

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

**A REALIDADE DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS
UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL DO BRASIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DO
TRABALHO DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Daniela da Silva Aimi

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**A REALIDADE DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS
UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL DO BRASIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DO TRABALHO
DOCENTE**

por

Daniela da Silva Aimi

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia

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

**A REALIDADE DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS
UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL DO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE**

elaborada por
Daniela da Silva Aimi

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª. Silvia Maria de Aguiar Isaia
(Presidente/Orientador)

Profª Drª. Maria Elly Genro (UFRGS)

Profª Drª. Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Prof. Hugo Norberto Krug (UFSM)

Santa Maria, 01 de abril de 2010.

*DEDICO ESTE TRABALHO AOS MEUS PAIS E
IRMÃS, PELA ETERNA CONFIANÇA E APOIO
PRESTADOS DURANTE MINHA TRAJETÓRIA.*

AGRADECIMENTOS

É bom ter a quem agradecer, e ao concluir este trabalho, tenho que fazer isso a muitas pessoas, pois encontrei pelo caminho reciprocidade e generosidade.

À minha família, à meu pai Valdir, à minha mãe Cladir e minhas irmãs Fernanda e Franciele, pelo apoio e amizade incondicional que sempre demonstraram e pelo apoio na busca de meus ideais.

Minha admiração, respeito e gratidão à professora Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia a quem agradeço pelos ensinamentos, orientação segura, pela paciência e perseverança dedicada em todas as horas. Sua compreensão foi fundamental nesse processo de crescimento intelectual.

Meu muito obrigado em especial a minha colega, amiga e professora Greice Scremin, por servir de confidente, conselheira e parceira nos momentos alegres e difíceis dessa caminhada. Agradeço aos ensinamentos e companheirismo do grupo GTFORMA, em especial, as professoras Doris Bolzan e Adriana Maciel, as doutorandas Hedionéia Pivetta e Mirian Barbosa, a mestranda Cecilia Henriques, e as alunas de iniciação científica Luana Stahl e Louise Quantrin.

Agradeço a banca examinadora, pelas contribuições que engrandeceram minha pesquisa. À Universidade Federal de Santa Maria por todos os ensinamentos que adquiri, pela oportunidade de crescimento profissional e acima de tudo pessoal. Aos professores, que me inspiraram e me apoiaram durante minha graduação, e no decorrer do Curso de Mestrado em Educação, e em especial, durante a realização desse trabalho. Também agradeço às instituições: CAPES e Observatório da Educação.

Aos professores substitutos que contribuíram e me incentivaram a continuar essa caminhada, muitas vezes conturbada e difícil.

A todos aqueles que, embora não tenham sido citados, contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desse trabalho.

Acima de tudo, agradeço a Deus por ter me proporcionado a força e a alegria de chegar até aqui.

"Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver, naqueles cujos olhos,
aprenderam a ver o mundo, pela magia da nossa palavra.
O professor não morrerá jamais".

(Rubem Alves)

RESUMO

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

A REALIDADE DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL DO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

AUTORA: DANIELA DA SILVA AIMI

ORIENTADORA: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 01 de abril de 2010.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa 1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa da Pós-graduação em Educação da UFSM. O trabalho apresentado teve como propósito principal conhecer a realidade do professor substituto nas Instituições de Ensino Superior Federais do Sul do Brasil, analisando as possíveis contribuições para a qualidade do trabalho docente. Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que estudos sobre professores substitutos são poucos, por esses serem temporários na IES. Porém, como são docentes de uma instituição de ensino superior, eles são responsáveis diretamente pelo ensino e formação prestada aos acadêmicos. Assim, esses não podem ser considerados uma categoria dissociada da Universidade, não sendo estudada e analisada nos trabalhos sobre o ensino universitário. Torna-se assim, necessário o entendimento de como esses sujeitos se constituem como docentes, dentro desse contexto em que permanecem inseridos durante o período de contrato. A abordagem metodológica utilizada para a realização deste estudo foi quanti/qualitativa, considerando que a sua utilização possibilita o desenvolvimento de diferentes estratégias para a análise dos dados, sejam elas assentadas em princípios de análise de narrativas, seja em procedimentos estatísticos. Participaram da primeira fase todos os professores substitutos contratados durante os anos de 2006 a 2008 das Instituições de Ensino Superior Federais do Sul do Brasil e na segunda, quarenta e cinco (45) professores distribuídos dentro das seis (6) instituições pesquisadas. Das análises precedentes, surge uma constatação geral: esses docentes estão se construindo como docentes em dinâmicas relacionais, conseguindo produzir conhecimentos, dentro das relações, muitas vezes tensas, construídas dentro da instituição. Em suma, o professor substituto, constrói-se como docente a partir dessa experiência e as bases para essa construção não é somente a intelectual, mas também a partir de sua história de vida, constituída de aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Desse modo, convém ultrapassar a visão professor/objeto, pois ele não é apenas um sujeito que se coloca dentro de uma instituição em uma relação estrita de conhecimento, que processa informações e a “repassa” aos seus alunos.

