrevistado, os quais foram sendo gravados e cuja presença foi importante para a compreensão do fenômeno. Dada a liberdade que requer a entrevista semiestruturada, enquanto a narrativa se construía, fui introduzindo as perguntas, no momento que me pareceu mais adequado para tanto.

<sup>9</sup> Estas fotos foram tomadas em uma de minhas aulas de Práticas do Ensino em Língua Espanhola, no final do segundo semestre de 2006 na UFSM.

<sup>10</sup> Ainda que parte desses recursos fosse de caráter público, foi pedida autorização, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aos sujeitos, para que permitissem sua figuração na pesquisa.



Duas questões descritivas, de passado e de presente, que jogam com a memória e a capacidade narrativa do sujeito de relembrar expectativas anteriores à formação inicial e compará-las com o momento atual. A partir dessas questões, esperava que os entrevistados evidenciassem seu conceito de formação.

O bloco *convite*, por sua vez, foi composto por questões *explicativas imediatas*, perguntas de *consequência* e *avaliativas*. O recurso usado, para a evocação da memória, foi o convite de formatura desse grupo de egressos entrevistado. O direcionamento dado, nesse bloco, foi para a categoria professor substituto.

**Bloco *convite***

- 1) Vocês homenagearam, na formatura, apenas professores substitutos. Por quê?
- 2) Hoje, o que você entende por *ser docente*?
- 3) Você acredita estar preparado para exercer a docência? Por quê?
- 4) Que importância você atribui, hoje, para os professores substitutos em sua formação?

**Segundo Bloco do Momento Dois: *convite***

**Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.**

A primeira das questões deste bloco foi elaborada para ter resposta explicativa imediata, pois pretendia que o sujeito explicasse o porquê de uma situação que se fez presente no fenômeno abordado, buscando recuperar suas interpretações. A pergunta seguinte foi imbuída de caráter processual, pois esperava que o entrevistado recuperasse sua trajetória e pudesse, então, conceituar a docência. A terceira indagação, por sua vez, foi de consequência, na qual pretendia que o indivíduo recuperasse os elementos que concorreram para sua formação e expressasse seus resultados. A última pergunta do bloco configurou-se como avaliativa, pois pedia que o entrevistado lançasse um juízo de valor sobre o tema investigado.

A partir dessas indagações, uma das categorias que esperei aparecer foi a do *professor substituto*, isto é, como os entrevistados compreendiam a atuação desse profissional em sua formação.

O terceiro momento da entrevista semiestruturada, denominado de *finalização*, consistiu em dar esclarecimentos sobre os passos futuros do estudo aos sujeitos entrevistados. Comunicava-lhes que, feita a transcrição de sua narrativa, teriam eles a possibilidade de lê-la e de fazer alterações, se achassem conveniente. Também disse que a transcrição de sua fala somente seria usada mediante seu consentimento, o qual poderia ser retirado em qualquer

momento que lhes parecesse por bem fazê-lo. Finalizando a entrevista, me despedia dos sujeitos entrevistados, deixando com eles endereço para contato.

#### 2.5.3.2 Os critérios de inclusão e de exclusão dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos convidados a participar da pesquisa como informantes foram escolhidos por terem vivenciado, durante sua graduação, uma situação muito particular: a presença significativa de professores substitutos em sua formação inicial docente. Também foram entrevistados por terem sido os que terminaram a graduação em seu período regular, do segundo semestre de 2002 ao segundo semestre de 2006. Desta maneira, enfocar este grupo, configurando uma pesquisa de estudo de caso, ajudou na compreensão do tema investigado.

O primeiro critério de inclusão / exclusão de sujeitos deste grupo de egressos do curso de Letras Espanhol da UFSM como informantes na pesquisa foi o da residência no município. Pois, como instrumento de coleta de dados foi escolhida a pesquisa semiestruturada. E esta requer que todo um contexto de familiaridade e de confiança se estabeleça entre as partes, que somente se construiria pela presença de ambos em local e data acordados previamente.

O segundo critério foi o do aceite. Os egressos residentes em Santa Maria foram contatados, por telefonema ou carta, explicando a minha intenção de que eles participassem da pesquisa. Recebendo resposta afirmativa, me reuni com cada um deles em local e data acordados, para explicar do que tratava o estudo. Então, o sujeito pôde dizer se aceitava ou não participar da pesquisa.

## 2.6 Procedimentos de análise e de interpretação dos dados

Geralmente, a análise dos dados é vista como um momento posterior à sua coleta. No entanto, isso é mais comumente feito em estudos positivistas, que partem de um entendimento de que o fenômeno pode ser fragmentado em partes para sua compreensão. Já nas pesquisas qualitativas, na medida em que os dados são coletados, os mesmos evocam reflexões e análises no pesquisador. Para Triviños (1987):

Fica claramente estabelecido que, por ser a Coleta de Dados e Análise dos Dados *uma etapa* no processo da pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar, em forma separada, deste tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social. Isto quer dizer que qualquer idéia do sujeito, documento etc. é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica da triangulação (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

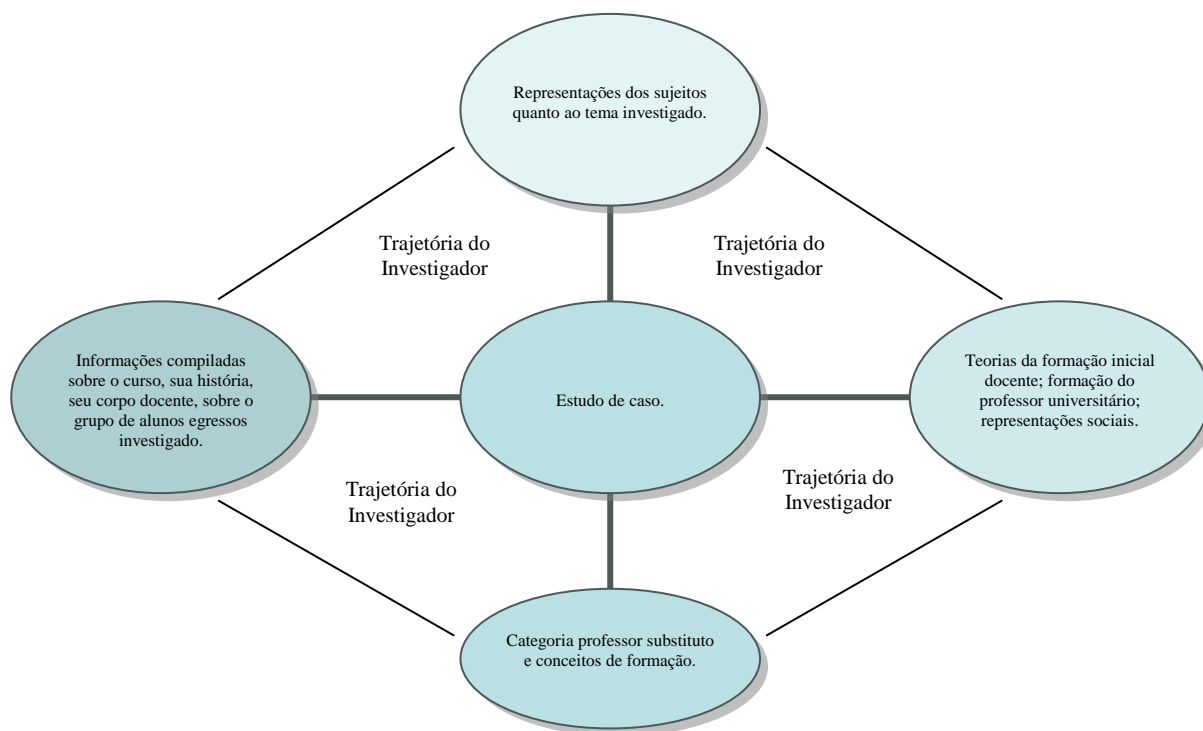
Esta técnica da triangulação permite com que se vislumbre um fenômeno de forma mais ampla possível, englobado desde o sujeito em si, passando por sua relação com o meio, atingido a estrutura social mais complexa. Conforme Triviños (1987), um fenômeno tem relações com o contexto maior em que foi produzido, sendo que sua análise requer essa compreensão do todo.

A técnica da triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Embora o estudo desenvolvido tenha cunho fenomenológico, focando a essência e não as relações das representações com um contexto macrorreal, que mais bem toca à abordagem histórico-cultural, pensei que a técnica da triangulação também pudesse servir de meio para a análise dos dados obtidos.

A triangulação se processou, então, pela relação buscada entre as representações elaboradas pelos sujeitos entrevistados, quanto à situação vivida, bem como entre a categoria do professor substituto e os conceitos de formação que emergiram de suas falas, com as teorias da área educacional que concorreram com elementos favorecedores à compreensão do tema estudado.

Por ser um estudo de caso, as informações compiladas sobre o curso, sua história, o corpo docente que atuou com o grupo de egressos investigado, compuseram outro elemento da triangulação. A minha trajetória como professor substituto nesta instituição e as experiências que vivi também como aluno de graduação do curso de Letras Espanhol da UFSM, num contexto semelhante ao investigado, também entraram como suporte ou pano de fundo da triangulação.



**Diagrama da Triangulação dos dados**  
**Org.: BARATTO, Samuel da Silva. 2009.**

Neste sentido, a dimensão pessoal se apresentou via representações que os entrevistados expressaram sobre os professores substitutos. A dimensão formativa emanou dos conceitos levantados em suas falas, que versaram sobre formação. Somada, ainda, a minha dimensão, como sujeito também desse fenômeno investigado, seja como pesquisador, seja como professor substituto.

Eleita a triangulação como técnica para a análise dos dados, estes precisaram ser organizados. Quanto aos dados levantados junto ao grupo de egressos alvo da pesquisa, sua preparação deu-se, primeiramente, pela transcrição das entrevistas semiestruturadas. Para Laville (1999):

Mas análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momento, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, série de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleção de jornais tratando de um tema particular... Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias... Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões (LAVILLE, 1999, p. 197).

Desde seu entendimento, Triviños (1987) concebe a coleta e a análise dos dados como etapas da pesquisa qualitativa que se retroalimentam, isto é, o conhecimento e a compreensão de respostas obtidas em um questionário podem levar o pesquisador a fazer nova coleta e, até mesmo, rever seus procedimentos. De modo que a análise é um momento concatenado e não posterior à coleta, o que, no entanto, não significa que os dados obtidos prescindiriam de um tratamento prévio.

Este tratamento prévio das informações levantadas é expresso por Laville (1999) como *codificação, transferência e verificação*. Já Triviños (1987) menciona uma série de leituras, desde as mais superficiais, para tomar conhecimento dos dados obtidos, ao levantamento das ideias-chaves, até sua classificação por categorias. Considerando os dois autores, optei por organizar a preparação dos dados da seguinte forma: 1) transcrição das entrevistas; revisão das respostas pelos entrevistados; 2) leitura atenta das mesmas, sublinhando suas ideias; 3) identificação das representações atribuídas pelos sujeitos ao fenômeno investigado, mediante sua listagem; e 4) classificação das respostas, de acordo com a categoria de pesquisa professor substituto e conceitos de formação.

Executada esta preparação dos dados, pude partir, então, para sua análise interpretativa, mediante a triangulação com os dados bibliográficos e documentais compilados sobre as teorias educacionais e sobre o professor substituto, e com os advindos do referencial empírico sobre o caso e, também, costurando com minha trajetória formativa e docente. Para sua interpretação, fiz uso da estratégia de *construção iterativa de uma explicação*, definida por Laville (1999) nos seguintes termos:

A terceira estratégia, dita *construção iterativa de uma explicação*, distingue-se das duas primeiras pelo fato de que não supõe a presença prévia de um ponto de vista teórico. O processo de análise e interpretação é aqui fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Essa modalidade de análise e de interpretação, que lembra a construção da grade aberta, convém particularmente aos estudos de caráter exploratório quando o domínio de investigação não é bem conhecido do pesquisador, a ponto de este julgar preferível não elaborar hipótese *a priori*. Esta é então simultaneamente desenvolvida e verificada, ainda que em parte, em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride (LAVILLE, 1999, p. 227-228).

Posto que esta pesquisa não quis partir de hipóteses prévias, ainda que houvesse uma, e tampouco se baseou em uma teoria *a priori*, a percepção do fenômeno investigado foi buscada *de per se*, no sentido de que seus significados emanassem de *baixo para cima*,

conservando sua essência. Sob esta perspectiva fenomenológico-qualitativa, a interpretação das respostas se deu, num primeiro momento, de forma iterativa, isto é, identificando as aproximações de significados construídos pelos diferentes sujeitos da pesquisa. Somente após esta primeira interpretação é que foi feita a triangulação com as teorias compiladas, a fim de se ter um olhar complementar ao fenômeno investigado.

Como passo final da pesquisa, registro a elaboração de seu relatório. Neste caso, foi mediante a estrutura textual denominada *dissertação*. A intenção de sua escrita não foi a de fornecer uma resposta única e definitiva ao fenômeno investigado. Bem ao contrário, por se tratar de um estudo de caso, as conclusões dele advindas têm seu âmbito de generalização bastante restrito. O que pretendi foi, ao finalizar a pesquisa, ter levantado elementos da realidade universitária, ainda que mediante um recorte subjetivo de um momento da história de vida dos sujeitos entrevistados, que possibilitassem novas reflexões sobre o tema foco: o professor substituto e a formação inicial docente.

### 3 CONHECENDO O CURSO

Neste capítulo, circunscrevo o caso investigado. Para tanto, recuperei um pouco do contexto do curso de Letras Espanhol da UFSM ao longo de seus quinze anos de funcionamento, tratei da composição do corpo docente que atuou com a turma considerada, bem como descrevi o perfil dos egressos investigados. Assim, quis fornecer ao leitor um panorama do curso, que o ajudasse na compreensão do caso pesquisado.

#### 3.1 Algumas palavras sobre o curso

O curso de Letras Espanhol da UFSM completou, em 2009, quinze anos de funcionamento, formando sua décima primeira turma. Durante este período, dificuldades infraestruturais foram sendo superadas, o curso qualificou seu corpo docente e a formação dispensada aos acadêmicos ganhou em qualidade. E, dentro deste contexto, se situou a graduação do grupo de egressos que investiguei. Fato que torna, então, indispensável apresentar o curso e fornecer ao leitor os subsídios para a compreensão do caso estudado.

Nesse sentido, as informações coletadas sobre o curso foram organizadas em torno dos seguintes tópicos: **a)** ano de sua fundação e políticas que a motivaram; **b)** as dificuldades enfrentadas e as conquistas obtidas durante seu funcionamento; **c)** a composição do corpo docente; e **d)** as reformas curriculares pelas quais o curso passou. Para tanto, vali-me da entrevista semiestruturada, aplicada a uma das professoras<sup>11</sup> que há mais tempo atua no curso

---

<sup>11</sup> A entrevista não foi posta em sua íntegra nos anexos a pedido do sujeito.

e a um dos funcionários<sup>12</sup> que nele trabalha desde sua criação. Também consultei o Projeto Político Pedagógico do curso, buscando informações históricas relevantes à minha pesquisa.

A partir dos dados que coletei junto aos departamentos do curso, via SIE, mediante análise documental, tratei da composição do corpo docente, apresentando o perfil dos professores que atuaram com a turma de alunos que foi alvo da pesquisa realizada, em termos de número de contratados e de concursados, de faixa etária, de formação e de atuação no curso.

Por fim tratei da turma investigada, através de informações levantadas pela análise documental, via SIE, junto à coordenação do curso. Organizei-as em termos de: **a)** ano de ingresso no curso e ano de formação; **b)** número de alunos ingressos e número de formados; **c)** número de evadidos e motivo da evasão; **d)** faixa etária e ocupação dos alunos durante a graduação; e **e)** número de alunos advindos de outras turmas. Ainda que tenha me valido da quantificação dos dados, procurei extrair da mesma um sentido que viesse ajudar na compreensão do caso pesquisado. Assim, acredito ter dado conta de circunscrevê-lo.

### **3.2 Quinze anos de curso, quinze anos de conquistas**

O curso de Letras Espanhol da UFSM teve sua criação atrelada a contextos políticos e educacionais maiores. Sua abertura foi no ano de 1994, sob a denominação, naquela época, de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação Espanhol e Respectivas Literaturas. Foi uma novidade, pois até então a língua espanhola figurava no Curso de Letras como cadeiras complementares das licenciaturas em português, em francês e em inglês. Novidade esta, a de sua abertura, motivada pelo MERCOSUL, em termos econômicos, e pela política de inclusão ao ensino superior, durante o Governo do Presidente Itamar Franco<sup>13</sup>, em termos educacionais. Conforme argumenta a *Professora do curso*<sup>14</sup>:

---

<sup>12</sup> A entrevista não foi posta em sua íntegra nos anexos a pedido do sujeito.

<sup>13</sup> Esta política de criação de cursos noturnos nas universidades federais, promovida na época do Governo Itamar Franco, nos anos 1994 a 1996, trouxe consigo muitas dificuldades de concretização. As que são narradas nesta dissertação, relativas aos primeiros anos do curso de Letras Espanhol da UFSM, também foram enfrentadas por outros cursos e outras instituições. Conforme observei no relato do professor Waldyr Mendes Ramos (2009), da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, esta teria sido a primeira do Estado do Rio de Janeiro a oferecer cursos noturnos de Licenciatura em Educação Física.

<sup>14</sup> Para preservar o direito ao anonimato dos sujeitos entrevistados, optei, mediante consentimento dos mesmos, nomeá-los pelo cargo e pela função administrativa que executam, respectivamente *Professora do curso* e *Funcionário da coordenação*. Ressalto que a menção a demais professores do curso também respeita o anonimato, pois usei pseudônimos para citá-los.



O curso foi criado em 1994 e o motivo principal foi uma política governamental de abrir cursos noturnos na Universidade Federal. O presidente era o Itamar Franco. Na época, ele percebeu, enfim, o Ministério da Educação, que as universidades federais ficavam fechadas à noite. Então, era uma política de abrir as universidades federais no período noturno, enfim. Muita coisa foi prometida, que não se cumpriu (*Professora do curso*).

O depoimento acima menciona que a abertura do curso de Letras Espanhol da UFSM foi motivada por uma política educacional de inclusão ao ensino superior, durante o Governo do Presidente Itamar Franco. O argumento era que havia muito espaço físico ocioso nas universidades públicas brasileiras, não aproveitados no turno da noite. Período esse que, se oferecesse cursos, poderia, além de otimizar a ocupação física, dispensar ao trabalhador a possibilidade de formação superior no turno inverso de sua jornada laboral. Daí o caráter inclusivo dessa política, a qual levou à abertura de uma licenciatura em Letras no período noturno na UFSM.

Dentro desta política maior de criar cursos noturnos, aproveitando o espaço aberto pelo Mercosul, pela proximidade de Santa Maria com a Argentina e o Uruguai, houve uma articulação, em Santa Maria, para criar o curso de Espanhol (*Professora do curso*).

Por um lado, a abertura desse curso noturno foi motivada por uma política governamental de inclusão ao ensino superior. Por outro, a definição de que este curso seria de licenciatura em língua espanhola deveu-se à política do MERCOSUL<sup>15</sup>, cujo idioma mais falado no bloco econômico suscitou a necessidade dessa graduação na região de Santa Maria, em função de sua proximidade com os países de fala hispânica Argentina e Uruguai. Um curso de formação de professores, que viesse atender a carência de profissionais nesse idioma nos anos 1990. A este respeito, encontrei no Projeto Político Pedagógico do curso o seguinte:

A partir de 1994, em decorrência do MERCOSUL, além das licenciaturas anteriormente nomeadas, foi criada, para funcionar no período noturno, a habilitação em Licenciatura Plena de Espanhol e Literaturas (código 733), com 30 (trinta vagas), além das existentes no Curso de Letras, cuja opção deve ser efetivada no momento de inscrição aos concursos Vestibular (*PPP do Curso de Letras Espanhol da UFSM*).

---

<sup>15</sup> O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) trata-se de um processo de integração econômica e comercial entre o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, instituído em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção. Maiores informações em <<http://www.mercosul.gov.br/>>.

Em termos curriculares, esta graduação representou uma novidade no Curso de Letras da UFSM. Pois era a única de matriz simples, isto é, apenas licenciatura em língua espanhola. As demais eram duplas, a saber: português-literatura, português-francês e português-inglês.

Como política governamental de educação, a abertura do curso veio acompanhada por uma precária infraestrutura física, administrativa e docente que, de certa forma, comprometeu inicialmente a qualidade da formação dispensada ao aluno e o próprio sentido de inclusão dessa política. Nas palavras da *Professora do curso*:

Havia o curso, mas não havia infraestrutura mínima para funcionar nos primeiros anos. Teve uma época que não tinha nem telefone. Naquela época, não havia celular como hoje. Ficávamos, em aula, só os professores e os alunos. Não tinha ônibus, não tinha lancheria. Tudo isso (*Professora do curso*).

O depoimento da *Professora* denota que, como política de inclusão, a proposta de criação do curso estava coerente. Entretanto, de início, não foram oferecidas as condições infraestruturais mínimas (telefone, por exemplo) para que o mesmo funcionasse. De modo que o curso sofreu, em sua abertura, com a contradição de ser noturno, período que, na época, estava desamparado institucionalmente (sem a biblioteca, sem os serviços administrativos, sem as linhas de ônibus, sem a lancheria). Pois visava à inclusão, mas não havia condições de infraestrutura física mínimas para sua concretização.

A questão também de, por ser um curso noturno, ter problemas de biblioteca, de bar fechado. E de horários de ônibus. Pois as aulas, às vezes, começavam muito tarde e terminavam muito cedo, em função do horário de ônibus. Como a Universidade fica muito longe da cidade, os alunos, quase em sua total maioria, dependem de ônibus para ir para casa. Então, as aulas ficavam prejudicadas, em função de os alunos terem um horário específico para pegar o ônibus e terem de ir embora mais cedo (*Funcionário da coordenação*).

Outra parte da carência infraestrutural se deve ao fato de o Curso de Letras estar alocado fora de seu Centro, isto é, deveria estar no Centro de Artes e Letras, mas se encontra no Centro de Educação<sup>16</sup>. O que sempre ocasionou uma problemática quanto à falta de salas de aulas.

---

<sup>16</sup> Centro de Educação, prédio 16, Cidade Universitária, UFSM, Bairro Camobi, Santa Maria, RS.

Falta de sala sempre foi um problema em nosso curso. E tem sido um problema até hoje [...] Um problema crônico, que não foi resolvido até hoje, em função de nós sermos como inquilinos do Centro de Educação e ninguém prover uma solução para isso. O que tem sido repetitivo desde o começo do curso (*Funcionário da coordenação*).

Resumidamente, nesses quinze anos de curso de Letras Espanhol, seus alunos e professores vieram superando toda sorte de limitações para efetivar o processo formativo. Desde as mais básicas, como a falta de ônibus, de salas de aula, de lancheria, de bibliotecas, de segurança, até as mais complexas, como os setores administrativos fechados à noite, o DERCA<sup>17</sup>, por exemplo, as pró-reitorias. Penso isto pelo fato de a grande maioria dos alunos trabalharem durante o dia, podendo deslocar-se ao Campus somente à noite, quando procuravam estes serviços, mas não os encontravam disponíveis.

Durante esses quinze anos houve melhorias administrativas, mencionadas pela *professora*, que se traduzem na presença de um funcionário durante a noite na coordenação, que atende o curso de Letras Espanhol, e a bolsistas que permanecem nos departamentos e nos laboratórios do Curso de Letras também neste turno, oferecendo o acesso a serviços administrativos e a espaços físicos, como o Laboratório de Línguas que, de início, era um luxo dos alunos das graduações diurnas. Em sua fala, aponta como luta do Curso de Letras a construção de um prédio que lhe seja próprio.

Por citar outras: aumento no fluxo de ônibus no Campus à noite; bibliotecas que funcionam até às 21 horas; fotocopiadoras que permanecem abertas até mais tarde; maior segurança na Cidade Universitária; lanchonetes. Essas melhorias infraestruturais somente aconteceram, consoante o depoimento do funcionário e da professora, devido à intensa mobilização e ao empenho dos acadêmicos, reivindicando seus direitos.

Dadas as limitações infraestruturais e administrativas iniciais, pelas quais o curso passou ao longo de seus quinze anos de funcionamento, cabe relatar que, quanto a seu corpo docente, a situação se replica.

A primeira, eu já te relatei. Foi essa de infraestrutura. Cria-se o curso. Muito bem, que bom! Cria-se o curso, abre vestibular e vamos trabalhar. Vêm os alunos [...] Eu mesma vim para cá em 1996. O curso já tinha dois anos. E eu me lembro que eu estava por me formar. Eu estava em Porto Alegre, ainda. Estava assistindo o Jornal do Almoço e veio o Lazier Martins: o curso de Espanhol da Federal de Santa Maria vai fechar por falta de professores. E eu pensei, puxa vida, não posso fazer o concurso ainda. Eu não estou formada ainda. A questão era, depois me contaram quando eu vim para cá, que abria concurso e não tinha gente. Não vinha ninguém se

---

<sup>17</sup> Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFSM.

inscrever ou quem se inscrevia não passava. E não havia professores suficientes para dar aulas para essas primeiras turmas. Os alunos se mobilizaram [...] Até seria interessante tu procurares os alunos das primeiras turmas para te contarem essa história [...] E ligaram para a RBS, pedindo socorro. Pois havia dois ou três professores para darem conta de todo o curso (*Professora do curso*).

A *Professora* relata outra carência pela qual o curso passou em seu começo: a falta de professores. Penso que isto acontecia porque a graduação em Letras Espanhol era, na década de 1990, uma raridade no Brasil, ganhando projeção justamente pelo MERCOSUL. Fato que explica, em si, essa ausência de professores, que viessem atuar na formação de outros docentes, nas universidades.

Essa primeira etapa na configuração do corpo docente do curso de Letras Espanhol da UFSM aconteceu por meados da década de 1990. Quando por ocasião da abertura da licenciatura, professores foram concursados, sem, no entanto, a grande maioria deles ter mais do que a graduação. Isto em função de a docência em língua espanhola ser relativamente nova no Brasil daquela época e haver falta de professores formados na área.

Esse primeiro, em que vieram essas pessoas também bastante despreparadas [...] Eu, recém formada, porque eu me formei em 1995, vim para cá em 1996. A Elisa e a Titi, um pouco mais, as duas com mestrado. A Titi já com bastante tempo de Universidade. A Elisa, não. A Elisa já tinha sido substituta. Ela vai poder te contar na entrevista, se tu conseguires falar com ela. Eu tinha sido substituta na FURGS, mas por pouquinho tempo. E a Carla e a Nadia, que tinham experiência em cursinho. Eram pessoas de mais idade. Bastante experiência em sala de aula, mas em cursinho (*Professora do curso*).

O que marcou esse primeiro momento do corpo docente do curso foi a falta de formação dos professores, sendo sua grande maioria apenas graduada. Das cinco professoras que atuavam no curso em meados da década de 1990, havia duas com mestrado, sendo que uma delas já era professora da UFSM há bastante tempo, trabalhando nas demais graduações em Letras com a disciplina de espanhol, e a outra havia sido substituta em outra instituição. Outras duas, com experiência em cursinho, o que era comum na época, de a atuação dos poucos professores existentes de espanhol se limitar a cursinhos particulares de língua, pois essa disciplina não figurava nas escolas. E uma professora bacharel em tradução. Este era o corpo de professores de língua espanhola que atuava no curso.

O segundo momento da composição do corpo docente do curso corresponde ao pedido de demissão de uma das professoras e à aposentadoria de outra, conforme o relato exposto abaixo:

A Nadia começou a ficar doente, ficar doente, de atestado [...] Começaram a vir os substitutos. Então, começaram a vir os substitutos. Foi nessa época. Foi 2000, por aí, que a Carla se demitiu [...] Deixa eu me lembrar a época que daí vêm as memórias [...] A Carla se demitiu e nós começamos a ter bastante substitutos. E eu tive duas gravidezes, uma seguida da outra. Veio a Tânia. Em 2000, 2001, entrou a Tânia. Entrou como efetiva também. E eu tive duas gravidezes seguidas. E a minha segunda gravidez foi de alto risco, que eu fiquei afastada bastante tempo (*Professora do curso*).

Esse segundo momento do corpo docente do curso de Letras Espanhol veio marcado pelo pedido de demissão de umas das professoras e pelo estado de saúde agravado de outra, que estava em licença médica. Fato que ocasionou o ingresso de professores substitutos para suprir a carência de docentes em algumas disciplinas. Mais adiante, houve concurso e ingressou uma professora com doutorado para trabalhar com as literaturas em língua espanhola.

O ingresso dessa professora doutora parece ter equilibrado o corpo docente. Abrindo espaço para que as demais professoras titulares saíssem em busca de qualificação. Momento este que marca a terceira etapa na configuração do corpo docente do curso, pelos anos de 2003 a 2007. Foi quando, por ocasião do afastamento desses docentes para estudos de pós-graduação em nível de doutoramento, que o ingresso de professores substitutos tornou-se considerável no curso de Letras Espanhol da UFSM.

E eu sei que começaram a entrar substitutas, uma atrás da outra. E foi a época em que nós começamos a nos doutorar. Primeiro a Titi, depois a Elisa, depois eu. E elas ficaram, de 2003 a 2007, nessa [...] Eu sai em 2003 [...], 2004 eu sai para doutorado e voltei em 2008. Então, essa turma que tu estás pesquisando é uma turma que praticamente eu não conheci (*Professora do curso*).

Esse período de 2003 a 2007 coincide em parte com o momento de graduação do grupo de licenciados que investiguei, que foi de 2002 a 2006. Conforme declara a *Professora*, um momento do corpo docente marcado pela presença significativa de substitutos.

O quarto momento do curso, em relação a seu corpo docente, é o que se vive atualmente, quando as professoras efetivas voltam de seus estudos de pós-graduação.

Também vem representado pelo ingresso de três novas professoras no curso, todas doutoras. De maneira que o curso de Letras Espanhol, hoje, tem seu corpo docente composto por professoras doutoras e uma pós-doutora. Fato esse que repercute positivamente na qualidade da formação dispensadas aos acadêmicos. Nas palavras da *Professora*:

Eu suponho que sim. Pelo o que eu vejo, sim, o curso tem mais qualidade. Eu, por exemplo, agora, consigo orientar na minha área de pesquisa desde sempre. Você viu, agora, aqui, chegou um grupo de sete, oito meninas, que a gente se reúne semanalmente, para trabalhar com tradução. Embora nós tenhamos uma licenciatura em língua, ninguém vai se formar tradutor, eu estou formando tradutores no meu grupo de pesquisa. E já estou orientando tradução no mestrado. Então, estas meninas, muitas delas, estão vindo para fazer um projeto para a seleção do mestrado. Eu estou conseguindo encaminhar na graduação, entende? Da mesma forma, a Elisa faz isso. A Márcia Ticiane faz isso. A Tânia faz isso. A Sonia está fazendo. A Ironi está fazendo, entende? (*Professora do curso*).

A melhoria da formação dispensada aos acadêmicos é tida, pela *Professora*, como resultado da atual qualificação dos docentes que atuam no curso de Letras Espanhol. Hoje, com um corpo docente em sua totalidade de doutores, segue argumentando, é possível encaminhar os alunos do curso para projetos de pesquisa e estudos de pós-graduação desde a formação inicial. Situação que não acontecia anteriormente, pois os professores não tinham capacitação para tanto, nem havia pós-graduação a ser ofertada aos acadêmicos.

A qualificação dos professores titulares do curso em nível de doutorado representa um divisor de águas nesses quinze anos. Pois deu aos mesmos a abertura para se credenciarem junto ao Programa de Pós-graduação do Curso e de desenvolverem ações de pesquisa desde a graduação, criando grupos e conduzindo projetos. Representa a superação de um contexto formativo anterior calcado no ensino, que sobrecarregava os docentes do curso com atividades em sala de aula e limitava suas ações quanto à pesquisa. Conforme a *Professora*, atualmente são em torno de oito a dez doutoras atuando no curso de Letras Espanhol.

O curso de Letras Espanhol também passou por reforma curricular nos anos de 2003 a 2005, quando a anterior grade foi alterada para sua adequação às novas diretrizes nacionais da formação inicial para os cursos de licenciatura, conforme as Resoluções I e II do MEC. Por um lado, esta reforma curricular veio impulsionada por uma exigência do MEC, mas, por outro, representou, também, a possibilidade de os docentes, a partir de suas experiências com o currículo anterior, pensarem em outra estruturação para o curso.

É, e de nossa experiência de ver coisas que já não funcionavam. E também tinha as exigências do MEC. Tínhamos que adaptar os estágios, o número de horas. Toda aquela coisa. E também, não podia mais ser literatura [...], não, língua espanhola 1. Tinha que ser, como agora está, Produção Oral e Escrita 1. Tem que ter o assunto no título da disciplina. Não pode ser 1, 2, 3. Então, nós fizemos, assim, também, adaptando às exigências do MEC (*Professora do curso*).

Esta adaptação curricular que a *Professora* menciona às exigências do MEC diz respeito à nomenclatura das disciplinas e à carga-horária dos estágios. Somado a isso viria, também, a experiência que os professores tinham em saber que a organização de uma disciplina determinada não atendia aos objetivos propostos.

Foi uma adaptação que, na verdade, desde o primeiro semestre [...] Quando veio aquela lei [...] As coisas funcionam muito de cima para baixo. Tu deves saber, melhor do que eu, estudando educação. Bem, abriu, vamos fazer um curso de espanhol! Vamos fazer o curso de espanhol. Está na hora e tal! Fizeram o projeto político pedagógico. Correram, tocaram. E, já no primeiro semestre, já na primeira turma que se formou, nós vimos que tinha problemas que tínhamos que sanar, para dar aula. Porque o currículo não funcionava (*Professora do curso*).

O currículo inicial do curso, chamado de Letras Licenciatura Plena – Habilitação Espanhol e Respectivas Literaturas, foi elaborado às pressas quando de sua criação, apresentando incoerências percebidas pelos docentes posteriormente, como narra a *Professora*, ao referir-se a uma disciplina cuja carga-horária tornava inviável o estudo de todos os conteúdos propostos em seu ementário.

Tal inadequação curricular foi percebida desde a primeira avaliação do curso feita pelo MEC, quando a primeira turma estava se formando. O que gerava muita frustração nos docentes, pois frequentemente os professores acabavam resumindo as disciplinas em seus conteúdos. De modo que a reforma curricular veio representar um momento de adequação às exigências do MEC quanto aos cursos de licenciatura, mas também um momento interno de o curso rever estes pontos dúbios no currículo. “E, quando pudemos rever esse projeto, lá em 2003, eu peguei literatura espanhola, a Tânia pegou a literatura hispanoamericana, a Elisa pegou umas de língua, a Titi pegou outras de língua. E fizemos o melhor que pudemos” (*Professora do curso*).

De fato, comparando a grade curricular anterior do curso com a atual<sup>18</sup>, pude constatar que, além do acréscimo de horas-aula nos estágios, houve um aumento no número de disciplinas de literatura e uma nova organização sequencial das disciplinas de língua espanhola, anteriormente por conteúdos e agora por habilidades a serem adquiridas. Entretanto, a reforma curricular, no que tange às disciplinas de didática e de estágios, foi motivada por resolução externa ao curso, isto é, pelas exigências do MEC.

Quando da reforma do curso, pelos anos de 2003 a 2005, cogito que a nova organização do currículo apenas tenha acrescentado carga-horária aos estágios, sem, no entanto, alterar o conceito formativo aplicacionista que o orientou desde sua criação. Pois vejo, consultando as grades curriculares e os ementários das disciplinas do curso anterior e do curso pós-reforma, que houve grande esforço por melhorar a viabilização das disciplinas de área. Quanto às componentes curriculares ditas pedagógicas, vejo que não lhes foi dispensada a devida atenção, pois os ementários de tais disciplinas estão compostos por repetição de conteúdos de disciplinas de língua, por exemplo. O que me leva a pensar que a concepção formativa no curso não tenha sido alterada.

Por fim, cabe situar que a turma de egressos investigada nesse estudo de caso foi a última que se formou sob o signo do primeiro currículo do curso, no segundo semestre letivo do ano de 2006. Após este semestre, todas as demais turmas formadas estavam enquadradas no novo currículo. O que percebo de positivo nessa reforma curricular refere-se à maior coerência na organização das disciplinas de área do curso. Quanto às pedagógicas, apenas tratou-se de cumprir uma exigência legal. Ponto este que pode vir a ser tema para uma futura investigação.

### **3.3 A composição do corpo docente que atuou com o grupo de egressos investigado**

Para tratar da composição do corpo de professores presente durante a graduação do grupo de egressos pesquisado nesse estudo de caso, dediquei-me a coletar dados nos departamentos que atuam no curso de Letras Espanhol, via sistema SIE. Assim, mediante

---

<sup>18</sup> Atualmente, o curso de Letras Espanhol recebe a seguinte designação: Letras Licenciatura Plena – Habilitação Espanhol e Literaturas.



análise documental, levantei as seguintes informações a respeito dos professores<sup>19</sup>: número de contratados e de concursados, as disciplinas nas quais atuaram, sua formação e sua atuação no curso, de acordo com o Roteiro de análise documental sobre o corpo docente, apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

O primeiro movimento que executei foi o de listar os professores que atuaram no período de 2002 a 2006 no curso. Com a relação de seus nomes obtida no SIE, busquei o ementário do curso e fui separando-os por ano letivo, semestres e disciplinas ministradas. Resultando numa sequência de nove Quadros de dados, relativos ao ano letivo, ao semestre e à disciplina em que cada professor atuou<sup>20</sup>, pois nove eram os semestres do curso. O Quadro 1 – Professores do 1º semestre do curso (2º semestre letivo de 2002) – por exemplo, possibilitou com que identificasse de qual departamento era cada professor, através do código da disciplina, e pudesse, então, buscar os demais dados almejados.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTC110	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	Professor A.
LTE132	ESPAÑHOL I-A	Professor B.
LTV114	PORTUGUÊS FUNDAMENTAL	Professor C.
LTV115	PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Professor D. Professor E.

**Quadro 1 – Professores do 1º semestre do curso (2º semestre letivo de 2002)** <sup>21</sup>  
**Org.: BARATTO, Samuel. 2009.**

A elaboração dos nove Quadros de dados, relativos ao ano letivo, ao semestre e à disciplina de atuação, permitiu com que visualizasse a totalidade dos docentes do curso, identificando em quais semestres atuaram e quais disciplinas ministraram. Pelo código das mesmas, fui separando os professores por departamentos, resultando em outros seis Quadros. Pois seis são os departamentos presentes no curso de Letras Espanhol. Uma vez classificados os professores, pude ir a seus respectivos departamentos e coletar os demais dados necessários à pesquisa, a saber: vínculo institucional, formação do docente e atuação no curso.

<sup>19</sup> Cujos nomes não são mencionados nessa pesquisa, por uma questão ética. Quando a eles faço referência, uso a seguinte codificação: Professor A, Professor B e assim por diante.

<sup>20</sup> Os Quadros que apresento estão incompletos e servem apenas para ilustrar o movimento de coleta de dados que realizei. Optei por colocá-los, em sua íntegra, nos anexos.

<sup>21</sup> Veja a sequência completa dos nove Quadros relativos ao ano letivo, semestre e disciplina no ANEXO 1.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
LTE138	ESPAÑHOL VI-A	Professor Q.	Professor Substituto	Graduação em Letras Português e Espanhol	Ensino e pesquisa
LTE139	LITERATURA ESPAÑHOLA	Professor R.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Literatura	Ensino, pesquisa e administrativa
LTE140	ESPAÑHOL VII-A	Professor S.	Professor Substituto	Graduação em Letras Espanhol	Ensino e pesquisa

**Quadro 10 – Professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (fragmento) <sup>22</sup>**  
**Org.: BARATTO, Samuel. 2009.**

Após classificar os docentes por departamentos e ter acesso às demais informações relevantes à pesquisa, consegui elaborar o Quadro 16 – Professores em seu vínculo institucional, sua formação e suas atividades, que me permitiu visualizar a totalidade dos docentes presentes no curso de Letras Espanhol durante o período de graduação do grupo de egressos investigado.

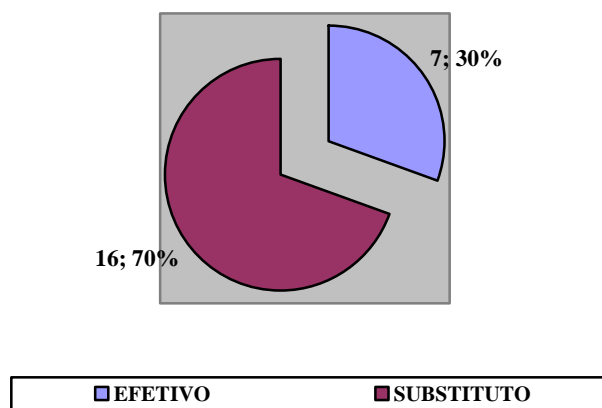
<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
1. Professor A.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
2. Professor B.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino
3. Professor C.	Professor Titular Assistente	Mestrado em Letras	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa

**Quadro 16 – Professores em seu vínculo, sua formação e suas atividades (fragmento) <sup>23</sup>**  
**Org.: BARATTO, Samuel. 2009.**

Este Quadro 16 deu-me base para quantificar os dados obtidos, em termos de professores substitutos e professores efetivos, conforme expressei no Gráfico 1 – Docentes em seu vínculo institucional.

<sup>22</sup> Veja a sequência completa dos seis Quadros relativos aos departamentos e às disciplinas no ANEXO 2.

<sup>23</sup> Veja, na íntegra, o Quadro 16 – Professores em seu vínculo, sua formação e suas atividades, no ANEXO 3.

**DOCENTES EM SEU VÍNCULO INSTITUCIONAL**

**Gráfico 1 – Docentes em seu vínculo institucional**  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

Este Gráfico 1 – Docentes em seu vínculo institucional, me possibilitou ter uma primeira informação relevante quanto ao corpo de professores presente no curso durante o período de graduação dos sujeitos investigados nesse estudo de caso. Dos vinte e três docentes atuantes no curso, os substitutos eram maioria, com dezesseis professores, atingindo o percentual de 70%. Os efetivos, por sua vez, em número de sete, representaram 30% dos docentes que atuavam no curso.

Este momento do curso, de 2002 a 2006, corresponde ao do afastamento dos professores efetivos para seus estudos de pós-graduação em nível de doutoramento. De onde a presença significativa de substitutos, isto é, 70% dos docentes. Fato este que configura o estudo de caso, pois a escolha desse grupo de egressos investigado na pesquisa deu-se, justamente, por este contexto peculiar de uma formação inicial docente viabilizada por professores substitutos.

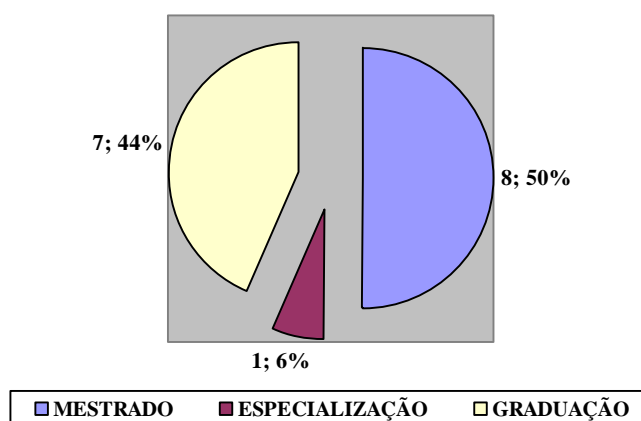
Após a separação dos professores atuantes no curso em substitutos e efetivos, construí outro Quadro, apenas considerando os dados referentes aos dezesseis substitutos, o qual me permitiu uma série de reflexões.

DOCENTE	FORMAÇÃO	ATIVIDADES
1. Professor A.	Mestrado em Letras	Ensino
2. Professor B.	Graduação em Letras	Ensino
3. Professor D.	Mestrado em Letras	Ensino
4. Professor E.	Mestrado em Letras	Ensino

**Quadro 17 – Professores substitutos: formação e atividades (fragmento) <sup>24</sup>**  
**Org.: BARATTO, Samuel. 2009.**

Considerado este Quadro 17, pode verificar a formação dos professores substitutos que trabalharam com o grupo de sujeitos investigado em sua graduação. A partir dele, novamente quantifiquei os dados e os expressei no Gráfico 2 – Professores substitutos em sua formação.

**PROFESSORES SUBSTITUTOS EM SUA FORMAÇÃO**



**Gráfico 2 – Professores substitutos em sua formação**  
**Org.: BARATTO, Samuel. 2009.**

O Gráfico 2 mostra que a formação dos dezesseis professores substitutos estava situada entre mestrado, especialização e graduação. É interessante notar que 50% dos substitutos (oito professores) possuíam mestrado. Com graduação, o percentual era de 44% (sete docentes). E um (1) deles tinha especialização, o que corresponde a 6%.

Enfocando a formação dos professores substitutos, realizei uma subdivisão nesse grupo. Os que possuíam pós-graduação (nove docentes) e os que tinham apenas graduação

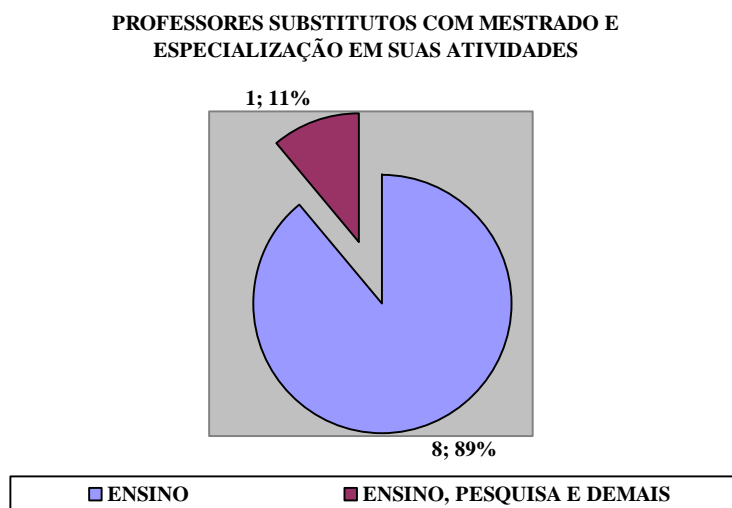
<sup>24</sup> Veja, na íntegra, o Quadro 17 – Professores substitutos: formação e atividades, no ANEXO 4.

(sete professores). Desta forma, organizei o Quadro 18 – Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades, considerando apenas os que tinham pós-graduação.

DOCENTE		ATIVIDADES
1.	Professor A.	Ensino
2.	Professor D.	Ensino
3.	Professor E.	Ensino

**Quadro 18 - Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades (fragmento)** <sup>25</sup>  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

Com este Quadro 18, pude verificar as atividades que eram desenvolvidas no curso pelos professores substitutos que tinham pós-graduação. O que originou o Gráfico 3 – Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades.



**Gráfico 3 – Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades**  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

<sup>25</sup> Veja, na íntegra, o Quadro 18 – Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades, no ANEXO 5.

Dos nove professores substitutos com pós-graduação, apenas um (1) deles (11%) realizava tarefas para além da sala de aula, envolvendo-se em pesquisa, orientando os acadêmicos em seus trabalhos de final de curso, e em funções burocráticas, como participar do colegiado do curso, fazer parte de diferentes comissões. Os oito restantes (89%) dedicavam-se apenas ao ensino

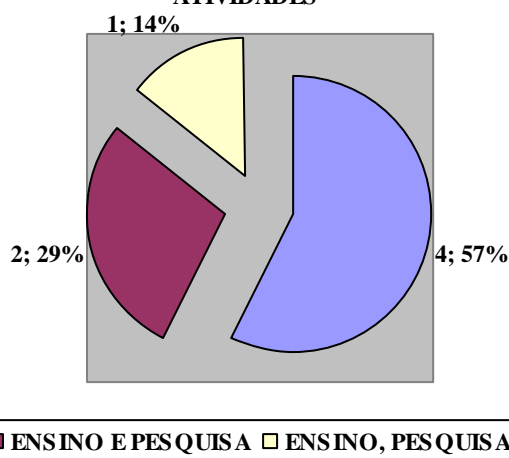
Quanto aos substitutos apenas graduados, os situei em outro Quadro:

DOCENTE	ATIVIDADES
1. Professor O.	Ensino
2. Professor Q.	Ensino e pesquisa
3. Professor S.	Ensino e pesquisa

**Quadro 19 - Professores substitutos com graduação em suas atividades (fragmento) <sup>26</sup>**  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

Pelo Quadro 19, já é possível verificar que os substitutos exerciam tarefas junto aos acadêmicos para além da docência em sala de aula, abrangendo a pesquisa. O Gráfico 4, a seguir, ilustra bem este contexto.

**PROFESSORES SUBSTITUTOS COM GRADUAÇÃO EM SUAS ATIVIDADES**



**Gráfico 4 – Professores substitutos com graduação em suas atividades**  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

<sup>26</sup> Veja, na íntegra, o Quadro 19 – Professores substitutos em suas atividades, no ANEXO 6.

Lendo o Gráfico 4, dos sete professores substitutos apenas graduados presentes no curso durante o período considerado nesse estudo de caso, vejo que quatro deles se dedicavam apenas ao ensino (57%). Dois iam além, orientando pesquisas de final de curso (29%). Um (1) deles, além do ensino e da atividade de orientação de trabalhos de final de curso, participava de comissões eleitorais, do colegiado, e na organização de seminários (14%).

Recapitulando. Acima tentei minimamente caracterizar o quadro de professores que atuou quando da graduação dos egressos considerados neste estudo de caso. Assim, pude compreender que:

- a) A grande maioria destes professores possuía vínculo temporário com a instituição. Dos vinte e três docentes do curso, dezesseis eram substitutos (70%) e sete eram titulares (30%), o que configurou o caso estudado.
- b) Os professores substitutos, quanto à sua formação, em sua maioria possuíam pós-graduação, em nível de especialização e mestrado, ou seja, dos dezesseis professores temporários, oito tinham mestrado (50%), um tinha especialização (6%) e sete eram recém graduados (44%).
- c) Dos substitutos com pós-graduação, sua quase totalidade oferecia apenas o ensino ao grupo de egressos investigado. Dos nove docentes temporários com pós-graduação, apenas um (1) deles se envolvia na pesquisa com os acadêmicos (11%). Os demais somente se dedicavam ao ensino (89%).
- d) Dos sete substitutos recém graduados, quatro deles apenas ministravam aulas (57%). Dois destes docentes temporários se envolviam com o ensino e a pesquisa (29%) e um (1) deles com o ensino, a pesquisa e demais atividades burocráticas, como a participação em colegiados do curso (14%).

Pelo contexto descrito, penso que os professores que atuaram com os egressos considerados nesse estudo de caso tinham condições formativas e se comprometiam em oferecer aos mesmos os dispositivos necessários à sua formação inicial docente. Ainda que sua grande maioria (70%) fosse de substitutos, estes possuíam formação e estavam dispostos a suplantar as barreiras institucionais que limitavam sua atuação no curso quanto à pesquisa e à extensão.

### 3.4 A caracterização da turma de Letras Espanhol do ano de 2006

Para descrever o perfil da turma que se graduou no segundo semestre letivo do ano de 2006 no curso de Letras Espanhol da UFSM, cujo grupo de egressos entrevistado foi considerado na pesquisa como representante do caso investigado, tive de recolher informações na coordenação do curso. Estas foram obtidas, mediante análise documental, em arquivos do curso e junto ao sistema SIE.

Os pontos investigados quanto a esta turma foram: **a)** ano de ingresso no curso e ano de formação; **b)** número de alunos ingressos e número de formados; **c)** número de evadidos e motivo da evasão; **d)** faixa etária e ocupação dos alunos durante a graduação; e **e)** número de alunos advindos de outras turmas. Assim, de posse destes dados, optei por quantificá-los em quadros e em gráficos, que me facilitaram o trabalho de descrição do perfil da turma considerada. Cabe ressaltar que estes pontos levantados respondem ao Roteiro de dados sobre a turma, por mim elaborado e exposto no segundo capítulo desta dissertação.

#### 3.4.1 O número de alunos ingressos na turma e o número de formados

Dos alunos que ingressaram no curso de Letras Espanhol na UFSM durante o segundo semestre letivo do ano de 2002, consegui obter os seguintes dados junto à coordenação, os quais expresso no Quadro 20 abaixo.

ACADÊMICO	MATRÍCULA	DATA NASCIMENTO	OCUPAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	EVASÃO/ MUDANÇA DE CURSO/ TRANSFERÊNCIA/ JUBILADO/ FORMAÇÃO
Aluno 1	X	X	Estudante	22 a 26 anos	F 2º/2006
Aluno 2	X	X	Trabalhador	31 a 35 anos	F 2º/2006

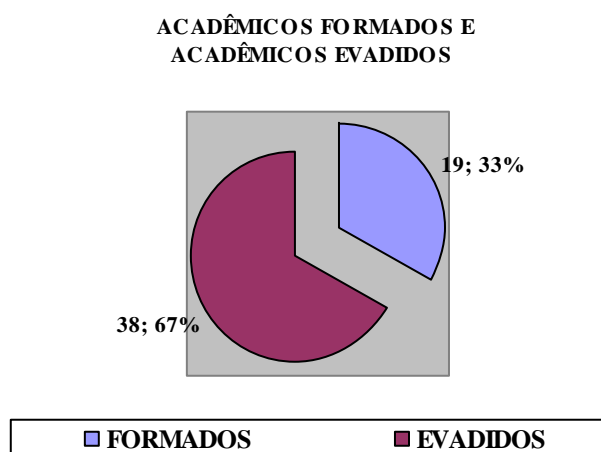
**Quadro 20 – Ingressos no curso – 2º semestre letivo de 2002 (fragmento) <sup>27</sup>**  
**Org.: BARATTO, Samuel. 2009.**

<sup>27</sup> Veja, na íntegra, o Quadro 20 – Ingressos no curso – 2º semestre letivo de 2002, no ANEXO 7.



Os dados sobre o nome do aluno, sua data de nascimento, sua ocupação e sua faixa etária, durante o período em que se graduava, e sua situação acadêmica perante o curso, constituíram este Quadro 20 – Ingressos no curso – 2º semestre letivo de 2002<sup>28</sup>, que serviu de base para a obtenção e a expressão quantitativa das demais informações relevantes à pesquisa sobre o grupo de egressos considerado, as quais foram mencionadas acima. Neste sentido, a partir deste Quadro 20, fui retirando pontos específicos e os quantificando em gráficos, para que melhor pudesse visualizá-los e, então, contextualizar a turma.

O primeiro dado que obtive foi o de que nesse segundo semestre letivo do ano de 2002 no curso de Letras Espanhol da UFSM, via PEIES<sup>29</sup> e Vestibular, também por transferência interna e externa do curso, ingressaram cinquenta e sete alunos. Destes, apenas dezenove (33%) se formaram no ano de 2006. Os restantes, em número de trinta e oito alunos, evadiram (67%).



**Gráfico 5 – Acadêmicos formados e acadêmicos evadidos**  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

O Gráfico 5 – Acadêmicos formados e acadêmicos evadidos, revela um contexto que o curso vem enfrentando há muito tempo. O elevado número de alunos que evadem. Penso que

<sup>28</sup> O Quadro 20 contém dados confidenciais sobre os acadêmicos. Por questão ética, os mesmos foram substituídos por Aluno 1, Aluno 2, quando mencionados seus nomes, e por X, quando citadas suas matrículas e datas de nascimento. Os demais dados, que não expõem os alunos, como a faixa etária e a situação no curso, foram mantidos.

<sup>29</sup> Programa de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM, que pretende ser uma alternativa ao processo do Vestibular, possibilitando que o candidato inscrito realize as provas de seleção para a Universidade desde seus estudos regulares no Ensino Médio. Maiores informações a respeito em <<http://coperves.proj.ufsm.br/>>.

esta questão da alta evasão poderia constituir-se em assunto para um estudo futuro, e ser discutida com maior propriedade e suporte teórico adequado.

### 3.4.2 Os alunos formados no curso

O início do ano de 2007, mais precisamente no final de seu mês de março, marcou a formatura da nona turma de Letras Espanhol da UFSM<sup>30</sup>. Naquele ano, o curso completava 13 anos de funcionamento. Dos alunos que ingressaram nesta turma, no segundo semestre de 2002, apenas dezenove deles se graduaram, conforme havia exposto anteriormente.

Quanto a este grupo de formados, do qual alguns membros se constituíram em sujeitos deste estudo de caso, elaborei o Quadro abaixo, contendo dados que obtive na coordenação do curso sobre: **a)** nome do formado; **b)** número de matrícula; **c)** data de nascimento; **d)** faixa etária na época da graduação; e **e)** ano de formação. Semelhante tabela havia apresentado no subcapítulo acima, ao referir-me aos alunos ingressos.

ACADÊMICO	MATRÍCULA	DATA NASCIMENTO	OCUPAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO
Aluno 1	X	X	Estudante	22 a 26 anos	F 2º/2006
Aluno 2	X	X	Trabalhador	31 a 35 anos	F 2º/2006

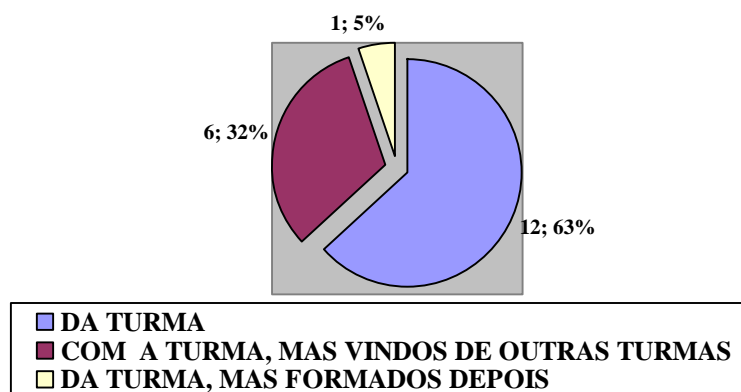
**Quadro 21 – Formados no curso – 2º semestre letivo de 2006 (fragmento)** <sup>31</sup>  
**Org.: BARATTO, Samuel. 2009.**

O Quadro 21 possibilitou-me expressar em gráficos as informações sobre a turma de formados. Sempre preservando o direito ao anonimato dos sujeitos, substituindo os dados confidenciais, como número de matrícula e data de nascimento pelo código X. Neste sentido, primeiramente verifiquei se todos os formados haviam ingressado com a turma no segundo semestre letivo de 2002. Então, elaborei o Gráfico 6.

<sup>30</sup> Devido à greve institucional, a formatura do 2º semestre letivo do ano de 2006 aconteceu em março de 2007.

<sup>31</sup> O Quadro 21 – Formados no curso – 2º semestre letivo de 2006, encontra-se no ANEXO 8.

**FORMADOS DA TURMA, FORMADOS COM A TURMA E FORMADOS DEPOIS**



**Gráfico 6 – Formados da turma, formados com a turma e formados depois**  
 Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

Pelo Gráfico 6, os acadêmicos que se formaram no segundo semestre letivo do ano de 2006 e que ingressaram no segundo semestre letivo de 2002, permanecendo todo o período do curso na turma, foram em número de doze alunos (63%). Para o estudo de caso realizado, importou-me entrevistar alguns sujeitos desse grupo de doze egressos do curso. Pois eles apresentaram a regularidade de permanecer no curso, sempre com um núcleo comum de colegas e, sobretudo, tendo aulas com professores substitutos, o que se constituiu na especificidade de sua formação inicial docente e os tornou sujeitos deste estudo de caso.

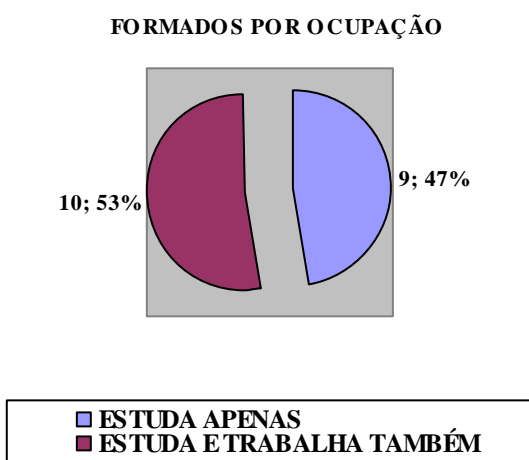
Houve, nessa turma de dezenove formados, acadêmicos que ingressaram em semestres posteriores, vindos de outras turmas. Foram seis os que entraram nesse grupo (32%), devido às contingências de seus estudos, pois não conseguiam pré-requisito para se matricular em seus semestres regulares, dada a reprovação, e que acabaram se matriculando em outro semestre, vindo a se formar no segundo semestre letivo de 2006, junto com os egressos investigados nesse estudo.

Há o caso de um (1) acadêmico (5%) que, mesmo ingressando no ano de 2002, não conseguiu se formar com seus colegas. Conforme levantei na coordenação, o mesmo havia cumprido todas as disciplinas, mas faltava o trabalho final de curso. Assim, o fez no primeiro semestre letivo de 2007. Fato que não altera o contexto específico da graduação que teve, quase em sua totalidade viabilizada por professores substitutos.

Do Gráfico 6, quero esclarecer que para as entrevistas realizadas nesta pesquisa, optei pelos egressos regulares, isto é, aqueles que, superando todas as dificuldades de sua formação

inicial, conseguiram se graduar dentro do período estabelecido pelo curso<sup>32</sup>, ingressando em 2002 e formando-se em 2006. Então, foram dezenove os acadêmicos graduados no curso de Letras Espanhol da UFSM, mas apenas doze que o fizeram dentro do período regular.

Quanto à ocupação desta turma de formados, pude constatar que a maioria deles trabalhava durante o dia. Situação que se replica ainda hoje no curso, pois sendo uma licenciatura noturna, a possibilidade de o trabalhador frequentar o ensino superior aumenta.

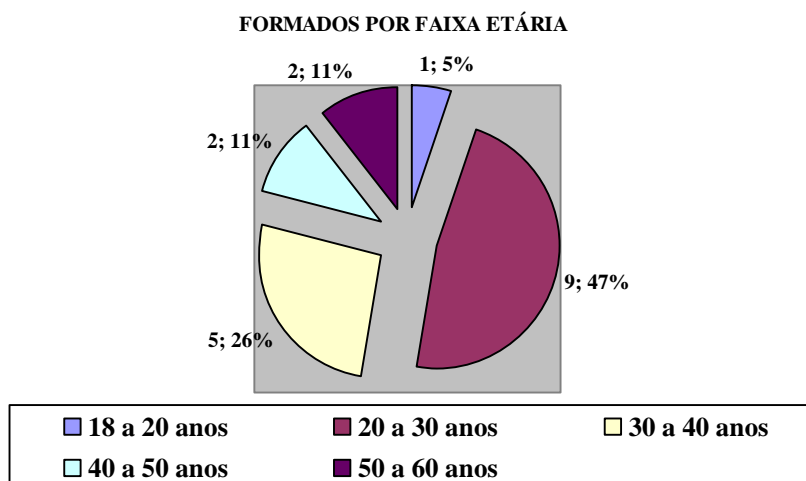


**Gráfico 7 – Formados por ocupação**  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

Dos dezenove formados, dez (53%) deles trabalhavam de dia e estudavam à noite durante o período de sua graduação. Os demais, nove sujeitos (47%) apenas se dedicavam ao estudo. Isto pode ser um indício para pensar a questão das políticas de inclusão ao ensino superior nesse país e as condições que são oferecidas para sua concretização. Penso que o fato de 53% dos formados ser de trabalhadores seja significativo dentro do universo das Letras, geralmente visto como uma área de estudos eruditos e para poucos.

Os últimos dados se referem à faixa etária dos formados quando de sua graduação. Percebi uma pluralidade, desde adolescentes, que apenas estudavam, até pessoas adultas, pais de família, que dividiam seu tempo entre seu emprego e a faculdade. Inclusive professores que realizavam uma segunda graduação. Elaborei este gráfico sobre a faixa etária dos formados.

<sup>32</sup> O curso de Letras Espanhol da UFSM, em sua matriz curricular inicial, contava com quatro anos e meio de estudos regulares para a graduação, isto é, nove semestres.



**Gráfico 8 – Formados por faixa etária**  
Org.: BARATTO, Samuel. 2009.

Pelo Gráfico 16, um (1) dos formados tinha idade entre 18 e 20 anos (5%). Outros nove ficavam entre 20 e 30 anos (47%). Dos 30 aos 40 anos, havia cinco graduados (26%). Com mais de 40 anos até a faixa dos 50, eram dois alunos (11%). E dos 50 aos 60 anos, dois acadêmicos também (11%).

Um (1) dos formados já era professor numa escola estadual de Santa Maria, há mais de trinta anos. Outros dois, aposentados de um Banco. Um (1) já possuía graduação em Letras Português. Outro (1) era oficial do Exército, outro (1) da Aeronáutica. Uma (1) era mãe de família. Por citar alguns exemplos. Então, a faixa etária como dado de pesquisa é reveladora de um contexto de formação dispensada a um público adulto, no caso do grupo investigado, o que a diferencia muito da formação dos acadêmicos do diurno, em geral mais jovens.

Assim, quanto à turma de formados no curso de Letras Espanhol da UFSM no segundo semestre letivo do ano de 2006, pude constatar, resumidamente, o seguinte:

- a) Poucos foram os que ingressaram com a turma no segundo semestre de 2002 e terminaram o curso regularmente (doze alunos, 63%), se comparados com o universo de evadidos do curso (trinta e oito alunos).
- b) Houve alunos que vieram de outras turmas (seis, 32%) e um que ingressou com a turma e se formou depois (5%).
- c) A faixa etária dos formados revela a presença de um público mais velho do que o presente no diurno, o que, certamente, confere outra dinâmica ao processo de formação inicial (48% com mais de 30 anos).

- d) Uma turma de formados, cuja maioria dividia o tempo da graduação entre o serviço e o estudo (53% deles trabalhavam).
- e) Um público maiormente feminino.

Este contexto de uma formação inicial cujo público, em sua maioria, estava composto por estudantes mais velhos, trabalhadores e que muitas vezes tinham mais vivências do que seus professores, vem a ser de relevante importância para o estudo de caso.

#### 3.4.2.1 A caracterização do grupo de egressos investigado

Este grupo compõe-se por cinco egressos do curso de Letras Espanhol da UFSM, turma de 2006, cujos critérios de inclusão na pesquisa foram mencionados no segundo capítulo desta dissertação. Alguns já atuam na docência, em escolas da rede pública, em escolas particulares e em cursos de idiomas na cidade de Santa Maria. Outros seguem seus estudos acadêmicos, em nível de mestrado. Há, também, os que abandonaram a docência após sua formação. Mais detalhadamente:

- a) O primeiro dos sujeitos entrevistados é uma senhora, formada anteriormente em Letras Português pela UFSM, funcionária aposentada de um Banco, mãe de família que, após se graduar em Espanhol, ingressou no Mestrado em Letras da UFSM. Atualmente, é Mestre em Letras.
- b) O segundo dos sujeitos, atualmente, é mãe de família e empresária do ramo da construção civil em Santa Maria, não exercendo a docência.
- c) O terceiro sujeito atua como professora de uma escola de idiomas particular na cidade de Santa Maria e como tutora da Ead da UFSM.
- d) O quarto sujeito também é uma professora de um curso particular de idiomas na cidade de Santa Maria. Mãe de família e participa de um grupo de estudos em tradução, na UFSM.
- e) O quinto sujeito é mestranda do programa de pós-graduação em Letras da UFSM e tutora da Ead.

A definição do número de cinco sujeitos deu-se pelos critérios de livre aceite e de facilidade de acesso. Primeiramente, mandei convite a todos os egressos que residiam em Santa Maria, sendo este um dos critérios adotados, o de facilidade de acesso, que os entrevistados residissem no município. Destes, apenas cinco me responderam positivamente. Então, atendi a um segundo critério, o da qualidade das respostas e o do envolvimento com o fenômeno investigado, pois acredito que estes cinco sujeitos que aceitaram participar do estudo fossem os que realmente se sentiam comprometidos com mesmo.

Concluindo, me parece que, sendo estes cinco sujeitos egressos da turma considerada, o fenômeno abordado pela pesquisa fez parte de suas histórias de vida. Eles o viveram, sofrendo suas consequências. Agora, se tornam seus narradores e informantes. Esta particularidade vem ao encontro do objetivo proposto pelo estudo: pensar a repercussão que os professores substitutos tiveram em sua formação inicial.

## **4 QUANDO O PROFESSOR É SUBSTITUTO**

Neste capítulo, tratei das leis que versam sobre a contratação de professores temporários no ensino superior federal e sobre o regimento interno da UFSM quanto a esta categoria profissional. Também recuperei dados do estudo de Koehler (2006), que enfocou a questão dos substitutos na UFSM. Por fim, narrei minha trajetória institucional como professor temporário no curso de Letras espanhol da UFSM. A intenção foi de fornecer ao leitor subsídios para que compreendesse a situação desses docentes no ensino superior federal e, em específico, na UFSM.

### **4.1 O aspecto legal sobre o professor substituto**

Quando realizei o inventário sobre a legislação que regulamenta a contratação, a remuneração, as funções e os direitos concernentes ao profissional designado como professor substituto, as quais, de certa forma, acabam por defini-lo conceitualmente, acabei deparando-me com uma pluralidade de leis e decretos gerais que versam sobre o funcionalismo federal. Não há uma lei ou um decreto em específico quanto ao docente temporário. O que encontrei diretamente sobre esta categoria foi apenas o Regulamento Interno da UFSM<sup>33</sup> quanto a sua contratação.

Koehler (2006) deparou-se com semelhante contexto, quando realizou sua inédita pesquisa sobre a situação desse professor temporário na UFSM. Assim, sendo seu estudo o precursor sobre este tema na Instituição, o tomei por base, pois apresenta excelente

---

<sup>33</sup> Refiro-me à Resolução 012/2003 da UFSM, que versa sobre a contratação de professores substitutos.



compilação das leis e esclarecedores comentários sobre o direcionamento que as mesmas têm no que tange ao professor substituto. Nas palavras de Koehler (2006):

Ao falar sobre legislação específica do professor substituto, já há um grande problema: não há uma legislação específica. As leis, decretos, medidas provisórias e/ou resoluções que serão aqui comentadas, referem-se, inclusive, ao professor substituto (KOEHLER, 2006, p. 45).

Das leis que regem o funcionalismo federal, creio que uma delas possui maior implicação com o professor temporário. É a Lei 8.745/93, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender uma necessidade de excepcional interesse público. E também a Resolução n°. 012/2003, que regulamenta o processo seletivo de contratação de professores substitutos na UFSM.

Esta Lei e esta Resolução mencionadas, juntamente com as demais que versam sobre pontos específicos do funcionalismo público federal, acabam por tecer um perfil conceitual quanto ao professor substituto, visto como um *docente temporário*, contratado para “exercer substituições eventuais de docentes das carreiras de Magistério” (KOEHLER, 2006, p. 46). De sorte que legalmente a definição do professor substituto se assenta num funcionário público que ocupa o lugar de um professor de carreira por tempo determinado. A Lei n°. 7.596, de dez de abril de 1987, em seu Artigo 9º, determina que possa haver a contratação de professor temporário para substituições eventuais de docentes das carreiras de magistério.

Estas contratações temporárias de funcionários em nível federal têm por base situações eventuais que as requeiram. Geralmente para atividades de excepcional interesse público, que tornam imprescindível a contratação imediata de profissionais que as supram, conforme a Lei n°. 8.745, de 09 de novembro de 1993. Quanto à necessidade temporária de um serviço, Koehler (2006) indaga:

Quando algo pode ser considerado necessidade temporária? A mesma lei, em seu artigo 2º, determina que possa ser para assistência a situações de calamidade pública, combate a surtos epidêmicos, realização de recenseamentos e outras pesquisas de natureza estatística efetuadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, como também a realização de recenseamentos, admissão de professor substituto e professor visitante e professor pesquisador estrangeiro e demais atividades, algumas de forças armadas, outras de outros segmentos (KOEHLER, 2006, p. 46).

Então, fica claro que a contratação de um professor substituto se deva à necessidade de suprir uma carência de serviço, a qual é tida, pela letra da lei, como imediata e temporária. Dado o arcabouço legal que abrange a função do professor temporário estar diluído em diversas leis, medidas provisórias e regulamentações, Koehler (2006) norteou seu trabalho de pesquisa<sup>34</sup> por algumas questões, das quais optei por recuperar as seguintes: **a)** quando um professor substituto pode ser contratado? **b)** como se dá sua contratação? **c)** qual o tempo de sua contratação? e **d)** o que pode fazer institucionalmente? A estas perguntas, acrescentei mais três: **e)** como ocorre sua seleção? **f)** quais seus direitos trabalhistas? e **g)** como se viabiliza sua rescisão contratual?

Desde Koehler (2006) a **contratação de um professor substituto** se efetiva sob condições especiais. Uma delas acontece quando um professor de carreira se ausenta da função que cumpre, seja por demissão, aposentadoria, falecimento ou afastamento do mesmo para estudos de qualificação (doutorado, por exemplo) ou afastamento para exercer funções administrativas. No primeiro e no segundo parágrafos do Artigo 2º da Lei nº 8.745/93, há o seguinte:

Art. 2º...

§ 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 (Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999).

§ 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 (Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999).

Esta supressão da falta de um professor efetivo, caracterizada na letra da Lei 8.745/93 como motivo para a contratação de substitutos, vem limitada pelo segundo parágrafo do Artigo 2º, que determina que o número de professores temporários não possa exceder a dez por cento do total de docentes de carreira na Instituição. Cabe ressaltar que este Artigo 2º foi alterado pela Lei 9.849/99, sem sofrer modificações significativas de conteúdo.

O inciso IV, mencionado no primeiro parágrafo do Artigo 2º da Lei 8.745/93, esclarece que suas determinações se estendem à contratação, também, de professores visitantes. A este respeito, a Resolução 012/2003 da UFSM dispõe, em seu Artigo 2º que:

---

<sup>34</sup> Devo salientar que a pesquisa de Koehler (2006) tem sua abrangência temporal reduzida. Entretanto, as leis que consultou versavam sobre a contratação e as funções de professores substitutos no magistério superior, quando do período de graduação do grupo de egressos considerados em meu estudo de caso.

Art. 2º Admitir-se-á a contratação dos serviços de professor substituto para suprir a falta de docente da carreira de Magistério, decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria e afastamentos conforme o parágrafo 1º, do art. 2º, da Lei 9.849/99, ou licença de concessão obrigatória.

Das possibilidades citadas pelas duas leis acima mencionadas para a contratação, no curso de Letras Espanhol, durante período investigado neste estudo, o ingresso de docentes temporários deu-se motivado pela aposentadoria de uma das professoras de carreira e pelo afastamento das demais para estudos de doutoramento. No caso da disciplina de Didática e dos Estágios em Língua Espanhola, verifiquei que a presença de professores substitutos tem sido uma constante ao longo dos anos, pois nunca houve um professor concursado que ocupasse esta vaga.

**O processo de contratação de um professor substituto** na UFSM está regulamentado pela Resolução 012/2003 nos seus Artigos 4º e 5º:

Art. 4º Constatada a necessidade de contratação de professor substituto, o chefe de departamento ou o diretor da unidade de ensino médio e tecnológico encaminhará a solicitação à Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD (Câmara de Ensino Superior ou Câmara de Ensino Médio e Tecnológico, conforme o caso) com parecer da direção de centro ou da Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico.

§ 1º Na solicitação referida no caput deste artigo, aprovada pelo colegiado departamental ou conselho da unidade de ensino médio e tecnológico, constarão, no mínimo, os seguintes dados:

I – exposição de motivos que justifique a contratação;

II – área(s) do conhecimento; e

III – preenchimento completo dos Anexos I e II.

§ 2º No caso do Anexo I, ficam estabelecidos os seguintes parâmetros para a contratação de professor substituto:

I – regime de 20 horas semanais: mínimo de 8 horas-aula/semana; ou

II – regime de 40 horas semanais: mínimo de 16 horas-aula/semana.

Art. 5º Constatada a existência de vaga e após a análise da justificativa, o processo será encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação ou à Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico para análise dos encargos didáticos do departamento e/ou da unidade de ensino médio e tecnológico e, posteriormente, à Pró-Reitoria de Recursos Humanos para informar a disponibilidade de recursos orçamentários.

Pela Resolução 012/2003, a contratação de um professor substituto segue alguns trâmites na UFSM. Começa pelo chefe de departamento ou diretor da unidade de ensino médio ou tecnológico encaminhando uma solicitação de contratação, dada à necessidade eminente, à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), com o devido parecer do diretor de Centro ou da Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico. Os dados constantes nesta solicitação são descritos no parágrafo primeiro da Resolução, em termos de motivos que

justificam a contratação, áreas de conhecimento e parâmetros para a contratação em regime ou de 20 horas semanais com, no mínimo, 8 horas-aula por semana, ou de 40 horas semanais com, no mínimo, 16 horas-aula por semana.

A contratação de um substituto vem atrelada à previsão orçamentária, conforme o Artigo 5º da Lei 8.745/93:

Art. 5º As contratações somente poderão ser feitas com observância da dotação orçamentária específica e mediante prévia autorização do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Ministro de Estado sob cuja supervisão se encontrar o órgão ou entidade contratante, conforme estabelecido em regulamento (Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999).

A redação deste Artigo 5º, que atrela a contratação de substitutos à previsão orçamentária, foi alterada pela Lei 9.849/99. De modo que, depois de constatada a existência de vaga e analisada a justificativa, o processo “será encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação ou à Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico para a análise dos encargos dos departamentos e, posteriormente, à Pró-Reitoria de Recursos Humanos para informar da disponibilidade de recursos orçamentários” (KOEHLER, 2006, p. 48). Concluído o processo, é aberto edital de seleção pública para professor substituto, conforme a Lei 8.745/93, em seu Artigo 3º:

Art. 3º O recrutamento do pessoal a ser contratado, nos termos desta Lei, será feito mediante processo seletivo simplificado sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial da União, prescindindo de concurso público.

**A seleção de professores substitutos** é feita mediante processo seletivo simplificado, dispensando o concurso público. Ela deve ser amplamente divulgada em editais publicados em periódicos de circulação regional e nacional, inclusive no Diário Oficial da União. A Resolução 012/2003 da UFSM expõe que:

Art. 7º O edital de abertura de inscrições será divulgado na imprensa e no DOU, ficando as inscrições abertas, junto aos departamentos didáticos ou à direção da unidade de ensino médio e tecnológico pelo período de cinco dias úteis.

Sendo uma seleção pública e não um concurso, há alguns pré-requisitos para que o candidato possa se inscrever no processo seletivo. A Resolução 012/2003 determina que:

Art. 6º Poderá ser contratado, como professor substituto, candidato portador de diploma registrado de curso de graduação na área específica, ou, a critério do colegiado departamental ou conselho da unidade de ensino médio e tecnológico, candidato portador de diploma de pós-graduação em área afim ou da modalidade profissional.

Parágrafo único. Poderá ser contratado candidato aprovado em concurso público na área com validade vigente.

Podem se inscrever para seleção candidatos que sejam portadores de diploma em curso de graduação da área específica que rege o edital, além de outros critérios a serem definidos pelos departamentos.

A seleção pública simplificada para substituto na UFSM geralmente é composta por provas de título e didática, que podem ser acrescidas de provas escrita e prática, a critério de cada departamento. Eis o que encontrei na Resolução 012/2003:

Art. 10. O processo seletivo constará de prova de títulos com peso três e prova didática com peso sete.

§ 1º A critério dos colegiados departamentais e/ou conselhos das unidades de ensino médio e tecnológico, poderá ser realizada, além da prova de títulos e da prova didática, obrigatórias, uma prova escrita e/ou prática.

§ 2º Quando o processo seletivo constar também de prova escrita e/ou prática, o somatório da prova didática, escrita e/ou prática deverá ter peso sete cuja distribuição ficará a critério do colegiado departamental e/ou conselho da unidade de ensino médio e tecnológico, e especificada antes da realização da 1ª prova.

§ 3º Para a prova de títulos, será utilizada a mesma planilha para o concurso público de professor auxiliar.

§ 4º De cada uma das reuniões da comissão de seleção, seja para a organização dos pontos, realização das provas ou para os respectivos julgamentos, se lavrará a ata correspondente.

Art. 11. A prova didática será realizada em sessão pública.

§ 1º A prova didática constará de uma aula com duração aproximada de cinquenta minutos, sobre o ponto sorteado com vinte e quatro horas de antecedência, de uma lista de dez pontos, constantes do programa, com reposição.

§ 2º A prova escrita versará sobre tema integrante do programa sorteado antes do seu início, de uma lista de, no mínimo, oito pontos, organizados pela comissão examinadora e divulgados no momento do sorteio, com duração máxima de quatro horas, incluindo, nesse período, consulta prévia, a critério do candidato, que poderá ser de até uma hora, à bibliografia apresentada à comissão examinadora, ressaltando-se que o candidato, ao não optar pela consulta prévia, poderá iniciar imediatamente a prova escrita.

§ 3º A prova prática será sobre o ponto sorteado, com duração previamente estipulada a critério da comissão examinadora, de uma lista de, no mínimo, oito pontos, com base no programa de seleção.

Normalmente, a seleção para substituto consta de dois momentos. Uma prova de títulos, com peso três, que corresponde à apresentação do currículo vitae do candidato e da titulação exigida no edital, cuja planilha de avaliação é a mesma adotada para o concurso público de professor auxiliar, conforme o parágrafo terceiro do Artigo 10º da Resolução 012/2003. E uma prova didática, cujo ponto é sorteado pelo candidato junto ao departamento em questão, vinte e quatro horas antes de sua realização. Esta se compõe de uma aula a ser apresentada pelo candidato à banca avaliadora, com duração máxima de cinquenta minutos. Seu peso é sete.

Eventualmente, dependendo do departamento, a seleção para substituto pode ser acrescida de duas outras provas: a escrita e a prática, segundo consta no parágrafo primeiro do Artigo 10º da Resolução acima mencionada. Então, o peso da prova didática, da escrita e da prática somam sete, com a distribuição de seus valores decidida por cada departamento. A prova escrita é composta por um ponto sorteado pelo candidato referente a um dos temas cobrados pelo departamento durante a seleção. O candidato pode realizar consulta prévia à bibliografia indicada pela banca avaliadora, por uma hora antes de realizar a prova ou começá-la de imediato, a seu critério. Já a prova prática também se refere a um assunto sorteado pelo candidato, de uma lista de oito pontos do programa de seleção, sobre o qual tem de executar uma tarefa estipulada pela banca avaliadora.

Assim selecionado o candidato a professor substituto, o mesmo pode assumir se atender a alguns requisitos legais. Koehler (2006, p. 48), a respeito das **exigências legais que norteiam a contratação de um substituto**, esclarece que o “artigo 9º, III da Lei nº. 8.745/93 salienta que não poderá ser contratado o mesmo professor, por um novo período, quando não decorrido o prazo de vinte e quatro meses após o término do contrato antes realizado”. Também não pode ser contratado professor que seja membro efetivo integrante da carreira do magistério superior ou funcionário federal, estadual e/ou municipal, segundo o Artigo 6º da Lei nº 8.745/93. Quanto a este aspecto, a Resolução 012/2003 dispõe que:

Art. 18. Será proibida a contratação de servidores que ocupem cargos efetivos, integrantes das carreiras do magistério de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, sendo que os demais servidores públicos, em geral, poderão ser contratados desde que atendam à formal comprovação de compatibilidade de horários, respeitadas as regras de acumulação ditas pelo art. 37, da Constituição Federal.

Desta maneira, é reduzida a possibilidade de contratação de substitutos àquele profissional que anteriormente não tenha ocupado a mesma função ou tenha excedido os vinte

e quatro meses previstos em lei para sua recontração, que não seja professor efetivo da carreira do ensino superior ou funcionário público, a não ser que comprovada a compatibilidade de horários, dentro das regras de acumulação de cargos que rege a Constituição Federal.

O professor substituto, quanto ao **tempo de sua contratação**, não pode exceder os vinte e quatro meses de docência na Instituição. A este respeito, Koehler (2006, p. 48) esclarece que a “resposta está no artigo 4º, da Lei nº. 8.745/93, que diz que o professor substituto pode ser contratado por tempo determinado, ou seja, até 12 meses, sendo permitido prorrogar por mais 12 meses, especificado no parágrafo 3º, quando se tornará improrrogável.” A Resolução 12/2003 da UFSM estabelece que:

Art. 20. Os contratos poderão ser prorrogados, por interesse das partes, de acordo com a legislação vigente.

Parágrafo único. A prorrogação dos contratos dependerá de avaliação, a cargo do colegiado departamental ou conselho da unidade de ensino médio e tecnológico, de disponibilidade orçamentária e de análise de necessidades.

A renovação do contrato de um substituto, dentro do período previsto em lei, depende de avaliação da necessidade de sua manutenção por parte do colegiado departamental e das disponibilidades orçamentárias. Geralmente, a renovação de contrato na UFSM se dá a cada seis meses, não ultrapassando os vinte e quatro meses previstos em lei.

De modo que o professor substituto acaba sendo caracterizado, legalmente, como um profissional temporário, cujas funções também são reduzidas, se comparadas às de um professor efetivo da carreira do magistério. Por exemplo, o substituto não pode, conforme o Artigo 9º da Lei 8.745/93:

Art. 9º O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá:

I – receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;

II – ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;

Quanto à **função de um professor substituto**, esta geralmente está reduzida a dar aulas, segundo determina seu contrato. Legalmente, ele não pode acumular cargos de confiança, tampouco participar de comissões eleitorais ou de colegiados de curso. A Resolução 012/2003 da UFSM dispõe ainda que:

Art. 21. O professor substituto, contratado nos termos da lei vigente, não poderá:

- I – ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;
- II – participar de comissões;
- III – ser votado para qualquer função;
- IV – participar como membro de colegiados, à exceção do colegiado departamental e conselho da unidade de ensino médio e tecnológico; e
- V – receber atribuições, funções ou encargos não-previstos no respectivo contrato.

Além de não poder ser nomeado ou designado para cargos de comissão ou de confiança, ainda que em termos de substituição, o professor substituto também não pode ser votado e participar de colegiados de curso, exceto de seu colegiado departamental. Em síntese, como está redigido na Resolução 012/2003, suas funções estão balizadas pelo respectivo contrato. Geralmente a dar aulas, excetuando-se a pesquisa e a dimensão política de sua atuação.

**Os direitos trabalhistas de um professor substituto** são garantidos e aparados por leis. Seu tempo de serviço é reconhecido pelo INSS para fins de aposentadoria, pois tem descontado em folha tal contribuição. Eis o que esclarece Koehler (2006) sobre os direitos trabalhistas do docente temporário:

O professor contratado será vinculado, obrigatoriamente, ao Regime Geral da Previdência Social (INSS), sendo-lhe assegurado, entretanto, no artigo 11 da Lei nº. 8.745/93 que refere que várias disposições da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõem sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, são aplicadas aos professores substitutos (KOEHLER, 2006, p. 50).

Então, o regime jurídico que rege os direitos trabalhistas do funcionalismo federal ampara também os profissionais temporários, como é o caso dos docentes substitutos. Suas garantias trabalhistas vão desde:

ajuda de custo; diárias; gratificação natalina; adicionais de insalubridade, periculosidade ou atividades penosas; adicional por serviço extraordinário; adicional noturno; adicional de férias; férias; concessões para ausentar-se; direito de petição; comemoração do dia do servidor público; direito de não ser discriminado por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política; direito à livre associação sindical e aos direitos dela decorrentes (KOEHLER, 2006, p. 50).



Também é direito do professor substituto o auxílio-transporte, conforme a Medida Provisória nº 1.953-26, de 14 de dezembro de 2000. O que difere dos servidores e professores de carreira é a instabilidade do contrato, que pode ser extinto antes dos doze meses, se não houver mais a necessidade de sua atuação. Se o contrato termina em seu prazo legal, isto é, depois dos doze meses iniciais ou findos os dois anos possíveis de sua atuação, ou for encerrado por pedido do professor substituto, nestes dois casos, não cabe indenizações trabalhistas, conforme versa o Artigo 12º da Lei nº 8.745/93.

Art. 12. O contrato firmado de acordo com esta Lei extinguir-se-á, sem direito a indenizações:

I - pelo término do prazo contratual;

II - por iniciativa do contratado.

III - pela extinção ou conclusão do projeto, definidos pelo contratante, nos casos da alínea *h* do inciso VI do art. 2º (Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003).

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

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

Quando da extinção do contrato antes ou dentro do prazo final, por parte da Instituição, e também se motivada por pedido do substituto, ambas as partes, contratante e contratado, devem fazer a comunicação do ato com antecedência mínima de trinta dias. O parágrafo segundo do Artigo 12º ainda determina que apenas caiba indenização ao substituto se ele tiver seu contrato rescindido antes do prazo previsto para seu término, devendo a Instituição dar-lhe metade do valor que receberia pelo restante do tempo de serviço.

**A rescisão contratual do professor substituto** pode ser motivada pelo término do contrato ou por pedido de demissão vindo do próprio docente. Outra forma é a demissão, uma das penalidades disciplinares a que estão sujeitos os funcionários públicos federais. Este caso decorre de processo administrativo instaurado e finalizado por sindicância, com ampla defesa garantida ao acusado, nas seguintes situações: crime contra o patrimônio público, conduta escandalosa em local de trabalho, insubordinação grave em serviço, ofensas físicas, inassiduidade e abandono de cargo, corrupção, revelação de segredo de Estado, segundo rege a Lei nº 8.112/90 em seu Artigo 132º. A demissão por processo administrativo também pode ser efetivada quando o docente venha a ocupar cargos ou a executar funções para as quais não foi contratado, rege o Artigo 9º da mesma Lei.

## 4.2 O perfil do professor substituto na UFSM e minha trajetória docente

Dando continuidade, recupero no estudo de Koehler (2006) algumas conclusões a que chegou sobre o perfil do professor temporário atuante na UFSM. Também optei por costurar com suas proposições as memórias que as mesmas me evocaram sobre o tempo em que estive inserido como substituto nesta Instituição. De maneira que pretendi dar ao leitor uma ideia do contexto de atuação desta categoria profissional.

A primeira das conclusões que tomo de Koehler (2006) refere-se à faixa etária dos professores substitutos. Conforme argumenta, sua grande maioria estaria em busca de estabilidade financeira, apresentando pouca idade e recente formação. De fato, quando ingressei como docente temporário no curso de Letras Espanhol da UFSM, estava com vinte e cinco anos e havia me graduado há quatro meses. Foi minha primeira atividade docente, antes mesmo de passar pelo contexto da escola básica, atuando no ensino superior como professor de Didática e como orientador de Estágios em Língua Espanhola. A questão da busca da estabilidade financeira também encontra eco, dado ser este meu primeiro trabalho remunerado na docência.

Outra consideração do estudo de Koehler (2006) que corroboro com minha inserção profissional é quanto à facilidade e à familiaridade com que ex-alunos ingressam no ensino superior como professores temporários. Pude notar isso já desde minha graduação, quando os substitutos que me davam aulas eram alunos recém-graduados no curso. Vivi o mesmo. De certa forma, isto configuraria uma sobreposição de culturas docentes, pois aprendi a dar aulas com tais professores e ingressei na docência superior, dando continuidade às mesmas.

A questão da inobservância das regras gerais da contratação, por parte da instituição, quanto ao pagamento de atividades extras ou horas a mais. Como orientador de estágio, aceito folgadoamente esta conclusão de Koehler (2006), pois geralmente trabalhava mais do que as vinte horas previstas em meu contrato, sem receber adicional para tanto.

No que se refere a atividades extraclases, penso ser este um ponto crucial apontado pela pesquisadora citada. Pois minhas atividades iam além do simples dar aulas. Acompanhava os estágios, visitava as escolas e orientava os acadêmicos em trabalhos de final de curso. Além de participar de comissões eleitorais e da organização de eventos de área e da coordenação de laboratórios de língua. Uma experiência riquíssima, que extrapolava a sala de aula.

Koehler (2006) registra que os docentes substitutos entrevistados apontaram que a inserção no ensino superior acabou por ter repercussões em sua vida pessoal. Com isto concordo e a vejo como um divisor de águas, pois além da experiência de docência, do crescimento acadêmico, atuar no ensino superior fez com que, dadas as vicissitudes que o mesmo encerra, eu amadurecesse também como pessoa.

Ingressei no curso de Letras Espanhol no final do ano de 2005, mediante seleção pública para substituto, pelo Departamento de Metodologia do Ensino do Centro e Educação da UFSM. A primeira atividade que cumpri foi a de correção dos relatórios de estágio de uma turma de formandos, tarefa cuja professora substituta anterior havia deixado em aberto. Este foi um momento de insegurança, pois quatro meses antes era colega de graduação dos alunos que então avaliava.

Pensando um pouco no contexto que narra Koehler (2006) quanto à inobservância das regras de contratação a que se referem os substitutos que entrevistou, por parte da Instituição, vivi semelhante contexto. Ingressei no departamento no final do ano de 2005, dando conta da avaliação desses relatórios de estágio, mas somente fui oficialmente contratado em fevereiro de 2006, recebendo, inclusive, meus honorários atrasados.

Depois de transcorridos os trâmites legais de minha contratação, fui atuar como docente junto ao Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, do Centro de Ciências da Saúde, durante o primeiro semestre letivo de 2006. Um contexto riquíssimo, que me levou a aprofundar meus estudos quanto à formação docente, pois ministrava aulas de Metodologia do Ensino Superior.

Uma situação que fugia ao contrato que estabeleci com a Instituição, de atuar no curso de Letras Espanhol apenas, conforme o edital de seleção. Enfim, transcorrido este primeiro período, me sentia mais seguro frente a um público adulto, para o qual não tive formação docente. Penso que este momento de inserção no mestrado como professor foi uma espécie de preparação para atuar com maior desenvoltura junto à graduação.

Então, ingressei no curso de Letras Espanhol, atuando na disciplina de Didática e de Práticas do currículo antigo. Após, trabalhei apenas com a nova matriz curricular, também com a Didática e os Estágios Curriculares Supervisionados do Ensino Fundamental. As três turmas com as quais atuei já se formaram, sendo uma delas, a nona a graduar-se no curso a converter-se no caso que deu origem a pesquisa realizada.

A atividade de aula, que posso considerar teórica, reduzia-se apenas à disciplina de Didática da Língua Espanhola. Os Estágios envolviam atividades práticas, de planejamento de aulas, de visitas à escola, de conversas com os acadêmicos, de elaboração de relatórios.

Cumpri uma pluralidade de tarefas nesse período, sendo convidado a orientar acadêmicos num dos laboratórios de ensino de línguas da UFSM. Também orientei monografias de graduação, auxiliei os alunos em trabalhos científicos mandados a eventos de área, participei de projetos de pesquisa, fiz parte de comissão eleitoral, dei consultoria ao Colégio Técnico Industrial da UFSM na elaboração do ementário da disciplina de língua espanhola. Também fui professor voluntário no curso de Letras Espanhol em disciplinas do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

De modo que as funções cumpridas excediam o dar aulas. Isto me foi de grande valia, pois aprendi a circular no meio acadêmico, inclusive quando das reuniões departamentais, em que ficava sabendo das políticas que orientavam o ensino superior. Fui, penso eu, pela prática, especializando a formação inicial que tive, voltada para o educação básica, numa atuação direcionada ao ensino superior. Hoje tenho ciência de que este período foi para mim um momento complementar da formação inicial.

Bem verdade que muitas foram as dificuldades e muitos os aprendizados. Principalmente em como lidar com um público adulto. Desde acadêmicos que questionavam minha recente formação e também a pouca idade que tinha, comparada com a sua. De alunos que já eram professores e realizavam uma segunda graduação. De alunos que eram ex-colegas. De me tornar colega de meus ex-professores.

Um contexto, conforme apresentei no terceiro capítulo desta dissertação, no qual a presença de substitutos era significativa no curso de Letras Espanhol, gerando representações nem sempre positivas. Este foi um período de meu percurso docente que valorizo muito, a ponto de ter-me impulsionado à especialização em nível de mestrado e cuja vivência possibilitou-me o tema da pesquisa.

## 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAUTA

Neste capítulo, apresento uma compilação de teorias educacionais sobre a formação inicial docente. Dos autores consultados, procurei focar o conceito de formação, dos saberes e de sua relação com a profissão docente. Também enfoquei a questão da formação do professor universitário, trazendo à baila a discussão que os autores estabelecem em nível pedagógico, epistemológico e político. Finalmente, problematizei o ensino e a pesquisa como lugares de formação no âmbito universitário.

### 5.1 Iniciando a discussão

Partindo do termo *formação*, pude encontrar no *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (2004) as seguintes definições:

#### **formação**

[Do lat. *formatione*.]

**Substantivo feminino.**

1. **Ato, efeito ou modo de formar.**

2. **Constituição, caráter.**

3. **Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional:**

*Embora esteja a par dos novos métodos adotados, custa-lhe muito ir contra a sua formação historicista* (NOVO DICIONÁRIO ELETRÔNICO AURÉLIO, 2004).

Dos conceitos sugeridos pelo *Dicionário Aurélio* (2004), importa-me, mormente, os que se referem ao sujeito, isto é, os itens 1, 2 e 3. De modo que *formação*, na acepção 1, *Ato, efeito ou modo de formar*, traz consigo uma ideia de intervenção, isto é, de uma parte que age

sobre outra, resultando num produto. Posso depreender daí a ação de elementos naturais entre si, como a chuva que dá forma ao relevo, ou a ação do homem sobre um objeto, como o trabalho mesmo de um artesão que modela um jarro, do padeiro que confeita um bolo. Em seu sentido humano, penso que o conceito de formação, assim expresso, é um dos pilares bases da cultura, entendida esta como resultante da ação do homem sobre seu meio que, mediante sua atividade, o transforma materialmente, constrói sentido para este ambiente, torna-o seu, adequando-o segundo suas necessidades. Para Serrão (2006), esta atividade, de dar *forma na ação*, não se reduz ao material, adquirindo conotação psíquica:

A atividade mediadora é a condição da produção da própria existência do homem, uma vez que viabiliza a satisfação de suas necessidades como gênero humano e, por conseguinte, propicia a produção de cultura. Neste sentido, é no âmbito sócio-cultural que está a origem do desenvolvimento humano, principalmente do processo de formação das funções psíquicas superiores (SERRÃO, 2006, p. 103).

Serrão (2006) aporta esclarecedora contribuição ao entendimento do termo *formação*, que me leva a pensá-lo em outro sentido conotativo: a relação, também, entre dois ou mais sujeitos que, ao agirem sobre o mundo, agem sobre si mesmo, criando suas significações. Posso cogitar, então, que ao interferir sobre seu espaço, o homem também dá forma a si mesmo e, ao interagir com seus pares, ele se *forma*. Sob a perspectiva vygotskiana, as próprias funções psicológicas superiores do indivíduo, a saber, linguagem, atenção, memória e pensamento, se constroem neste movimento do homem em dar forma a seu meio e a seus pares. Conforme *a lei genética da dupla origem de Vygotsky*, o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito se efetivam na inserção cultural (externo) e pelo modo como ele significa para si essa cultura (interno), recupera Scaffo (1996).

Entender *formação* como um processo que envolve o sujeito com seus pares ou com o campo das ideias em que ele está imerso (cultura) ou com o próprio mundo material dialoga, suponho, com as acepções 2 e 3, apresentadas pelo *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (2004), que se imbricam no ponto em que denotam uma ação externa que tem repercussão interna e vice-versa: constituição do indivíduo, formação de caráter, de mentalidade, formação profissional. Por exemplo, a ação da mãe que passa noções de responsabilidade a seu filho, de uma escola que busca dotá-lo de saberes culturais tidos por legítimos, de experiências que a vida mesma lhe proporciona, de ambientes institucionalizados, que visam desde cooptá-lo socialmente, como a Igreja, a escola, ou dotá-lo de uma profissão, como a universidade.

Vislumbrar *formação* como processo, que envolve partes que se interpenetram e significam mutuamente, aproxima-se muito da perspectiva vygotskiana, sejam estas partes homens contatando entre si ou com o mundo. Ambos se transformam. Posso até recuperar o pensamento de Freire (1996), quando trata da aprendizagem em oposição ao ensino, chegando a concluir que tanto alunos como professores são formados na interação. Muito longe do artesão que dá forma a seu vaso. Dúvida: o barro, ao ser moldado, não está ensinando o artesão a fazer vasos diferentes? Ponto-chave, *formação* adquire, também, conotação social, tornando imprescindíveis a relação, a troca, o afetar e o ser afetado. Vygotsky elaborou o termo de *internalização*, que auxilia a compreender como se viabiliza a formação assim entendida. Nas palavras de Scaffo (1996):

A realidade externa é de natureza social, na medida em que se vivenciou a interação, e é transacional, negociada: não é uma mera cópia que se fixa numa mente pré-determinada; há uma verdadeira negociação entre os elementos próprios do sujeito, suas estratégias espontâneas, o componente biológico que traz e o que está recebendo de seu meio (SCAFFO, 1996, p. 20).<sup>35</sup>

*Formação*, pela discussão estabelecida acima com os autores pesquisados, se situa em dois pólos: o da intervenção, quando um sujeito age sobre o outro ou sobre o mundo e lhe dá forma. E o da relação, quando sujeitos e mundo se imbricam, num processo em que ambos apreendem (isto é, tomam para si o que aporta o outro) e aprendem (significam o que lhes é aportado).

Aproximando as considerações tecidas ao universo da formação inicial docente, posso, de antemão, identificar duas perspectivas distintas que a orientam no âmbito universitário. Uma que parte do entendimento de que a *formação* é dada ao aluno, isto é, de fora para dentro, através de um contexto de ensino. Outra se baseia no princípio de que o aluno se torna professor pela interação que estabelece nas situações de aprendizagem criadas (ensino, pesquisa, extensão), pelas vivências e experiências que adquire na troca com seus pares e com os diferentes lugares formativos que frequente durante a graduação (sala de aula, laboratórios, escola, eventos de área).

Masetto (1998), ao recuperar o contexto histórico da formação dispensada no ambiente universitário, expõe que geralmente as aulas, nesse nível de ensino, se situavam num patamar de transmissão, isto é, de um profissional que detém o saber de sua área para um aluno que

---

<sup>35</sup> Tradução do pesquisador.

nada sabe. Cabendo ao processo avaliativo, por assim dizer memorístico, classificar o acadêmico em apto ou não apto para exercer sua profissão.

Masetto (1998) revela a adoção de um processo formativo pautado na transmissão de saberes e técnicas, tão criticado por Freire (1996) como *educação bancária*.<sup>36</sup> No outro extremo, encontrar-se a formação norteada pelo aprender em que, desde Fernandes (1998), o acadêmico deixa de ser passivo no processo de ensino, para junto com o professor, discutir o conhecimento posto no enfrentamento com a realidade social ou de sua profissão.

Entretanto, creio que este dualismo de perspectivas é superado na discussão que estabeleço dentro do campo da formação inicial docente. Para além da intervenção externa e da interação entre os sujeitos, creio haver outro movimento fundamental na formação, entendido como o trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo, seja em nível humano, escolar ou profissional.

## 5.2 Um conceito para *formação* no campo da docência?

Desde o que vim argumentando no começo deste capítulo, apresentei um conceito de *formação* pautado no dualismo fora/dentro. Ora vista como a ação de alguém (ou experiência) que molda o sujeito, por isso imposta, controlada; ora entendida como o sujeito que se molda a si mesmo no contato com o outro, na interação, por isso dialógica, crítica. E que este dualismo, aplicado à formação docente inicial, resulta em processos formativos consoantes, visando à produção ou à construção de um sujeito designado *professor*.

Entretanto, devo alertar o leitor que realizo um recorte dos distintos conceitos que podem ser atribuídos ao termo *formação* e à sua aplicação na docência. Neste sentido, pretendo, agora, deter-me na discussão mais pormenorizada deste verbete, bem como de sua relação com o campo da docência.

Retomando García (1999), não há um consenso entre os estudiosos da área educacional quanto à aplicação do termo *formação*, no que se refere àquela dispensada aos professores. Para o autor, isso se deve ao caráter polissêmico da própria palavra. Para

---

<sup>36</sup> Num sentido metafórico, é possível comparar a formação com o funcionamento de um banco, propõe Freire (1996). O professor deposita conhecimentos na cabeça dos alunos (ensino memorístico) e, depois, verifica o resultado mediante aplicação de provas (extrato).



exemplificar, apresenta uma distinção cultural sobre uso deste vocábulo entre os países que designa como os da área anglófona e os de fala latina:

Em países como França e Itália, tal conceito é utilizado para nos referirmos à educação, preparação, ensino, etc., dos professores. No entanto, em países da área anglófona prefere-se o termo educação (*Teacher Education*), ou o de treino (*Teacher Training*). Falamos, tanto em linguagem comum como técnica, de formação de professores e creio que a escolha deste termo, e não o de educação, ensino ou treino – para não falar em doutrinação –, não é por acaso, podendo sim fornecer-nos algumas pistas iniciais em relação ao quadro conceptual que pretendemos descrever (GARCÍA, 1999, p 18).

Este quadro conceitual, a que faz menção García (1999), traz uma distinção cultural de uso do termo *formação*, empregado para designar àquela dada aos professores em países de fala latina, enquanto que nos de fala anglófona, são usadas as palavras *educação* ou *treino*. Mais do que meramente uma questão de léxico, o autor faz inferência a processos formativos diferentes, atendendo a modelos sociais distintos.

Um quadro conceitual que pode ser visto como caótico, dada a falta de unidade entre os estudiosos que se ocupam da formação docente. “Quando utilizamos a palavra ‘formação’, nem todos lhe damos o mesmo sentido” (FERRY, 2004, p. 53)<sup>37</sup>. Para descrever melhor este contexto, baseei-me nas considerações de Menze (1980 **apud** García 1999), o qual afirma que há três tendências contrapostas em relação ao conceito de *formação*.

Uma delas parte da ideia de que o termo *formação* está tão viciado em seu uso e tem tantas significações que não é razoável utilizá-lo como referência à docência. Outra considera que “a formação não se limita, enquanto conceito, a um campo especificamente profissional, mas que se refere a outras dimensões: formação do utente, formação de pais, formação sexual” (GARCÍA, 1999, p. 18). De modo que o termo está agregado a tantos outros sentidos, que acaba desvirtuado, não sendo aconselhável aplicá-lo ao campo professoral.

A terceira tendência, no entanto, argumenta que o conceito de formação pode e deve ser aplicado à docência, partindo do discernimento de que as atividades de ensino ou de educação são pertinentes apenas a sujeitos em fase de crescimento, quando lhes é dispensado um ensino desde o exterior, visando seu desenvolvimento pessoal e social; enquanto que a *formação* é a ação efetivada por sujeitos adultos, na aquisição de conhecimentos sobre um saber-fazer, mais do que um saber-ser.

---

<sup>37</sup> Tradução do pesquisador.

A formação é, então, completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da formação; porém, a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para cumprir certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo (FERRY, 2004, p. 54).<sup>38</sup>

Tenho, então, base para compreender que a *formação* engloba o ensino e a aprendizagem, vistos como seus suportes. Entretanto, a mesma vai para além deles, pois implica, conforme Ferry (2004), a dinâmica de um desenvolvimento pessoal, isto é, uma transformação do sujeito que se forma e não apenas a aquisição de novos conhecimentos ou a reprodução de práticas aprendidas.

O conceito de *formação* pode estar associado, também, ao próprio desenvolvimento subjetivo da pessoa, envolvendo desde sua maturação cognitiva até sua integração social. Há, consoante García (1999), uma componente pessoal imbricada na ideia de formação, que não se restringe apenas ao aspecto profissional. É neste sentido que Debesse (1982 **apud** García 1999) distingue *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*.

Na *autoformação*, o indivíduo é o grande responsável pelo processo. Posso, inclusive, pensar num autodidatismo, por assim dizer, quando o sujeito define o que deseja aprender, determina o tempo que leva e que recursos usa para atingir sua meta. Já a *heteroformação* é aquela dispensada ao sujeito desde fora, em que os objetivos e o contexto de aprendizagem são definidos e controlados por outrem. Por fim, a *interformação* engloba uma prática de interação entre sujeitos, que trocam entre si saberes e experiências.

Relacionando estes conceitos de Debesse (1982 **apud** García 1999) com o contexto da formação docente inicial, posso aproximar *autoformação* ao mito da ave fênix, usado por Ferry (2004) para explicar o processo formativo pelo qual o indivíduo se torna professor na prática cotidiana, na vivência de situações problemas<sup>39</sup>. De certa maneira, dialoga também com um dos entendimentos propostos por Tardif (2002) quanto aos saberes docentes, em especial aquele advindo do cotidiano da profissão, o saber experiencial, tido por muitos professores como a base do saber-ensinar. A *heteroformação*, por sua vez, pode ser comparada com um dos conceitos tecidos no início deste capítulo, isto é, o da formação dispensada desde fora, controlada. Já a *interformação* tem muito da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, segundo a qual o sujeito se forma no contato, na troca e no

---

<sup>38</sup> Tradução do pesquisador.

<sup>39</sup> Este mito da ave fênix é usado por Ferry (2004) para definir a perspectiva que parte do entendimento de que o sujeito se forma a si mesmo, sem a intervenção de ninguém. Conforme o autor (*idem*, p. 55) “os indivíduos se formam por seus próprios meios, através de seus próprios recursos. Tratamo-lhes então como outro personagem mítico: a fênix, a ave que se consome e renasce das cinzas”. (tradução do pesquisador).

ressignificar da experiência com os seus pares. No caso da formação inicial, é possível pensar na troca que acontece entre os alunos e os professores, na universidade ou nas escolas por eles frequentadas. Tem, portanto, uma conotação social, em que os saberes e a formação se constroem por um coletivo de professores, conforme Tardif (2002).

Neste sentido, após elucidar o quadro conceitual caótico que paira sobre a formação de professores, García (1999) tece seu próprio entendimento, a saber:

Como já referimos, a formação apresenta-se-nos como um fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para sua análise. Haverá algo a concluir depois de discorrer sobre o conceito formação. Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCÍA, 1999, p. 21-23).

Assim, *formação*, como conceito, não pode ser confundida nem substituída por termos outros como *educação*, *treino*, pois estes encerram em si matizes bem mais técnicas. Vai para além, incluindo uma dimensão pessoal, isto é, o desenvolvimento global do indivíduo que se encontra imerso em situações de formação (na escola, na universidade), a qual depende não somente do contexto de interação sistematizado sob um estigma de ensino/aprendizagem, mas também do quanto este indivíduo se sinta motivado e engajado na própria formação. Resumindo, há um carácter individual e ao mesmo tempo coletivo no entendimento de *formação* elaborado por García (1999), que a designa como *interformação*, isto é, uma relação do sujeito consigo mesmo (aspecto pessoal) no contato com seus pares<sup>40</sup> (aspecto social).

Em Ferry (2004), vislumbro uma discussão semelhante quanto ao verbete *formação* e à sua relação com a área docente. Uma de suas proposições é que *formação* pode ser

---

<sup>40</sup> Posso citar os colegas de graduação, os professores, as situações enfrentadas, sua inserção mesmo na escola para o estágio. Todas, situações mediadoras da formação.

entendida como o passar por um contexto institucionalizado de ensino, no qual muitos dispositivos<sup>41</sup> são oferecidos ao sujeito, para que ele se torne um professor:

é dito que uma formação consiste na implantação de programas e conteúdos de aprendizagem. Por exemplo, se fala que em engenharia os alunos recebem uma importante formação. O que remete a uma imagem de algo que se consome, que se recebe de fora, do exterior, e que se digere mais ou menos bem (FERRY, 2004, p. 53).<sup>42</sup>

Ora, a *formação* é vista como algo dado ao sujeito, de fora para dentro. No caso da docência, está representada pelos cursos de magistério e de ensino superior, quando o sujeito a recebe, de maneira organizada, com um programa de aprendizagem, um currículo que propõe etapas de desenvolvimento racionalmente fixadas. É como se a formação se reduzisse ao cumprimento dessas etapas pelo indivíduo, num sentido passivo. Ferry (2004, p. 55) utiliza para explicar esse entendimento formativo a imagem de um escultor, “que dá forma à matéria, que nesse momento é passiva, dócil”.<sup>43</sup> Assim, a formação fica reduzida à passagem por um contexto institucionalizado de ensino.

Para além deste primeiro entendimento, Ferry (2004) segue sua discussão, esclarecendo que a *formação* tem relação com os contextos institucionalizados de ensino, mas que estes são apenas dispositivos da mesma, e não ela propriamente dita. Conforme argumenta, há uma componente de desenvolvimento pessoal na *formação*, explicada da seguinte maneira:

Visto assim, deve-se renunciar a certas maneiras de falar que são frequentes. Uma formação não se recebe. Ninguém pode formar outro. Não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um pólo ativo, o formador, e um pólo passivo, aquele que é formado. E na maioria do tempo este é o vocábulo que se utiliza, creio que seja assim aqui como também do outro lado do Atlântico. Ninguém forma ninguém. O indivíduo **se forma**, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma. Então, o que quero dizer é que o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios (FERRY, 2004, p. 54).<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Os dispositivos de que fala Ferry (2004) podem ser compreendidos como as aulas dadas aos acadêmicos, os trabalhos de pesquisa que realizam, o contato com a escola, a organização curricular mesma do curso, suas disciplinas. Todos, elementos que dão suporte a que a formação ocorra.

<sup>42</sup> Tradução do pesquisador.

<sup>43</sup> Tradução do pesquisador.

<sup>44</sup> Tradução do pesquisador.

Dentro desta outra concepção, o que há de relevante é ver a dimensão pessoal da formação, pela qual o sujeito, em relação consigo mesmo, define o processo. Chama a atenção Ferry (2004) que ver a *formação* sob esta perspectiva é também reduzi-la. Expõe, então, que o sujeito se forma na relação com seus pares.

Nenhuma destas fantasias corresponde à dinâmica formativa. Por um lado, nos formamos a nós mesmos, porém só nos formamos pela mediação. As mediações são variadas, diversas. Os formadores são mediadores humanos, são também as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, a relação com o outro... Todas estas são mediações que possibilitam a formação, que orientam seu desenvolvimento, a dinâmica do desenvolvimento num sentido positivo (FERRY, 2004, p. 55).<sup>45</sup>

Em Ferry (2004) está presente o sentido vygotskyano de *formação*, a qual se processa na interação dos sujeitos, no diálogo entre o interno (sujeito) e o externo (social). No caso da docência, múltiplas são as experiências mediadoras presentes na formação. Desde os próprios dispositivos, como as aulas que os acadêmicos recebem, as leituras que realizam, as pesquisas feitas, as disciplinas cumpridas, os grupos de estudo dos quais participam, o estágio que fazem, até situações mais informais, como as conversas entre os colegas, as dificuldades por que passam durante o curso de formação, por citar algumas.

Seguindo com Ferry (2004), é possível situar sua discussão sobre a formação em três níveis, como exposto anteriormente. O primeiro, quando o sujeito a recebe, de fora para dentro, mediante a aplicação de um programa (conteúdos e métodos) previamente definido em seus dispositivos, que implica num cumprimento de etapas racionalmente elaboradas para que a formação ocorra. Um segundo nível, em que a formação é vista como o trabalho que o sujeito executa sobre si mesmo, o quanto se vê implicado no processo. O terceiro nível é o da mediação, quando, pela troca de experiência entre os sujeitos envolvidos no processo, a formação se processa.

Ainda que Ferry (2004) situe sua discussão entre estes níveis, sobressai em seu discurso *a formação como um trabalho sobre si mesmo*, que executa o sujeito.

O trabalho sobre si só poder ser feito em lugares previstos para tal propósito. Se a gente está executando um trabalho profissional, a gente trabalha para outros; o professor que dá aulas trabalha para os alunos. Não se forma. Seguramente, vocês responderão que sim, pois desenvolve sua experiência. E eu lhes respondo: porém, esta experiência não vai ser formadora para ele; somente será se em dado momento e

---

<sup>45</sup> Tradução do pesquisador.

em determinado tempo trabalhe sobre si mesmo. Pensar, ter uma reflexão sobre o que fez, buscar outras maneiras de fazê-lo... isso é o trabalho sobre si mesmo. Porém, não se fazem duas coisas ao mesmo tempo (FERRY, 2004, p. 55-56).<sup>46</sup>

Assim, é compreendida a formação como um trabalho sobre si mesmo, no sentido da reflexão, ou seja, o que o contexto produz no sujeito ou o que a experiência alheia (por exemplo, a do professor da disciplina) causa nesse sujeito e o leva a pensar e a agir. “Reflexionar é, ao mesmo tempo, refletir e tratar de compreender. Nesse momento, a formação ocorre.” (FERRY, 2004, p. 56). De maneira que é necessário um lugar, um tempo e uma relação com a realidade para que a formação se processe.

Então, só há formação quando a gente pode ter um tempo e um espaço para este trabalho sobre si mesmo. É o que têm feito as instituições escolares, universitárias, de formação, etc., começam pondo os alunos em um lugar que tem por limites as paredes, definem um tempo para esta formação... Tempo e lugar para a formação, tempo e lugar para o trabalho sobre si mesmo, que não deve ser confundido com o trabalho profissional, que é um trabalho para outros (FERRY, 2004, p. 56).<sup>47</sup>

Neste sentido, o trabalho sobre si mesmo requer condições especiais para sua concretização. Posso inferir que necessita de certo distanciamento do sujeito de suas tarefas cotidianas, uma espécie de pausa, para que possa nelas pensar. Atribuir-lhes sentido. Não que a relação com realidade seja negada por Ferry (2004). Ao contrário, é a partir dessa relação crítica com a realidade que o sujeito se forma.

Mas, então, como é essa relação crítica com a realidade? Esta não passa pelo trabalho direto com os alunos numa sala de aula. O que Ferry (2004) argumenta é que tal relação se estabelece pelo viés da representação. Pois a realidade, em si, é efêmera. Momentânea. Porém, o vivido e o significado pelo sujeito permanecem. Então, o movimento reflexivo da formação é o trabalho que o sujeito executa sobre suas representações do vivido.

O fato de que os alunos docentes façam seus estágios em salas de aula de estabelecimentos escolares não tem valor formativo, a não ser que, no centro, se retome a experiência para descrevê-la, analisá-la, tomar a questão da formação com a qual se esteve em contato nesses locais (FERRY, 2004, p. 58).<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Tradução do pesquisador.

<sup>47</sup> Tradução do pesquisador.

<sup>48</sup> Tradução do pesquisador.

O trabalho sobre si mesmo depende, então, de um lugar e de uma relação especial com a realidade, via reflexão das representações construídas pelo sujeito. Um contexto especial, que pode ser organizado e oferecido pelos cursos de licenciatura, por exemplo. A este respeito, Ferry (2004) menciona o princípio da *alternância* como dispositivo de formação. Esta se constitui no movimento que o sujeito executa ao inserir-se na realidade e vivenciá-la. Assim, constrói seus significados sobre o vivido. O movimento posterior é o da reflexão, que pode ser conduzida. Tanto na formação inicial, como na continuada, em que um contexto (lugar e tempo) para esta reflexão é organizado. O passo seguinte é o retornar ao contexto, reiniciando o processo.

### 5.2.1 A *formação* em sua relação com os saberes da docência

Ampliando o leque de discussão, Tardif (2002) compreende a *formação* a partir dos saberes que os docentes aprendem, incorporam e constroem ao longo de sua vivência profissional. Aprendem, na medida em que passam por contextos institucionais, tais como escolas de magistério ou universidades, que lhes oferecem, de modo sistematizado, por áreas e disciplinas, os saberes tidos como fundamentais para ser professor. Incorporam saberes, pois ao frequentarem seu lugar de atuação, maiormente a escola, tem contato com as representações sobre o papel do aluno e do professor, isto desde o momento em que passam pela educação básica. Nas palavras de Tardif (2002, p. 20), “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior”. E, durante sua atuação na escola, vão tendo contato com discursos outros e compartilhando saberes com seus colegas de atuação.

Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p. 15).

Este caráter social do saber dos professores<sup>49</sup>, que se constrói na interação entre os sujeitos e nas situações que se apresentam em seu lugar de trabalho, permite ao docente a aquisição da experiência profissional, isto é, a construção de suas técnicas, práticas e crenças, que vão configurar seu saber experiencial.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002, p. 21).

Desde a perspectiva de Tardif (2002), penso que tanto a função quanto a formação docente passam por uma relação com o saber. Em termos de função, pois o professor é, “antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31). E, nas sociedades pautadas na cultura, na produção e na divulgação dos saberes científicos como forma de controle e manutenção de um sistema social, os docentes ocupam uma posição estratégica.

Começamos por um fato incontestável: enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins (TARDIF, 2002, p. 33).

A função que o professor exerce de ensinar e divulgar os saberes ajuda na produção de mais conhecimentos e na perpetuação de um modo de se conceber e fazer ciência. Tardif (2002) considera, então, que a organização educacional coaduna-se com o modelo de produção de conhecimento socialmente instituído e legitimado, ainda que por critérios arbitrários<sup>50</sup>. Eis a primeira relação entre *professor* e *saber*, pela função que o docente cumpre.

A segunda relação entre o docente e o saber, estabelecida pela *formação*, passa, num primeiro momento, por um contexto sistematizado de ensino.

---

<sup>49</sup> Tardif (2002, p. 60) esclarece: “É necessário especificar que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

<sup>50</sup> Pois nada garante que esta forma de produzir saberes é por si verdadeira. Ao contrário, é um critério social e não científico que a define. Por isso a arbitrariedade.



Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p. 35).

A formação do professor, assim como a do engenheiro, a do químico, exige o domínio de conhecimentos inerentes à profissão e socialmente tidos como válidos, necessários e indispensáveis a tal atividade. No caso da docência, estes saberes podem ser os da área em questão (matemática, geografia), mais os conhecimentos pedagógicos e didáticos, conforme Wielewicky (2005). Neste sentido, penso na formação inicial dispensada na universidade ou em escolas de magistérios, que são os locais socialmente reconhecidos como próprios para isto.

Cabe ressaltar que a *formação*, assim vista como a imprescindível passagem por um contexto de sistematização de saberes, que garante ao sujeito o seu domínio, visa inseri-lo dentro de uma tradição profissional, isto é, naquilo que ao longo do tempo as pessoas que formam professores ou se encarregam de pensar a educação (por exemplo, as autoridades estatais) definem como saberes da docência.

Os saberes das disciplinas e os saberes que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes (TARDIF, 2002, p. 40-41).

Desde o argumentado, a formação inicial, entendida como a passagem por um contexto de ensino/aprendizagem calcado na aquisição de saberes sistematizados em disciplinas oriundas de uma tradição, busca dar forma ao sujeito, isto é, torná-lo o mais parecido possível do que socialmente se entende por professor. No sentido de modelar, como um artesão que vai trabalhando o barro. Aproximar-se do que Debesse (1982 **apud** García 1999) definiu por *heteroformação*.

Num segundo momento, esta relação entre o docente o saber, estabelecida pela *formação*, se manifesta quando o sujeito, após ter passado pelo contexto inicial de sistematização, começa a atuar como professor. É o momento quando ele constrói para si o seu saber sobre a docência, suas técnicas, suas valorações sobre os conteúdos ensinados. Quando desenvolve sua experiência, suas crenças e atitudes ante a docência, que via de regra são compartilhadas pelos demais professores que com ele atuam, adquirindo um valor coletivo. Situo aqui os conceitos de *auto* e *interformação* de Debesse (1982 **apud** García 1999).

#### 5.2.1.1 Os saberes na formação docente

Esclarecida esta relação do professor com seus saberes, a partir de sua função e de sua formação, pretendo, agora, dedicar um espaço para pensar quais são estes saberes. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Posso pensar em um saber advindo de diversos momentos formativos, produzido em distintos coletivos, com o qual os professores mantêm relações e valorações diferentes.

O primeiro saber a que faz menção Tardif (2002) é o da formação profissional. Este diz respeito às teorias pedagógicas e didáticas da área educacional, com a qual o sujeito tem contato na formação inicial, como também às reflexões e conclusões que o professor realiza durante seu próprio trabalho docente.

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p. 37).

Estes saberes pedagógicos englobam também orientações advindas de grandes teorias educacionais, como as que estiveram de moda há algum tempo, a saber: o

comportamentalismo, a escola nova. Enfim, têm relação com as orientações oficiais sobre a educação, penso nos PCN's<sup>51</sup>, por exemplo.

Outros saberes que possui o professor são os disciplinares. “Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2002, p. 38). São os saberes da área específica de atuação (matemática, inglês), oferecidos pelos cursos de graduação.

Já os saberes que Tardif (2002, p. 38) denomina por curriculares são aqueles oriundos dos programas e projetos pedagógicos que os professores têm de cumprir. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Estes saberes descritos acima não são tidos como de grande valia pelos professores quando realizam seu trabalho docente.

De fato os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à sua prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2002, p. 40).

Estes saberes são menos considerados pelos professores, justamente por lhes serem dados desde fora, num contexto de formação inicial ou pela instituição escolar em que atuam. São saberes com os quais os professores têm uma relação mais bem passiva, no sentido de os possuírem e transmitirem, como os conteúdos de área, de terem também conhecimento pedagógico, mas que nem sempre são mobilizados durante sua prática docente.

Os saberes experienciais, entretanto, são valorizados por advirem da própria atuação do professor e por haver neles uma função concreta.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da

---

<sup>51</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais que, no Brasil, regulamentam e dão orientações pedagógicas sobre o ensino fundamental e médio para as escolas públicas e privadas.

prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Estes saberes experienciais são construídos pelos docentes em sua atuação cotidiana, desde a interação que estabelecem com os seus pares e demais atores do campo escolar (professores, alunos, pais), através das orientações pedagógicas e institucionais que são obrigados a seguir. Há, neste sentido, um caráter coletivo que imbuí estes saberes experienciais.

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2002, p. 53).

A troca de informações e de experiências entre os professores sobre as situações que enfrentam no cotidiano escolar acaba por configurar o *habitus docente*, que pode ser entendido como o conjunto de práticas e crenças compartilhado por este coletivo. Estes saberes experienciais acabam por constituir-se também num momento formativo, diferente daquele oferecido pelo contexto sistematizado de ensino (escola de magistério, universidade).

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalham diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador (TARDIF, 2002, p. 52).

Este saber prático, ou melhor, experiencial, deve ser resgatado como lugar de formação docente e validado como legítimo pelas instituições que se encarregam da mesma. Semelhante discussão encontro em Wielewicki (2005), no sentido de se coadunar cada vez mais a teoria e a prática na formação inicial docente.

Num esforço por condensar as considerações de Tardif (2002) quanto aos saberes docentes, percebo uma relação entre o professor e os saberes nomeados como pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, que ora pode dar-se pelo viés da sistematização do conhecimento e sua posterior transmissão, por um processo de ensino/aprendizagem, chamado de formação inicial, e que ora pode acontecer também na interação entre os sujeitos que compõem o coletivo docente em seu lugar de atuação, a escola. Dialogando com Debesse (1982 **apud** García 1999), creio que o processo formativo apresente características das três categorias, ou seja, *auto*, *hétero* e *interformação*.

#### 5.2.1.2 Uma pausa necessária

Uma pausa. Faço agora um esforço por aglutinar as considerações dos autores mencionados anteriormente e buscar uma resposta à pergunta que intitula este subcapítulo: **Um conceito para formação no campo da docência?** Por exemplo, em García (1999), vou encontrar a ideia de que *formação* se estende para além do simples treino técnico, englobando uma dimensão pessoal de desenvolvimento do sujeito, que precisa sentir-se motivado e engajado nas situações de interação apresentadas durante o processo formativo. Em Debesse (1982 **apud** García 1999), vejo a *formação* desde distintas relações para com o sujeito: quando esta vem de fora, por um contexto institucional; quando vem de dentro, numa espécie de autodidatismo; e quando se processa na interação. Em Ferry (2004), a mesma se processa pela mediação, ressaltando que para ele importa a dimensão pessoal dessa mediação. Para Tardif (2002), *formação* ocorre através de uma relação do sujeito com os saberes docentes, via contexto de ensino/aprendizagem, nas escolas de magistério ou universidades, via atuação e contato do professor com seus pares, na escola.

Assim, não pretendi esgotar os conceitos que o verbete *formação* recebe dentro da área educacional. Visitei alguns autores e deles resgatei a discussão que estabelecem sobre este assunto e destaquei as contribuições oferecidas. Por fim, tentei aglutinar suas opiniões, no sentido de apresentar um panorama sobre o tema *formação*.

### 5.3 A formação do professor universitário

Autores como Fernandes (1998), Masetto (1998), Behrens (1998) e Zabalza (2004) dão conta de fornecer subsídios para a compreensão das questões relativas à formação do professor universitário. *Mas por que focar a formação do docente que atua no ensino superior?*

A discussão em torno da formação dos professores que atuam nas universidades é, para Masetto (1998, p. 18), resultante de um processo de “autocrítica por parte dos diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e significado até então não considerados”. Emerge como resposta à uma política governamental, que busca a fragmentação do ensino superior em cursos que produzem e cursos que consomem conhecimento.

Momento de uma política nacional de educação superior em que a preocupação maior é a adaptação de currículos e a reorganização do ensino superior – distribuído entre os que são para produzir conhecimento e os que são para consumir conhecimento –, no atendimento à lógica da nova ordem capitalista da globalização. Sem dúvida, com essa política, a universidade perde valores historicamente construídos com muita luta e resistência, que são a essência de sua natureza e de sua função social: o aprendizado do espírito crítico e o exercício da autonomia (FERNANDES, 1998, p. 111).

Dentro desse contexto de uma política governamental fragmentadora do ensino superior, já referida por Fernandes (1998) na década de 1990, cuja concreção se dá, atualmente, sob a política da REUNI, a discussão em torno da formação do professor universitário, visando sua qualificação profissional, vem a constituir-se num movimento de resistência à desvalorização desse nível de ensino, lutando pela manutenção da identidade que sempre o caracterizou historicamente: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ainda que tal discussão tenha sua bandeira levantada e mantida em pé por professores da área educacional majoritariamente, que atuam nas universidades públicas brasileiras, como exemplo os do grupo RIES<sup>52</sup>, sua dimensão se estende às demais áreas, dado que nelas também a docência é exercida. Nesse sentido, essa discussão é reveladora de um aspecto por

---

<sup>52</sup> Trata-se da Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior, cujos pesquisadores estão imbuídos em pensar esse nível de ensino como campo científico de produção de conhecimento, resgatando e valorizando a Educação Superior e a Pedagogia Universitária como áreas de conhecimento e prática profissional. Maiores informações em <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/>> Acesso em 24 de novembro de 2009.

muito tempo negligenciado, principalmente pelas áreas técnicas do ensino superior: a formação para a docência do profissional que nele atua.

Isso é decorrente, para Fernandes (1998), de uma prática de ensino baseada na concepção positivista de ciência, em que o saber é apresentado ao aluno como pronto, verdadeiro e neutro.

A leitura da prática pedagógica universitária tem evidenciado uma prática na perspectiva da concepção positivista da ciência, do conhecimento e do mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pelo conhecimento oriundo da tradição, verdade pronta (FERNANDES, 1998, p. 98).

Tal prática pedagógica está enraizada no ensino superior desde seus primórdios, na época do Brasil colônia, quando, por ocasião da vinda da corte portuguesa a estas terras, no ano de 1808, deu-se início a um processo de modernização. Houve, assim, a necessidade de cursos superiores, que formassem profissionais técnicos em diferentes áreas, como arquitetos, médicos, advogados. O modelo adotado foi o da universidade napoleônica, caracterizado pelo direcionamento às ciências e às tecnologias, conforme Castanho (2000).

Projetado no tempo, o fazer docente que via de regra se instaurou no ensino superior ficou restrito à dimensão epistemológica, isto é, de domínio de conhecimentos de área e da ação de transmiti-los. Prática geralmente adotada por professores, cuja formação não contemplou o nível pedagógico. Um conhecimento aistórico, sendo a atuação do professor frente aos alunos também concebida como neutra, argumenta Fernandes (1998).

Dentro desse contexto, no que se refere ao profissional envolvido no ensino superior, se estabeleceu a imagem de grande sabedor, que detém considerável conhecimento em sua especificidade, cuja prática se torna inquestionável, pela crença de “*quem sabe, automaticamente sabe ensinar*” (MASETTO, 1998, p. 11). Sendo esta crença legitimada pelos alunos que, via de regra, entendem que seu sucesso formativo depende exclusivamente dos discursos e das condições de o professor em transmitir conteúdos (FERNANDES, 1998).

É possível compreender, então, porque durante muito tempo e, ainda atualmente, em algumas áreas, a formação do professor que atua no ensino superior, em termos pedagógicos, nunca tenha sido vista como relevante. Por outro lado, esta negligência está vinculada, também, aos critérios de ingresso no ensino superior, que tradicionalmente foram adotados e legitimados.

Masetto (1998) recupera que os critérios que sempre orientaram o ingresso de professores no magistério superior foram a formação superior na área (bacharel, mestre, doutor) e ser reconhecido em sua profissão. Desde o Brasil colônia, quando profissionais renomados eram convidados a lecionar em universidades.

Ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970, embora já estivesse em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compoem os corpos docentes de nossas faculdades e universidades (MASETTO, 1998, p. 11).

Assim, a formação pedagógica do professor universitário sempre foi negligenciada. A começar por este critério de acesso ao magistério superior, cuja única exigência legal é, ainda, a formação específica na área de atuação. Há, como consequência, um ingresso circunstancial de profissionais liberais que, por questão salarial, por *status* social, acabam se deslocando para o magistério universitário (FERNANDES, 1998).

O fazer desses professores se reduz ao saber empírico desenvolvido ao longo de sua carreira, fruto de sua experiência pessoal. Em sala de aula, adotam a postura de transmissão de saber, pela exposição (palestra) e pela demonstração, na prática, da teoria linearmente transposta.

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convida o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia, e isso um profissional sabia fazer (MASETTO, 1998, p. 11).

Nenhuma reflexão sobre o fracasso ou o êxito da formação, em termos didático-pedagógicos, recai sobre o docente. Primeiro, por sua posição hierárquica. Segundo, porque as questões de ensino e de aprendizagem, na docência superior, sempre foram eclipsadas pela dimensão epistêmica. Basta que o professor saiba o conteúdo. Isto já é garantia prévia de um bom ensino.



Tendo em vista os critérios de ingresso no ensino superior, historicamente legitimados, a sobreposição da dimensão epistêmica à pedagógica, a presença de profissionais liberais que se deslocam para a docência, e uma prática orientada pela concepção positivista de ciência, o movimento de discussão levantado na área educacional sobre a formação do professor universitário torna-se salutar. Pois busca valorizar esse nível de ensino pela qualificação do profissional que nele atua.

### 5.3 1 A dimensão pedagógica na formação do professor universitário

Na tentativa de se encontrar caminhos para superar a clássica forma de dar aulas no ensino superior, mediante palestras, exposições teóricas e posteriores atividades de aplicação de conceitos na prática, sob o entendimento positivista de ciência que a caracteriza, tão criticado em Santos (2002), os autores compilados anteriormente oferecem subsídios para que esta questão seja pensada.

Quanto à formação do docente universitário, esta passa, então, por três dimensões: *a epistemológica, a pedagógica e a política.*

Não se trata aqui de negar a importância do aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a *dimensão epistemológica* (a questão do conhecimento), a *dimensão pedagógica* (a questão do ensinar e aprender) e a *dimensão política* (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende) (FERNANDES, 1998, p. 97).

A primeira diz respeito ao conhecimento e à maneira com este é apresentado (neutro, verdadeiro) e trabalhado (pela transmissão) que devem ser substituídos por um entendimento de conhecimento inacabado e de aprendizagem centrada no aluno. Quanto a esta dimensão, Masetto (1998) aponta como uma das competências indispensáveis ao docente de nível superior o domínio de conteúdos básicos da área, aliados à experiência profissional. Um conhecimento em constante aperfeiçoamento, pelo ensino e pela pesquisa docente.

A segunda dimensão, a *pedagógica*, implica no desafio de ressignificar os papéis dos professores e dos alunos no processo de aprender.

O mais grave (ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência *na prática* de que *a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação* e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel está em crise e, já há algum tempo, ultrapassado (MASETTO, 1998, p. 12).

O professor é visto como um mediador, não mais a fonte básica do conhecimento, senão o que promove o entendimento dos alunos quanto aos saberes existentes e a busca pelo novo. Os alunos deixam de ser meros receptores para se tornarem parceiros do professor na pesquisa e na aprendizagem.

Por fim, a dimensão política que, para Fernandes (1998), vincula-se ao entendimento de mundo e ao projeto de sociedade que o docente possui. O professor é um cidadão e a docência nunca será uma atividade neutra. A partir de sua visão de homem, de sociedade e de educação que dispõe, é que o professor guia suas aulas (MASETTO, 1998).

Das dimensões acima expostas sobre a formação do professor universitário, desde Fernandes (1998), para a discussão por hora estabelecida, cabe destacar a *pedagógica*. Pois esta é a mais carente na prática docente no ensino superior, geralmente tida por supérflua e desnecessária (MASETTO, 1998).

Nos artigos consultados para a escrita desse subcapítulo, é possível encontrar um discurso prescritivo, ainda que indiretamente, que acaba dando base para que idealmente se teça um perfil pedagógico para o professor universitário, em termos de: a) o papel do professor; b) o processo de ensino-aprendizagem; c) a relação professor-aluno.

A este respeito, Masetto (1998) considera que, sendo o professor visto e valorizado como mediador da aprendizagem do aluno, ele deve ter conhecimento de como se constrói, então, o processo de aprendizagem, isto é, de como os adultos aprendem. Em termos curriculares, de como viabilizar a interdisciplinaridade e a aprendizagem ativa dos alunos. Na relação professor-aluno, de estabelecer uma atitude de parceria e corresponsabilidades. Passa, também, pelo domínio da tecnologia educacional, ou seja, o uso de dinâmicas e técnicas que envolvam o aluno na aprendizagem e promovam o contato com a realidade.

Para Behrens (2000, p. 66), é papel do professor refletir sobre sua prática, abandonando a postura autoritária, promovendo e envolvendo-se com os alunos em situações de construção do saber, pois “o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo,

inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos”.

Se por um lado o professor precisa adotar uma postura diferenciada da tradicional no processo de ensino-aprendizagem, o aluno também. A ele cabe superar sua passividade de esperar que o professor transmita todos os saberes necessários, resultante de sua crença, conforme Fernandes (1998), de que o sucesso de sua aprendizagem depende exclusivamente das condições de o professor ser um bom ensinante.

Com as exigências do mundo moderno, o aluno também precisa alterar profundamente o seu papel. O jovem que vem freqüentando o ensino em todos os graus como espectador, como copiador de receitas, como repetidor de informações, e que tem alicerçado sua participação sem sala de aula com atitudes de ler, repetir e decorar, terá obrigatoriamente de se desacomodar desse papel passivo para se tornar ator do seu próprio processo educativo (BEHRENS, 2000, p. 67).

Obviamente, essa desacomodação pode ser promovida pelo professor, mediante a eleição de metodologias inovadoras para a condução de suas aulas. Pela proposição de atividades que incentivem os alunos à produção do saber:

a opção metodológica, precisa vir assentada em novos pressupostos, que, nesse momento histórico, parecem indicar forte tendência para uma *abordagem progressista*, com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas, aliada ao *ensino com pesquisa* (BEHRENS, 2000, p. 67).

Desde o exposto, dois movimentos são imprescindíveis ao professor quanto à sua formação pedagógica: o de reconhecer-se como responsável pela organização do processo e o de ver o aluno como agente no mesmo. É nesse sentido que Zabalza (2004), ao focar a formação e a ação do professor universitário, constata a necessidade de complementar seu conhecimento pedagógico.

Para Zabalza (2004), comumente os professores do ensino superior não têm como práxis o movimento reflexivo de considerar como os alunos aprendem. Acabam por não assumir como sua responsabilidade a condução do processo de aprendizagem, o qual fica a cargo do aluno, sendo que o docente se encarrega apenas do ato de ensinar.

Neste sentido, propõe que a formação do professor universitário pode ser complementada, para que venha a entender que o ato ensinar e de aprender estão imbricados.

E que a aprendizagem se constrói na interação do professor com o aluno, sendo que muito de seu êxito depende de como o docente organiza o ensino.

Colocar o processo de aprendizagem do aluno como centro do espaço universitário implica num redimensionamento institucional: de universidade como lugar de ensino para lugar de aprendizagem, argumenta Zabalza (2004). Entretanto, reconhece que esta mudança precisa ser construída dentro do espaço universitário, pois, via de regra, a dimensão pedagógica do fazer docente tem sido negligenciada em função da epistemológica.

### 5.3.1.1 A aprendizagem do aluno e a formação do professor universitário

Comumente, o conhecimento pedagógico do professor universitário é construído mediante o empirismo, em que anos de magistério configuram seu saber, levando este profissional a forjar práticas de ensino e concepções de aprendizagem particulares ao longo de sua docência. Este saber empírico de como ensinar, para Zabalza (2004), acaba por originar crenças sobre o aprender, as quais ele resume sob a forma de três metáforas: a do *quebra-cabeça*; a do *lego*; e a do *coro*.

Segundo a primeira delas, os saberes e os conhecimentos, progressivamente adquiridos pelos acadêmicos, se constituem em peças que, pouco a pouco, ajudam a montar o mosaico do aprender. Há um entendimento linear e progressivo da aprendizagem nessa metáfora do *quebra-cabeça*, em que cada saber é apresentado ao aluno em escala crescente de dificuldade. O processo está centrado no ensino e no professor.

A segunda das metáforas, a do *lego*, revela o entendimento de alguns professores que o aprender se assemelha a um jogo, em que cada peça (saber, conhecimento, habilidade) adquirida pelo aluno permite infinitas combinações com as anteriores, levando-o a produzir novas estruturas, isto é, a aprendizagem. Neste sentido, aprender significa apropriar-se de e relacionar conhecimentos. O processo depende do aluno, da forma como ele entende e se relaciona com o conhecimento aprendido.

Na última das metáforas, a do *coro*, a aprendizagem é entendida como a troca de saberes efetivada na relação com o outro. É um processo de mão dupla, pois todos os sujeitos envolvidos (professor e alunos) aprendem, isto é, adquirem saberes, experiências. Há uma ideia de compartilhamento nessa metáfora.

Para Zabalza (2004), estas metáforas sobre a aprendizagem, que representam crenças que os professores constroem no decorrer de sua prática, podem ser complementadas por um conhecimento pedagógico científico. Este versa sobre os referenciais cognitivos da aprendizagem, isto é, como o ser humano aprende. Saber indispensável ao professor do ensino superior, pois sua atuação, consoante Masetto (1998), não pode reduzir-se meramente a transmitir conhecimento, procurando mobilizar nos alunos a crítica e a produção de novos saberes.

Assim, Zabalza (2004) elucida algumas dimensões da aprendizagem crítica do saber na relação professor-aluno. E ter esse conhecimento sobre a aprendizagem deve ser a base da docência universitária, argumenta. Segundo o autor, a aprendizagem:

- a) depende da capacidade e das habilidades dos alunos, sendo que estas podem e devem ser estimuladas e desenvolvidas pelo professor, que organiza o processo;
- b) depende do envolvimento do aluno na realização das tarefas, o que pode ser conseguido pelo professor, ao planejá-las com objetivos claros, auxiliando sempre o aluno;
- c) depende da percepção do aluno sobre a tarefa (se entende o que está sendo pedido, se entende sua relevância, se consegue aplicar a estratégia de resolução adequada) e da ação do professor em otimizá-la;
- d) depende da negociação de expectativas entre professor e aluno, isto é, como ambos se percebem e o que acreditam poder receber um do outro. Isto implica num esforço, por parte do professor, de evitar preconceitos e de rotular o aluno;
- e) depende dos processos de atribuição, isto é, de quanto o sujeito se crê apto a aprender. O abrir-se a novas experiências, atitude que o professor deve fomentar no aluno em termos de aprendizagem;
- f) depende da atenção e do envolvimento pessoal dispensado à tarefa. Contexto este que deve ser criado pelo professor;
- g) depende do *feedback*, isto é, do retorno que o professor dá ao aluno sobre a aprendizagem e de como o faz.

Tais pressupostos cognitivos da aprendizagem, aqui resumidos a partir de Zabalza (2004), dão uma ideia do quanto o trabalho do professor é importante para a formação do aluno. Sua função não pode reduzir-se à mera transmissão de saberes, mas levar o aluno à

crítica e à produção de conhecimento. Para tanto, torna-se imprescindível a formação pedagógica do professor universitário.

Por exemplo, tal formação permite que o docente possa se dar conta de que ele é o responsável pela promoção da aprendizagem no aluno, a qual, segundo Masetto (1998), se estende para além do trabalho meramente cognitivo, abarcando o nível afetivo-emocional, de habilidades e de formação de atitudes. Porém, quando esse professor carece de formação pedagógica, tais questões passam despercebidas, em função do peso que a dimensão epistemológica adquire sobre sua prática docente.

*Processo de ensino-aprendizagem.* Como já dissemos anteriormente, o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos. Donde a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no 3º grau, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente? (MASETTO, 1998, p. 20).

Dar-se conta dessas perguntas feitas pelo autor (*op. cit*) e procurar considerá-las como parte de sua prática docente, é um movimento que requer do professor universitário formação pedagógica para tanto. O rompimento com o que frequentemente vem sendo feito em termos de prática pedagógica no ensino superior, norteadado pelo entendimento positivista de ciência, conforme Fernandes (1998), somente é atingido via complementação da formação do professor que atua nesse nível.

O mesmo alerta faz Zabalza (2004, p. 224), ao criticar o modo como os cursos universitários organizam sua estrutura curricular, pautados apenas em transmitir conhecimentos aos alunos. O que revela uma carência de compreensão quanto ao que é aprender e o que é formação por parte dos docentes que atuam no ensino superior. Uma quantidade excessiva de disciplinas, que acabam por conduzir o aluno a uma aprendizagem superficial. “É difícil que *aprendam a aprender* se essa questão não é colocada como um dos objetivos formativos a ser desenvolvido, se não são auxiliados por seus professores na universidade”.

Fica claro em Zabalza (2004) que é responsabilidade do professor a promoção da aprendizagem do aluno. De onde a importância de sua formação pedagógica. Como

argumenta Behrens (2000), a busca por um professor profissional requer capacitação para a docência. Já não há mais espaço para o amadorismo, isto é, o deslocamento de profissionais sem formação pedagógica para o magistério superior.

Com essas reflexões iniciais, queremos dizer que a docência no *ensino superior* exige não apenas o domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um *profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão*. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente (MASETTO, 1998, p. 13).

O autor (*op. cit*) argumenta que não se pode seguir restringindo a formação do professor do ensino superior à especialização em sua área inicial. Pois daí que resulta uma prática baseada apenas no saber empírico de como dar aulas, construído pelo docente em sua atividade, isoladamente. O raciocínio é de que se para as demais atividades há o requisito do domínio de competências próprias, na docência também há. Um processo de valorização do ensino superior, buscando superar a situação de amadorismo vigente, o que resulta em benefício dos alunos que estão em formação.

#### **5.4 Entre o ensino e a pesquisa: o lugar da formação universitária**

Nesse processo de luta pela manutenção da qualidade formativa nas universidades públicas brasileiras que, segundo os autores consultados, se manifesta pela capacitação dos profissionais que nelas atuam, é possível encontrar em Castanho (2000) importante ideia que a complementa. A luta pela qualidade formativa, via qualificação do corpo docente, se dá pela recuperação e valorização do sentido primordial da existência desse espaço universitário: a crítica do saber. Parece-me que este é o ponto central da discussão, pois conforme argumenta Fernandes (1998), separar as universidades entre centros que produzem conhecimento e centros de ensino, é negar a algumas a capacidade de manter com o saber uma relação de crítica, relegando seu ensino apenas ao ato de transmitir aos alunos os conhecimentos produzidos alhures.

De certa forma, a luta pela manutenção da criticidade no espaço universitário veio gerar muita discussão sobre alternativas metodológicas que a garantam. Desde o ensino

atrelado à pesquisa, em Balzan (2000), Calazans (1994) Demo (1990), Fávero (1994) e Moreira (1994) e a recuperação do próprio ensino como espaço de crítica do saber, em Cunha (2001). Alternativas, num primeiro momento, ao sentido positivista de ciência que orientava a formação nesse nível de ensino e, seguidamente, como maneira de manter a identidade do espaço universitário frente a este modelo que o invade e descaracteriza atualmente, chamado por Castanho (2000) de neoliberal-globalista-plurimodal.

O tema proposto suscita, desde logo, uma reflexão sobre a semântica dos termos: produção e apropriação em vez de simples produção e divulgação do conhecimento. Percebemos de início não se tratar apenas da escolha de um vocábulo, o que requer examinarmos as implicações contidas ou sugeridas por esses termos, mais desafiadoras do que à primeira vista poderiam parecer. Considerando-se a discussão a respeito das finalidades da universidade, observa-se que ela tem como finalidade primordial a produção de conhecimento. A pesquisa científica, os estudos literários e filosóficos, a criação artística, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura devem constituir-se como primeiros objetivos da universidade (FÁVERO, 1994, p. 53).

Desde Fávero (1994, p. 54), a universidade tem como função a crítica do saber existente, a produção de novos saberes, um espaço de descobertas e elaboração de novas teorias, assim como ser um centro de divulgação e socialização do conhecimento erudito mediante o ensino e a extensão. Um saber que impacte na resolução “de problemas atuais e prementes dos diversos grupos sociais”.

Manter a função da universidade como centro de produção e divulgação do conhecimento requer, então, a superação do sentido positivista de ciência que durante muito tempo orientou suas práticas formativas. Pois este tinha por objetivo a formação de profissionais especialistas, que se evidenciava na organização curricular dos cursos e na ação docente, e servia a uma sociedade regida pela técnica, pela crença no progresso material como sinônimo de progresso humano. Paradigma este que começa a ruir, segundo Moraes (1997), em um mundo cada vez mais pautado no fluxo contínuo de informações, no dinamismo das descobertas científicas e das inovações tecnológicas por um lado, e na configuração de movimentos sociais que buscam o resgate do humano, por outro.

De modo que há a necessidade de se recuperar a criticidade como valor base na formação universitária, “em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores” (MASETTO, 1996, p. 12). Em que professores e alunos assumam a função de construtores de um saber sempre inacabado.



#### 5.4.1 A pesquisa como princípio formativo

A dúvida para questionar o conhecimento sistematizado (pesquisa), no enfrentamento com a realidade (extensão), norteando o ato de ensinar e de aprender, aponta como garantia de uma formação universitária crítica, no entendimento de Balzan (2000). De tal sorte que a formação não se configura mais pelo binômio de aquisição de uma teoria para sua posterior comprovação na prática. Prima pelo trato com a dúvida, o questionar saberes já existentes, experimentar novas maneiras de executar uma mesma tarefa. Uma formação orientada pela pesquisa, pela produção de conhecimento.

Balzan (2000) retoma a discussão sobre a importância de se incluir a pesquisa como dispositivo de formação nos cursos universitários que, geralmente, estão organizados como espaços de ensino, isto é, de reprodução do saber.

Exceto os casos que se aproximam desse exemplo e que constituem, de fato, absolutas exceções, a articulação ensino-pesquisa é necessária para que se alcance um ensino de qualidade ou, se preferirmos, em nível de excelência. Se não, como proceder a fim de que *meu aluno* atual, que vive numa época em que o acúmulo de conhecimentos se dá com uma rapidez jamais vista na história, mantenha-se atualizado ao longo de sua história de vida? Como *formar* um aluno com a consciência clara de que sua formação jamais será completa, devendo se tornar um aprendiz durante a vida toda? De que adiantaria essa consciência se ele não dispusesse de *autonomia de vôo*, isto é, da capacidade de aprender por conta própria, que somente um forte e sistemático treino em pesquisa pode lhe assegurar? (BALZAN, 2000, p. 116).

As indagações de Balzan (2000) recuperam o sentido da formação como capacidade de se relacionar criticamente com o saber existente, superando a atitude de cópia e de reprodução. Também, como a capacidade de conceber a formação como construção permanente e de o acadêmico ver-se como sujeito nesse processo. Mentalidade essa que, segundo argumenta, somente é alcançada mediante o trato com a pesquisa. Por isso, defende que, nessa busca pela mudança de um contexto de cópia para um de aprendizagem na educação superior, a pesquisa atrelada ao ensino seja o princípio metodológico.

Dentro desse contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da

curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado (DEMO, 1990, p. 82).

A atividade de pesquisa atrelada ao ensino deve ser compreendida para além de sua dimensão meramente científica. Não se trata da pesquisa formal, aquela desenvolvida segundo os ritos de um método. Segundo Demo (1990), é o desenvolvimento da postura crítica do sujeito frente ao conhecimento e ao mundo. Formação esta que outrora caracterizava a universidade no seu surgimento, durante o medievo, como recorda Castanho (2000), quando a própria organização do currículo (*trivium* e *quadrivium*) e a metodologia das aulas (*quaestiones*) fomentavam o pensamento crítico nos alunos. Complementando, Balzan (2000) considera se a intenção é formar um aluno crítico-reflexivo, capaz de atuar no mundo contemporâneo, a pesquisa se torna imprescindível como caminho de construção de sua autonomia de pensamento e de agir.

Calazans (1994) tece semelhante discussão. Alerta para a contradição que o espaço universitário vive quanto à pesquisa. Revelada pela falta de investimento financeiro, por exemplo, para que sua prática aconteça desde a graduação, ficando relegada apenas aos cursos de pós-graduação ou se tornando mercadoria de luxo que gera distintas relações de poder pelo saber no espaço acadêmico. Situação, a autora (*idem*) argumenta, que precisa ser modificada, transformando a pesquisa como parte integrante do processo formativo universitário, não luxo de alguns, mas bem de todos, garantindo aos sujeitos, dele participantes, aprender e produzir conhecimentos relevantes à transformação social.

É nesse sentido que a pesquisa é uma prática pedagógica, que sistematiza a formação por intermédio do trabalho orgânico dos sujeitos integrados num coletivo, exercido democraticamente, buscando historicamente contribuir para o progresso do conhecimento, tendo sempre presente que os fundamentos teórico-metodológicos devem ser a base primeira do produto dessa ação (CALAZANS, 1994, p. 67).

A adoção da pesquisa como *práxis* formativa nas universidades é sinônimo de aprendizado crítico e indispensável no contexto atual, principalmente ante a emergência de novos paradigmas tecnológicos.

Conseqüentemente, os desafios dessas novas relações tecnológicas, organizacionais e produtivas demandam novas competências; novos perfis ocupacionais são requeridos da sociedade para atender os requisitos de “produtividade e qualidade” (a

produtividade exigida pela otimização do maquinário), introduzindo modificações sobretudo na formação para o trabalho: numa ponta, os profissionais de alto nível e, na outra, os “trabalhadores de baixa qualificação” (CALAZANS, 1994, p. 69).

Calazans (1994) traz como argumento na defesa da adoção da pesquisa como princípio metodológico na formação de ensino superior a revolução tecnológica pela qual a sociedade vem passando atualmente. Gerando incertezas e requerendo um perfil de profissional que saiba nela atuar. Autonomia no agir, que a pesquisa garante ao sujeito em formação. Pois no modelo moderno de sociedade havia a certeza quanto à profissão, quanto ao conhecimento. Fato que se diluiu no contexto pós-moderno, instaurando a dúvida e, conforme Tardif (2004), requerendo um novo perfil profissional que nela saiba agir.

Ampliando o foco de discussão sobre a pesquisa como princípio metodológico, Fávero (1994) inicia sua discussão recuperando a função da universidade como lugar de produção e de socialização do conhecimento. Um conhecimento visto sempre como aproximado, isto é, que pretende representar o real, construído mediante procedimentos científicos, mas que sempre é mutável, não conclusivo. Um saber que deve atender às necessidades do homem real, mas cuja aplicação nem sempre é imediata. Um saber que deve ser relevante, gerando a transformação social.

Neste sentido, Fávero (1994) considera que a universidade, como lugar de produção do conhecimento, vive o antagonismo de sua apropriação e de sua divulgação. Pois na medida em que faz pesquisa e produz saberes, requer do indivíduo em formação uma postura crítica-reflexiva. Porém, como lugar de ensino, cumpre a função ideológica de reprodução das relações sociais.

A materialidade desse antagonismo é vista pelo acesso à pesquisa ainda ser encarado como privilégio de alguns grupos nas universidades ou de algumas instituições apenas. Ou dentro de uma mesma instituição, pela separação da graduação como espaço de ensino (divulgação do saber) e da pós-graduação como espaço pesquisa (apropriação e crítica do saber). Defende Fávero (1994) que essa cisão somente será superada pela introdução da pesquisa como parte indispensável à formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Sair de um ensino pautado na cópia, na reprodução de saberes tidos como verdadeiros, materializados na formação inicial sob a ótica disciplinar. No qual se estabeleçam lugares de articulação, desconstrução e reconstrução do conhecimento pela pesquisa. Balzan (2000) afirma que:

Em termos de *metodologia do ensino*, conclui-se que as aulas teóricas são eliminadas. Conteúdo e método formam um todo indissociável, que tem nos projetos de pesquisa seus referenciais e bases constantes. Assim, o conceito de *interação*, por exemplo – o que significa, como se dá, quer entre diferentes espécies, quer intra-espécies – ou o estudo de *fatores sobre ocorrência e crescimento de vegetais* – solo, luz e outros – emerge dos resultados de estudos de campo, complementados por leituras específicas e discussões com os professores (BALZAN, 2000, p. 125).

Narrando uma experiência formativa que observou numa turma de alunos da disciplina de Introdução à ecologia, do Curso de Biologia da Unicamp, o autor (*op.cit*) constata que a tradicional aula expositiva, na qual o professor ensina os conteúdos aos alunos, é substituída por atividades de inserção no contexto real de seu campo de estudo (viagens de campo, inserção na comunidade). O conteúdo, então, é aprendido pelo aluno em formação mediante seu trabalho de pesquisa, tendo o professor como orientador e sistematizador de saberes, não mais como sua fonte única.

A pesquisa como princípio metodológico no ensino superior dá conta, segundo os autores mencionados nesse subcapítulo, de instaurar na formação inicial uma mentalidade de reflexão, desconstrução e reconstrução dos saberes existentes. Também fomenta no aluno a busca por sua autonomia, sendo ele levado a agir na construção de seu conhecimento, não apenas copiá-lo e reproduzi-lo. Quanto ao professor, este é não mais o palestrante de um tema, senão o que acompanha e auxilia o acadêmico em seu processo de desenvolvimento. Disto, resulta a argumentação, então, de que a pesquisa deva ser encarada como necessidade e não como privilégio de alguns grupos ou níveis de formação dentro das universidades.

Parece-me que o sentido maior do trabalho da pesquisa não é, para estes autores, a produção em série de conhecimento que atenda às exigências de uma agencia financiadora, por exemplo. Antes de cumprir metas de produção, a pesquisa é entendida não como uma atividade formal, de aplicação de um método, sob a ótica moderna, senão um dispositivo, nas próprias disciplinas, para fomentar no acadêmico a postura reflexiva ante sua formação.

Essa criticidade do saber, nas palavras de Demo (1990, p. 87), pode ser incentivada pelo professor todo o momento, não apenas ser relegada à pesquisa formal. “O professor precisa investir na idéia de chegar a motivar o aluno a fazer elaboração própria, colocando isso como meta da formação”. Posicionar-se ante o conhecimento apresentado, desconstruí-lo e buscar alternativas, deve ser a atitude fomentada em diferentes níveis de educação, maiormente na universidade, cuja essência desse espaço sempre foi a criticidade do saber, recuperando Castanho (2000).

Em termos de formação docente, Moreira (1994) acrescenta que o incentivo à criticidade e à autonomia do sujeito ante o saber, desde os cursos de graduação, tem repercussão na qualidade dos outros níveis de ensino dispensados aos cidadãos deste país. Passa pela formação inicial de um profissional crítico, capaz de assumir responsabilidades sobre seu fazer pedagógico e de compreender a dimensão política transformadora imbuída em sua prática. E esta consciência encontra na pesquisa o dispositivo de seu desenvolvimento na graduação.

Reconheço, entretanto, que a universidade tem privilegiado a função de ensino e a constituído, tradicionalmente e predominantemente, em agência formadora de profissionais, relegando a plano secundário o que deveria ser sua função central: a criação e a disseminação desse conhecimento por intermédio do ensino e da extensão (MOREIRA, 1994, p. 130).

Moreira (1994) acaba tecendo o contexto do ensino superior quanto à dimensão crítica do profissional que nele se forma, enfocando desde o professor (*intellectual formador*<sup>53</sup>) que nele atua até as barreiras institucionais que se apresentam frente ao desenvolvimento da pesquisa como elemento fundamental no espaço universitário. Vê essa redução ao ensino na educação superior como consequência de um professor que tem sua atuação atravessada por uma rotina de trabalho que o leva a assumir funções de dar aulas, administrativas e burocráticas, dificultando sua atuação como *intellectual formador*. Resulta, então, uma formação dispensada ao aluno apenas em termos de profissionalização e instrumentalização técnicas, pela transmissão e pela cópia de saberes produzidos por outros. Uma formação calcada no ensino como reprodução, sem a criticidade que a pesquisa aporta.

Não se faz pesquisa, ainda, sem professores qualificados e com tempo disponível para pesquisar. Não se faz pesquisa com professores sobrecarregados de aulas. Não se faz pesquisa com professores substitutos, malremunerados e trabalhando em tempo parcial. Cabe, então, definir-se e instituir-se uma política de trabalho, de promoção e qualificação docente que facilite e incentive um processo continuado de aperfeiçoamento, sem, no entanto, descambar para a mera burocratização da carreira e para a supervalorização de títulos e de publicações, o que provoca mais uma

---

<sup>53</sup> Para Moreira (1994), *intellectual formador* é professor que busca articular ensino e pesquisa. Pondo-se como um orientador, desenvolve com seus alunos, na graduação mesmo, processos de produção de conhecimentos, que se articulam com a formação preterida. Abandona o ensino pautado na transmissão de saberes. Busca vencer as barreiras institucionais para a pesquisa, mediante a união de esforços com outros professores, para estabelecer políticas e planos pedagógicos que fomentem essa prática. Tem por princípio também a extensão, que vê no diálogo entre universidade, escola e sociedade um lugar privilegiado de produção e divulgação de saberes relevantes. Foge do academicismo hermético, isolado, cujas pesquisas e saberes dele resultantes servem apenas para encher periódicos de sua área.

corrida a cursos, seminários e periódicos que um envolvimento sério e cuidadoso no estudo e na pesquisa (MOREIRA, 1994, p. 133).

Além da sobrecarga de trabalho a que o docente do ensino superior está submetido, o que limita sua atuação frente ao acadêmico em formação apenas a dar aulas, outros obstáculos são apontados para a atitude de pesquisa não ser fomentada na graduação, ficando, via de regra, destinada à pós ou a alguns grupos privilegiados dentro das universidades. Um deles é a questão do financiamento a esta atividade, que dá ao Estado o poder de controle do saber produzido, via agências financiadoras. Somando, há a carência de recursos a certas áreas do saber para o desenvolvimento da pesquisa, emperrando sua viabilização (falta de laboratórios, bibliotecas, recursos materiais).

O ponto mais preocupante, penso, está na burocratização da atividade de pesquisa. O que outrora era uma das essências do espaço universitário, a criticidade do saber, acaba sendo atravessada por uma ótica mercadológica e produtivista quanto à pesquisa (CASTANHO, 2000). Esta, como atividade, acaba, muitas vezes, sendo destituída de sua função crítica e formativa, passando a ser tarefa executada pelas universidades a terceiros, como resposta, por exemplo, às exigências de uma agência financiadora.

Na medida em que é a quantidade de publicações e não a qualidade o que conta, a tendência acaba sendo ou o docente abordar superficialmente diferentes temas ou restringir seu interesse a um tema específico e limitado. Nesse último caso, o resultado pode ser a fragmentação ainda maior do conhecimento (MOREIRA, 1994, p. 133).

Sob esta imposição da produção em quantidade cada vez maior de *papers*, que vem avançando sobre o trabalho do professor universitário, a pesquisa acaba se instituindo como lugar de fabrico de conhecimento, não como prática crítica norteadora da formação. São estas questões que acabam freando a possibilidade de o professor do ensino superior se desenvolver como um *intellectual formador*, contribuindo para a melhoria desse nível educacional.

A pesquisa e a boa formação teórica podem estreitar o laço que une universidade e sociedade, aprimorando o ensino, formando melhores profissionais e promovendo uma intervenção mais qualificada no movimento social (MOREIRA, 1994, p. 136).

A pesquisa pode ser vista, no espaço universitário, como práxis, como princípio metodológico de formação. Não como atividade especializada, privilégio de alguns ou atendendo ao interesse meramente burocrático de produção de *papers*.

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. Mas, no fundo, ou é conquista, ou domesticação (DEMO, 1990, p. 16-17).

A pesquisa se constitui em dispositivo de formação, que deve perpassar todos os momentos da aula universitária, pela criticidade e reconstrução do conhecimento e pela possibilidade de crescimento pessoal que ocasiona no sujeito em formação.

Nesse sentido, o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo a tendência meramente reprodutiva. Aprender, além de necessário sobretudo como expediente de acumulação de informação, tem seu lado digno de atitude construtiva e produtiva, sempre que expressar descoberta e criação de conhecimento, pelo menos a digestão pessoal do que se transmite. Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa (DEMO, 1990, p. 43-44).

Conforme Demo (1990), é preciso desmistificar a especialização atribuída ao ato de pesquisar no ensino superior e restabelecer seu lugar de essência, na criticidade do conhecimento.

#### 5.4.2 O ensino como princípio formativo

Desde o argumentado até o momento, parece-me que a questão da qualidade formativa passa pela superação da cópia do saber, da imitação e de sua posterior reprodução. Fato que, segundo Masetto (1998), se evidencia na prática formativa que comumente orienta o ensino superior nesse país, pautada na transmissão de uma teoria para sua posterior aplicação. Essa

superação da cópia, como expõe Demo (1990), pode encontrar na atitude de pesquisa um dispositivo promotor da criticidade do saber. É, nesse sentido, que penso: uma formação inicial crítica não está assentada somente nos saberes da pesquisa especializada, senão em todos os momentos em que situações de reflexão e desconstrução são oferecidas ao acadêmico.

E o momento do ensino pode ser um deles. Muita crítica negativa tem sido feita à redução da formação inicial meramente ao ensino, ao estar em sala de aula, como se esta situação fosse constituída apenas do ato de imitação. Por outro lado, o movimento de afirmação, nos últimos anos no ensino superior, tem sido o de ver a pesquisa especializada como lugar de formação crítica. Representativo disso é a cisão observada, conforme Fávero (1994) e Moreira (1994) entre a graduação, lugar de cópia, e a pós-graduação, lugar de reflexão do saber. Valorizando-se este nível em detrimento daquele.

Essa valorização da pesquisa especializada na pós-graduação é visível, por exemplo, pela maior quantidade de financiamento que recebe. Eis o ponto dicotômico, vem argumentar Moreira (1994), pois na medida em que se destaca a pós-graduação como lugar de pesquisa e de reflexão, essa sofrer com e tem sua criticidade reduzida pela demanda externa, como o atendimento aos interesses de uma agência financiadora ou a submissão à ótica produtivista, pelo número elevado de *papers* que é cobrado deste nível formativo.

Assim, penso que cai por terra o entendimento de que a pesquisa especializada, geralmente feita na pós-graduação, é representativa da criticidade do saber, essência do espaço universitário. Retomando Demo (1990), geralmente a pesquisa especializada vem tutorada pelo entendimento de um professor pesquisador, que submete o aluno a obedecer a um método, o seu método de produção do saber. E a criticidade se apaga.

A questão redundante, então, mais na criticidade do que na pesquisa de saberes, mas sendo que esta pode ser promotora daquela, quando incluída e diluída entre todas as ações formativas do ensino superior. Igualmente no ensino.

Assim, desmistificar a pesquisa há de significar também o *reconhecimento da sua imisção natural na prática*, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Quem ensina carece de pesquisar; quem pesquisa carece de ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado (DEMO, 1990, p. 14).



Essa cisão entre o ensino e a pesquisa, em Demo (1990), se dilui. O ensino pode, sim, a despeito das críticas negativas que comumente lhe são feitas, ser lugar de desconstrução e reconstrução do conhecimento, não apenas apropriação.

Eis o que alerta Cunha (2001). Nas últimas décadas no Brasil, principalmente durante os anos 1980 e 1990, o critério que começou a orientar o espaço universitário foi o da atividade científica. Em detrimento da crítica do saber, como essência desse espaço desde seu surgimento no medievo, e abandonando também a ideia de formação profissional para o desenvolvimento do Estado, propagado pelos militares. A universidade começou a ter como pauta a atividade científica, a pesquisa especializada como indicativo de sua qualidade, inclusive para o recebimento de verbas governamentais.

O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a qualificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O domínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e privilegiar a condição ética (CUNHA, 2001, p. 80).

A sobreposição do conhecimento científico aos demais aspectos da formação nos espaços universitários acabou por gerar a valorização intensa da pesquisa, deslocando para ela os maiores esforços institucionais. Resultante disso, a produção de profissionais cada vez mais expertos em dado assunto, mas ignorantes do todo. Esta hierarquização dos saberes no espaço universitário, dando destaque aos da pesquisa, revela, por um lado, o entendimento moderno de ciência. Por outro, repercute as políticas de Estado para a educação superior, que vêm sendo implantadas no país com a Reforma Universitária, argumenta Cunha (2001).

Disto, a consequência é a cisão e a desvalorização do ensino como lugar de formação. E a falta de interesse de o docente universitário se preparar para executar tal atividade, dispensando seus esforços, maiormente, para a especialização em sua área. A preocupação pedagógica é prescindível, pois...

As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho

individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão (CUNHA, 2001, p. 88).

Encarar a docência como secundária implica em dispensar aos alunos um ensino centrado na cópia, na imitação daquilo que cientificamente o professor pesquisa ou das verdades de sua área de formação. Destituindo-o da criticidade do saber. Entretanto, não há, ante as novas demandas do mundo atual, cabimento para o ensino centrado apenas na cópia.

É absolutamente evidente que o acesso à informação cada vez mais prescinde a instituição escolar/universitária. A revolução tecnológica está produzindo “a fórceps” uma nova profissionalidade docente. Não há lugar mais para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias (CUNHA, 2001, p. 87).

O ensino como transmissão de saberes está, desde a revolução tecnológica atual, ultrapassado. Manter essa postura é destituir o professor de um papel maior que pode cumprir e que retoma o ensino como lugar de formação: gerar a interpretação do saber existente.

Defendemos que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não representa mais o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase em extinção em função da revolução tecnológica –, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno (CUNHA, 2001, p. 85-86).

Essa nova profissionalidade, requerida ao docente frente os avanços tecnológicos, também recupera o ensino como lugar de formação, pela crítica, interpretação e produção de novos conhecimentos. A transmissão é substituída pela aprendizagem e novas relações se estabelecem entre professor e alunos. Estes, como agentes no processo e aquele como quem os auxilia na interpretação do saber.

Assim, ainda que reconheça Cunha (2001) que este é um longo caminho de luta a ser travado, o lugar do ensino pode ser repensado e valorizado no espaço acadêmico, não apenas a pesquisa. Pela discussão estabelecida entre os autores, penso que esse esforço encontra norte

em retomar um valor que há tempos vem sendo esquecido no espaço acadêmico, seja na pesquisa, seja no ensino: a criticidade do saber.

## **6 AS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura sobre os conceitos de Representação Social em Bourdieu (1989; 1996) e em Moscovici (2003), que deram base para a análise do caso estudado.

### **6.1 Entendendo de Representações Sociais em Moscovici**

Consideradas as representações como um saber da formação docente, cujas dimensões são individuais e também coletivas, busco na teoria das Representações Sociais em Bourdieu (1989; 1996), em Moscovici (2003) e em Nogueira (2006) base conceitual para compreender a questão do professor substituto. Parto da seguinte pergunta: **o que são as representações sociais?**

Encontro uma resposta nas considerações de Moscovici (2003), que as compreende como uma espécie de conhecimento prático, advindo de um meio social. Prático, pois uma vez estabelecida uma representação, seu campo de ação não se restringe apenas em nível cognitivo ou psíquico. Passa por ambos, e também acaba por conduzir as atitudes dos sujeitos que a aceitam.

São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Este modo particular de compreender a realidade, de criá-la e de torná-la senso comum pela comunicação, penso que pode ser explicado pelo seguinte exemplo. Em meados do século passado, na sociedade brasileira, sob o estigma do pensamento positivista, valores como a higienização passam a ser grandemente alabados no meio científico. Em termos governamentais, grandes campanhas foram empreendidas nesse sentido higienista. Dentro deste contexto, recupero Quevedo (2005), para elucidar meu entendimento de representação social desde Moscovici (2003).

No sentido higienista, me situo na questão dos portadores de hanseníase que, na sociedade portoalegrense de meados do século XX eram isolados do convívio social no Hospital Colônia de Itapuã. Pôde que tal prática tenha sido divulgada como fundamental para a manutenção da saúde, amplamente veiculada pelas campanhas governamentais daquela época. De tal sorte que os sujeitos contemporâneos podem ter assimilado o valor positivo atribuído a este ato, tomando-o como verdadeiro, aceitando-o como válido. Assim, uma representação em torno deste ato, divulgada pelas campanhas, foi tomada pelos indivíduos como legítima e passou a orientar suas práticas cotidianas. Isolar o portador de hanseníase passou a ser, então, senso comum.

Eis o caráter social deste conhecimento prático, que é a representação. Pois ela é compartilhada por vários sujeitos, ainda que cada um deles a perceba de maneira particular, e passa a orientar seu *modus vivendi*. A representação, que pode ser entendida como imagens, conceitos, categorias, teorias socialmente elaboradas, advém de elementos psíquicos e cognitivos, contribuindo para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Este conhecimento prático e social, a que Moscovici (2003) denomina representação, cumpre a função de comunicação. Pois, penso que os indivíduos de um mesmo meio social, ao terem conceitos e práticas em comum, conseguem comunicar-se, dado que seu *modus operandi* é compartilhado. Por exemplo, desde Bourdieu (1996), o entendimento de Deus como criador do universo, dentro do cristianismo, o qual em si é uma representação, possibilita aos cristãos uma identidade e a comunicação, pois se guiam pelos mesmos preceitos e têm uma linguagem comum, pautada na representação de um Deus uno e trino.

Sendo um conhecimento prático e social, que possibilita a comunicação entre os sujeitos que compartilham representações, entendo que as mesmas venham a orientar o comportamento destes sujeitos. Não no sentido determinista, tampouco voluntarista. O sujeito não está totalmente absorvido pelas representações sociais, dado que as reinterpreta,

tampouco está totalmente livre de suas influências. Entre o indivíduo e o social, as representações se situam e operam.

Como ser imerso em sua cultura, sistema de representações, o sujeito por ela é condicionado em suas condutas. Moscovici (2003, p. 77) expõe que “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais”. Sendo, então, que os sujeitos acabam sofrendo sua influência nas atitudes cotidianas que tomam.

Neste sentido, Moscovici (2003) expõe quatro funções sociais das representações. Função de *saber*, *identitária*, de *orientação* e *justificadora*. Parto do seguinte exemplo para sua contextualização. De acordo com Campo (2001), entre os povos de tradição e fala hispânicas, é comum a comemoração dos quinze anos das meninas com uma grande festa. Se chama quinceañera. Como um *saber*, esta celebração representa a chegada da menina à puberdade e o início de sua vida adulta. Um rito de passagem, naturalizado dentro da cultura de fala hispânica, em algumas comunidades do México. Assim, este saber sobre os quinze anos acaba cumprindo, também, a *função identitária*. Pois os povos que praticam tal comemoração se sentem próximos, compartilhando uma mesma representação e se identificando como iguais. São povos que têm em comum uma prática da tradição hispânica na América Latina<sup>54</sup>.

Dentro dessa tradição dos quinze anos, que é uma representação, encontra-se a *função orientadora* das práticas sociais. As famílias passam anos planejando a organização desta comemoração. E ninguém pensa em criticá-la amplamente, pois a festa de quinze anos se justifica por si mesma como representação desses grupos sociais hispânicos (*função justificadora*). E para estes povos, é legítimo fazê-la.

## 6.2 Entendendo de Representações Sociais em Bourdieu

Ampliando a discussão, Bourdieu (1996) compreende as representações sociais também desde um posicionamento integrador do indivíduo e da sociedade. Contrapõe-se ao Subjetivismo e ao Objetivismo. De acordo com a primeira perspectiva, o Subjetivismo parte do entendimento de que o indivíduo é independente do sistema social em que está situado. Em

---

<sup>54</sup> Em Espanha, tal fato se repete em torno da Primeira Comunhão.

outras palavras, goza de autonomia frente ao coletivo. Assim, os valores, as crenças e a compreensão da realidade são muito particulares, diferindo de sujeito para sujeito. Total, que a apreensão e a análise social, desde o Subjetivismo, tem por base o sujeito em si mesmo.

O problema dessa forma de conhecimento, segundo o autor, não seria apenas seu escopo limitado, o fato de ela não atingir as bases sociais que, supostamente, condicionariam as experiências práticas, mas, sobretudo, o fato de ela contribuir para uma percepção ilusória do mundo social, que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações. As escolhas, as percepções, as apreciações, as falas, os gestos, as ações e as interações não deveriam, sob o risco de se construir uma concepção enganosa do mundo social, ser analisados em si mesmos, de forma independente em relação às estruturas objetivas que os constituem (NOGUEIRA, 2006, p. 24).

Justamente, Bourdieu (1996) critica este entendimento fenomenológico, que busca capturar a experiência primeira do mundo social, reduzindo o foco de atenção sobre o indivíduo em sua cotidianidade. Pois descreve o social sem pensar nas condições que existam para além do sujeito (condicionantes). Constrói uma concepção ilusória do mundo, olhando para o indivíduo como um ser totalmente autônomo em sua consciência, em suas ações e interações.

Para resumir essa relação complexa entre as estruturas objetivas e as construções subjetivas, situada para além das alternativas comuns do objetivismo e do subjetivismo, do estruturalismo e do construtivismo e até do materialismo e do idealismo, costumo citar, deformando-a ligeiramente, uma fórmula céebre de Pascal: “O mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contendo.” O espaço social me engloba como um ponto, mas é um *ponto de vista*, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Bourdieu (1996) recupera Pascal para explicar que o sujeito não é totalmente autônomo no espaço social. Porém, deixa claro que também não o é totalmente controlado, como supõe o Objetivismo. Contraria o entendimento de que o indivíduo tem seu agir totalmente balizado pelo social. Os indivíduos não são autônomos nem plenamente conscientes de suas ações.

O objetivismo tenderia a descrever as regularidades que estruturam um espaço social e a supor que os sujeitos obedecem às regras dessa estruturação, sem demonstrar como essas regras, de fato, operam na prática como princípios estruturantes das ações e representações dos sujeitos e são produzidas nesse processo. Em poucas palavras, o conhecimento objetivista não forneceria instrumentos conceituais adequados para se compreender a mediação entre estrutura e prática. A prática seria apresentada como decorrência direta, mecânica, da estrutura, tal como definida pelo sociólogo. Os mecanismos ou processos intervenientes nessa passagem da estrutura para a prática não seriam suficientemente explicitados (NOGUEIRA, 2006, p. 25-26).

O Objetivismo não consegue, segundo Bourdieu (1996), dar conta de explicar como se efetiva a relação entre o plano da estrutura (social) e a ação do indivíduo. Então, simplifica o processo, adotando a ideia de reprodução e determinação social.

Para além do Subjetivismo e do Objetivismo, Bourdieu (1996) propõe o que chama de *Conhecimento Praxiológico* para a compreensão do social.

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento buscaria aprender, então, a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou, como repetidamente refere-se o autor, o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (NOGUEIRA, 2006, p. 26).

O *Conhecimento Praxiológico* em Bourdieu (1996) busca a compreensão da ordem social pelo diálogo entre a estrutura e o indivíduo. Rechaça a ideia de autonomia e de determinação absolutas. Quer entender como o aspecto estrutural é apropriado pelo sujeito e como, a partir do social, o mesmo sujeito organiza seus valores e como, em suas ações, ele propaga seus valores e os de seu grupo social.

### 6.2.1 O conceito de *habitus* em Bourdieu

Bourdieu (1996) expressa outro conceito seu, que dá conta de explicar essa relação do sujeito com o social. O conceito de *habitus*, que é, nas palavras de Nogueira (2006), um conjunto estável de disposições estruturadas do indivíduo que geram suas ações e suas representações.



Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *sensu práctico* (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradoras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação (BOURDIEU, 1996, p. 42).

O *habitus*, ou *sensu comum*, se contrói na reinterpretação dos valores sociais feita pelo indivíduo. Também funciona como uma espécie de memória ou de repertório de ações, mais ou menos recorrentes, que o sujeito aciona de acordo com as situações que vive. Conforme o autor (*op.cit*) tem, assim, uma dimensão cognitiva, dado que configura estruturas cognitivas duradoras, que se materializam em práticas sociais mais ou menos estáveis.

O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas apreciações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação (NOGUEIRA, 2006, p. 27-28).

O *habitus* é o repertório do indivíduo, marcado pelo espaço social que ocupa, isto é, suas formas de pensar, de agir e de crer, estruturadas na vivência com seu grupo social, num processo dialógico (não mecânico) do interno (eu) com o externo (coletivo). A partir de seu meio social, o indivíduo vive uma série de experiências que estruturam a sua subjetividade, construindo sua matriz de percepções e de apreciações. Uma vez estruturada, é através dela que ele expressa suas ações.

Em Bourdieu (1996), a noção de *habitus* gira, então, em torno de três dimensões: a estrutura objetiva (social), a estrutura subjetiva (eu) e as ações do indivíduo. Pode parecer que há um determinismo no conceito de *habitus*, como se este repertório fixasse as ações do indivíduo. Entretanto, Nogueira (2006) esclarece sua dimensão flexível.

Bourdieu realça essa dimensão flexível do *habitus*, o que ele chama de relação dialética ou não mecânica do *habitus* com a situação, antes de mais nada, como forma de evitar uma recaída no objetivismo. O autor insiste que o *habitus* seria o

fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Essa estrutura incorporada seria posta em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado (NOGUEIRA, 2006, p. 28).

Assim entendido o *habitus* também em sua dimensão dialética, Bourdieu (1996) procura superar o Objetivismo e o Subjetivismo, na medida em que considera que o sujeito adquire marcas de seu meio social (internamente), não agindo sempre de forma consciente, deliberada e autônoma. Por outro lado, o social não determina as ações do sujeito, mecânicamente.

#### 6.2.2 O conceito de *representação* e de *sistema simbólico* em Bourdieu

Em termos gerais, as *representações* seriam desde as ideias, os conceitos, os juízos e os valores, as crenças e as tradições, as teorias e os sentidos comuns expressados por um grupo social, por ele assumidos como verdadeiros, e que orientam seu *modus vivendi* como um todo.

Nesse sentido é que Bourdieu (1989) vai conceituar *sistema simbólico*, bebendo em três tradições sociológicas, conforme Nogueira (2006). Na sociologia de Durkheim, pela qual os elementos simbólicos já existentes na sociedade (moral, religião, arte, ciência, língua) organizam a percepção da realidade do indivíduo. Estes elementos são, então, estruturas estruturantes, nas quais o sujeito se apóia para construir sua compreensão de mundo. No estruturalismo linguístico de Saussure, pelo qual o simbólico é uma estrutura estruturada, reveladora de outras estruturas subjacentes (religiosa, por exemplo). E no Marxismo, que percebe o *simbólico* como instrumento de violência e de dominação de classes.

Aglutinando estas três tradições, Bourdieu (1989) estabelece seu conceito de *simbólico*, pelo qual os sistemas (de crenças, valores, tradição, língua), pré-existem ao indivíduo e possuem uma organização interna (são sistemas). O indivíduo se apropria (insere) das produções simbólicas para criar a sua percepção de mundo e para comunicar-se com os demais sujeitos de seu meio social. Uma *estrutura estruturante*. Entretanto, ainda que admita a pré-existência do simbólico ao indivíduo, aquele não se constitui como categoria autônoma.

Desde Nogueira (2006, p. 35) “os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação”. O mesmo é válido para as

*representações*. Estas, são concepções que os sujeitos elaboram sobre um aspecto de sua vida social (percepção e pensamento), que são aceitas e transmitidas pelo coletivo (comunicação). Em Bourdieu (1989), os sistemas simbólicos podem ser produzidos de duas formas.

Primeiro, pelo conjunto de indivíduos que formam o meio social, que acabam tomando-os como legítimos. É uma produção endógena do simbólico. Segundo, por um grupo específico de sujeitos (autônomos) que detém o poder de criá-lo e divulgá-lo aos demais membros da sociedade como legítimo. É uma produção exógena. Geralmente ocorre por indivíduos que são autorizados a tal produção, como padres, cientistas, artistas.

Segundo com Nogueira (2003), a autorização em produzir o simbólico, conferida a determinados grupos sociais, acaba por estabelecer relações de poder no meio social. E isto tende a acentuar-se, quanto mais estratificada for a sociedade em questão. A este lugar que ocupam alguns sujeitos na produção do simbólico, Bourdieu (1989) *campo simbólico*.

Este é o espaço em que determinado bem é produzido. Por exemplo, o campo da literatura, o campo da religião, o campo da ciência. Além do lugar de produção, cada campo do simbólico também é visto como palco de disputa entre os sujeitos (ainda que inconsciente), que buscam impor seus bens simbólicos (conceitos, teorias, práticas) como verdadeiros, únicos e naturais aos demais indivíduos.

Outros conceitos relativos ao simbólico em Bourdieu (1989) são os de *capital cultural*, *capital social* e *capital econômico*. A detenção de um ou outro pelo sujeito é o que define o *espaço social* que ele pode ocupar. O primeiro deles, o *capital cultural*, resumidamente, diz respeito aos bens culturais valorizados pelo grupo social que o indivíduo possa deter. O *capital social* corresponde às relações sociais que o sujeito mantém com outros indivíduos de seu grupo social, sejam relações familiares, políticas. Por fim, o *capital econômico*, que se refere à quantidade de bens materiais que o sujeito possua.

Nesse sentido, o *simbólico* funciona como moeda de troca, segundo Bourdieu (1989), definindo as relações entre os sujeitos e o *espaço social* que ocupam. Assim que o *espaço social* se define pela relação entre os capitais (social, econômico e cultural) que o indivíduo detém e pelo peso que cada um deles possua para a cultura em questão.

### 6.3 Costurando relações com a formação inicial docente

Partindo de Moscovici (2003), que entende as representações como saberes sociais práticos, elaborados e comunicados em um grupo social, e de Bourdieu (1989) que conceitua o simbólico como sistema estruturado e estruturante do sujeito, creio ser possível aproximar estas duas perspectivas teóricas do contexto de formação inicial docente investigado nesse estudo. Ainda que em nível microanalítico, o grupo de alunos investigados constituía um grupo social, inserido num *campo do simbólico*, o das letras e da literatura, cuja formação inicial que vivenciaram se materializou mediante um *sistema simbólico* já instituído antes de seu ingresso no curso (pelas relações de saber e de poder existentes entre os sujeitos sociais que atuavam no curso como docentes e discentes).

Dentro desse *sistema simbólico* vigente, penso que os alunos foram, na medida em que nele se inseriam e por ele se formavam, coaptando visões, aceitando algumas representações já existentes e e elaborando as de seu grupo, as de sua turma. Seja em relação aos conteúdos ensinados, às atividades desenvolvidas, aos colegas e aos professores que com eles atuaram.

Por exemplo, me recordo que durante minha graduação no curso de Letras Espanhol, escutava dos colegas de turmas mais avançadas e inclusive de alguns professores certo preconceito em relação ao espanhol falado na Espanha, como sinônimo de imperialismo. E que o mais adequado seria aprender a modalidade falada na Argentina. De modo que raramente tive acesso ao espanhol peninsular, ainda que o achasse bonito em sua sonoridade. E hoje, tenho dificuldades de utilizar esta modalidade. Em outras palavras, uma representação sobre a língua espanhola, instituída dentro do campo simbólico das letras, compartilhada pelo coletivo do curso, acabou estruturando minha aprendizagem, ainda que não compartilhasse com o coletivo esse preconceito.

Assim, amparado no referencial teórico das Representações Sociais, me aventurei na compreensão de como este grupo de alunos investigados representou a atuação de seus professores substitutos.

## 7 ESTUDANDO O CASO DO SUBSTITUTO

Neste capítulo, apresento a análise que realizei sobre o caso, valendo-me da técnica da triangulação. Um de seus elementos foi composto pelas informações levantadas sobre o curso, sua história e o corpo docente que atuou com o grupo de egressos investigado. Outro foi a minha trajetória como substituto nesta instituição, que entrou como suporte ou pano de fundo da análise. Assim, a análise foi estabelecida pela relação buscada entre esses elementos e as representações elaboradas pelos sujeitos entrevistados, quanto à situação vivida, com as teorias da área educacional que favoreceram a compreensão do tema estudado.

As falas dos sujeitos investigados foram, antes que procedesse à análise, preparadas, mediante a transcrição das entrevistas, seguida da revisão das respostas pelos próprios entrevistados. Após, fiz a leitura atenta das mesmas, sublinhando suas ideias e separando-as por proximidade. O passo seguinte foi deter-me em identificar as representações atribuídas pelos sujeitos sobre o fenômeno pesquisado, listando-as. Por fim, pude classificar as respostas, quanto à categoria professor substituto, e identificar os conceitos de formação que emergiram de suas falas.

Tendo categorizado as respostas das entrevistas, pude partir para a análise do fenômeno investigado. Por tratar-se de um estudo de caso qualitativo-fenomenológico, achei por bem valer-me, primeiramente, da *estratégia de construção iterativa de uma explicação*, consoante Laville (1999, p. 227-228), em que “o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas”. Assim, aproximei as respostas por seu sentido, buscando, em primeira instância, que os significados emergissem de baixo para cima, que o fenômeno se mostrasse *de per si*, para, então, relacioná-lo, pela técnica da triangulação, com as demais informações contextuais

e teóricas compiladas, que viessem a fornecer um olhar complementar sobre o que foi investigado.

### **7.1 No compartilhar das representações, o caráter social da turma**

Durante a aplicação da entrevista semiestruturada, procurei reativar a memória dos sujeitos quanto ao tema investigado. Vali-me, então, de recursos que os auxiliassem em tal empreitada, como fotografias da época de sua graduação e do convite de sua formatura. Mais do que isto, organizei o momento da entrevista e o próprio instrumento de coleta de dados de modo que os sujeitos pudessem evocar suas memórias e narrá-las de forma coerente.

Ao optar pela entrevista semiestruturada, visando criar um contexto propício à evocação da memória, introduzi perguntas banais que levassem o sujeito a se sentir à vontade na interlocução e a recuperar fatos relativos à sua vivência pretérita como aluno de graduação. Estas perguntas contextuais não foram expostas na metodologia deste estudo, pois advinham do momento, de minha sensibilidade para enunciá-las. Entretanto, forneceram dados que são relevantes para a compreensão do caráter social da turma e das representações por ela compartilhadas.

Após a transcrição e o tratamento dos dados, me dei conta de que não variei muito o tipo de questão contextual feita de sujeito para sujeito. Basicamente elas versaram sobre os colegas, sobre a situação presente nas fotografias que a eles foram mostradas, sobre a lembrança do primeiro dia de aula no curso e sobre a situação de elaboração de seu convite de formatura. A partir destas questões, organizei as respostas obtidas, denotando o *caráter social da turma*. Pois as contestações feitas evidenciam a unidade e a identidade da turma como grupo social, pelo compartilhar de representações, consoante Moscovici (2003).

Por exemplo, quando indaguei sobre a situação das fotos apresentadas como elemento evocador da memória, contestaram que era uma situação informal, diferente de uma aula comum. *A gente estava fazendo uma atividade. Uma dinâmica. Eu não lembro o que era, mas lembro do pessoal da turma aqui. Que, na ocasião, você era nosso professor (MR)*<sup>55</sup>. De fato,

---

<sup>55</sup> Por questão ética, respeitando o direito ao anonimato dos sujeitos entrevistados, seus nomes foram trocados por pseudônimos. Para sua menção, durante a análise dos dados, optei por expressar estes pseudônimos pondo sua letra inicial entre parênteses.

todos se recordam da situação, que fugia à aula tradicional, sendo uma dinâmica motivacional<sup>56</sup>.

Penso que esta união da turma se evidencie, também, por outro movimento executado pelos sujeitos diante das fotos apresentadas. O de recordar, pelo nome, cada um de seus colegas. Inclusive reconhecendo os que entraram depois, isto é, advindos de outros semestres. O que é revelador da união, do caráter de grupo presente entre os membros da turma.

Identificar se um colega era do grupo inicial, ou se entrou durante os semestres posteriores, denota o entrosamento entre os indivíduos, o sentir-se pertencente a um grupo social, ainda que em microescala, na turma. Sentir-se membro, sentir-se igual e marcar distância do outro. *Eu lembro! Era lotada a sala de aula! Muita gente. Era quarenta e tantos alunos. Mas passou um semestre, dois semestres, foi se modificando o cenário (I)*. Ainda que pessoas fossem deixando a turma e outras ingressando, seu núcleo conservou-se até o final, conforme verifiquei na coordenação, com doze acadêmicos formados, dos que ingressaram no segundo semestre letivo de 2002, mais os nove graduados, advindos de outras turmas.

Outros indícios desse caráter social da turma se evidenciam quando os sujeitos comentam sobre o primeiro dia de aula que tiveram na graduação.

*Foi uma aula bem agradável. A gente não conhecia quase ninguém. E estava conhecendo os colegas. Era uma maneira, também, de conhecer todos os colegas. Porque estavam se apresentando, dizendo se moravam em Santa Maria ou não. O que faziam. E havia certa curiosidade em relação à Solange, porque era mais velha. Em relação a mim, que também era mais velha. Todo mundo olhava e pensava: o que essas mulheres estão fazendo aqui. Depois, a gente fez amizade com todo mundo. Mas essa primeira aula foi bem marcante. E ela era um amor, a professora! (A).*

Ao narrar este primeiro dia de aula, o entrevistado (A) o recorda como um momento em que os colegas foram se conhecendo e quando, supostamente, já começaram a tecer representações uns sobre os outros. Neste caso, com relação à faixa etária sua e de outra colega mais velha e também em relação à primeira professora que tiveram. *Era uma relação boa. Com alguns há mais proximidade do que outros. Tem alguns colegas que são mais próximos. E outros, a gente vê mais ali, conversa só durante as aulas (M)*. Estas

---

<sup>56</sup> Esta dinâmica foi por mim aplicada em uma das aulas de Estágio, já ao final do segundo semestre letivo do ano de 2006. Explicando: iniciei a dinâmica apresentando aos alunos um texto que falava sobre o sentido das cores. Após lê-lo e comentá-lo, foi proposta a escuta de uma música de um cantor argentino, cuja temática era a força de vontade ante o desconhecido, denominada *Color esperanza*. Assim, sugeri aos alunos que se reunissem dois a dois, conforme sua familiaridade e pensassem numa cor e num desenho que representasse seu colega e que o pintassem em sua face.

representações dos colegas se consolidaram no decorrer dos semestres, dando identidade ao grupo, no sentido das relações que se estabeleciam entre os sujeitos e do lugar que cada um nele ocupava.

Estas relações e lugares estabelecidos entre os acadêmicos da turma se revelam quando os sujeitos entrevistados contam sobre a elaboração de seu convite de formatura.

*A nossa turma não resolveu fazer uma comissão separada, algumas pessoas responsáveis. Claro que algumas pessoas, que tinha mais disposição de mais horário, tomaram a dianteira, para serem os organizadores. Mas era uma organização em conjunto. Todo mundo podia optar, todo mundo podia sugerir. E foi algo bem tranquilo. Tudo o que se sugeria, a turma acatava. Dava as suas sugestões, mas sempre de melhoria. Foi muito boa essa parte (T).*

Comentando sobre a organização da formatura, o sujeito (T) diz que não houve a eleição de alguém em especial para encarregar-se dela. Todos participaram, o que revela o entrosamento do grupo, ainda que alguns, por disponibilidade de tempo, tenham tomado a dianteira da tarefa.

*Que legal! Como a gente batalhou para fazer isso. Lembro que foi a primeira turma de Espanhol a fazer a formatura independente. Não tinha graduação só nossa. Sempre o Português junto. Foi uma batalha. Mas a gente conseguiu, todo o pessoal junto, fazer a formatura (MR).*

O informante (MR) traz o importante dado de a turma ter sido a primeira a ter formatura independente. Sendo este fato encarado como resultado de muita luta conjunta. Considero que isto seja revelador da identidade do grupo, que poderia ser caracterizado como a primeira turma do curso de Letras Espanhol que teve formatura independente das demais graduações das Letras. Sinto o cheiro de orgulho nas palavras do sujeito (MR).

Este orgulho é replicado nas palavras do informante (A) e penso que o mesmo tenha se convertido numa representação geral da turma.

*Essa turma, em especial, formou vários alunos. Não me lembro o número. Acho que tinha uns vinte alunos. Até então se formavam três, quatro, dois. A nossa preocupação era essa: por que eles não se formam? O que eu estou fazendo aqui, até onde eu vou? Eu vim até a metade do curso, mas onde é que as pessoas se perdem? Tudo isso era uma preocupação, naquele momento (A).*



O depoimento acima denota, também, uma preocupação que assolava essa turma: o alto índice de evasão dos colegas. Isto parece que os afetava, a ponto de gerar medo, expresso na interrogação do sujeito (A) *O que eu estou fazendo aqui e até onde eu vou?* Conforme dados que levantei na coordenação do curso, apenas 33 % dos que ingressaram no segundo semestre letivo de 2002 se formaram. Fato que, cogito, gerava angústia nos que ficavam, pois é difícil ver seus colegas desistirem do curso.

Recapitulando o exposto anteriormente, nos relatos concedidos pelos sujeitos durante as entrevistas, situei o caráter identitário e social da turma. Este se revela, por exemplo, quando eles nomeiam seus colegas, quando distinguem os que ingressaram com eles no segundo semestre letivo de 2002 dos que entraram nos semestres posteriores. Também quando relatam que, durante uma dinâmica ocorrida no último semestre do curso, sentiam-se à vontade para desenhar um no rosto do outro com tinta, quando comentam sobre as relações e os diferentes lugares que, como sujeitos, ocupavam no grupo. E, principalmente, quando expõem o engajamento e o entrosamento da turma para, juntos, elaborarem a festa de formatura.

Ter em mente o caráter social da turma de 2002 foi fundamental para este estudo de caso, que centra seu foco de análise nas representações. Aproximando-me de Moscovici (2003), a representação é tida como um conhecimento do senso comum, compartilhado por sujeitos, que passa a orientar suas ações. E em Bourdieu (1989), o conceito de representação se estende para as crenças, os valores, as ideias, os conceitos tidos por verdadeiros e aceitos por um grupo social e que passam a orientar a conduta dos indivíduos, conformando seu *habitus*. Assim, creio que, olhando para esta turma de alunos como um grupo social, foi possível valer-me do referencial teórico das Representações Sociais, usando-o como ferramenta que me possibilitou compreender a questão do professor substituto e sua implicação na formação inicial desse grupo.

## **7.2 As representações dos entrevistados sobre o professor substituto**

O tratamento dos dados possibilitou com que levantasse elementos presentes nas falas dos sujeitos entrevistados, que ajudaram a compor a categoria fundamental para este estudo de caso, denominada de *O professor substituto*. Maiormente, os dados que a compuseram se originaram das respostas dos sujeitos da pesquisa às seguintes questões do *Bloco convite*, que

faziam parte do Roteiro da entrevista semiestruturada aplica: *Vocês homenagearam, na formatura, apenas professores substitutos. Por quê?* E: *Que importância você atribui, hoje, para os professores substitutos em sua formação?*

A primeira destas questões foi elaborada para ter resposta explicativa imediata. Pois pretendia que o entrevistado explicasse o porquê de uma situação que se fez presente em sua formação inicial, buscando recuperar suas interpretações. A segunda delas configurou-se como avaliativa, pois pedia que o entrevistado lançasse um juízo de valor sobre o tema abordado.

Ao responder a primeira indagação, o informante (A) pondera que esta homenagem se deu porque *as presenças mais marcantes foram os substitutos! Porque quase não tivemos professores titulares*<sup>57</sup>. *No início do curso eram só substitutos.* Duas razões para a homenagem são mencionadas: desta categoria docente ter sido marcante em sua formação inicial e pela quase ausência de professores efetivos atuando com a turma. O sujeito (I) acrescenta: *Porque o nosso curso foi praticamente só com professor substituto. Todo o curso.*

Realmente, pelos dados coletados junto aos departamentos do curso, que ajudaram a contextualizar o caso, os professores substitutos constituíram 70% do corpo docente presente na formação inicial desses sujeitos. Frente aos efetivos, cuja presença foi de 30 %.

Parece que o fato de a maior parte dos professores que atuaram com essa turma ter sido substituto foi o motivo gerador da homenagem. Entretanto, os demais sujeitos entrevistados foram agregando dados em suas respostas, que revelaram uma identificação e um reconhecimento quanto a esta categoria docente. Para o sujeito (MR), os substitutos foram: *as pessoas que estiveram com a gente, que conviveram conosco. Então, foram pessoas que se tornaram nossos companheiros no decorrer do curso. Foram eles que nos marcaram e que também nos ensinaram, com certeza. Aprendemos muito.* O informante (M), por sua vez, enfatiza este aspecto afetivo como motivador da homenagem prestada:

*Porque foram as pessoas que trabalharam mais com a gente. E que a gente teve um relacionamento melhor com esses professores. Um relacionamento mais próximo. Vamos dizer, assim, mais afetivo. Então, a eleição dos professores não foi pelo fato de eles serem substitutos, mas por serem pessoas que estiveram sempre mais próximas da gente. E da nossa turma, nos apoiando, também, em tudo. Nos dando sempre uma força (M).*

---

<sup>57</sup> *Titular* é o termo que os alunos usam para referir-se a seus professores de carreira. Entretanto, legalmente, este termo é empregado para designar uma das categorias de progressão na carreira do magistério público superior.

Esta questão afetiva se traduz em maior abertura, por parte dos professores substitutos, em tratar com os alunos. Como relata o sujeito (*M*), uma proximidade, no sentido de auxiliar os acadêmicos nas dificuldades formativas<sup>58</sup> por eles encontradas. O informante (*I*) complementa:

*Eu acho que foram professores que nos deram uma segurança. Um caminho a percorrer, no qual nos ajudaram. Então, eles foram uma luz no nosso caminho. Eles foram pessoas com quem nós conversávamos. Não existia formalidade, existia uma informalidade, porque nós tínhamos acesso a eles. Diria uma parceria e, sempre dentro do possível, foram nos atendendo conforme a gente pedia. Foi muito bom e acrescentou muito o estudo com eles nesse decorrer do curso (I).*

Esta afetividade ou proximidade se refere à informalidade que estes sujeitos reconheciam no tratamento dispensado pelo professor substituto.

*Muitas vezes o professor substituto era melhor que o professor titular, porque o substituto nos dava subsídios para que a gente conseguisse trilhar o nosso caminho. Agora, o titular, a gente percebia que existia certa expressão de poder. Quer dizer: eu posso e vocês ficam na de vocês (I).*

No sentido de não marcarem, pelo saber, um distanciamento do aluno em formação. Ao contrário, havia o acolhimento e o atendimento das expectativas dos acadêmicos.

*Porque foram nossos professores. Foram as pessoas que nos formaram. Então, não ficamos pensando: ah, nós precisamos daquele professor, aquele professor não nos ajudou naquela fase. Não! Não foi por exclusão. Não foi por não se dar bem. Foi por pessoas que a gente admirava, que fizeram um trabalho muito bom. Como eu disse antes, pouquíssimos foram os casos em que os substitutos não nos atenderam como a gente precisava naquele momento. Acho que foi bem consciente, mas foi bem verdadeira (T).*

O informante (*T*) acrescenta que além da afetividade e da disposição desta categoria profissional em auxiliar os acadêmicos em suas questões cognitivas e institucionais, os substitutos foram homenageados porque, segundo avalia, executaram excelente trabalho na formação inicial. Sendo sua escolha sincera para a homenagem, por parte dos alunos.

---

<sup>58</sup> Englobando aquelas de caráter cognitivo, bem como o auxílio em assuntos mais burocráticos, como a quebra de requisitos para cursar uma disciplina, por exemplo.

*Porém, nós ganhávamos, porque os professores substitutos nos davam aquela aula que eles gostariam de ter tido também. Porque eles tinham saído recentemente do curso. Então, a gente ganhou muito! Por exemplo, a nossa primeira professora, a Karina. Ela foi uma professora inesquecível, porque ela fez com que a gente gostasse do idioma! Ela despertou nosso interesse em fazer o curso mesmo. Foi a base de tudo. Jamais. Jamais a gente vai se esquecer dela, tanto que ela foi homenageada. Mesmo que ela tenha sido professora, lá no primeiro semestre, a gente continuou sempre se lembrando dela. Porque foi a base que ela nos deu. E essa base valeu muito, porque ficou uma base forte. Então, mesmo sendo substitutos, nós tivemos muitas vantagens com eles, nesse sentido (I).*

O sujeito (I) traz um dado importante. De os professores substitutos serem recém-graduados, em sua maioria. Quando recorda de sua primeira professora na graduação, menciona como vantagem para ambos esta recente formação. Pois acredita que estes professores, por terem se formado no mesmo curso, sabiam das dificuldades e se esforçavam por desempenhar-se melhor. Motivando os acadêmicos à aprendizagem.

*Os professores substitutos, para mim, sempre foram pessoas bem interessadas em dar aula. Eu acho, não sei se tem a ver alguma coisa com eles serem a maioria mais jovem. E, às vezes, de não ter aquele vínculo que tem o professor efetivo. Então, eles tinham uma preocupação maior em fazer as coisas melhores. Até em buscar mais, de trazer para aula. Isso eu tive com vários professores (M).*

Semelhante posicionamento tem o sujeito (M), esclarecendo que este empenho dos substitutos com a formação dispensada aos acadêmicos se devesse ao fato de os mesmos, por serem mais jovens e não terem a estabilidade do professor efetivo, se esforçarem, inclusive, em elaborar uma aula melhor.

*É. Ultimamente, eu venho pensando nessa questão do substituto e, como tinha comentado, eu já vejo diferente. Naquela época, eu pensava: é só um substituto. Mas não, é um professor. Ele está pensando o que de melhor pode trazer para sua aula, para seu aluno. Ele é um professor, muitas vezes, melhor do que aqueles que a gente tem aqui na universidade. Às vezes, por questões de não ter o seu lugar ainda, ele está conquistando, ele está estudando, está muito ativo nos estudos, nas viagens. Trabalhando seu currículo, querendo aprender um monte coisas. Porque ainda não tem bagagem, está construindo sua bagagem. Então, é um professor que, muitas vezes, nos dá muito. Às vezes, um professor que está há muito tempo na instituição, já está cansado, já está acomodado [...] pensa, isso nunca deu certo, não vai dar, com esse público também não. É bem diversificado. Cada um vem de uma área diferente, traz métodos diferentes. Acho bem construtiva essa troca (T).*

O sujeito (*T*), por sua vez, argumenta que o professor substituto, por estar começando sua carreira docente, está conquistando seu espaço. O que o tornaria mais ativo nos estudos e dedicado à docência. Estabelece um contraponto com o professor efetivo que, segundo pensa, estaria mais acomodado na instituição.

Dos depoimentos analisados, duas representações quanto ao professor substituto, por parte dos sujeitos entrevistados, saltam à vista.

- a) a de manterem um forte vínculo afetivo com os alunos, por sua pouca idade; e
- b) a de sua recente formação, como potencializadora de seu fazer docente.

A segunda questão feita aos entrevistados ofereceu dados que ajudaram a elencar mais representações destes sujeitos quanto aos professores substitutos. Quando indagado sobre a importância que atribuía a esta categoria em sua formação, o sujeito (*A*) declara:

*Extrema importância. Porque foi o contato que nós tivemos. O que nós sabíamos? Nós sabíamos que o importante era nós termos professores titulares. Era o que nós ouvíamos que, para ser um curso bom, tinha de ter um grande número de professores titulares e pouco de professores substitutos. E como nós tivemos só lá pela metade do curso algum contato com professor titular, se não fossem os substitutos, não teria formação. A maioria dos professores substitutos foi extremamente importante. Tem alguns que são modelos. São pessoas que contribuíram demais na formação da identidade de professor que eu quero ser. A importância é enorme, fundamental (*A*).*

Nas palavras do informante (*A*), é atribuída à categoria de professores substitutos a formação realizada no curso. Para ele, alguns destes docentes temporários, inclusive, foram modelos, isto é, pessoas que contribuíram para a formação de sua identidade como professor.

Nesse depoimento, o sujeito (*A*) faz menção a um discurso que preocupava a turma quanto à formação recebida: a de o parâmetro de sua qualidade estar assentado na presença de professores efetivos. E como eles tinham substitutos constantemente, sentiam-se desfalcados, ainda que reconhecessem a importância dessa categoria docente em sua graduação.

*A importância que eles têm para mim foi a de serem pessoas que nos conectaram com o conteúdo, com tudo o que a gente teve no curso. E que marcaram pela persistência, pelo esforço e pelo interesse que esses professores tiveram para tentar substituir o vazio do que a gente não tinha. Porque a gente via que a preocupação que a gente tinha em ter substituto também era a preocupação que eles tinham.*

*Cada professor que entrava em sala de aula já sabia que da metade do curso em diante a gente não teve titulares (MR).*

A representação que o sujeito (MR) faz de seus professores substitutos está atrelada ao conteúdo, vendo-lhes como seus repassadores. Mais do que isso, os qualifica como pessoas persistentes, esforçadas e interessadas em substituir o vazio que tinham, isto é, a ausência do professor efetivo. Segue argumentando que este vazio seria o da experiência, pois os substitutos que com eles atuaram, no geral, eram recém-graduados. *E, infelizmente, os substitutos eram pessoas que se formaram um ano antes que a gente e não têm, por mais vontade que tivesse, não tem como (MR).*

Uma contradição, pois os demais sujeitos entrevistados consideraram a recente formação dos substitutos como potencializadora de seu fazer. Então, penso que o sujeito (MR) estivesse se referindo ao fato de, apesar do esforço e da dedicação, falta experiência ao professor substituto.

Outro ponto levantado pelas falas dos entrevistados diz respeito à maneira como representavam a temporariedade desta categoria. *E professor substituto, terminando um período ele sai. E no caso, parece que tinha saído algum professor para fazer doutorado, alguma coisa, e iria entrar uma professora substituta nova (M).* Este caráter temporário do substituto não era bem visto pelos entrevistados:

*Em um semestre, tivemos três professores diferentes, ou seja, não tivemos nenhum professor e disciplina nenhuma. Não tenho certeza se foi no primeiro semestre, numa disciplina de português, que passaram três professores. No final das contas, não tivemos nada. Outros professores também, acabam passando em concursos e como são substitutos, é mais fácil de viajar, de ir embora. Não exatamente pela competência deles que eu sempre gostei muito e acredito que a turma também gostou bastante do trabalho deles. Claro, têm alguns poucos casos que a turma não gostou. Eu acho que o que faltava era maior atenção para o ensino superior. Eu acredito que seja uma questão também burocrática: é um professor substituto, ele tem que trabalhar em vários lugares para sobreviver. Muitas vezes, ele está em formação ainda, está fazendo o mestrado, está fazendo uma especialização. Tem de atender vários compromissos ao mesmo tempo. Não pode se organizar, não tem a possibilidade de se organizar muito bem como o professor efetivo, que tem sua função de trabalhar mais na Instituição, com projetos. Que tem um salário bem melhor para organizar suas viagens, suas atividades. Então, acho que tivemos esses problemas, sim. Mas também coisas boas aí (T).*

O sujeito (T) narra que, devido à temporariedade de seu vínculo, muitas vezes, os professores substitutos acabavam saindo na metade do semestre, por exemplo. Conforme relata o caso de uma disciplina na qual tiveram três professores diferentes. Outros iam embora

porque tinham passado em concursos. Essa mudança constante de professores é vista como um obstáculo à aprendizagem.

Outra questão que o sujeito (T) levanta é a de que essa falta de vínculo acabava interferindo no planejamento das atividades docentes desse professor. Comenta que, além de geralmente ser um profissional que está envolvido com estudos de pós-graduação, ele tem de trabalhar em outros locais, em função de sua baixa remuneração, supõe. Assim, todas as vicissitudes burocráticas pelas quais passa um professor contratado, acabariam interferindo em seu fazer docente, pois o substituto não teria as mesmas condições de organizar seu trabalho como pode um professor efetivo. Diz ser esta uma questão institucional.

Realmente, estas questões institucionais acabam limitando a atuação do professor substituto, legalmente, a dar aulas. O que os acadêmicos sentiram como prejudicial, pois dada a quantidade de professores temporários que tinham, sua formação ficava reduzida à sala de aula.

*É uma deficiência muito grande. E acho que é necessário, básico, o docente tem de ter pesquisa. Ele tem de ser estimulado a querer saber. E a gente não teve isso no curso. Não teve incentivo para pesquisar. E mesmo que a gente fosse atrás bater nas portas, não tinham quem nos incentivasse. Pois o substituto não podia assinar. Não sei se agora pode. Na minha época não podia assinar projeto (MR).*

Devido à presença de substitutos, o sujeito (MR) considera que sua formação tenha sido falha quanto ao dispositivo da pesquisa, cuja prática seria fundamental. *Porque os professores substitutos não podiam assinar. O substituto tinha de ir mendigar para um titular assinar. Às vezes, o titular assinava e acontecia de outro professor orientar (A).* De maneira que a pesquisa, por não fazer legalmente parte das atribuições dos substitutos, se tornava mercadoria de luxo para estes acadêmicos, representada como algo imprescindível para sua formação.

*Muito pouco eu trabalhei com pesquisa e extensão durante a graduação. Trabalhei um pouquinho. Eu vejo que bastante gente do curso de espanhol participou dos mesmos projetos. Quer dizer que tinha pouquíssimos projetos! Tinha pouquíssimos espaços de pesquisa! Não que não tivesse a necessidade. Eu fiz minha graduação trabalhando no comércio. Então, não me envolvi muito com pesquisa. Me envolvi pouco. Mas, agora, que você comentou, eu percebi que realmente é um lado que falta, mas imagino que pela burocracia da Instituição. Porque o substituto não pode assumir muitas coisas que tranquilamente ele faria, com toda a competência (T).*

O contexto descrito pelo sujeito (T) é corroborado pelos demais entrevistados quanto à sua formação inicial. Poucas foram as oportunidades que eles tiveram de participar de pesquisas. Atribui isso à burocracia da instituição, pois acredita que os substitutos tinham todas as condições para conduzir pesquisas.

*O professor substituto tem todas as responsabilidades, mas ele não pode assinar com responsável. Eu vou colocar um grau de importância, mas não é isso. Porque na sala de aula, para exercer o trabalho todo, ele tem tamanha responsabilidade. Só que ele não era autorizado, ele não era reconhecido como um professor competente para se responsabilizar por um projeto, pelas atividades extracurriculares. Tanto que o professor substituto se dispunha a fazer e fazia por debaixo dos panos. Ele se responsabilizava por tudo, só não podia assinar (A).*

A questão de o substituto não poder assinar projetos de pesquisa é representada como mera burocracia institucional pelo sujeito (A). Para ele, a questão não está na competência desse profissional, senão no fato dele não ser autorizado institucionalmente para tanto. Pois, segundo narra, havia situações de professores substitutos coordenando projetos de pesquisa, mas não se responsabilizando por eles institucionalmente.

*O que acontece, por não ter este trabalho extraclasse, é que o professor fica muito restrito a que conteúdo eu vou dar, como eu vou dar. Mas ele não se pergunta de onde vem esse conhecimento, que tradição eu estou seguindo, que conceito de ensino eu tenho. De onde? Quem pensou nisso primeiro? Que atividades podem funcionar se eu trabalhar dessa forma? Ou, de repente, se eu estou trabalhando de acordo com determinada metodologia, eu nunca vou chegar ao objetivo que eu quero ou que o aluno precisa (T).*

Assim, este entrave burocrático acabava por reduzir a atividade do substituto, oficialmente, à sala de aula. *Essa questão de pensar que o substituto é só para entrar numa sala e passar conteúdo para o aluno, como se fosse só entregar o conhecimento ao aluno, de não fazer pesquisa em conjunto, um outro trabalho (T).* O que é representado negativamente pelos entrevistados, pois sem a pesquisa como dispositivo de desenvolvimento da criticidade do saber, a formação inicial ficaria reduzida ao ensino como transmissão de conhecimentos. *Então, acho que esse senso crítico, ele não desenvolve. Faltou a pesquisa. Claro, a gente estuda teoricamente, mas não vivencia(T).*



Pela análise realizada anteriormente, tive elementos para elencar outras representações feitas pelos sujeitos entrevistados quanto aos professores substitutos que com eles atuaram na formação inicial:

- a) a de serem professores eficientes pedagogicamente, mas com pouca experiência profissional;
- b) a de a temporariedade de sua função ter implicações negativas na formação docente;
- c) a de que sua condição de temporário impede que ele organize melhor seu trabalho docente; e
- d) a de que a limitação de sua função ao ensino acaba reduzindo os dispositivos de formação, principalmente a pesquisa.

A seguir, discuto essas representações, mediante o diálogo com os demais dados da pesquisa, advindos do caso da turma e do aspecto legal que rege a atuação dessa categoria docente no ensino superior, com minha trajetória como professor temporário no referido curso e com as teorias sobre a formação inicial e a pedagogia universitária consultadas.

### 7.2.1 Do dualismo à contradição: negociando sentido

Os sujeitos entrevistados, ao responderem as questões feitas sobre o professor substituto, sempre estabeleciam um contraponto imediato com a atuação dos professores efetivos. Ainda que não seja o foco da pesquisa tratar desta outra categoria docente, acredito que verificar a maneira como, pelo dualismo de posições, às vezes pela contradição presente nos depoimentos, eles construíam suas concepções sobre o tema investigado, redimensione a discussão. Inclusive pondo em evidência o conceito de formação que forjaram para si dentro de seu singular contexto de graduação.

O fato desses sujeitos representarem seus professores substitutos como mais próximos afetivamente, devido a sua pouca idade, pode ser discutido desde Tardif (2002). Para o autor, a docência é mais que um trabalho meramente epistêmico, no qual cognição e desenvolvimento afetivo andam juntos. Pois se trata de uma profissão de interação humana.

Para Claxton (2005), emoção e razão não podem ser dissociadas. De modo que, para a viabilização da aprendizagem, é imprescindível o aspecto humano-relacional. Entretanto,

sinto que essa representação feita pelos entrevistados sobre o substituto como mais aberto afetivamente, situando o professor efetivo numa posição autoritária, revele duas questões.

Primeiro, eles tiveram a significativa presença de professores temporários em sua formação. Seu maior envolvimento foi com esses docentes, a tal ponto de vê-los, a alguns, como modelos a serem seguidos. Conforme relatam, quando falam da homenagem prestada aos professores em sua formatura.

Trazendo um pouco de minha vivência como aluno de graduação e como professor do curso, pude fazer a mesma constatação que os entrevistados e estabelecer semelhantes projeções. Os professores substitutos que tive me pareciam mais abertos ao diálogo e empenhados em auxiliar os alunos nas questões burocráticas que apareciam. Por exemplo, abrir mais vagas em suas turmas para colegas retardatários ou suspender os pré-requisitos das mesmas. Quando estive no lugar de docente, sentia maior afinidade com os alunos, quem sabe por minha pouca idade e pela familiaridade, pois de muitos deles haviam sido colega de graduação.

Segundo, esta representação do substituto como mais aberto ao diálogo atinge o nível da idealização<sup>59</sup>. Penso isso porque esses sujeitos se contradizem. Conforme o depoimento do informante (A), eles tinham conhecimento, via discursos que escutavam, que o parâmetro de qualidade formativa estava assentado na presença de professores efetivos, afirmando ser preocupante sua ausência. Então, essa turma vivia um antagonismo em sua formação.

Esse antagonismo se torna mais evidente quando representam seus professores substitutos como mais desenvolvidos pedagogicamente, mas os consideram carentes de experiência profissional e com reduzida especialização de área. Para os sujeitos da pesquisa, a titulação e a experiência na área de atuação, por parte do professor, são sinônimos e garantias de qualidade formativa.

Os dados levantados sobre o corpo docente que atuou com essa turma de egressos revelam que a capacitação de seus professores substitutos, 50% deles com mestrado concluído, não deixava a desejar. Pode ser que os acadêmicos, em função das limitações institucionais impostas à atuação dessa categoria docente, tivessem seus dispositivos de formação reduzidos ao ensino. De modo que essa questão da titulação como garantia de qualidade formativa venha a ser mais uma representação desse grupo para as duas categorias docentes: os temporários e os efetivos.

---

<sup>59</sup> Essa idealização do professor substituto como mais aberto ao diálogo responde a um dos objetivos desse estudo, isto é, saber qual era a relação que esses sujeitos mantinham com essa categoria profissional.

Esse parâmetro de qualidade, considerando Masetto (1998), estaria pautado numa crença há tempos enraizada no âmbito universitário: a de quem sabe, automaticamente sabe ensinar. E sendo o docente universitário um grande sabedor, experto em sua área, seu distanciamento do aluno se justificaria por si só. Situação que não ocorreria com os substitutos, conforme relatam os sujeitos entrevistados, situando esta postura no professor efetivo.

Zabalza (2004) argumenta que a responsabilidade pela mobilização da aprendizagem no aluno deveria ser reconhecida como uma obrigação do professor universitário. O que significaria a valorização da dimensão pedagógica da docência que, no caso estudado, foi apontada como o diferenciador de práticas entre substitutos e professores efetivos.

Então, como resolviam esse dilema? Parece-me, era valorizando os professores que tinham, idealizando sua prática docente. Realizando um movimento de negociação, pois não se autorizavam a desconstruir essa representação do parâmetro da qualidade formativa. O substituto foi representado como um docente aberto ao diálogo e dedicado pedagogicamente, mas com pouca experiência profissional. Do outro lado, o professor efetivo, mais autoritário e com maior domínio do saber de área e com maior experiência.

O maior empenho do substituto, devido a sua transitoriedade, para contribuir da melhor forma possível com a formação e a sua maior identificação com seus alunos, por sua proximidade etária, no caso estudado, podem ser explicações pertinentes. Porém, o fato de o professor substituto ter pouca experiência profissional se estende para além da representação de grupo, sendo uma realidade no contexto investigado.

Conforme os dados que levantei nos departamentos do curso para a configuração do caso, a maior parte dos substitutos tinha formação para além da graduação. É interessante notar que 50% dos substitutos possuíam mestrado. Com graduação, o percentual era de 44%. E um deles tinha especialização, o que corresponde a 6%. Considerando que a metade deles tinha mestrado, penso que o contexto não fosse tão problemático, por mais que suas atividades ficassem reduzidas, teoricamente, a dar aulas. Semelhante conclusão chegou Koehler (2006), ao pesquisar os substitutos em sua trajetória institucional/docente na UFSM, de que grande maioria deles possuía formação para além da graduação, o que para ela significou um comprometimento desta categoria em qualificar-se para a docência no ensino superior.

Porém, muitos deles atuavam pela primeira vez como docentes no ensino superior. De maneira que esta carência de saberes experienciais, apontada como negativa pelos entrevistados, se confirma. Segundo o relato do sujeito (*MR*), muitas vezes, o professor

substituto não tinha uma experiência, uma vivência sua para contar, que embasasse a teoria que apresentava.

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2002, p. 52).

Desde Tardif (2002), os saberes experienciais são os mais valorizados pelos docentes. Sobretudo quando ingressam na escola. De fato, recorro que, sendo orientador de estágios, constantemente ouvia os acadêmicos representarem a escola e as experiências lá vividas como fundamentais em sua formação, mais do que o estudo teórico realizado. Por isso, essa carência experiencial do professor substituto, para o caso em questão, ter sido representada como negativa.

Nesse sentido, é interessante notar, no jogo das representações, como a turma investigada resolvia o dualismo professor substituto (presente) e efetivo (ausente). Desde o entendimento do simbólico funcionando como uma economia, em Bourdieu (1989), os sujeitos entrevistados tentam não dessignificar a formação inicial que tiveram, sem, no entanto, desconstruir a representação mais ampla do parâmetro da qualidade formativa pautado na presença de professores efetivos. Então, a solução foi idealizar a categoria de docentes que com eles atuava, valorizando os aspectos possíveis de seu fazer: a afetividade e a desenvoltura pedagógica, que se materializavam no espaço ocupado por seus professores substitutos na prática cotidiana desta categoria na Universidade – a sala de aula e o ensino.

Considerando os aspectos legais que balizam a função do professor substituto na docência superior, Koheler (2006) expõe que a própria legislação acaba por tecer um perfil a este profissional:

A legislação deixa claro quem é o professor. A partir da experiência desta função, surge a idéia de imediatismo para o professor substituto, ou seja, que ele deveria se preocupar com dar aulas, com a explanação das idéias expostas nos livros e não com a riqueza da formação do ser humano. A autora acredita que os discentes se formam mais na prática, na interação com o outro, no processo de se construir coletivamente, do que em uma simples e, algumas vezes, medíocre aula teórica (KOEHLER, 2006, p. 52).

Assim, a legislação que norteia desde a contratação até as funções que cumpre o docente temporário, estabelecendo, inclusive, medidas disciplinares de punição, acaba por relegar o mesmo à condição de mero “aulero”. Uma expressão comum no meio acadêmico para referir-se a esta categoria profissional que, de certo modo, acabava por acentuar o dualismo substituto e efetivo.

Por detrás desse dualismo de representações quanto às categorias docentes que atuaram na graduação dos entrevistados, é possível identificar o conceito de formação construído e mobilizado por esses egressos em seus depoimentos. Ao representarem o professor substituto como mais desenvolvimento pedagogicamente e aberto ao diálogo e o professor efetivo como um experto em sua área, o conceito de formação que permeia essas conceituações está calcado na ideia de um modelo a ser imitado ou atingido.

Desde suas palavras, é possível identifica o conceito de formação como um processo centrado no professor e dependente de suas condições em termos de especialização de área. Um movimento visto de fora para dentro, consoante Debesse (1982 **apud** García 1999), uma *heteroformação*, no sentido de receber do professor a forma.

Dessa maneira, intuo que esse conceito de formação que atravessa a fala dos entrevistados, materializado no dualismo entre substituto e efetivo, que tentam resolver para si em nível de idealização, acaba por revela um valor formativo muito caro a este âmbito universitário, que é o da experiência. Pelos depoimentos acima, pude constatar que tanto o domínio do saber de área e a experiência são atribuídos a uma categoria docente mencionada como professor efetivo. Talvez pelo tempo de docência e pela trajetória já consolidada na instituição, em comparação à categoria de substitutos.

Esta representação construída pelos egressos sobre a pouca experiência do professor substituto refere-se ao nível epistemológico da docência no ensino superior. E o entendimento que a permeia é o do ensino pautado na transmissão do saber. Consoante Freire (1996), como se a formação dependesse tão somente do discurso e das condições de o professor apresentar o conteúdo ao aluno. O que Ferry (2004) explica mediante o mito do pigmaleão. O aluno é modelado pelo professor. E isto fica claro no desabafo do sujeito (A), pela ânsia expressa em ter um *professor titular*<sup>60</sup>, que encerra todos estes atributos de domínio epistemológico e de experiência profissional.

---

<sup>60</sup> Termo empregado pelo sujeito para referir-se a categoria de professores efetivos.

### 7.2.2 Das limitações da ação formativa do professor substituto

Nas representações elencadas anteriormente, os entrevistados também apontaram como caótica a transitoriedade do professor substituto, causando repercussões negativas em sua formação inicial. Por exemplo, o informante (*T*) comenta sobre uma disciplina na qual sua turma trocou de professor três vezes no mesmo semestre.

Discutindo essa representação sobre a temporariedade do substituto ter implicações negativas na formação dos entrevistados, Tardif (2002, p. 35) considera que “quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas”. Esta sistematização e formalização adequadas seriam comprometidas quando viabilizadas por docentes temporários, no caso analisado.

Esta questão da temporariedade da função foi representada como impedimento para que o substituto pudesse melhor organizar seu trabalho docente. Pois, consoante os relatos dos entrevistados, este professor temporário estaria atrelado a seus estudos e dividindo seu tempo com outros afazeres, como a docência em outros espaços institucionais. Algo que não acontece com o efetivo, que tem dedicação exclusiva. Novamente busco em Tardif (2002) subsídios, pois a situação do substituto, apresentada pelas representações dos entrevistados, se assemelha muito ao contexto do professor canadense descrito nas pesquisas que realizou, a qual caracterizou como situação de risco<sup>61</sup>.

A questão de que os dispositivos de formação fossem reduzidos devido à presença de professores substitutos, no caso investigado, deve ser atenuada e melhor discutida. Koehler (2006), em seu estudo, aponta:

A atuação do professor substituto abarca muitas atividades extra-classe, tais como a orientação de trabalhos de conclusão de curso, a orientação de estágios profissionais e a orientação de projetos de pesquisa. Além disso, atividades próprias de cada centro de ensino, tais como a organização e a coordenação de eventos oferecidos pela instituição (KOEHLER, 2006, p. 145).

---

<sup>61</sup> Em que a constante troca de escolas a que esses docentes estavam submetidos, em função da política educacional canadense, acabava gerando uma situação de não aprendizagem, de não aquisição dos saberes experienciais.

As considerações de Koehler (2006) encontram eco no microcontexto investigado, pois a atuação dos substitutos no curso de Letras Espanhol, no período focado pela pesquisa, de 2002 a 2006, estendia-se para além da sala de aula. Englobava a pesquisa e as atividades burocráticas<sup>62</sup>. De modo que esse entendimento manifesto pelos entrevistados quanto à limitação da ação docente do substituto esteja em nível de representação.

O que percebo é uma distinção de envolvimento com as atividades do curso. Por parte dos substitutos apenas graduados, ia para além do ensino, enquanto nos que possuíam pós-graduação, reduzia-se a dar aulas. Acredito que essa diferença ocorresse em função de os substitutos apenas graduados recém terem se formado e ingressado na docência superior. Estavam principiando na docência, necessitando afirmar sua identidade como professores, segundo Tardif (2002). Daí resulta que abraçassem todo tipo de tarefa, que os ajudasse nesse processo.

Por fim, os entrevistados representam a redução das atividades do professor substituto ao ensino como limitadora dos dispositivos de formação, sobretudo a pesquisa. O que é visto por eles como negativo, pois a pesquisa foi por eles representada como atividade fundamental para o desenvolvimento da criticidade do saber.

Desde Ferry (2004), uma formação reduzida ao ensino não conseguiria dar conta de promover no aluno o trabalho sobre suas representações da docência. Para García (1999), há uma distinção entre ensino e formação. Para ele, o ensino é apenas um dos elementos que concorrem para a formação. Por outro lado, Balzan (2000) defende o princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, sendo esta a promotora do pensamento crítico no aluno. De modo que ter uma formação reduzida ao ensino seria insuficiente, conforme reconhecem os entrevistados, alegando que sentiram a falta da pesquisa em sua formação inicial.

Entretanto, pensando desde Demo (1990) e Cunha (2001), a criticidade do saber deveria ser elemento presente e diluído em todos os momentos da formação inicial, não unicamente privilégio da pesquisa. Inclusive Demo (1990) chega a comentar que a pesquisa, como cumprimento de um protocolo científico, não promove o pensamento crítico, sendo, também, uma prática mecânica.

O fato é que, devido à ausência que tiveram deste dispositivo, o qual está atrelado à presença do professor substituto, os entrevistados representaram pesquisa como de suma importância, considerando sua formação incompleta. Por mais que se contradigam em seus

---

<sup>62</sup> Isso talvez tenha se processado em função de os professores efetivos estarem ausentes do curso, ficando a cargo dos substitutos as demais tarefas também.

depoimentos, alegando que as aulas com os substitutos tenham sido fundamentais para sua formação.

Essa contradição, ou como anteriormente designei por dualismo, pode ser mais bem compreendida em Bourdieu (1989). Recuperando, os egressos representaram seus professores substitutos como mais empenhados pedagogicamente e mais abertos ao diálogo, situando, em contrapartida, no professor titular a experiência e a especialização no saber de área como sinônimo e garantia da qualidade formativa.

Vejo que semelhante movimento é feito quanto à prática da pesquisa. Esta, no meio acadêmico, geralmente se restringe à pós-graduação, sendo a formação inicial legitimada como um lugar de ensino. Entretanto, pelo singular contexto desses egressos, no qual se viam furtados da iniciação à pesquisa na graduação por conta da significativa presença de substitutos, os mesmos passam a supervalorizar essa prática.

Em outras palavras, a pesquisa é tida, tomando por base as proposições de Bourdieu (1989), como um capital intelectual qualificador e diferenciador dos sujeitos no meio acadêmico. E, por viverem nesse meio, os egressos tinham noção de sua dimensão, a ponto de se sentirem prejudicados pela ausência da pesquisa. Pois alegaram que não tiveram acesso a esse capital.

Assim, penso ter respondido mais duas das questões enunciadas nos objetivos específicos deste estudo de caso: *como entendiam a posição institucional do professor substituto em seu processo formativo?* Como a de um professor com competência e interesse em atuar, mais dedicado pedagogicamente. Porém, com limitações impostas pelo vínculo contratual com a instituição, que reduzem sua atuação ao ensino. E, *fazem alguma relação entre qualidade formativa e a atuação dos professores substitutos?* Sim, pois compreendem que devido aos impedimentos impostos burocraticamente ao professor temporário, sua formação tenha sido simplificada em seus dispositivos, faltando a pesquisa e acentuando-se o ensino.

### 7.2.3 Do professor substituto ao conceito de formação

A presença considerável de professores substitutos durante a graduação desses sujeitos, além de levá-los a construir um conceito de formação pautado na reprodução, limitado ao ensino, desencadeou a supervalorização da dimensão epistemológica de sua área.



Uma preocupação e uma angústia em ter o domínio da língua que estudavam, sobrepondo-se aos demais saberes pedagógicos ou didáticos também necessários à prática docente.

Esta constatação é reforçada pelo depoimento do sujeito (A), que também considera o curso como deficitário quanto ao domínio da língua espanhola oferecido ao acadêmico em formação<sup>63</sup>. Para o informante (I), era preciso ir atrás de outros dispositivos para sanar tal deficiência: *Nisso, a gente tem que correr atrás. Foi o que eu fiz: um curso para acrescentar, porque a gente sai muito falho do curso, de toda a graduação.*

Tal deficiência em atender às expectativas dos sujeitos entrevistados quanto ao domínio da língua estrangeira, que para eles se reduz em nível de oralidade, é atribuída à organização do curso.

*E fui vendo que tinha muitas dificuldades no curso. E que melhoraram pouco ou nem melhoraram. Havia falta de professores. Havia pouca preocupação como o curso de Espanhol por parte do Departamento de Letras. O curso de Espanhol ficava em segundo plano (A).*

Para o informante (A), a falta de professores qualificados e a pouca atenção dedicada pelo curso a saná-la, são apontadas como causa desta deficiência que tiveram em sua formação quanto à oralidade. Já para o sujeito (I), isto aconteceu porque, durante a graduação, poucos foram os momentos que tiveram dedicados a desenvolvê-la.

*Porque não existe tempo para treinar a oralidade! Falta tempo. A carga horária se detém mais na teoria e esta parte da prática fica a desejar. Todos os professores, desde o início, dão muito pouca atenção a isso. E na hora de trabalhar [...] Agora, que estou trabalhando, faz falta. É o que está fazendo falta... (I).*

Sendo que esta carência na formação, conforme relata o sujeito (I) tem repercussões atualmente em sua profissão. O informante (M) esclarece que muitos de seus colegas, por serem trabalhadores, necessitavam desenvolver a oralidade no curso, pois não tinham como fazê-lo de outra forma.

---

<sup>63</sup> Esses dados referentes ao domínio epistemológico foram obtidos quando os entrevistados responderam à segunda questão do *Bloco fotos*, que compunha o Roteiro da entrevista semiestruturada a eles aplicada: *Você consegue recordar quais eram suas expectativas iniciais quanto ao curso? Elas foram atingidas? Por quê?* Das respostas obtidas, pude retirar elementos para pensar o *conceito de formação* compartilhado por esses sujeitos.

*Às vezes, não tem condições de conversar com pessoas, nem de ler! Porque o aluno do curso noturno também trabalha, tem outras atividades. Então, não é fácil para o aluno ter esse contato. Então ele busca o contato no curso, o que não acontecia muito (M).*

Estas expectativas que os sujeitos revelam quanto ao aspecto epistemológico de sua formação, mormente no que tange ao domínio da oralidade do idioma estrangeiro, as quais não foram sanadas, é vista pelo informante (A) de modo mais lúcido.

*Mas, quando chegou ao final do curso, de tudo o que eu esperava, as minhas expectativas não foram sanadas. Acho que quando a gente entra num curso superior, a gente chega com muitas expectativas, com muitos sonhos, que a realidade não atende. E como já fazia muito tempo que eu não estudava, acho que eu estava esquecida de como era a realidade (A).*

Nas palavras do sujeito (A), percebo a ponderação que faz entre as expectativas e os sonhos e a realidade da formação inicial. Como já possuía outra graduação em Letras, afirma que havia esquecido esta realidade. Isto é, que o aluno tem de esforçar-se por si mesmo e não esperar tudo do curso.

*Eu acredito que foram atingidas. Claro, que a cada parte do curso a gente vai vendo de forma diferente os objetivos e o que está sendo alcançado. No decorrer do curso, a gente encontrou vários problemas, mas eu sempre encontrei o meu objetivo e sempre consegui ver em que estágio eu estava. E sempre achei que estava evoluindo, embora, às vezes, preferisse estar em um estágio mais evoluído (T).*

Esforçar-se por si mesmo, indo atrás de buscar o que no curso não é oferecido, parece ser algo encarado negativamente pela maioria dos entrevistados. Este movimento de busca pessoal, entretanto, para o sujeito (T), foi visto como a própria formação. Conforme seu relato, a cada momento do curso, ele ia revendo seus objetivos, superando os problemas que surgiam.

*Logo na entrada, a gente pensa que vai ser tudo perfeito, que vamos ter todo o material didático disponível, que vamos ter todos os professores bem dispostos, que todos os colegas, também, estão bem interessados em trabalhar, em ser professor (T).*

Reconhece que, de início, tinha expectativas de que o curso seria perfeito nos dispositivos de formação oferecidos (material didático, professores dispostos, colegas interessados), mas seu movimento foi diferente de seus demais colegas. Estes encararam as dificuldades como uma carência do curso. O sujeito (*T*), entretanto, soube ver-se como agente de seu processo formativo, redimensionando seus objetivos e sabendo superar as limitações formativas encontradas.

*E também a questão de que depende do aluno. Se o aluno não perceber que tem um mundo muito maior, ele vai ficar sempre pensando em questões muito pontuais, a serem ensinadas, e não de que forma podem ser exploradas estas questões (T).*

Para o informante (*T*), grande parte do êxito de sua formação dependia não somente das condições oferecidas pelo curso, mas de como ele se posicionava em relação à aprendizagem e às dificuldades encontradas. Conforme argumenta, o aluno tem de perceber de que maneira essas questões podem ser exploradas.

Essa questão de o curso a eles dispensado não lhes ter garantido o domínio da língua, de certo modo, está atrelada ao conceito de formação por eles forjado, resultante do contexto singular de graduação que vivenciaram no dualismo professor substituto e professor efetivo. Como essa segunda categoria docente teve incidência reduzida no processo, sendo por eles representada como a garantia da qualidade formativa, os mesmos apontam limitações na graduação que tiveram quanto ao domínio do saber de área.

Considerando Tardif (2002), os saberes da formação correspondem aos disciplinares, aos pedagógicos, aos curriculares e aos experienciais. Os saberes disciplinares e os pedagógicos seriam aqueles que os docentes aprendem quando passam por um contexto sistematizado de ensino, na universidade, por exemplo. Os demais seriam resultantes das vivências profissionais e dos diversos ambientes de socialização de saberes nos quais tenham atuado (escolas, universidades).

Especificamente, os saberes disciplinares dizem respeito aos conhecimentos da área de atuação, aqueles que “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2002, p. 38). E os pedagógicos, de como mobilizar a aprendizagem, advindos das teorias educacionais.

Assim, o conceito de formação manifestado pelos entrevistados, se aproximado das considerações teóricas de Tardif (2002), pode ser entendido do seguinte modo: adquirir os

saberes disciplinares de sua área. E, neste sentido, os sujeitos investigados consideraram que a mesma foi deficitária, justamente porque não atingiram a fluência no idioma estrangeiro.

Recuperando os motivos que levaram este grupo de sujeitos a optar pelo curso de Espanhol, sua maioria argumenta que o fez não pela docência, mas sim por ser um curso de língua<sup>64</sup>. De onde sua preocupação, penso eu, estar acentuada quanto ao domínio da oralidade. Uma compreensão reduzida do que seja a formação inicial docente, pois a dimensão pedagógica sequer foi mencionada pelos entrevistados.

Estando a formação inicial assentada nos saberes disciplinares de sua área de atuação, os sujeitos argumentam que a mesma foi precária, em função de o curso não ter lhes oferecido os dispositivos adequados, como a pesquisa, reduzindo-se ao ensino. Tal entendimento denota que, para eles, a formação era vista como algo dado de fora para dentro, cujo êxito dependeria exclusivamente das condições ofertadas. Dependeria do material didático, dos professores e, como expôs o sujeito (*I*), do tempo dedicado ao desenvolvimento da oralidade no curso.

Uma *heteroformação*, consoante Debesse (1982 **apud** García 1999), em que os objetivos, os conteúdos e os dispositivos são dados pelo curso. Pois os sujeitos entrevistados não se posicionaram, em suas falas, também como responsáveis pelo processo, apenas como objetos do mesmo. Esperavam receber a formação.

O entendimento de formação como algo que se consome torna-se explícito quanto os entrevistados expõem como negativo o fato de terem de buscar fora da universidade, por si mesmos, a complementação dos saberes de área, para atingirem o domínio da oralidade, que a eles parece ser tão caro. A dinâmica da formação, desde Ferry (2004), que é o desenvolvimento pessoal, o encontrar suas maneiras de realizar determinadas tarefas, parece ter sido custoso para esse grupo de entrevistados. Pois percebo, por suas falas, a resistência em se porem como agentes no processo.

De modo que, cogito, entendiam a formação como ensino. E sua aprendizagem dependente única e exclusivamente das condições ofertadas pelo curso. Uma representação equivocada, mas que se enraizou nesse grupo e parece não ter sido, ainda, desconstruída pelos sujeitos entrevistados.

Haverá algo a concluir da análise realizada acima? Tomando por base o referencial teórico adotado, me arrisco a cogitar que a maioria dos sujeitos entrevistados não realizou o movimento de formação. Apenas passaram por um contexto de ensino, esperando que o

---

<sup>64</sup> Esses dados foram obtidos mediante respostas dos sujeitos à primeira pergunta do *Bloco fotos*, estruturada para ser *descritiva* e com *tom existencial*, conforme Triviños (1987), pois pretendia evocar fatos relativos à vivência da graduação dos entrevistados, com caráter subjetivo: *Você lembra o ano em que ingressou no curso? O que lhe motivou a optar por uma licenciatura?*

mesmo despertasse neles a aprendizagem. Desde Ferry (2004), a formação consiste no trabalho que o sujeito realiza sobre suas próprias representações. Este foi efetivado apenas pelo sujeito (*T*), conforme seu relato. Iniciou a graduação tendo as mesmas expectativas que seus colegas, vendo a formação como algo a ser recebido. Entretanto, no decorrer do curso, desconstruiu esta representação, situando-se como agente de seu processo formativo.

Assim, ao analisar esta categoria, dei conta de um dos objetivos específicos propostos neste estudo de caso. Em nível da formação docente, veio representado pela seguinte questão: *o que os sujeitos entrevistados entendiam por formação?* Sua grande maioria a compreendia como ensino, cuja aprendizagem dependeria das condições externas oferecidas pelo curso, para ser mobilizada. Apenas um deles deu a entender que a formação implicava no movimento de (des) construção que o sujeito realiza sobre si mesmo. Um contexto formativo desencadeado pela singularidade do corpo docente que atuou com esses alunos estar, em sua maioria, composto por professores substitutos.

## **8 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR SUBSTITUTO**

Neste capítulo, dedico-me a elencar as representações elaboradas sobre o professor substituto pelos sujeitos investigados no caso. Também listo as repercussões que os mesmos evidenciam sobre a atuação desta categoria docente em sua formação inicial. Por fim, longe de esgotar a temática investigada, dado que a pesquisa configura-se um estudo de caso, procuro aproximar o fenômeno ao que autores da área educacional atualmente cogitam sobre o contexto do ensino superior no Brasil, como provocação para um estudo futuro.

A discussão estabelecida no capítulo anterior sobre os dados levantados na pesquisa me dá base para compreender que os conceitos e as representações que os egressos tecem sobre sua formação inicial e sobre a ação de seus professores substitutos convergem. Percebo um encadeamento de ideias, uma coerência e uma coesão em suas representações.

Por exemplo, suas expectativas iniciais quanto ao curso os levam a representar a formação como um movimento executado de fora para dentro, dependendo exclusivamente dos dispositivos oferecidos para ser efetivada. Não é vista como um movimento de implicação no processo. Em outras palavras, esperavam ser formados pelo curso e não formar-se no curso.

Neste sentido, após analisar a categoria do professor substituto surgida de suas falas e estabelecer a discussão com os dados teóricos compilados, com os dados contextuais e com minha trajetória como aluno de graduação e professor substituto do referido curso, posso perceber que esta concepção sobre a formação acaba sustentando as demais representações construídas pelos egressos ao longo da graduação. As quais, por seus discursos, parecem fortes e convictas nesses sujeitos.

Tal conceito de formação acaba dialogando com as representações que estes sujeitos elaboram sobre seus professores substitutos e o que falam a respeito de seus professores efetivos. Aqueles, como deficitários no saber de área e impedidos institucionalmente de

oferecem outros dispositivos de formação para além do ensino. Estes, como grandes detentores do saber, mas pouco desenvolvidos pedagogicamente.

Portanto, o entendimento que os entrevistados revelam ter sobre a formação docente leva-os a considerar que sua licenciatura apresentou falhas quanto a seus dispositivos. Pois o movimento é o de espera. E como enfrentaram um contexto de graduação com significativa presença de professores substitutos e com a ausência de seus professores efetivos, representam sua formação inicial como deficitária.

Assim, acredito ter base para responder o objetivo geral deste estudo de caso: *compreender a maneira como esse grupo de egressos representa a atuação de seus professores substitutos e como entende que a mesma repercutiu em sua formação inicial docente*. Eles representam a atuação de seus professores substitutos como mais desenvolvida pedagogicamente. Porém, a vêem como carente em relação ao domínio epistêmico e limitada institucionalmente quanto aos dispositivos que podem oferecer para além do ensino. E a repercussão da ação desta categoria de professores em sua formação inicial é por eles considerada como insuficiente, isto é, se dizem inseguros quanto ao conhecimento de sua área.

Esta representação da ação e da repercussão dos professores substitutos no processo de formação inicial dos sujeitos investigados tem desdobramentos e aponta reflexões contextuais. Ainda que o estudo de caso tenha cunho fenomenológico, os dados advindos da realidade investigada suscitam reflexões sobre o contexto da formação inicial e da formação do profissional que atua no ensino superior. Apresento estas reflexões como provocação para estudos futuros.

**Primeiramente**, constato que os sujeitos entrevistados, em nível epistemológico, representam seus professores substitutos como deficitários no domínio do saber de área e pouco experientes. Em contrapartida, situam no professor efetivo esses valores e os dão por positivos, reforçando um entendimento de formação calcado no ensino e na transmissão de conhecimento.

Esta constatação traz à baila a discussão estabelecida por estudiosos da pedagogia universitária nesse país quanto à formação do professor que atua nesse nível de ensino. Para Fernandes (1998), as dimensões da formação e da atuação do docente universitário são três: *a epistemológica, a pedagógica e a política*. E os dados levantados apontam que, para a categoria dos substitutos, estas dimensões se apresentam reduzidas.

Os egressos entrevistados situam a dimensão pedagógica como qualificadora da ação do professor substituto em sua formação inicial. Nos professores efetivos, as dimensões

epistemológicas e política. Entretanto, esta divisão por si só é pouco esclarecedora. Importa o conceito de formação manifestado por estes sujeitos, dialogando com esta distinção que fazem entre substituto e efetivo.

Pois seu entendimento de formação, calcado na aquisição de saberes de área, mediante um processo de transmissão de conhecimentos, é que sustenta tal diferenciação. Eles situam no professor efetivo o domínio epistemológico como o elemento fundamental e faltante em sua graduação.

Masetto (1998) esclarece que tradicionalmente a prática docente no ensino superior esteve pautada na transmissão dos saberes de área, geralmente vinculada por professores cuja formação não contemplou o nível pedagógico. Este é o movimento que os entrevistados fazem, de situar no professor efetivo a dimensão epistemológica, mas de vê-lo como pouco desenvolvimento pedagogicamente. E o contrário quanto ao substituto.

Tal representação dialoga com as proposições de Fernandes (1998), de uma prática de ensino baseada na concepção positivista de ciência presente na educação superior. Refletida nas palavras dos entrevistados, que afirmam ser o domínio do saber de área o elemento definidor de sua formação. Resultante da crença de que o sucesso de sua aprendizagem depende exclusivamente das condições de o professor ser um bom ensinante.

Neste contraponto entre substituto e efetivo, tecido pelos sujeitos da pesquisa, encontra eco uma crença há muito tempo enraizada no ensino superior quanto à formação do professor universitário, a de um grande sabedor, cuja prática é inquestionável, pela crença de “*quem sabe, automaticamente sabe ensinar*” (MASETTO, 1998, p. 11). Ou seja, a formação pedagógica do professor universitário fica negligenciada.

De certa maneira, os entrevistados identificam a mesma situação, pois situam no professor substituto a dimensão pedagógica e o envolvimento afetivo com os acadêmicos, enquanto referendam para o professor efetivo a imagem de distanciamento pela autoridade que possui quanto ao domínio de seu saber de área. O que acaba alimentando “o estigma que permeia as instituições de ensino superior de que o docente nasce feito” (BEHRENS, 2000, p. 62), principalmente quanto às questões pedagógicas.

Para Behrens (2000, p. 66), é imprescindível o professor refletir sobre sua prática, abandonando a postura autoritária, promovendo e envolvendo-se com os alunos em situações de construção do saber, pois “o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos”. Desta maneira, penso que o caso estudado sobre o substituto forneça subsídios para pensar esta questão da formação pedagógica e para a docência do



professor universitário, tendo por base esta distinção epistemológica e pedagógica que os entrevistados fazem entre professor efetivo e professor temporário.

O esforço está em colocar o processo de aprendizagem do aluno como centro do espaço universitário. Implicando num redimensionamento institucional: de universidade como lugar de ensino para lugar de aprendizagem, argumenta Zabalza (2004). Uma mudança que precisa ser construída dentro do espaço universitário, no qual a dimensão pedagógica do fazer docente tem sido negligenciada em função da epistemológica.

**Segundo**, quanto à pesquisa, prática indispensável aos novos rumos de aprendizagem que se propõem como necessários ao ensino superior, os professores substitutos se encontram impedidos institucionalmente. O que os sujeitos entrevistados citam como uma das limitações na formação que tiveram.

Nesse contexto, penso que a maneira como os sujeitos entrevistados sobrevalorizam o dispositivo da pesquisa em sua formação inicial, justamente por sua ausência, encaminhe outras discussões. A presença dos substitutos, que institucionalmente se encontram impedidos de desenvolverem atividades para além da docência em sala de aula, despe a formação da crítica do saber e da construção do conhecimento, limitando-a ao ensino.

Parece-me que este é o ponto central da discussão. Conforme argumenta Fernandes (1998), a presença demasiada de professores substitutos na formação inicial, pelos depoimentos dos sujeitos entrevistados, referenda o contexto de uma política maior de separar as universidades entre centros que produzem conhecimento e centros de ensino. Negando a algumas a capacidade de manter com o saber uma relação de crítica, relegando seu ensino apenas ao ato de transmitir aos alunos os conhecimentos produzidos alhures.

Esta política, refletida no microcosmo da formação inicial desses sujeitos, teve sérias implicações, segundo declaram. Uma delas é a falta da pesquisa como dispositivo de crítica do saber. Pois os egressos apresentam queixas de que foi precário o diálogo entre a teoria e a prática a eles oferecido no curso. Para Balzan (2000), este diálogo é fundamental. Porque a formação não pode se configurar mais pelo binômio de aquisição de uma teoria para sua posterior comprovação na prática. Prima pelo trato com a dúvida, o questionar saberes já existentes, experimentar novas maneiras de executar uma mesma tarefa. Uma formação orientada pela pesquisa, pela produção de conhecimento.

Quando estes sujeitos alegam sentir a falta da pesquisa como dispositivo de formação, constato que esta é por eles entendida não como um momento de crítica do saber, senão como o acesso a uma atividade supervalorizada no ensino superior. Tendo em mente a representação que os mesmos tecem sobre a formação como um movimento de fora para

dentro, eles acabam vendo a pesquisa como o cumprimento de um protocolo, de um ritual socialmente reconhecido no meio acadêmico.

Calazans (1994) alerta para a contradição que o espaço universitário vive quanto à pesquisa. Revelada pela falta de investimento financeiro, por exemplo, para que sua prática aconteça desde a graduação, ficando relegada apenas aos cursos de pós-graduação ou se tornando mercadoria de luxo que gera distintas relações de poder pelo saber no espaço acadêmico. O que, de certa maneira, acontece com os sujeitos entrevistados, que supervalorizam a pesquisa por sua ausência como dispositivo na formação inicial. Penso que esta hierarquização dos saberes no espaço universitário, dando destaque aos da pesquisa, revela, por um lado, o entendimento moderno de ciência. Por outro, repercute as políticas de Estado para a educação superior, que vêm sendo implantadas no país com a Reforma Universitária, argumenta Cunha (2001).

**Terceiro**, politicamente os substitutos não têm expressão institucional. O que os sujeitos entrevistados sentiram como negativo, pois impedia um maior engajamento desta categoria com os assuntos do curso e, conseqüentemente, com a formação a eles dispensada. De fato, o professor substituto, por uma questão legal e pelo regimento institucional que direciona sua atuação, não tem condições de desenvolver-se como um *intelectual formador*<sup>65</sup>, pois, consoante Moreira (1994), o substituto, além da ausência da pesquisa, não pode envolver-se com a extensão e nem tem expressão política institucional, como participar de comissões eleitorais ou cargos de chefia. Enfim, não pode articular-se institucionalmente, a fim de dispensar aos acadêmicos em formação melhores dispositivos.

**Assim**, sinto que as limitações que a própria instituição impõe à atuação desta categoria profissional, segundo as representações que os entrevistados fazem de seu processo formativo inicial e de seus professores substitutos e de seus professores efetivos, acabam referendando crenças de que devem ser ultrapassadas quanto aos docentes que atuam no ensino superior. E, de certa maneira, emperrando a mudança contextual, de um ensino pautado na transmissão, para um fazer docente que prime pela aprendizagem do aluno, em

---

<sup>65</sup> Para Moreira (1994), *intelectual formador* é professor que busca articular ensino e pesquisa. Pondo-se como um orientador, desenvolve com seus alunos, na graduação mesmo, processos de produção de conhecimentos, que se articulam com a formação pretendida. Abandona o ensino pautado na transmissão de saberes. Busca vencer as barreiras institucionais para a pesquisa, mediante a união de esforços com outros professores, para estabelecer políticas e planos pedagógicos que fomentem essa prática. Tem por princípio também a extensão, que vê no diálogo entre universidade, escola e sociedade um lugar privilegiado de produção e divulgação de saberes relevantes. Foge do academicismo hermético, isolado, cujas pesquisas e saberes dele resultantes servem apenas para encher periódicos de sua área.

que professores e acadêmicos sejam colaboradores na (re) construção de saberes e de uma nova sociedade.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Ada. *El universo personal del enseñante: un laberinto bien organizado*. In: ABRAHAM, Ada (org.). **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

AIMI, Daniela da Silva. *A realidade do professor substituto nas universidades da região sul: contribuições possíveis para a qualidade do trabalho docente*. (dissertação de mestrado). UFSM, CE, PPGE, 2009.

BALZAN, Newton César. *Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papyrus, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, Marcus Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

BOOTH, Wayne *et al.* **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº. 1.953-26/2000 que institui o Auxílio-Transporte aos militares, servidores e empregados públicos da administração federal direta, autárquica e funcional da União, e revoga o § 1º do art. 1º da Lei nº 7.418, de 16 de dezembro de 1985. Brasília, DF. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > Acesso em 12 fev. 2010.

BRASIL. Lei nº. 7.596/87, de 10 de abril de 1987. Altera os dispositivos do Decreto-lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº. 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº. 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > Acesso em 12 de fev. de 2010.

BRASIL. Lei nº. 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > Acesso em 12 fev. 2010.

BRASIL. Lei nº. 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. Brasília, DF. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > Acesso em 12 fev. 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *A iniciação científica: um aprendizado do trabalho científico na realidade social*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

CASTANHO, Sérgio E. M. *A universidade entre o sim, o não e o talvez*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

CAMPO, Emma Ruiz Martín del. *Adolescencia femenina y ritual: la celebración de las quinceañeras en algunas comunidades en México*. In: **Expiral**. Enero/ abril. Año/vol. 7, número 020. Universidad de Guadalajara: México, 2001, p. 189-222.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. *Ensino como mediação da formação do professor universitário*. In: MOROSINI, M. C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. *Exame de qualificação de mestrado de Samuel da Silva Baratto, Parecer*. UFSM, PPGE, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Produção e apropriação de conhecimento na universidade*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FERNANDES, Cleoni. *Formação do professor universitário: tarefa de quem?* In: MASETTO, Marcus Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

FERRY, Gilles. *Acerca del concepto de formación*. In: **Pedagogía de la Formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, UBA, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREITAS, Deisi *et al.* *Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de licenciatura: uma reflexão*. In: **Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionados: “enfrentando desafios formativos”**. Santa Maria: UFSM/CE/PPGE, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa, Paraná, 2007. Disponível em < <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> > Acesso em 25/10/08.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: ESTRELA, Maria Teresa e ESTRELA, Albano (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *Exame de qualificação de mestrado de Samuel da Silva Baratto, Parecer*. UFSM, PPGE, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOEHLER, Solange Ester. *A trajetória institucional/docente do professor substituto na UFSM* (dissertação de mestrado). UFSM, CE, PPGE, 2006.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Roberto Luiz. *A questão curricular: desafios e intermediações.* In: FREITAS, Deisi *et al.* **Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionados: “enfrentando desafios formativos”.** Santa Maria: UFSM/CE/PPGE, 2005.

MASETTO, Marcus Tarciso. *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.* In: MASETTO, Marcus Tarciso (org.). **Docência na universidade.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

**MDT:** monografias, dissertações e teses. UFSM, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas: São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental.* In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

*Novo Dicionário Eletrônico Aurélio.* São Paulo: Positivo Informática Ltda, 2004.

QUEVEDO, Éverton Reis. **Isolamento, isolamento e ainda isolamento: O Hospital Colônia Itapuã e o Amparo Santa Cruz na Profilaxia da lepra no Rio Grande do Sul (1930-1950).** POA: PUCRS, 2005.

RAMOS, Waldyr Mendes. *A setuagenária escola de educação física e desportos.* In: **ARQUIVOS EM MOVIMENTO** (Revista eletrônica da Escola Educação Física e Desportos – UFRJ). RJ: UFRJ/ EEFD: jan./ jun. 2009. Acesso em 02/02/2010. Disponível em <<http://vomer2.eefd.ufrj.br/~revista/index.php/EEFD/article/viewDownloadInterstitial/8/19>>.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCAFFO, Sonia. **Vygotski y la escuela**. Montevideo: Aula, 1996.

SERRÃO, Maria Isabel. *Atividade humana e educação*. In: **Aprender a Ensinar**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUFANO, Douglas. **Guia prático da nova ortografia**: saiba o que mudou na ortografia brasileira. São Paulo: Ed. Melhoramentos Ltda, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Resolução nº 012/2003 – regulamenta o processo seletivo para contratação de professores substitutos da UFSM, de acordo com a legislação vigente e revoga a Resolução nº. 05/2000. Disponível em < [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br) > Acesso em 12 fev. 2010.

WIELEWICKI, Hamilton. *Estágio Curricular Supervisionado: concepções de supervisão*. In: FREITAS, Deisi et al. **Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionados**: “enfrentando desafios formativos”. Santa Maria: UFSM/CE/PPGE, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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



## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – QUADROS DE PROFESSORES POR ANO LETIVO, SEMESTRE E DISCIPLINA

**Quadro 1 – Professores do 1º semestre do curso (2º semestre letivo de 2002)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTC110	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	<b>Professor A.</b>
LTE132	ESPAÑHOL I-A	<b>Professor B.</b>
LTV114	PORTUGUÊS FUNDAMENTAL	<b>Professor C.</b>
LTV115	PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	<b>Professor D. Professor E.</b>

**Quadro 2 – Professores do 2º semestre do curso (1º semestre letivo de 2003)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTC111	LATIM "A"	<b>Professor F.</b>
LTC112	LINGÜÍSTICA "A"	<b>Professor G.</b>
LTE133	ESPAÑHOL II-A	<b>Professor H.</b>
LTV116	PRODUÇÃO DE TEXTOS	<b>Professor C.</b>

**Quadro 3 – Professores do 3º semestre do curso (2º semestre letivo de 2003)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTC113	LINGÜÍSTICA "B"	<b>Professor G.</b>
LTE134	ESPAÑHOL III-A	<b>Professor I.</b>
LTV117	TEORIA DA LITERATURA "A"	<b>Professor J.</b>

**Quadro 4 – Professores do 4º semestre do curso (1º semestre letivo de 2004)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTE135	ESPAÑHOL IV-A	<b>Professor L.</b>
LTV118	LITERATURA BRASILEIRA "A"	<b>Professor J.</b>
LTV119	LITERATURA PORTUGUESA "A"	<b>Professor J.</b>
LTV120	TEORIA DA LITERATURA "B"	<b>Professor M.</b>

**Quadro 5 – Professores do 5º semestre do curso (2º semestre letivo de 2004)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
FUE201	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	<b>Professor N.</b>
LTE137	ESPAÑHOL V-A	<b>Professor O.</b>
LTV121	LITERATURA BRASILEIRA "B"	<b>Professor J.</b>
LTV122	LITERATURA PORTUGUESA "B"	<b>Professor J.</b>

**Quadro 6 – Professores do 6º semestre do curso (1º semestre letivo de 2005)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
ADE103	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	<b>Professor P.</b>
LTE138	ESPAÑHOL VI-A	<b>Professor Q.</b>
LTE139	LITERATURA ESPAÑHOLA	<b>Professor R.</b>
LTE136	GRAMÁTICA HISTÓRICA ESPAÑHOLA	<b>Professor S.</b>

**Quadro 7 – Professores do 7º semestre do curso (2º semestre letivo de 2005)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTC114	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA I	<b>Professor T.</b>
LTE140	ESPAÑHOL VII-A	<b>Professor S.</b>
LTE141	LITERATURA HISPANO AMERICANA I	<b>Professor U.</b>
LTV123	TEORIA DA COMUNICAÇÃO "A"	<b>Professor C.</b>

**Quadro 8 – Professores do 8º semestre do curso (1º semestre letivo de 2006)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTC115	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA II	<b>Professor V.</b>
LTE142	ESPAÑHOL VIII-A	<b>Professor X.</b> <b>Professor Q.</b>
LTE143	LITERATURA HISPANO-AMERICANA II	<b>Professor U.</b>
MEN235	DIDÁTICA DO ESPAÑHOL	<b>Professor Z.</b>

**Quadro 9 – Professores do 9º semestre do curso (2º semestre letivo de 2006)**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>
LTE144	LITERATURA DOS PAÍSES DO CONESUL	<b>Professor U.</b>
LTE145	SEMÂNTICA HISPANO-AMERICANA	<b>Professor X.</b>
MEN236	PRÁTICA DE ENSINO DE ESPAÑHOL E LITERATURAS	<b>Professor Z.</b>

## ANEXO 2 – QUADROS DE PROFESSORES POR DEPARTAMENTO

**Quadro 10 – Professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
LTE132	ESPAÑHOL I-A	<b>Professor B.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Graduação em Letras Espanhol</b>	<b>Ensino</b>
LTE133	ESPAÑHOL II-A	<b>Professor H.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Graduação em Letras Espanhol</b>	<b>Ensino</b>
LTE134	ESPAÑHOL III-A	<b>Professor I.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Graduação em Letras Espanhol</b>	<b>Ensino</b>
LTE135	ESPAÑHOL IV-A	<b>Professor L.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Mestrado em Letras</b>	<b>Ensino</b>
LTE136	GRAMÁTICA HISTÓRICA ESPAÑHOLA	<b>Professor S.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Graduação em Letras Espanhol</b>	<b>Ensino e pesquisa</b>
LTE137	ESPAÑHOL V-A	<b>Professor O.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Graduação em Letras Espanhol</b>	<b>Ensino</b>
LTE138	ESPAÑHOL VI-A	<b>Professor Q.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Graduação em Letras Português e Espanhol</b>	<b>Ensino e pesquisa</b>
LTE139	LITERATURA ESPAÑHOLA	<b>Professor R.</b>	<b>Professor Titular Adjunto</b>	<b>Doutorado em Literatura</b>	<b>Ensino, pesquisa e administrativa</b>
LTE140	ESPAÑHOL VII-A	<b>Professor S.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Graduação em Letras Espanhol</b>	<b>Ensino e pesquisa</b>
LTE141	LITERATURA HISPANO AMERICANA I	<b>Professor U.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Mestrado em Letras</b>	<b>Ensino, pesquisa e administrativa</b>
LTE142	ESPAÑHOL VIII-A	<b>Professor X.</b> <b>Professor Q.</b>	<b>Professor Titular Adjunto</b> <b>Professor Substituto</b>	<b>Doutorado em Letras Graduação Português e Espanhol</b>	<b>Ensino, pesquisa, administrativa</b> <b>Ensino e Pesquisa</b>
LTE143	LITERATURA HISPANO-AMERICANA II	<b>Professor U.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Mestrado em Letras</b>	<b>Ensino, pesquisa e administrativa</b>
LTE144	LITERATURA DOS PAÍSES DO CONESUL	<b>Professor U.</b>	<b>Professor Substituto</b>	<b>Mestrado em Letras</b>	<b>Ensino, pesquisa e administrativa</b>
LTE145	SEMÂNTICA HISPANO-AMERICANA	<b>Professor X.</b>	<b>Professor Titular Adjunto</b>	<b>Doutorado em Letras</b>	<b>Ensino, pesquisa e administrativa</b>

Quadro 11 – Professores do Departamento de Letras Vernáculas

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
LTV114	PORTUGUÊS FUNDAMENTAL	Professor C.	Professor Titular Assistente	Mestrado em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa
LTV115	PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	Professor D. Professor E.	Professor Substituto Professor Substituto	Mestrado Letras Mestrado Letras	Ensino Ensino
LTV116	PRODUÇÃO DE TEXTOS	Professor C.	Professor Titular Assistente	Mestrado em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa
LTV117	TEORIA DA LITERATURA "A"	Professor J.	Professor Substituto	Mestrado em Literatura	Ensino
LTV118	LITERATURA BRASILEIRA "A"	Professor J.	Professor Substituto	Mestrado em Literatura	Ensino
LTV119	LITERATURA PORTUGUESA "A"	Professor J.	Professor Substituto	Mestrado em Literatura	Ensino
LTV120	TEORIA DA LITERATURA "B"	Professor M.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Literatura	Ensino, pesquisa e administrativa
LTV121	LITERATURA BRASILEIRA "B"	Professor J.	Professor Substituto	Mestrado em Literatura	Ensino
LTV122	LITERATURA PORTUGUESA "B"	Professor J.	Professor Substituto	Mestrado em Literatura	Ensino
LTV123	TEORIA DA COMUNICAÇÃO "A"	Professor C.	Professor Titular Assistente	Mestrado em Letras	Ensino, pesquisa, e administrativa

Quadro 12 – Professores do Departamento de Letras Clássicas

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
LTC110	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	Professor A.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
LTC111	LATIM "A"	Professor F.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
LTC112	LINGÜÍSTICA "A"	Professor G.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
LTC113	LINGÜÍSTICA "B"	Professor G.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
LTC114	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA I	Professor T.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa
LTC115	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA II	Professor V.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa

**Quadro 13 – Professores do Departamento de Fundamentos da Educação**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
FUE201	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Professor N.	Professor Substituto	Especialização em Educação Especial	Ensino

**Quadro 14 – Professores do Departamento de Administração Escolar**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
ADE103	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Professor P.	Professor Titular Adjunto	Mestrado em Educação	Ensino, pesquisa e administrativa

**Quadro 15 – Professores do Departamento de Metodologia do Ensino**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
MEN235	DIDÁTICA DO ESPANHOL	Professor Z.	Professor Substituto	Graduação Letras Espanhol	Ensino, pesquisa e administrativa
MEN236	PRÁTICA DE ENSINO DE ESPANHOL E LITERATURAS	Professor Z.	Professor Substituto	Graduação Letras Espanhol	Ensino, pesquisa e administrativa

ANEXO 3 - Quadro 16 – Professores em seu vínculo, sua formação e suas atividades <sup>66</sup>

<b>DOCENTE</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
1. Professor A.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
2. Professor B.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino
3. Professor C.	Professor Titular Assistente	Mestrado em Letras	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa
4. Professor D.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
5. Professor E.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
6. Professor F.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
7. Professor G.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
8. Professor H.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino
9. Professor I.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino
10. Professor J.	Professor Substituto	Mestrado em Literatura	Ensino
11. Professor L.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino
12. Professor M.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Literatura	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa
13. Professor N.	Professor Substituto	Especialização em Educação	Ensino
14. Professor O.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino
15. Professor P.	Professor Titular Adjunto	Mestrado em Educação	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa
16. Professor Q.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino e pesquisa
17. Professor R.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Literatura	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa
18. Professor S.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino e pesquisa
19. Professor T.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Letras	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa
20. Professor U.	Professor Substituto	Mestrado em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa
21. Professor V.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Letras	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa
22. Professor X.	Professor Titular Adjunto	Doutorado em Letras	Ensino, pesquisa, extensão e administrativa
23. Professor Z.	Professor Substituto	Graduação em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa

<sup>66</sup> A formação dos professores mencionada nesta tabela diz respeito àquela que possuíam quando do período investigado pelo estudo de caso, anos de 2002 a 2006.

**ANEXO 4 – Quadro 17 – Professores substitutos: formação e atividades**

<b>DOCENTE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
1. Professor A.	Mestrado em Letras	Ensino
2. Professor B.	Graduação em Letras	Ensino
3. Professor D.	Mestrado em Letras	Ensino
4. Professor E.	Mestrado em Letras	Ensino
5. Professor F.	Mestrado em Letras	Ensino
6. Professor G.	Mestrado em Letras	Ensino
7. Professor H.	Graduação em Letras	Ensino
8. Professor I.	Graduação em Letras	Ensino
9. Professor J.	Mestrado em Literatura	Ensino
10. Professor L.	Mestrado em Letras	Ensino
11. Professor N.	Especialização em Educação	Ensino
12. Professor O.	Graduação em Letras	Ensino
13. Professor Q.	Graduação em Letras	Ensino e pesquisa
14. Professor S.	Graduação em Letras	Ensino e pesquisa
15. Professor U.	Mestrado em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa
16. Professor Z.	Graduação em Letras	Ensino, pesquisa e administrativa



**ANEXO 5 – Quadro 18 - Professores substitutos com mestrado e especialização em suas atividades**

<b>DOCENTE</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>4. Professor A.</b>	<b>Ensino</b>
<b>5. Professor D.</b>	<b>Ensino</b>
<b>6. Professor E.</b>	<b>Ensino</b>
<b>7. Professor F.</b>	<b>Ensino</b>
<b>8. Professor G.</b>	<b>Ensino</b>
<b>9. Professor J.</b>	<b>Ensino</b>
<b>10. Professor L.</b>	<b>Ensino</b>
<b>11. Professor N.</b>	<b>Ensino</b>
<b>12. Professor U.</b>	<b>Ensino, pesquisa e administrativa.</b>

**ANEXO 6 – Quadro 19 - Professores substitutos com graduação em suas atividades**

<b>DOCENTE</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>1. Professor B.</b>	<b>Ensino</b>
<b>2. Professor H.</b>	<b>Ensino</b>
<b>3. Professor I.</b>	<b>Ensino</b>
<b>4. Professor O.</b>	<b>Ensino</b>
<b>5. Professor Q.</b>	<b>Ensino e pesquisa</b>
<b>6. Professor S.</b>	<b>Ensino e pesquisa</b>
<b>7. Professor Z.</b>	<b>Ensino, pesquisa e administrativa</b>

## ANEXO 7 – Quadro 20 – Ingressos no curso – 2º semestre letivo de 2002

ACADÊMICO	MATRÍCULA	DATA NASCIMENTO	OCUPAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	EVASÃO/ MUDANÇA DE CURSO/ TRANSFERÊNCIA/ JUBILADO/ FORMAÇÃO
Aluno 1	2220523	30.04.1980	Estudante	22 a 26 anos	F 2º/2006
Aluno 2	2202023	08.02.1971	Trabalhador	31 a 35 anos	F 2º/2006
Aluno 3	2220518	15.03.1965	Estudante	37 a 41 anos	F 2º/2006
Aluno 4	2223160	21.05.1979	Trabalhador	23 a 25 anos	T 2º/2005
Aluno 5	2220513	02.11.1979	Estudante	23 a 28 anos	J 2º/2007
Aluno 6	-	24.07.1982	Estudante	20 a 24 anos	F 2º/2006
Aluno 7	2120519	02.01.1961	Trabalhador	41 a 45 anos	F 2º/2006
Aluno 8	-	07.11.1961	Trabalhador	41 a 43 anos	E 2º/2004
Aluno 9	2220521	23.04.1980	Estudante	22 a 26 anos	F 2º/2006
Aluno 10	2002004	25.02.1984	Estudante	18 a 20 anos	E 2º/2004
Aluno 11	2220531	07.07.1978	Trabalhador	24 a 26 anos	E1º/2004
Aluno 12	2220528	16.03.1970	Trabalhador	32 a 33 anos	E 2º/2003
Aluno 13	2223162	-	Trabalhador	-	E 2º/2003
Aluno 14	2020522	07.06.1981	Estudante	25 anos	F 2º/2006
Aluno 15	2223163	01.08.1979	Estudante	23 a 24 anos	E 1º/2003
Aluno 16	2220519	12.08.1978	Trabalhador	22 a 24 anos	MC 2º/2004
Aluno 17	2220514	06.08.1976	Trabalhador	26 a 28 anos	E 2º/2004
Aluno 18	2220534	15.04.1983	Estudante	19 a 23 anos	F 2º/2006
Aluno 19	2220527	11.11.1981	Trabalhador	21 a 25 anos	F 2º/2006
Aluno 20	2202018	02.04.1985	Estudante	17 a 21 anos	F 2º/2006
Aluno 21	2220529	01.03.1983	Trabalhador	19 a 21 anos	T 1º/2004
Aluno 22	2223165	03.01.1979	Estudante	24 a 27 anos	M 1º/2006
Aluno 23	2202536	-	Estudante	-	M 1º/2007
Aluno 24	2220525	23.12.1984	Estudante	18 a 22 anos	M 1º/2006
Aluno 25	2223232	25.03.1975	Estudante	27 a 31 anos	F 2º/2006
Aluno 26	2220515	16.02.1978	Trabalhador	24 a 27 anos	E 2º/2005
Aluno 27	2220535	31.05.1984	Estudante	18 a 21 anos	E 1º/2005
Aluno 28	2223166	27.01.1977	Trabalhador	25 a 29 anos	M 2º/2006
Aluno 29	-	05.04.1978	Trabalhador	24 a 26 anos	E 2º/2004
Aluno 30	2202014	01.01.1984	Estudante	18 a 23 anos	F 2º/2007
Aluno 31	2223167	21.06.1979	Trabalhador	23 a 25 anos	E 1º/2004
Aluno 32	2220530	15.05.1979	Trabalhador	23 a 25 anos	E 2º/2004
Aluno 33	2223168	21.04.1976	Trabalhador	26 a 28 anos	E 1º/2004
Aluno 34	2023247	15.10.1951	Trabalhador	51 a 55 anos	F 2º/2006

Aluno 35	-	02.07.1976	Trabalhador	26 a 28 anos	E 1°/2004
Aluno 36	2202056	07.11.1984	Trabalhador	18 a 20 anos	M 2°/2004
Aluno 37	2220526	11.11.1971	Trabalhador	31 a 35 anos	F 2°/2006
Aluno 38	2220532	28.01.1969	Trabalhador	33 a 37 anos	F 2°/2006
Aluno 39	2220516	26.08.1982	Estudante	20 a 22 anos	M 2°/2004
Aluno 40	2223170	24.10.1978	Trabalhador	24 a 26 anos	E 1°/2004
Aluno 41	2223172	11.02.1975	Trabalhador	27 a 29 anos	E 2°/2004
Aluno 42	2223173	04.07.1974	Trabalhador	28 a 30 anos	E 2°/2004
Aluno 43	2223174	18.06.1983	Trabalhador	19 a 21 anos	M 2°/2004
Aluno 44	2220536	01.01.1980	Estudante	24 a 27 anos	E 2°/2005
Aluno 45	2223045	10.10.1982	Estudante	20 a 22 anos	M 2°/2004
Aluno 46	2220533	01.12.1982	Estudante	20 a 23 anos	M 1°/2005
Aluno 47	2223261	05.12.1969	Trabalhador	33 a 35 anos	E 2°/2004
Aluno 48	2223175	27.04.1969	Trabalhador	33 a 34 anos	E 2°/2003
Aluno 49	2020516	27.07.1973	Trabalhador	27 a 33 anos	F 2°/2006
Aluno 50	2220522	30.04.1978	Trabalhador	24 a 25 anos	M 2°/2003
Aluno 51	2223176	30.10.1980	Trabalhador	22 a 26 anos	M 1°/2006
Aluno 52	2120533	21.09.1978	Trabalhador	24 a 28 anos	F 2°/2006
Aluno 53	2223177	16.06.1967	Trabalhador	35 a 37 anos	M 2°/2004
Aluno 54	2223178	06.12.1974	Trabalhador	28 a 31 anos	E 1°/2005
Aluno 55	2220517	27.04.1950	Trabalhador	52 a 56 anos	F 2°/2006
Aluno 56	2223179	06.03.1955	Trabalhador	47 a 48 anos	E 2°/2003
Aluno 57	2120529	03.11.1980	Trabalhador	22 a 26 anos	F 2°/2006

## ANEXO 8 – Quadro 21 – Formados no curso – 2º semestre letivo de 2006

ACADÊMICO	MATRÍCULA	DATA NASCIMENTO	OCUPAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO
Aluno 1	X	X	Estudante	22 a 26 anos	F 2º/2006
Aluno 2	X	X	Trabalhador	31 a 35 anos	F 2º/2006
Aluno 3	X	X	Estudante	37 a 41 anos	F 2º/2006
Aluno 6	X	X	Estudante	20 a 24 anos	F 2º/2006
Aluno 7	X	X	Trabalhador	41 a 45 anos	F 2º/2006
Aluno 9	X	X	Estudante	22 a 26 anos	F 2º/2006
Aluno 14	X	X	Estudante	25 anos	F 2º/2006
Aluno 18	X	X	Estudante	19 a 23 anos	F 2º/2006
Aluno 19	X	X	Trabalhador	21 a 25 anos	F 2º/2006
Aluno 20	X	X	Estudante	17 a 21 anos	F 2º/2006
Aluno 25	X	X	Estudante	27 a 31 anos	F 2º/2006
Aluno 30	X	X	Estudante	18 a 23 anos	F 2º/2007
Aluno 35	X	X	Trabalhador	51 a 55 anos	F 2º/2006
Aluno 37	X	X	Trabalhador	31 a 35 anos	F 2º/ 2006
Aluno 38	X	X	Trabalhador	33 a 37 anos	F 2º/2006
Aluno 49	X	X	Trabalhador	27 a 33 anos	F 2º/2006
Aluno 52	X	X	Trabalhador	24 a 28 anos	F 2º/2006
Aluno 55	X	X	Trabalhador	52 a 56 anos	F 2º/2006
Aluno 57	X	X	Trabalhador	22 a 26 anos	F 2º/2006

## ANEXO 9 – ENTREVISTA DO INFORMANTE 01

Pesquisa intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO.**

**Informante nº 01**

Santa Maria, 12 de novembro de 2009.

\*\*\*\*\*

**Pesquisador:** Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao sujeito da pesquisa. O mesmo expressa sua concordância com a realização da entrevista. Você concorda em realizá-la?

**Informante nº 01:** Sim.

**Pesquisador:** Eu trouxe algumas fotos que foram tiradas em algum momento de sua graduação. Eu gostaria que você as olhasse e me comentasse em qual situação elas foram tiradas, se você lembra seus colegas, em que período do curso essas fotos foram feitas.

**Informante nº 01:** Dos colegas, eu lembro todos. É a mesma situação em todas estas fotos. Então, foi no final do meu curso. Posso dizer pelo professor substituto que eu reconheço, ele só atuava no final do curso. Tu queres que eu fale dos colegas? Então, na primeira foto eu tenho o *Alcione*<sup>67</sup>, a *Denise*, a *Angélica* e, agora me faltou, a *Arminda*. Numa situação de sala de aula. Acho que não estava acontecendo aula nesse momento, porque estavam todos de maneira informal. Na segunda foto tem o professor Samuel, que era professor de Metodologia do Ensino e orientador de estágio. Na terceira foto tem a *Edília*, a *Carina*, sempre confundo as duas, depois a *Edilaine*, a *Maria*, a *Ana Linda*, que foi embora, a *Marta* e a, encontrei com ela hoje, até está dando aula para meu filho no colégio, a *Jussara*! Depois tem, nessa foto, essa menina que não era nossa colega regular, só estava fazendo esta cadeira conosco, mas eu me lembro que eu consegui um emprego na casa de uma amiga minha para ela. Está até hoje lá. Depois a *Solange*, que era nossa colega, entrou junto conosco. A *Andréia*, depois a *Edilaine*, a *Carina* e a *Maria* lá no fundo, conversando com a *Edília*. E era no final do curso essa foto.

**Pesquisador:** Então, essas fotos foram tiradas no final do curso. Mas você se lembra do primeiro dia de aula? Como foi?

**Informante nº 01:** Primeiro dia de aula do curso de Espanhol? Sim, lembro perfeitamente. A professora era a *Karina* e a gente ficou bem apreensivo, porque ela já chegou falando em espanhol. E nos ensinou algumas coisinhas. Hoje, quando eu lembro, dá vontade de rir, porque eram coisas básicas, assim, de se apresentar. E ela ia de um em um. Todos tinham de se apresentar. Eu lembro que estava na primeira fila do canto da parede. E só olhava: ai, meu Deus, está chegando a minha vez. E ficava nervosa e pensava que não ia conseguir dizer como eu me chama. Então, passou minha vez e tinha de esperar todos os colegas. Foi uma aula bem agradável. A gente não conhecia quase ninguém. E estava conhecendo os colegas. Era uma maneira, também, de conhecer todos os colegas. Porque estavam se apresentando, dizendo se moravam em Santa Maria ou não. O que faziam. E havia certa curiosidade em relação à *Solange*, porque era mais velha. Em relação a mim, que também era mais velha. Todo mundo olhava e pensava: o que essas mulheres estão fazendo aqui. Depois, a gente fez amizade com todo mundo. Mas essa primeira aula foi bem marcante. E ela era um amor, a professora!

**Pesquisador:** **Você se lembra do ano em que você ingressou no curso e o que lhe motivou a optar por uma licenciatura?**<sup>68</sup>

**Informante nº 01:** O que me motivou? Primeiro, porque eu já tenho curso de Português. Então, as Letras já são minhas amigas! Embora eu tivesse deixado o Português de lado por muito tempo, eu queria voltar a estudar, com o objetivo de fazer o mestrado. Simplesmente vir com o curso de Português não era possível. Porque eu não tinha dado continuidade à profissão, não tinha trabalhado. Não me sentia nem segura. O que eu fiz? Procurei um curso que se aproximasse e fosse do meu gosto. Sempre gostei do Espanhol porque, uma época de minha vida, nós moramos na fronteira, em Livramento. Inclusive, eu nasci em Livramento. Então, em minha casa, mesmo depois que a gente veio para Santa Maria, havia muitas palavras usadas na rotina, que eram do espanhol. Não que eu me dera conta disso. Mas a gente tinha essa rotina em casa. Minha mãe não falava que ia fazer um feijão. Ia fazer *poroto negro*. Então, eu convivi com isso minha infância inteira. Eu não dizia cinza quando eu era criança, dizia *gris*. E só depois, quando eu vim fazer o espanhol, me dei conta que estava cheio de expressões. Então, daí o gosto pela língua. Quando surgiu o curso de Espanhol, eu pensei em fazer espanhol. E isso me motivou a fazer o vestibular.

**Pesquisador:** **Você consegue recuperar, hoje, quais eram as suas expectativas iniciais quanto ao curso e se elas foram atingidas e por quê?**

<sup>67</sup> As falas do sujeito entrevistado estão adequadas à norma culta do português. Faço uso de pseudônimos para substituir os nomes de sujeitos mencionados na entrevista, garantindo-lhes o direito ao anonimato.

<sup>68</sup> As perguntas grafadas em negrito são as principais, que compõem a entrevista semiestruturada.

**Informante nº 01:** Eu achava que, quando terminasse o curso, eu teria o domínio total da língua, a fluência. E eu vi que chegou ao final e não aconteceu! As minhas expectativas não foram sanadas. Ao longo do curso, eu já fui vendo que não seriam. Se a gente não fosse buscar fora da Universidade, não ia alcançar um objetivo desses. E fui vendo que tinha muitas dificuldades no curso. E que melhoraram pouco ou nem melhoraram. Havia falta de professores. Havia pouca preocupação como o curso de Espanhol por parte do Departamento de Letras. O curso de Espanhol ficava em segundo plano. Eu senti que houve certa mudança quando apareceu uma professora, que já era do curso, mas que estava fazendo doutorado. Quando ela voltou, parece que a gente virou gente de novo! Que a gente estava no mapa. Então, fazíamos uma reivindicação e havia alguém para receber essa reivindicação, para tentar mudar alguma coisa. O que falta são pessoas mesmo, que representem essa diferença. Mas, quando chegou ao final do curso, de tudo o que eu esperava, as minhas expectativas não foram sanadas. Acho que quando a gente entra num curso superior, a gente chega com muitas expectativas, com muitos sonhos, que a realidade não atende. E como já fazia muito tempo que eu não estudava, acho que eu estava esquecida de como era a realidade.

**Pesquisador:** Eu tenho aqui outro documento que marca um momento da formação inicial de vocês. É o convite de formatura. Você se lembra da situação de elaboração desse convite?

**Informante nº 01:** Era uma confusão em sala de aula, toda a vez que a gente se reunia para resolver essas questões de formatura. Era confusão, muita briga. Mas, comparando com a primeira graduação que eu fiz, esse foi muito tranquilo. Talvez porque eu tenha resolvido que não ia me envolver e da primeira vez eu me envolvi. Isso é comum mesmo, de dar confusão. As pessoas, umas querem as coisas de uma maneira, outras querem de outra. Um quer convite pomposo, outras querem convite simples. Acho que é bem normal isso acontecer. Mas havia várias reuniões em sala de aula sobre o convite, em que eram colocadas as pautas e tudo era votado. Então, se saiu assim, saiu porque a maioria decidiu assim.

**Pesquisador:** Nesse convite de vocês, há uma particularidade quanto aos professores homenageados. **Na formatura, vocês homenagearam apenas professores substitutos. Por quê?**

**Informante nº 01:** Porque as presenças mais marcantes foram os substitutos! Porque quase não tivemos professores titulares. No início do curso eram só substitutos. E quando apareceu a primeira titular, era uma professora que já tinha um histórico de que reprovava todo mundo. Os alunos tinham problemas. Todo mundo sabia que quando chegasse numa determinada fase do curso, provavelmente fosse ficar patinando naquele lugar, sem conseguir ir adiante. E a maioria dos evadidos do curso de Espanhol, a evasão se dava justamente naquela metade do curso, quando entrava aquela professora. Que era a única titular que a gente sabia que ia encontrar pela frente. Então, os homenageados sempre são os professores que nos deixam marcas. E as presenças mais marcantes foram a dos substitutos. Não foi uma escolha, vamos homenagear os substitutos. É pelas pessoas a homenagem, por aquilo que nos marcam mais.

**Pesquisador:** Hoje faz quanto tempo que você se formou no curso?

**Informante nº 01:** Faz dois anos e meio.

**Pesquisador:** Dois anos e meio após formar-se em Letras Espanhol, **o que você entende por ser docente?**

**Informante nº 01:** Eu entendo muito mais (risos). Eu acho que a responsabilidade é enorme. Já achava isso antes. Mas agora, cada vez eu acho que é mais. Essa responsabilidade é com as pessoas, não é só com o ensino de espanhol. Acho que qualquer professor, de todas as disciplinas, ele deve ter a preocupação de que está formando pessoas. E de que ele influi na vida daquelas pessoas. Então, não é só chegar e dar uma aula. Eu vou dar uma aula língua estrangeira e pronto. Não! É muito mais do que isto. Quando a gente prepara uma aula, a gente tem de estar preparando aquela aula para aquelas pessoas especialmente, com quem eu vou trabalhar hoje. E o professor de língua estrangeira, ele tem a oportunidade de, trabalhando a língua estrangeira, ele pode muito mais. Ele pode ir além, ele pode buscar outras coisas, que agregam conhecimento para a vida do aluno, sem sair do seu objetivo, que é ensinar a língua estrangeira. Eu posso passar valores e construir significados através das aulas. Então, eu acho que é muito mais prazeroso. Em consequência, muito maior a responsabilidade do professor. Não há a necessidade de ficar preso. Eu fico pensando em um professor de matemática, por exemplo. Mas ainda assim ele tem a possibilidade de agregar outros valores. E o professor de língua estrangeira, acho que ele tem tudo para fazer isso. E também, tamanha responsabilidade.

**Pesquisador:** **E você acredita estar preparada para exercer a docência? Por quê?**

**Informante nº 01:** Eu acredito quem sim. Porque, para exercer a docência, há uma coisa que é primordial: ter o domínio do conhecimento do qual vai ensinar. Isso é o principal. Além disso, poderia dizer, tem de gostar de pessoas. Como trabalhar com pessoas sem gostar de pessoas? Sem ter respeito pelas pessoas? Acho que essas coisas são importantíssimas: respeitar o aluno, gostar do aluno, ter prazer naquilo que faz. Nesse momento, eu acho que tenho tudo para fazer isso. Eu me lembro de quando dei algumas aulas logo que eu me formei em Português e era totalmente diferente. Hoje, eu vejo que era péssima, porque só me preocupava em ensinar as regras. Eu não tinha essa visão que eu tenho hoje: que eu vou influenciar demais na vida dos alunos. Hoje, quando eu vejo uma turma de alunos, principalmente se forem crianças, eu penso na influência que a gente tem na vida dessas pessoas. Quantos professores me influenciaram! Até na graduação. Os quantos me ensinaram ou o quanto me mostraram também: esse professor eu não quero ser! Então, buscando o quanto eles contribuem na

formação da identidade dos alunos. Todos os dias eles contribuem. Então, hoje, eu acho que eu tenho condições, sim.

**Pesquisador:** Considerando essa presença significativa de professores substitutos que houve no curso de vocês.

**Qual importância você atribui hoje para os professores substitutos na sua formação inicial?**

**Informante nº 01:** Extrema importância. Porque foi o contato que nós tivemos. O que nós sabíamos? Nós sabíamos que o importante era nos termos professores titulares. Era o que nós ouvíamos que, para ser um curso bom, tinha de ter um grande número de professores titulares e pouco de professores substitutos. E como nós tivemos só lá pela metade do curso algum contato com professor titular, se não fossem os substitutos, não teria formação. A maioria dos professores substitutos foi extremamente importante. Tem alguns que são modelos. São pessoas que contribuíram demais na formação da identidade de professor que eu quero ser. A importância é enorme, fundamental.

**Pesquisador:** Sem os substitutos não haveria formação? E quanto aos titulares?

**Informante nº 01:** Nós, quando estamos na graduação, e até por aquela avaliação do MEC, sabemos que o importante, para que seja um curso valorizado, é ter professores titulares. Então, tamanha era nossa ânsia de saber qual é a diferença que faz um professor titular. Porque até então, nós só tínhamos tido professores substitutos. E a nossa necessidade, acho que fosse essa autoafirmação que nós buscávamos no curso. Porque já que nós somos um curso em segundo plano, ninguém nos valoriza. Talvez seja por isso que ninguém nos valoriza. Por que os alunos evadem do curso de Espanhol? Essa turma, em especial, formou vários alunos. Não me lembro o número. Acho que tinha uns vinte alunos. Até então se formavam três, quatro, dois. A nossa preocupação era essa: por que eles não se formam? O que eu estou fazendo aqui, até onde eu vou? Eu vim até a metade do curso, mas onde é que as pessoas se perdem? Tudo isso era uma preocupação, naquele momento. Então por isso, como nós só tínhamos professores substitutos, nós queríamos titulares também. Nós queremos ser igual ao Português, nós queremos ser igual ao Inglês, nós queremos ser valorizados! E essa era nossa expectativa com os professores titulares.

**Pesquisador:** O que era essa expectativa com relação aos professores titulares?

**Informante nº 01:** Acho que até já havia respondido antes. Essa necessidade de saber qual a diferença de um professor titular para um professor substituto. Outra coisa que eu lembro e era bem forte o motivo, era a questão dos projetos. Os professores titulares é que poderiam assinar os projetos. E nós, talvez por ser um curso noturno, eles achassem que não tínhamos tempo para participar dos projetos, nós não tínhamos interesse. Mas todos tínhamos. Interesse em participar dos projetos, das pesquisas, de tudo. Como os outros cursos. O que acontecia? Nós conseguíamos achar um local, fazer um projeto, e não tínhamos quem nos orientasse. Porque os professores substitutos não podiam assinar. O substituto tinha de ir mendigar para um titular assinar. Às vezes, o titular assinava e acontecia de outro professor orientar. Esse era um grande ponto, alguém que nos orientasse no projeto.

**Pesquisador:** Em quais aspectos você vivenciava essa diferença de professor titular, professor substituto?

**Informante nº 01:** Primeiro, nessa questão das responsabilidades. O professor substituto tem todas as responsabilidades, mas ele não pode assinar com responsável. Eu vou colocar um grau de importância, mas não é isso. Porque na sala de aula, para exercer o trabalho todo, ele tem tamanha responsabilidade. Só que ele não era autorizado, ele não era reconhecido como um professor competente para se responsabilizar por um projeto, pelas atividades extracurriculares. Tanto que o professor substituto se dispunha a fazer e fazia por debaixo dos panos. Ele se responsabilizava por tudo, só não podia assinar. E mesmo assim, às vezes, agente era deixado na mão por aquele professor titular que não estava nem um pouco interessado. Era isso que a gente sentia.

**Pesquisador:** Mais algum comentário a respeito do que foi perguntado, que você gostaria de acrescentar?

**Informante nº 01:** Não, acho que não.

**Pesquisador:** Então, eu lhe agradeço a disposição em realizar a entrevista. Muito obrigado.



## ANEXO 10 – ENTREVISTA DO INFORMANTE 02

Pesquisa intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO.**

**Informante nº 02**

Santa Maria, 12 de agosto de 2009.

\*\*\*\*\*

**Pesquisador:** Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O informante da pesquisa se dispõe à realização da entrevista. Você consente com a realização desta entrevista?

**Informante nº 02:** Sim. Sem problemas.

**Pesquisador:** Eu trouxe umas fotos que são do tempo de sua faculdade. Eu gostaria que você visse e me comentasse qual é a situação dessas fotos, quando elas foram tiradas e se você se lembra dessa situação e de seus colegas que aparecem nessas fotos [...].

**Informante nº 02:** Foi em aula, provavelmente era alguma dinâmica, a gente estava em círculo, mas não recorro o que tenha sido não.

**Pesquisador:** E os teus colegas?

**Informante nº 02:** Se eu lembro deles?

**Pesquisador:** Sim.

**Informante nº 02:** A *Jucélia*<sup>69</sup>, a *Amália*, a *Marta*, a *Edília*, a *Carmem*, a *Edinara*. Dessa menina aqui, não recorro o nome, porque ela entrou num semestre conosco, no último. A *Sofia*, a *Andrissa*, a *Edília*, a *Carmem* de novo. Provavelmente seja a *Edília* que esteja de costa e a *Marta*, na sequência.

**Pesquisador:** Nem todos os teus colegas entraram contigo desde o início do curso?

**Informante nº 02:** Não! Está colega, por exemplo, ela entrou no final. Foram duas disciplinas que ela fez conosco! Os demais, sim! Foram todos colegas desde o início. A *Carmem* também entrou mais para o final, mas acompanhou por mais tempo!

**Pesquisador:** Você se lembra do início do curso, do primeiro dia de aula?

**Informante nº 02:** Eu lembro! Era lotada a sala de aula! Muita gente. Era quarenta e tantos alunos. Mas passou um semestre, dois semestres, foi se modificando o cenário... Esses aqui: o *Alcione*, a *Denise*, a *Angélica* e a *Almira*. Aqui nós temos o *Severo*, a *Talita*, a *Sofia*, a *Andrissa* e a *Edília*.

**Pesquisador:** Em que ano você ingressou no curso?

**Informante nº 02:** Em 2002!

**Pesquisador:** E o que lhe levou a optar por um curso de licenciatura? <sup>70</sup>

**Informante nº 02:** Quando eu comecei, não tinha muita opção. Não comecei aqui no sul, eu comecei no Mato Grosso. Lá, nós tínhamos ou história ou licenciatura. Eram duas licenciaturas, Português e Espanhol. Então, eu achei interessante. Porque eu sempre gostei de idiomas. Eu optei em fazer o Espanhol!

**Pesquisador:** Você consegue recuperar quais eram suas expectativas iniciais quanto ao curso? Se elas foram atingidas? E por quê?

**Informante nº 02:** Quando eu iniciei, me lembro vagamente de alguns objetivos que eu tinha. Por exemplo, um dos objetivos que eu lembro e que não alcancei, foi com relação à oralidade e à fluência. A fluência da oralidade! Nisso, a gente tem que correr atrás. Foi o que eu fiz: um curso para acrescentar, porque a gente sai muito falho do curso, de toda a graduação. O que falta muito é isso. Esse objetivo não foi alcançado.

**Pesquisador:** E por que disso?

**Informante nº 02:** Porque não existe tempo para treinar a oralidade! Falta tempo. A carga horária se detém mais na teoria e esta parte da prática fica a desejar. Todos os professores, desde o início, dão muito pouca atenção a isso. E na hora de trabalhar [...] Agora, que estou trabalhando, faz falta. É o que está fazendo falta...

**Pesquisador:** Eu trouxe aqui outro documento que fez parte da formação de vocês!

**Informante nº 02:** O convite.

**Pesquisador:** Sim! Como foi a organização desse convite? O que você lembra, olhando o convite?

**Informante nº 02:** Eu lembro literatura! Sancho Pança, Cervantes. A literatura. Como nós estávamos nessa fase do curso e também por algo que é típico, as toreadas da Espanha, foi um dos pontos colocados. Um toureiro aqui, os telespectadores aqui ao lado. Além disso, temos essa charge aqui, que também está informando que vai existir uma formatura, aquela coisa toda. E atrás, temos as fotos. O fundo, no caso, volta a Cervantes também.

<sup>69</sup> As falas do sujeito entrevistado estão adequadas à norma culta do português. Faço uso de pseudônimos para substituir os nomes de sujeitos mencionados na entrevista, garantindo-lhes o direito ao anonimato.

<sup>70</sup> As perguntas grafadas em negrito são as principais, que compõem a entrevista semiestruturada.

**Pesquisador:** Há uma particularidade na turma de vocês quanto à formatura. **Vocês homenagearam professores na formatura apenas professores substitutos. Por que isso?**

**Informante nº 02:** Porque o nosso curso foi praticamente só com professor substituto. Todo o curso. Foram poucos os professores que são efetivos, poucos. Muito poucos doutores. Nós não tivemos a oportunidade de conviver. Então, outro ponto que falhou foi a questão das pesquisas, porque nós não tínhamos orientador. Isso dificultou bastante, porque poderia ter sido feita uma série de pesquisas a mais durante o percurso da graduação, sendo que nós não tínhamos a quem recorrer. Para entrar em projeto, era uma dificuldade enorme. Quem aceitava aluno em projeto era quem estava fazendo mestrado. Houve uma professora que nos ajudou muito, que foi a professora *Fernanda*, que aceitou fazer projetos. Fora isso, foi muito difícil a questão da pesquisa. Porém, nós ganhávamos, porque os professores substitutos nos davam aquela aula que eles gostariam de ter tido também. Porque eles tinham saído recentemente do curso. Então, a gente ganhou muito! Por exemplo, a nossa primeira professora, a *Karina*. Ela foi uma professora inesquecível, porque ela fez com que a gente gostasse do idioma! Ela despertou nosso interesse em fazer o curso mesmo. Foi a base de tudo. Jamais. Jamais a gente vai se esquecer dela, tanto que ela foi homenageada. Mesmo que ela tenha sido professora, lá no primeiro semestre, a gente continuou sempre se lembrando dela. Porque foi a base que ela nos deu. E essa base valeu muito, porque ficou uma base forte. Então, mesmo sendo substitutos, nós tivemos muitas vantagens com eles, nesse sentido. E claro, como te falei, o negativo foi no sentido de não poder participar de pesquisas. Essa série de vantagens que poderíamos ter tido [...].

**Pesquisador:** Hoje já faz dois anos de sua formatura. Você já atua como professora. **Hoje, o que você entende por ser docente, ser professora?**

**Informante nº 02:** Eu trabalho com pequenos. Na idade de dois anos e meio a seis, em escolinhas infantis, e trabalho com adultos também. Começarei numa turma com adolescentes. Não tenho experiência com adolescentes ainda! Então, como professora de crianças e de adultos, eu posso dizer que é uma gratificação enorme, uma experiência totalmente distinta, devido à faixa etária, pelos objetivos. Mas não tem uma palavra que possa descrever o que é ser esse professor. Eu gosto do que eu faço. Eu adoro estar lá, junto dos pequenos. Adoro estar com os grandes também. É uma coisa diferente, é um contraste que existe. Mas, como diz minha filha: mãe, tu não deixar de dar aula pros pequenos, pois toda vez que tu chega em casa, não existe estresse! Não existe nada, porque eles dão carinho, eles são sinceros, eu adoro trabalhar com eles. O adulto, o que acontece? Bom, o adulto ele exige que você uma postura que passe segurança para ele. Entende? Eu acho que o professor é isso. Passar segurança, além de conhecimento. Entender o lado deles. Por exemplo: para que a prova? Eu não faço prova. Existem várias maneiras de avaliação. Eu acho que a aprendizagem é constante. Não é somente num dia que você vai chegar e avaliar o aluno. Você vai ver ao longo do curso, podendo identificar onde que está a falha, o que pode melhorar. Por exemplo, agora fizemos resenha de um filme. Todos estavam com medo, como ia ser. Eu fiquei surpresa, pois a escrita deles está excelente. Eles estão muito bem. Então, se existe algum ponto falho, a gente vai trabalhar aquilo, para ficar firme. Fora isso, tranquilo. Não sou aquela professora: eu sou a professora, vocês são os alunos. Existe, sim, aquela parte do profissionalismo, o que o professor tem que exigir, se exige. Mas também tem a parte do humanismo. A gente tenta entender, porque cada um é um indivíduo à parte.

**Pesquisador:** E hoje, você acredita estar preparada para a docência? Por quê?

**Informante nº 02:** Ainda falta muito para eu estar preparada. Para nível que eu estou dando aula agora, mas para eu conseguir atingir o meu objetivo, ainda falta muito. Ou seja, o mestrado e toda essa linha, que eu pretendo seguir. Acho que a gente nunca está preparada cem por cento. Sempre tem que ir atrás, em busca de algo. Principalmente em idiomas. Sempre tem algo novo! A cultura é fantástica, porque você começa a aprender a cultura desses países. Pois são vinte e um países que falam espanhol! Então, a cultura é muito diversificada. Eu não acho que estou preparada, porque sempre tem algo mais para aprender. A aprendizagem, eu acho que é essencial [...].

**Pesquisador:** Qual importância você atribui hoje para os professores substitutos em sua formação?

**Informante nº 02:** Eu acho que foram professores que nos deram uma segurança. Um caminho a percorrer, no qual nos ajudaram. Então, eles foram uma luz no nosso caminho. Eles foram pessoas com quem nós conversávamos. Não existia formalidade, existia uma informalidade, porque nós tínhamos acesso a eles. Diria uma parceria e, sempre dentro do possível, foram nos atendendo conforme a gente pedia. Foi muito bom e acrescentou muito o estudo com eles nesse decorrer do curso.

**Pesquisador:** Antes você falou de o substituto não poder orientar pesquisa. Algum outro ponto que você queira comentar?

**Informante nº 02:** Um dos pontos que comentei contigo, quando iniciamos nossa conversa, é que raras vezes fomos ao laboratório de línguas, porque nós não tínhamos professor titular. Era isso que fazia falta, nós não tínhamos esse acesso. Porque a gente queria mais, não queríamos ficar somente em sala de aula, a gente queria pesquisa, queria ingressar em projetos, fazer coisas além da sala de aula. Por isso a falta do professor titular, entende. Não sabemos falar fluentemente a língua espanhola e isso nos deixa inseguros!

**Pesquisador:** Então, como era a importância do substituto?

**Informante nº 02:** O professor substituto era importante, ele nos passava o conhecimento. Mas o que nos faltava era isso que te falei anteriormente. Nos faltava a convivência com um professor titular, porque só ele podia nos dar esse caminho para conseguir ingressar em projetos. Muitas vezes o professor substituto era melhor que o professor titular, porque o substituto nos dava subsídios para que a gente conseguisse trilhar o nosso caminho. Agora, o titular, a gente percebia que existia certa expressão de poder. Quer dizer: eu posso e vocês ficam na de vocês. Então, era meio complicado, tanto que houve documentos do curso para que tirassem um professor titular. Na verdade, houve uma contradição. O professor que nós tínhamos, o titular, não nos dava oportunidade para entrar em caminho nenhum. Nós queríamos um professor de verdade, nós não queríamos alguém que só dissesse: sou titular e acabou. Teve poucos, como a professora *Miriam*, que é titular e foi excelente professora. Mas houve raros casos em que tivemos a oportunidade de estar com professores titulares.

**Pesquisador:** Mais alguma contribuição que você queria acrescentar na pesquisa, quanto ao que foi perguntado, comentado?

**Informante nº 02:** Uma coisa bem importante, que eu gostaria de acrescentar, é que a nossa turma só formou a quantidade de alunos que formou graças aos substitutos. E isso, a gente jamais vai esquecer. Tanto que fizemos homenagem a eles. Porque foi um professor que chegou e que nos ensinou, não só transmissão, mas ele nos ensinou de maneira que conseguimos aprender os conhecimentos. Graças ao professor substituto. Pode ter certeza que contribuiu bastante, principalmente nessa área de literatura.

**Pesquisador:** Lhe agradeço, então, pela disposição em realizar a entrevista.

## ANEXO 11 – ENTREVISTA DO INFORMANTE 03

Pesquisa intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO.**

**Informante nº 03**

Santa Maria, 23 de outubro de 2009.

\*\*\*\*\*

**Pesquisador:** Foram prestados esclarecimentos ao sujeito da pesquisa<sup>71</sup>. O mesmo expressa sua concordância em participar da entrevista. Você concorda em participar da entrevista e em me ceder o direito ao uso da transcrição de sua fala?

**Informante nº 03:** Concordo. Com certeza.

**Pesquisador:** Obrigado. Eu trouxe algumas fotos que retratam um momento da formação inicial da turma de vocês. Você se recorda desse momento, quando elas foram tiradas?

**Informante nº 03:** Lembro sim. Foi por ocasião das aulas de Metodologia. A gente estava fazendo uma atividade. Uma dinâmica. Eu não lembro o que era, mas lembro do pessoal da turma aqui. Que, na ocasião, você era nosso professor.

**Pesquisador:** E essas fotos foram tiradas no início do curso ou ao final do curso?

**Informante nº 03:** No final do curso.

**Pesquisador:** **Você lembra o ano em que ingressou no curso e o que lhe motivou a optar por uma licenciatura?**<sup>72</sup>

**Informante nº 03:** Lembro, foi em 2002. Falando sinceramente, no momento, eu trabalhava o dia todo e eu queria estudar. Fiz uma seleção dos cursos com os quais eu mais tinha afinidade e que seriam noturnos. Dos que eu listei, optei pelo espanhol, por ter alguma afinidade com a língua.

**Pesquisador:** Tem mais algum motivo?

**Informante nº 03:** Não, seria isso. Eu tinha interesse em conhecer mais profundamente a língua e a cultura também.

**Pesquisador:** **Você consegue recuperar quais eram suas expectativas iniciais quanto ao curso e se elas foram atingidas? E por quê?**

**Informante nº 03:** Começando pelo final de minha resposta anterior, a questão da afinidade com a língua, por já ter viajado anteriormente pelos países aqui do MERCOSUL, eu tinha esse interesse. E pensando na proposta teórica do curso, me interessei em me capacitar para ser uma professora de espanhol e que pudesse trabalhar no futuro. Essa era minha principal expectativa: me profissionalizar e me capacitar para ser uma boa professora de espanhol. Se elas foram atingidas? Não! Infelizmente não foram atingidas. Por quê? Porque eu me senti muito insegura. Do meio do curso em diante, eu já tive de *correr por fora*, tentando buscar material didático e até material áudio de espanhol. Porque eu me sentia muito insegura para trabalhar. Não tinha como.

**Pesquisador:** Eu trouxe também o convite da formatura de vocês. De uma olhada nele comigo.

**Informante nº 03:** Que legal! Como a gente batalhou para fazer isso. Lembro que foi a primeira turma de Espanhol a fazer a formatura independente. Não tinha graduação só nossa. Sempre o Português junto. Foi uma batalha. Mas a gente conseguiu, todo o pessoal junto, fazer a formatura.

**Pesquisador:** Nesse convite, **vocês homenagearam só substitutos, por quê?**

**Informante nº 03:** Porque, na verdade, eles foram nossos professores no curso. Foram as pessoas que estiveram com a gente, que conviveram conosco. A gente não teve convivência com professores titulares. Mínimas foram suas participações. Então, foram pessoas que se tornaram nossos companheiros no decorrer do curso. Foram eles que nos marcaram e que também nos ensinaram, com certeza. Aprendemos muito.

**Pesquisador:** **Hoje, o que você entende por ser docente?**

**Informante nº 03:** Eu entendo que ser docente é ser comprometido com a educação. Independente da disciplina que está em questão. Comprometido com a educação e com o ser humano. Antes de ser um aluno ou ser um colega de trabalho, se é o diretor da escola ou um funcionário. A gente tem de ser comprometido com o desenvolvimento dos educandos. Principalmente hoje em dia, com tudo o que acontece. A violência, a família que está falhando em muitas coisas. A gente tem de ser um pouco de tudo. É como falam na Educação, que o professor está em processo contínuo de formação. Tem de estar sempre aprendendo. Não tem como parar. E acompanhar o que está em volta.

<sup>71</sup> As falas do sujeito entrevistado estão adequadas à norma culta do português. Faço uso de pseudônimos para substituir os nomes de sujeitos mencionados na entrevista, garantindo-lhes o direito ao anonimato.

<sup>72</sup> As perguntas grafadas em negrito são as principais, que compõem a entrevista semiestruturada.

**Pesquisador: Então você entende a docência assim. E hoje, você acredita estar preparada para exercer a docência? Por quê?**

**Informante nº 03:** Eu me sinto um pouco mais preparada depois que eu participei de um grupo de pesquisa. Mas, pela formação, pelo o que eu tive na graduação, eu não estava preparada. Eu me sinto um pouco mais preparada depois de participar por três anos de um grupo de pesquisa em educação básica e superior, de ter feito uma especialização em psicopedagogia e, agora, concluindo uma especialização em gestão educacional. Eu me sinto um pouco mais preparada. Mas mesmo assim, na parte da língua, eu não estou preparada.

**Pesquisador: Você se sente mais preparada em qual sentido?**

**Informante nº 03:** No sentido de entender o que acontece numa sala de aula. De perceber cada aluno em seu ritmo, em sua individualidade.

**Pesquisador: Você disse que os homenageados foram os substitutos porque foram os únicos professores que atuaram com vocês...**

**Informante nº 03:** É. Não foram os únicos. Teve outros. Mas foram os que marcaram.

**Pesquisador: Qual importância você atribui hoje para os professores substitutos em sua formação?**

**Informante nº 03:** A importância que eles têm para mim foi a de serem pessoas que nos conectaram com o conteúdo, com tudo o que a gente teve no curso. E que marcaram pela persistência, pelo esforço e pelo interesse que esses professores tiveram para tentar substituir o vazio do que a gente não tinha. Porque a gente via que a preocupação que a gente tinha em ter substituto também era a preocupação que eles tinham. Cada professor que entrava em sala de aula já sabia que da metade do curso em diante a gente não teve titulares. E que a gente estava preocupado com isso e meio sedento por participar, por conviver com as bagagens do professor titular.

**Pesquisador: Sedentos pela bagagem de um professor titular?**

**Informante nº 03:** É. Essa bagagem seria assim: de um professor chegar em sala de aula e conversar sobre sua experiência. Ele transmitir uma experiência que ele não leu em um livro, que não ouviu de outro professor. Ele conviveu com tal situação, esteve um ano em tal turma, em tal universidade. De repente, até fora do país. Para a gente era importante. Sobre fatos que aconteceram e ele nos vai passar. E, infelizmente, os substitutos eram pessoas que se formaram um ano antes que a gente e não têm, por mais vontade que tivesse, não tem como.

**Pesquisador: Você tem mais algum comentário a respeito do curso, de sua formação inicial?**

**Informante nº 03:** Não. A principal que aconteceu também, na parte técnica do curso, a gente não teve Metodologia, o que foi muito difícil para nós. Na hora de montar um projeto, a própria monografia. Falo Metodologia de Pesquisa que a gente não teve. Então, fica muito difícil na hora de fazer uma monografia. A gente não sabia como. Agora eu sei que no novo currículo está bem melhor. O tempo em sala de aula em estágio também era mínimo, creio que trinta horas. Isso era pouco. No meu caso, não. Como eu te falei, eu ia atrás da sala de aula, eu tinha mais de dois anos já de sala de aula. Mas vendo no geral, assim, para os outros era muito pouco.

**Pesquisador: No caso da pesquisa, você aponta como carência não ter uma disciplina de Metodologia. Vocês faziam pesquisa na graduação?**

**Informante nº 03:** Não. É uma deficiência muito grande. E acho que é necessário, básico, o docente tem de ter pesquisa. Ele tem de ser estimulado a querer saber. E a gente não teve isso no curso. Não teve incentivo para pesquisar. E mesmo que a gente fosse atrás bater nas portas, não tinham quem nos incentivasse. Pois o substituto não podia assinar. Não sei se agora pode. Na minha época não podia assinar projeto.

**Informante nº 03:** A gente estava muito abandonando. Até por ser um curso noturno, a gente não tinha a coordenação funcionando, não tinha bar, não tinha biblioteca. E se prevê que gente que passe o dia inteiro trabalhando vai ocupar o espaço físico à noite. Então, foi uma vitória a gente concluir esse curso. Mas quem quis trabalhar teve de fazer o seu, pois só pelo curso não tinha como.

**Pesquisador: Eu lhe agradeço, então, a participação na pesquisa. Eu vou fazer a transcrição de sua entrevista e lhe encaminho por e-mail. Algum trecho que você queira suprimir ou que você queira acrescentar, tem essa liberdade. Muito obrigado.**

## ANEXO 12 – ENTREVISTA DO INFORMANTE 04

Pesquisa intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

**Informante n° 04**

Santa Maria, 23 de junho de 2009.

\*\*\*\*\*

**Pesquisador:** O informante recebeu informações prévias sobre o estudo e realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, expressa sua anuência em participar da entrevista. Você concorda em realizar a entrevista?

**Informante n° 04:** Sim.

**Pesquisador:** Bem, eu tenho aqui algumas fotos e eu gostaria que você visse. Você reconhece a situação dessas fotos?

**Informante 04:** Essas fotos aqui são do dia que nós voltamos para falar dos estágios. Na aula em que a gente estava cada um dando o seu depoimento, falando sobre o estágio, como tinha sido a experiência. O que cada um tinha feito, como tinha sido com a escola, enfim, tudo. Como que foi todo o processo do estágio, dos que já tinham feito e dos que ainda estavam fazendo. Alguns ainda estavam fazendo. Então, a gente conversou, falou cada um da sua experiência, da sua escola, dos seus alunos, dos métodos usados [...].

**Pesquisador:** Vocês já estavam em qual semestre?

**Informante 04:** Nós estávamos no último semestre. Não! Desculpa, nós não estávamos no último. A gente estava no penúltimo. Nós antecipamos o estágio. Nós estávamos no penúltimo semestre fazendo o estágio. No nosso caso, o oitavo semestre. No finalzinho do oitavo.

**Pesquisador:** Essas pessoas que aparecem nas fotos são seus colegas, você se recorda de todos eles?

**Informante 04:** Sim! Recordo de todos.

**Pesquisador:** Como era a relação entre vocês?

**Informante 04:** Era uma relação boa. Com alguns há mais proximidade do que outros. Tem alguns colegas que são mais próximos. E outros, a gente vê mais ali, conversa só durante as aulas.

**Pesquisador:** Vocês já estavam há quatro anos tendo contato?

**Informante 04:** Sim.

**Pesquisador:** Esse grupo de colegas é o mesmo que ingressou com você?

**Informante 04:** Algumas pessoas, não. A maioria, sim. A maioria é a mesma que ingressou junto. Todo mundo junto. Mas alguns, não. Por exemplo, o *Saul* não era do início do grupo, a própria *Camila*<sup>73</sup> também entrou depois no semestre. A *Camila*, acho que entrou no terceiro semestre com a gente, se não me engano. Foi no terceiro, isto!

**Pesquisador:** E você recorda do seu primeiro dia de aula?

**Informante 04:** Sim, me recordo, foi com a professora *Ana*. Ela foi nossa primeira professora e foi o único dia que ela deu aula para nós, como professora de espanhol. Porque depois entrou a professora *Cláudia*. Ela não prosseguiu com a gente. Ela ficou com as outras turmas. Assim, o *Alcione* também não era do início da nossa turma. O *Alcione* entrou depois, também. Tem mais gente, a *Samanta* e a *Talita* também não eram da nossa turma. Acho que até elas eram da tua turma, se não me engano. Eles não eram da mesma turma nossa.

**Pesquisador:** Em que ano você ingressou no curso de Letras Espanhol?<sup>74</sup>

**Informante 04:** Em dois mil e dois.

**Pesquisador:** Em dois mil e dois...

**Informante 04:** Isto, em dois mil e dois...

**Pesquisador:** E o que lhe motivou a optar por um curso de licenciatura?

**Informante 04:** Não simplesmente de licenciatura. Me levou a fazer um curso de línguas. Eu já estava estudando o inglês e francês num curso particular. E o espanhol, para mim, já fazia parte da minha vida. Pela minha família. Meu pai é boliviano, minha avó era espanhola, a mãe do meu pai. E eu já tinha viajado para Bolívia, para Espanha, já tinha contato com a língua. A minha ideia inicial era fazer inglês porque eu achava que já sabia espanhol, não precisava fazer. Só que o curso de inglês era diurno e eu trabalhava. O espanhol era noturno. Falei, vou fazer o espanhol e pensando que também fosse curso de português. O espanhol e português. Aí, no primeiro dia de aula, a *Ana* já esclareceu para nós que o curso era só de espanhol. Não era de português. A minha ideia em fazer o curso não era nem trabalhar como professora. Era de trabalhar com a tradução, na parte

<sup>73</sup> As falas do sujeito entrevistado estão adequadas à norma culta do português. Faço uso de pseudônimos para substituir os nomes de sujeitos mencionados na entrevista, garantindo-lhes o direito ao anonimato.

<sup>74</sup> As perguntas grafadas em negrito são as principais, que compõem a entrevista semiestruturada.

de intérprete, alguma coisa assim. Mas, no decorrer do curso, eu fui gostando da ideia de ser professor. Fui começando a entender melhor, a querer ser professor e a gostar da prática, de ser professora.

**Pesquisador:** Essas fotos já simbolizam o final da formação inicial de vocês. Qual semestre mesmo?

**Informante 04:** Isto! No oitavo.

**Pesquisador:** Oitavo semestre...

**Informante 04:** Oitavo semestre...

**Pesquisador:** E hoje você já é professora.

**Informante 04:** Isto!

**Pesquisador:** Mas, nesse sentido de relembrar,  **você consegue recuperar quais eram as suas expectativas quanto ao curso e, hoje, pensando, elas foram atingidas, por quê?**

**Informante 04:** As minhas expectativas com relação ao curso. Eu vou te ser bem sincera, eu não tinha muitas expectativas. Eu estava, assim, meio entrando. Meio assim, caindo de paraquedas no curso. Não, uma coisa que eu queria muito ter estudado mais no curso, que foi um pouco frustrante, foi a questão da literatura. Era uma coisa que eu gosto, sempre gostei, principalmente, a literatura espanhola. No fim, foi uma coisa meio frustrante, porque foi só um semestre. Foi uma coisa meio “por cima”. Do meu ponto de vista. A professora se deteve a só uma época da literatura. De repente, a época que eu achava mais interessante, ela nem trabalhou. Então, isso foi uma frustração no curso para mim. Isso fora outros contextos. Com relação à literatura. Isso falando da minha expectativa com relação ao curso. Com relação à língua, eu achei e me deu, assim, um choque quando eu entrei no curso. Porque a formação que eu tinha na língua era do espanhol da Bolívia. Meu pai é boliviano. Minha avó, a pesar de ser espanhola, morava na Bolívia. Então, o espanhol que eu conhecia era mais o da Bolívia. E conhecia um pouco da Espanha. E levei um pouco um choque no curso, porque via que ali predominava muito o espanhol rioplatense. O pessoal do Uruguai, da Argentina era o que o pessoal do curso conhecia mais. Uma vez, uma professora mesmo me corrigiu. Eu escrevi numa redação... Eu tinha escrito “carro”, que é muito usado nos países hispano-americanos, para designar “coche” ou “auto”. E ela me corrigiu, dizendo que eu não podia ter escrito nem “carro”, que se diz “coche” ou “auto”. Eu não entrei no mérito da discussão com ela. Só acatei o que ela escreveu e deixei por isso mesmo, assim.

**Pesquisador:** Claro... Eu tenho aqui outro elemento, que é o convite da formatura de vocês. Você recorda da situação de elaboração desse convite? Como foi?

**Informante 04:** Eu vou ser sincera contigo, nem participei muito da elaboração. Eu sei que eu concordei com os meus colegas. Eu não sabia nem como ia ser capa. Parece que a filha da *Solange* que ia fazer a arte. Eu só concordei como o modelo da gráfica. E com relação às fotos, também. A foto de toga e foto de criança, o que já é tradicional. Aliás, a foto de criança eu nem tinha concordado muito, mas como todo mundo quis, eu acabei com maioria.

**Pesquisador:** Ele tem uma estrutura com a solenidade. O que mais ele tem? Solenidade [...].

**Informante 04:** Solenidade, o horário de celebração, que eu acho que deve ser a missa. Dessa eu não participei. Depois, tem os professores homenageados, as autoridades da Universidade, o juramento. Na realidade, com o convite, eu realmente só acatei, nem participei muito. O pessoal me passou e eu não tive uma participação direta com relação ao conteúdo dele.

**Pesquisador:** No caso da formatura, os professores homenageados de vocês são só substitutos. Como foi o processo de escolha desses professores homenageados?

**Informante 04:** Nosso processo foi bem simples. Nós simplesmente fomos à sala de aula e cada um votava em dois professores. Dava para votar em dois professores. Os professores foram sendo votados. E os que tiveram mais votos [...].

**Pesquisador:** Foram os homenageados [...].

**Informante 04:** Os homenageados que estão aqui. Ficou decido que nós poderíamos escolher seis. Então escolhemos seis, fora a paraninfa e a patronesse.

**Pesquisador:** **Então, vocês homenagearam só professores substitutos, por quê?** Tem algum motivo em especial ou foi casualidade?

**Informante 04:** Porque foram as pessoas que trabalharam mais com a gente. E que a gente teve um relacionamento melhor com esses professores. Um relacionamento mais próximo. Vamos dizer, assim, mais afetivo. Porque alguns professores, que eram titulares, faziam questão de manter uma distância. Não todos, mas alguns fazem questão de manter essa distância. Então, a eleição dos professores não foi pelo fato de eles serem substitutos, mas por serem pessoas que estiveram sempre mais próximas da gente. E da nossa turma, nos apoiando, também, em tudo. Nos dando sempre uma força.

**Pesquisador:** Você teve a sua formação, você exerce a docência. E hoje, após passar por essa experiência de uma formação inicial e ter sido professora, **o que você entende por ser docente? Por ser professor?**

**Informante 04:** Eu entendo como uma responsabilidade. Porque se está participando da formação de outras pessoas, tanto quando se dá aula para criança como para adultos. Eu acho, assim, que até eu comecei meio atropelada! A gente, às vezes, nunca tem muita experiência quando começa. Então, algumas coisas são atropeladas e a gente dá umas mancadas. E comete muitos erros. Mas hoje em dia eu procuro ser bem mais

cuidadosa. Mesmo que, às vezes, há alguma coisa que eu não sei. Eu procuro ser honesta com o meu aluno e dizer: eu não sei e vou procurar saber. Ou te trago esta informação depois. Até porque, mesmo a gente sendo professor, a gente não tem que saber de tudo. A gente sempre pesquisa e procura saber das coisas. Mas eu sinto que é uma responsabilidade ser professora.

**Pesquisador: E hoje você acredita estar preparada para ser professor? Por quê?**

**Informante 04:** Eu acho, assim, que a gente tem de sempre estar se preparando, sempre buscando coisas novas. Eu acho que eu já tenho uma bagagem maior do que eu tinha quando eu comecei. Quando eu comecei, a coisa era pouca. E hoje em dia, por exemplo, muitas coisas que, às vezes, quando eu comecei, sentia dificuldade, hoje me correm mais solto. A gente está sempre aprendendo, Sempre buscando aprender mais e querendo fazer mais.

**Pesquisador:** Nesse primeiro dia de aula que você narrou no início da entrevista, tinha uma professora que veio e deu apenas um dia. Por que isto?

**Informante 04:** Isto... (toca o celular do informante)... Você tinha me perguntado por que a professora [...].

**Pesquisador:** Deu um dia só de aula [...].

**Informante 04:** Ah, sim! Ela deu um dia só de aula porque a questão do curso era o seguinte: a gente tinha professor substituto. E professor substituto, terminando um período ele sai. E no caso, parece que tinha saído algum professor para fazer doutorado, alguma coisa, e iria entrar uma professora substituta nova. Só que esta professora que nos deu aula no primeiro dia, ela não sabia se ia ficar com a nossa turma ou se ia ser esta professora nova. Porque não tinham ainda passado essa informação para ela. E, naquela mesma semana, a gente ficou sabendo que ela não ia mesmo dar aula para nós, porque a outra professora acabou vindo. E isto aconteceu algumas vezes no curso, algumas muitas vezes.

**Pesquisador:** Muitas vezes vocês tiveram a formação com a presença significativa desses professores substitutos [...]

**Informante 04:** Professor substituto? Sim, eu posso lhe dizer que basicamente, eu acho que uns setenta por cento dos professores eram substitutos.

**Pesquisador: E que importância, hoje, pensando sua formação inicial, você atribui para essa categoria professor substituto? Que importância eles tiveram na sua formação?**

**Informante 04:** Que importância o professor substituto?

**Pesquisador:** É, no caso, os professores que você teve e que eram substitutos [...].

**Informante 04:** Os professores substitutos, para mim, sempre foram pessoas bem interessadas em dar aula. Eu acho, não sei se tem a ver alguma coisa com eles serem a maioria mais jovem. E, às vezes, de não ter aquele vínculo que tem o professor efetivo. Então, eles tinham uma preocupação maior em fazer as coisas melhores. Até em buscar mais, de trazer para aula. Isso eu tive com vários professores. Às vezes, o professor que é efetivo, ele não tem essa preocupação em dar uma aula boa. Eu já daqui, eu já sou doutor e não sei que! E também quanto ao relacionamento com os alunos. Claro que nem todos os professores que são efetivos não tinham um bom relacionamento. Mas alguns não tinham muito essa preocupação. Têm um pouco daquela arrogância de eu sou doutor e isso e aquilo. Então, não se aproximavam muito, às vezes, dos alunos.

**Pesquisador:** Mais algum comentário que você queira acrescentar quanto à sua formação inicial em Letras Espanhol?

**Informante 04:** Deixa eu me lembrar de alguma coisa [...]. No começo, acho a gente teve muita aula de português, o que também, no fim, o curso não era para formação de português. E, com relação a isso que o pessoal fala, de ter aula no laboratório de línguas. Eu acho que é uma coisa válida também. De repente, no início do curso é bom o aluno ter um contato direto. Às vezes, na vida cotidiana, ele não tem oportunidade. Dependendo de cada situação, o aluno não tem condições de, às vezes, ver um filme seguidamente. Às vezes, não tem condições de conversar com pessoas, nem de ler! Porque o aluno do curso noturno também trabalha, tem outras atividades. Então, não é fácil para o aluno ter esse contato. Então ele busca o contato no curso, o que não acontecia muito.

**Pesquisador:** O uso desse laboratório?

**Informante 04:** No caso, quando a gente entrou no curso, o nosso laboratório passou por uma reforma. Então, por um tempo, ele teve fechado. Depois da reforma, a gente foi algumas vezes lá. Teve uma vez que a gente foi, mas o professor não conseguia manipular os computadores. As coisas não eram simples. Acho que ninguém fez uma apresentação do material para os professores. E, nesse caso, tinha a professora que era a coordenadora, que era muito grossa! Ela não era muito acessível. O professor precisava se informar, e ela não era muito acessível para dizer como funcionavam os equipamentos. Depois, quando eu trabalhei como monitora, eu consegui ver como funcionava. Mas não era fácil também [...].

**Pesquisador:** Isso, *Marta!*

**Informante 04:** Isso!

**Pesquisador:** Te agradeço a disposição de ter realizado a entrevista.



## ANEXO 13 – ENTREVISTA DO INFORMANTE 05

Pesquisa intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO.**

**Informante n° 05**

Santa Maria, 29 de setembro de 2009.

\*\*\*\*\*

**Pesquisador:** Num primeiro momento, eu agradeço por ter me recebido e peço seu consentimento para que responda às questões da entrevista e que me permita, depois, o uso da transcrição de sua fala. Você consente?

**Informante n° 05:** Ok, aceito.<sup>75</sup>

**Pesquisador:** Bem, como você já está vendo, eu trouxe algumas fotos, que retratam um momento da formação inicial de vocês, da sua turma. Você reconhecesse essas fotos e a situação que elas representam?

**Informante n° 05:** Lembro, lembro quando foi feito. Voltei! Assim, foi numa aula de Didática, foi uma dinâmica. Lembro que estávamos desenhando, se não me engano, o que se pensava daquela pessoa, fazendo um desenho com tinta no rosto dela. Todo mundo se trocou, assim, um desenhou no rosto do outro. Foi bem legal!

**Pesquisador:** Essa dinâmica envolvia, então, os colegas. Essas pessoas estão na foto, os seus colegas, eles são, desde o início do curso, os mesmos colegas?

**Informante n° 05:** Não. Alguns poucos são desde o início, mas a maior parte é da turma, digamos assim.

**Pesquisador:** Tânia,  **você lembra do ano em que ingressou no curso e o que lhe motivou a optar por um curso de licenciatura?**<sup>76</sup>

**Informante n° 05:** Eu iniciei em 2002 e o que me motivou foi realmente o trabalho de professor, mesmo. Acho que é uma profissão que precisa de pessoas que estejam dispostas a investir no outro ser humano. E eu acho que sou uma pessoa que quer investir no ser humano.

**Pesquisador:** Essas fotos, elas são de uma aula de didática, já ao final do curso. E vocês já estavam com muitas expectativas quanto a ser professor. Como era?

**Informante n° 05:** Já, já estávamos fazendo, preparando e dando as primeiras aulas. Eu já tinha alguma experiência de sala de aula e já estava com aquele friozinho na barriga pela formatura.

**Pesquisador:** **E no início do curso, você consegue recuperar quais eram as suas expectativas e se elas foram atingidas?**

**Informante n° 05:** Eu acredito que foram atingidas. Claro, que a cada parte do curso a gente vai vendo de forma diferente os objetivos e o que está sendo alcançado. No decorrer do curso, a gente encontrou vários problemas, mas eu sempre encontrei o meu objetivo e sempre consegui ver em que estágio eu estava. E sempre achei que estava evoluindo, embora, às vezes, preferisse estar em um estágio mais evoluído.

**Pesquisador:** **E quais eram as expectativas suas quanto ao curso?**

**Informante n° 05:** Logo na entrada, a gente pensa que vai ser tudo perfeito, que vamos ter todo o material didático disponível, que vamos ter todos os professores bem dispostos, que todos os colegas também, estão bem interessados em trabalhar, em ser professor. E de repente, a gente começa a perder colegas, que vão desistindo do curso, que não valorizam o curso. Acabam, às vezes, tendo problemas com a Instituição. Mas eu acho que tudo foi se resolvendo, sabe. No desenvolvimento do curso, aqueles que realmente não gostavam da área encontraram a sua área. Aqueles que viram que era ensino de espanhol se esforçaram um pouquinho mais, para se colocar bem como professor ao final do curso. Foi bem positivo.

**Pesquisador:** Você mencionou antes dificuldades, quais seriam?

**Informante n° 05:** Sim, o nosso curso de espanhol sempre teve dificuldades. É um curso noturno. Logo no início, não tínhamos biblioteca disponível no horário de aula, não tínhamos xerox, não tínhamos o bar disponível. Não encontrávamos ninguém na Instituição, porque era à noite e tudo funcionava durante o dia. Muitas vezes, os departamentos fechavam. Outra coisa, para vir até a universidade, para fazer orientação, teria de ser durante o dia, na sala dos professores. Bastante esta questão de estrutura pelo horário. Mas, no final do curso, eu acredito que já estava bem mudada a situação. A biblioteca já ficava aberta até mais tarde. O bar ficava aberto até bem mais tarde. O xerox também ficou mais acessível o preço, fica aberto até bem mais tarde. Mas uma questão, assim, que não mudou até agora, e que está bem difícil de ser resolvida, é o prédio. Nós não temos o nosso lugar. Nós não temos as nossas salas, nós não temos os nossos recursos. Então, esta parte está bem difícil ainda. Não foi resolvido, os outros problemas, me parece, que foram bem resolvidos.

<sup>75</sup> As falas do sujeito entrevistado estão adequadas à norma culta do português. Faço uso de pseudônimos para substituir os nomes de sujeitos mencionados na entrevista, garantindo-lhes o direito ao anonimato.

<sup>76</sup> As perguntas grafadas em negrito são as principais, que compõem a entrevista semiestruturada.

**Pesquisador:** Para além dessas questões de infraestrutura ou de aspecto administrativo, quanto à formação, você lembra algum enfrentamento ou alguma dificuldade por que tenha passado? Seja sua, em relação ao estudo, seja com relação aos professores.

**Informante n° 05:** É, uma coisa bem característica da minha turma e de algumas turmas que se seguiram era o grande número de professores substitutos que a gente tinha. Claro que, professores, mesmo substitutos, são professores muito bons. Mas nós passamos por várias questões. Nós tivemos professores substitutos muito bons e tivemos alguns que, por serem substitutos, [...] Em um semestre, tivemos três professores diferentes, ou seja, não tivemos nenhum professor e disciplina nenhuma. Não tenho certeza se foi no primeiro semestre, numa disciplina de português, que passaram três professores. No final das contas, não tivemos nada. Outros professores também, acabam passando em concursos e como são substitutos, é mais fácil de viajar, de ir embora. Não exatamente pela competência deles que, eu sempre gostei muito e acredito que a turma também gostou bastante do trabalho deles. Claro, têm alguns poucos casos que a turma não gostou. Eu acho que o que faltava era maior atenção para o ensino superior. Eu acredito que seja uma questão também burocrática: é um professor substituto, ele tem que trabalhar em vários lugares para sobreviver. Muitas vezes, ele está em formação ainda, está fazendo o mestrado, está fazendo uma especialização. Tem de atender vários compromissos ao mesmo tempo. Não pode se organizar, não tem a possibilidade de se organizar muito bem como o professor efetivo, que tem sua função de trabalhar mais na Instituição, com projetos. Que tem um salário bem melhor para organizar suas viagens, suas atividades. Então, acho que tivemos esses problemas, sim. Mas também coisas boas aí.

**Pesquisador:** Falando em coisas boas, esse momento da foto, é quase o final do curso de vocês. Eu trouxe, aqui, o convite de formatura. Você lembra do convite? O motivo do Dom Quixote, do Sancho Pança.

**Informante n° 05:** Sim! O motivo do Dom Quixote e de Sancho Pança é por uma figura que está no imaginário da cultura espanhola. Então, quando se pensa em espanhol, pelo menos para o público que estuda espanhol, se remete direto a Cervantes e a esses personagens. Então, é muito forte.

**Pesquisador:** Você lembra da organização desse convite, como foi?

**Informante n° 05:** Lembro, assim. Digamos que mais da organização da formatura eu lembro. A nossa turma não resolveu fazer uma comissão separada, algumas pessoas responsáveis. Claro que algumas pessoas, que tinha mais disposição de mais horário, tomaram a dianteira, para serem os organizadores. Mas era uma organização em conjunto. Todo mundo podia optar, todo mundo podia sugerir. E foi algo bem tranquilo. Tudo o que se sugeria, a turma acatava. Dava as suas sugestões, mas sempre de melhoria. Foi muito boa essa parte.

**Pesquisador:** Quando vocês organizaram a formatura, em relação aos professores homenageados, nós vendo agora os que foram, eles são todos professores com contrato. São todos substitutos. Inclusive a paraninfa de vocês. **Por que vocês homenagearam, na formatura, apenas professores substitutos?**

**Informante n° 05:** Bom, não foi conscientemente. Eu lembro que nós começamos a votar. Foi bem legal a votação. Foi quase que unânime, foi bem tranquila. Porque foram nossos professores. Foram as pessoas que nos formaram. Então, não ficamos pensando: ah, nós precisamos daquele professor, aquele professor não nos ajudou naquela fase. Não! Não foi por exclusão. Não foi por não se dar bem. Foi por pessoas que a gente admirava, que fizeram um trabalho muito bom. Como eu disse antes, pouquíssimos foram os casos em que os substitutos não nos atenderam como a gente precisava naquele momento. Acho que foi bem consciente, mas foi bem verdadeira.

**Pesquisador:** Hoje, você já esta engajada em várias atividades. Você já é uma professora. **O que você entende, hoje, por ser docente?** Você lembra daquela expectativa: eu quis ser docente, porque é um trabalho com a formação do ser humano. E hoje?

**Informante n° 05:** Eu tenho pensado que, quando passa essa formatura, a gente já começa a pensar do outro lado. Quando se é aluno, a gente pensa que o professor vai trazer as respostas. Vai trazer a aula interessante. E agora eu vejo, não só em mim, nos outros professores também, que o professor tenta trazer a aula interessante, tenta ajudar o seu aluno na aprendizagem. Às vezes consegue. Às vezes tem uma aula maravilhosa, mas o aluno não percebe. Então, eu ainda acredito que é um investimento no ser humano, que deve ser trabalhado dessa forma mesmo, deve ser encarado dessa forma. Mas que tem muito do aluno. O aluno tem que querer aprender, o aluno tem que estar focado. E quando ele está, funciona muito bem. Claro, se o professor está com problemas e tal, é difícil. Mas, não adianta ir tudo muito bem, o professor saber tudo, estar muito bem preparado, se o aluno não se abrir, não se dispor a aprender. Pelo menos, interagir com o professor, com os colegas. Se não tiver essa disposição do aluno, não vai acontecer.

**Pesquisador:** E, a partir dessa sua percepção, de que a aprendizagem depende do aluno também, **você acredita estar preparada para exercer a docência? Por quê?**

**Informante n° 05:** Eu tenho as minhas dúvidas de estar preparada para exercer a docência. Mas também eu pensava, desde o finalzinho da graduação, que é uma evolução, é um trabalho constante, é um estudar constante, é um estar sempre refletindo sobre o que eu estou fazendo, sobre como eu estou fazendo, para quem, com que objetivo. Então, eu sempre tenho as minhas dúvidas. De manhã, eu estou no lugar do estudante. À tarde, eu estou no lugar do professor. Eu não acho que estou pronta. Cheguei, acabei! Cheguei onde eu queria. Estou sempre com as minhas dúvidas. Mas estou sempre procurando tirar essas dúvidas e, muitas vezes, direto com os alunos em sala de aula: o que vocês acham, por que é isso, por que é aquilo? A formação é constante, acho que é por aí.

**Pesquisador:** Ok. Recuperando um pouco a sua formação inicial, essa presença dos substitutos. **Que importância você atribui hoje para os professores substitutos em sua formação?** Já que eles foram os professores que atuaram com vocês.

**Informante n° 05:** É. Ultimamente, eu venho pensando nessa questão do substituto e, como tinha comentado, eu já vejo diferente. Naquela época, eu pensava: é só um substituto. Mas não, é um professor. Ele está pensando o que de melhor pode trazer para sua aula, para seu aluno. Ele é um professor, muitas vezes, melhor do que aqueles que a gente tem aqui na universidade. Às vezes, por questões de não ter o seu lugar ainda, ele está conquistando, ele está estudando, está muito ativo nos estudos, nas viagens. Trabalhando seu currículo, querendo aprender um monte de coisas. Porque ainda não tem bagagem, está construindo sua bagagem. Então, é um professor que, muitas vezes, nos dá muito. Às vezes, um professor que está há muito tempo na instituição, já está cansado, já está acomodado [...] pensa, isso nunca deu certo, não vai dar, com esse público também não. É bem diversificado. Cada um vem de uma área diferente, traz métodos diferentes. Acho bem construtiva essa troca.

**Pesquisador:** E em termos de formação, o fato de vocês terem substitutos, como a maior parte do quadro docente, isso reduzia a tarefa de vocês ao ensino. A questão da pesquisa, como você vê isso?

**Informante n° 05:** Tu dizes, assim: não tinha muita disponibilidade do aluno se envolver em pesquisa, em extensão? É, na verdade eu não tinha pensado nisso. Mas agora que você comentou, percebi que, realmente, está tudo interligado. Muito pouco eu trabalhei com pesquisa e extensão durante a graduação. Trabalhei um pouquinho. Eu vejo que bastante gente do curso de espanhol participou dos mesmos projetos. Quer dizer que tinha pouquíssimos projetos! Tinha pouquíssimos espaços de pesquisa! Não que não tivesse a necessidade. Eu fiz minha graduação trabalhando no comércio. Então, não me envolvi muito com pesquisa. Me envolvi pouco. Mas, agora, que você comentou, eu percebi que realmente é um lado que falta, mas imagino que pela burocracia da Instituição. Porque o substituto não pode assumir muitas coisas que tranquilamente ele faria, com toda a competência. Várias coisas. Inclusive, o curso já estava em andamento quando o professor substituto pôde orientar monografia. No início, não podia. Era restrito demais. Acredito que, por isso, mudou. Era muitos alunos para pouquíssimos professores. Então, tiveram de aceitar que o substituto orientasse. E orientava muito bem. Teve trabalhos muito bons. Essa questão de pensar que o substituto é só para entrar numa sala e passar conteúdo para o aluno, como se fosse só entregar o conhecimento ao aluno, de não fazer pesquisa em conjunto, um outro trabalho.

**Pesquisador:** E mesmo que a atividade desses professores ficasse reduzida à sala de aula por questões burocráticas, você acha que ter tido a maior parte só de ensino, isso pesou como na sua formação? Porque você me disse antes, os substitutos contribuíram para a gente se formar.

**Informante n° 05:** Sim, é. O que acontece, por não ter este trabalho extraclasse, é que o professor fica muito restrito a que conteúdo eu vou dar, como eu vou dar. Mas ele não se pergunta de onde vem esse conhecimento, que tradição eu estou seguindo, que conceito de ensino eu tenho. De onde? Quem pensou nisso primeiro? Que atividades podem funcionar se eu trabalhar dessa forma? Ou, de repente, se eu estou trabalhando de acordo com determinada metodologia, eu nunca vou chegar ao objetivo que eu quero ou que o aluno precisa. Então, acho que esse senso crítico, ele não desenvolve. Faltou a pesquisa. Claro, a gente estuda teoricamente, mas não vivencia.

**Pesquisador:** Mas você considera que teve formação, mesmo sendo só o ensino?

**Informante n° 05:** Tive! E também a questão de que depende do aluno. Se o aluno não perceber que tem um mundo muito maior, ele vai ficar sempre pensando em questões muito pontuais, a serem ensinadas, e não de que forma podem ser exploradas estas questões.

**Pesquisador:** Mais algum comentário que você queira acrescentar?

**Informante n° 05:** Não, eu falei bastante.

**Pesquisador:** Eu vou fazer a transcrição de sua entrevista, vou lhe encaminhar por e-mail, e você tem o direito de, querendo, suprimir trechos em que você se sinta comprometida, ou de esclarecer, também trechos que você pense ter sido muito sucinta. Fazer acréscimos e também fazer subtrações. Eu lhe agradeço a disposição em participar da pesquisa. Muito obrigado.

**Informante n° 05:** Ok, obrigada.

## ANEXO 14 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA DO CURSO E DO FUNCIONÁRIO DA COORDENAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORES: Deisi Sangoi Freitas (Profa. orientadora);  
Doris Pires Vargas Bolzan (Profa. co-orientadora);  
Samuel da Silva Baratto (Mestrando do PPGE / UFSM).

CONTATO: Rua do Acampamento, 105, apto 30.  
Centro, Santa Maria, RS, CEP: 97050-001.  
Fones: (55) 96222586.

E-mail: [deisisf@smail.ufsm.br](mailto:deisisf@smail.ufsm.br), [professoradoris@smail.ufsm.br](mailto:professoradoris@smail.ufsm.br),  
[ssbaratto@yahoo.com.br](mailto:ssbaratto@yahoo.com.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informa-se ao sujeito da pesquisa, intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO**, conforme a Resolução 196/96, II. 11, os seguintes elementos:

- a) Esta pesquisa se justifica pelas contribuições que pode aportar ao campo da formação inicial docente, as quais podem servir, também, de reflexão sobre o contexto geral da formação de professores nas universidades públicas brasileiras. Justamente por querer resgatar significações que se constroem em torno de uma categoria docente – o professor substituto – e pensar suas implicações formativas;
- b) O objetivo é recuperar a implicação da ação desta categoria professoral na formação dos egressos, alvo da pesquisa, em nível individual e da formação docente;
- c) O procedimento usado no estudo será o da entrevista semiestruturada, mediante a gravação da voz do sujeito da pesquisa.
- d) A transcrição da entrevista realizada com o sujeito da pesquisa constituirá os dados do estudo e será usada em trabalhos acadêmicos escritos (artigo e dissertação);
- e) Por lidar com a categoria da memória, investigando um fenômeno do qual o sujeito fez parte, acredita-se que um eventual dano que a pesquisa possa produzir é o de fazer com que se ativem lembranças de fatos dolorosos aos mesmos;
- f) As prováveis contribuições do estudo ao sujeito da pesquisa residem no fato de sentir-se partícipe de um estudo que aponta para a melhoria do processo de formação inicial docente;
- g) São garantidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia adotada;
- h) Garante-se o acesso aos resultados da pesquisa, quando de sua conclusão;
- i) O sujeito da pesquisa tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- j) É garantido o sigilo que assegura a privacidade do sujeito da pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos no estudo;
- k) O sujeito da pesquisa tem a liberdade de solicitar judicialmente indenização diante de eventuais danos decorrentes do estudo;

Ciente do exposto acima, o sujeito da pesquisa \_\_\_\_\_, CI \_\_\_\_\_ expressa sua anuência “livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após a explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar” (Resolução 196/96, II. 11), **cedendo o uso da transcrição de sua fala no presente estudo e em trabalhos acadêmicos dele resultantes, autorizando sua participação na pesquisa, ao assinar o presente termo.**

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM:  
Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702  
Cidade Universitária - Bairro Camobi  
97105-900 - Santa Maria - RS  
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009  
e-mail: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br)

## ANEXO 15 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORES: Deisi Sangoi Freitas (Profa. orientadora);  
Doris Pires Vargas Bolzan (Profa. co-orientadora);  
Samuel da Silva Baratto (Mestrando do PPGE / UFSM).

CONTATO: Rua do Acampamento, 105, apto 30.  
Centro, Santa Maria, RS, CEP: 97050-001.  
Fones: (55) 96222586.  
E-mail: [deisisf@smail.ufsm.br](mailto:deisisf@smail.ufsm.br), [professoradoris@smail.ufsm.br](mailto:professoradoris@smail.ufsm.br),  
[ssbaratto@yahoo.com.br](mailto:ssbaratto@yahoo.com.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informa-se ao sujeito da pesquisa, intitulada **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO**, conforme a Resolução 196/96, II. 11, os seguintes elementos:

- a) Esta pesquisa se justifica pelas contribuições que pode aportar ao campo da formação inicial docente, as quais podem servir, também, de reflexão sobre o contexto geral da formação de professores nas universidades públicas brasileiras. Justamente por querer resgatar significações que se constroem em torno de uma categoria docente – o professor substituto – e pensar suas implicações formativas;
- b) O objetivo é recuperar a implicação da ação desta categoria professoral na formação dos egressos, alvo da pesquisa, em nível individual, da formação docente e institucional;
- c) O procedimento usado no estudo será o da entrevista semiestruturada, mediante a gravação da voz do sujeito da pesquisa, apoiado em recursos visuais impressos, a saber: fotos em que o mesmo aparece e o convite de sua formatura;
- d) A transcrição da entrevista realizada com o sujeito da pesquisa, as fotos e o convite de formatura constituirão os dados do estudo e serão usados em trabalhos acadêmicos escritos (artigo e dissertação);
- e) Por lidar com a categoria da memória, investigando um fenômeno do qual estes sujeitos fizeram parte, acredita-se que um eventual dano que a pesquisa possa produzir é o de fazer com que se ativem lembranças de fatos dolorosos aos mesmos;
- f) As prováveis contribuições do estudo aos sujeitos da pesquisa residem no fato de sentir-se partícipe de um estudo que aponta para a melhoria do processo de formação inicial docente;
- g) São garantidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia adotada;
- h) Garante-se o acesso aos resultados da pesquisa, quando de sua conclusão;
- i) O sujeito da pesquisa tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- j) É garantido o sigilo que assegura a privacidade do sujeito da pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos no estudo;
- k) O sujeito da pesquisa tem a liberdade de solicitar judicialmente indenização diante de eventuais danos decorrentes do estudo;

Ciente do exposto acima, o sujeito da pesquisa \_\_\_\_\_, CI \_\_\_\_\_ expressa sua anuência “livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após a explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar” (Resolução 196/96, II. 11), **cedendo o uso da transcrição de sua fala, das fotos (sua imagem) e do convite de sua formatura no presente estudo e em trabalhos acadêmicos dele resultantes, autorizando sua participação na pesquisa, ao assinar o presente termo.**

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM:  
Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702  
Cidade Universitária - Bairro Camobi  
97105-900 - Santa Maria - RS  
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009  
e-mail: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br)

## ANEXO 16 – AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORES: Deisi Sangoi Freitas (Profa. orientadora);  
Doris Pires Vargas Bolzan (Profa. co-orientadora);  
Samuel da Silva Baratto (Mestrando do PPGE / UFSM).

CONTATO: Rua do Acampamento, 105, apto 30.  
Centro, Santa Maria, RS, CEP: 97050-001.  
Fones: (55) 96222586.

E-mail: [deisisf@smail.ufsm.br](mailto:deisisf@smail.ufsm.br), [professoradoris@smail.ufsm.br](mailto:professoradoris@smail.ufsm.br),  
[ssbaratto@yahoo.com.br](mailto:ssbaratto@yahoo.com.br)

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Solicitamos à Coordenação do Curso de Letras Licenciatura da UFSM autorização para a coleta de dados a ser efetivada pela seguinte pesquisa: **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO.**

Os dados coletados servirão de base para compor o contexto do estudo de caso a ser realizado com uma turma de egressos do Curso de Letras Espanhol Licenciatura, ano 2007.

As informações a serem coletadas referem-se à história do Curso de Letras Espanhol e ao corpo docente que atuou com a turma de egressos, que se torna objeto do estudo de caso, bem como a dados sobre os egressos.

Tais informações visam responder às seguintes questões e serão levantadas pelo pesquisador junto aos arquivos do curso, mediante análise documental, e também por entrevista semiestruturada com alguns professores que há mais tempo atuam no curso:

HISTÓRIA DO CURSO: entrevista semiestruturada.

- a) O que motivou e em qual ano foi criado o Curso de Letras Espanhol Licenciatura na UFSM?
- b) Há quantos anos o curso funciona e quantas turmas já se formaram?
- c) Quais as dificuldades pelas quais o curso passou ao longo de seu funcionamento?
- d) Quais os avanços e quais as conquistas que foram obtidas pelo curso?
- e) Ao longo desses anos de funcionamento do curso, como foi composto seu corpo docente?
- f) O curso passou por reforma curricular?

A TURMA DE EGRESSOS DE 2007: análise documental.

- a) Ano de ingresso no curso e ano de graduação;
- b) Quantos alunos ingressaram na turma;
- c) Quantos alunos se graduaram com a turma;
- d) Quantos alunos evadiram ao longo do curso;
- e) A faixa etária dos alunos durante a graduação;
- f) Quantos trabalhavam;
- g) Os alunos vindos de outras turmas.

Neste sentido, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual a pesquisa a ser realizada encontra-se mais bem detalhada, pedimos a licença do Curso de Letras da UFSM para a realização da coleta de dados.

Santa Maria, 29 de setembro de 2009.

Samuel da Silva Baratto  
Mestrando do PPGE/ CE/ UFSM  
Pesquisador

## ANEXO 17 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DOS DEPARTAMENTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORES: Deisi Sangoi Freitas (Profa. orientadora);  
Doris Pires Vargas Bolzan (Profa. co-orientadora);  
Samuel da Silva Baratto (Mestrando do PPGE / UFSM).

CONTATO: Rua do Acampamento, 105, apto 30.  
Centro, Santa Maria, RS, CEP: 97050-001.  
Fones: (55) 96222586.

E-mail: [deisisf@smail.ufsm.br](mailto:deisisf@smail.ufsm.br), [professoradoris@smail.ufsm.br](mailto:professoradoris@smail.ufsm.br),  
[ssbaratto@yahoo.com.br](mailto:ssbaratto@yahoo.com.br)

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Solicitamos aos Departamentos que atuam junto ao Curso de Letras Licenciatura da UFSM autorização para a coleta de dados a ser efetivada pela seguinte pesquisa: **O PROFESSOR SUBSTITUTO: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO.**

Os dados coletados servirão de base para compor o contexto do estudo de caso a ser realizado com uma turma de egressos do Curso de Letras Espanhol Licenciatura, ano 2007.

As informações a serem coletadas referem-se à história do Curso de Letras Espanhol e ao corpo docente que atuou com a turma de egressos, que se torna objeto do estudo de caso, bem como a dados sobre os egressos.

Tais informações visam responder às seguintes questões e serão levantadas pelo pesquisador junto aos arquivos do curso, mediante análise documental, e também por entrevista semiestruturada com alguns professores que há mais tempo atuam no curso:

CORPO DOCENTE: análise documental.

- f) O número de professores concursados e de contratados, que atuaram com a turma investigada pelo estudo de caso;
- g) A formação desses docentes (área e nível);
- h) As disciplinas nas quais atuaram com a turma.
- i) A atuação no curso (ensino, pesquisa, extensão, administração);

Neste sentido, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual a pesquisa a ser realizada encontra-se mais bem detalhada, pedimos a licença do Curso de Letras Espanhol da UFSM para a realização da coleta de dados.

Santa Maria, 29 de setembro de 2009.

Samuel da Silva Baratto  
Mestrando do PPGE/ CE/ UFSM  
Pesquisador