Palavras-chave: Ensino superior; professor substituto; trabalho docente.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Post-Graduate Education
Universidade Federal de Santa Maria

THE REALITY OF THE TEACHER SUBSTITUTE UNIVERSITY OF SOUTHERN BRAZIL: POSSIBLE CONTRIBUTIONS TO THE QUALITY OF WORK TEACHING

AUTHOR: DANIELA DA SILVA AIMI

SUPERVISER: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Date and Location of Defense: Santa Maria, 01 of april de 2010.

This study is part of the Research Line 1: Training, knowledge and professional development of the Graduate Program in Education of UFSM. The work presented has as main purpose to know the reality of a substitute teacher in the Federal Institutions of Higher Education in Southern Brazil, examining the possible contributions to the quality of teaching. This research is justified by the fact that studies of substitute teachers are few, these are temporary by the IES. But how are teachers of a higher education institution, are directly responsible for education and training provided to students. Thus, these can not be considered a category dissociated from the University, not being examined and studied in work on university education. It thus becomes necessary to the understanding of how these subjects constitute themselves as teachers within that context they remain inserted during the contract period. The methodological approach used for this study was quantitative and qualitative, considering that its use allows the development of different strategies for data analysis, whether based on principles of narrative analysis, either in statistical procedures. Participated in the first stage all substitute teachers employed during the years 2006 to 2008 of the federal Higher Education Institutions in Southern Brazil and the second, forty-five (45) teachers distributed within six (6) institutions surveyed. From the foregoing analysis, there is a general observation: these teachers are being built as teachers in relational dynamics, being able to produce knowledge, within relationships, often tense, built within the institution. In short, the substitute teacher, is constructed as a teacher from this experience and the basis for this construction is not only intellectually but also from his life story, consisting of emotional, affective, personal and interpersonal. Thus, it is beyond the vision teacher / object, because it is not just a guy who is put into an institution with a strict relationship of knowledge, information processing and "passes" to their students.

Keywords: Higher education, substitute teacher, teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Docentes substitutos por grau de titulação.....	57
Gráfico 2 -	Carga horária média, semanal, em sala de aula.....	58
Gráfico 3 -	Duração do contrato dos docentes substitutos.....	59
Gráfico 4 -	Porcentagem de professores substitutos contratados.....	59
Gráfico 5 -	Idade dos professores substitutos, no período do contrato.....	61
Gráfico 6 -	Sexo dos professores substitutos.....	62
Gráfico 7 -	Estado civil dos professores substitutos, durante o contrato.....	62
Gráfico 8 -	Titulação de mais alto nível, no momento da contratação.....	64
Gráfico 9 -	Pós-Graduação em andamento durante o exercício do contrato.....	64
Gráfico 10 -	Atuação como professor substituto e a instituição de formação.....	65
Gráfico 11 -	Regime de trabalho durante o contrato de professor substituto.....	66
Gráfico 12 -	Carga horária semanal em sala de aula.....	67
Gráfico 13 -	Correspondência entre a disciplina de contratação e a atuação docente.....	67
Gráfico 14 -	Correspondência entra a área do concurso e a atuação docente.....	68
Gráfico 15 -	Número de disciplinas ministradas, durante todo o contrato...	68
Gráfico 16 e 17 -	Atuação docente ocorreu nos mesmo cursos e número de	

	cursos de atuação.....	69
Gráfico 18 -	Atividades desenvolvidas na IES, além da docência.....	70
Gráfico 19 -	Participação de encontros científicos durante o contrato.....	71
Gráfico 20 -	Condição de participação dos encontros científicos.....	71
Gráfico 21 -	Modalidades de produção acadêmica, as mais utilizadas para a preparação das aulas.....	73
Gráfico 22 -	Apoio pedagógico dos colegas da instituição.....	74
Gráfico 23 -	Apoio pedagógico da coordenação do curso.....	74
Gráfico 24 -	Motivação que impulsionou a participação no concurso para professor substituto.....	76
Gráfico 25 -	Ser um bom profissional fora da universidade é suficiente para ser um bom professor.....	78
Gráfico 26 -	Requisitos necessários para ser um bom professor universitário.....	79
Gráfico 27 -	Percepção dos professores substitutos quanto a visão dos alunos sobre seu trabalho como docente.....	80
Gráfico 28 -	Grau de satisfação docente com o término do contrato.....	81
Gráfico 29 -	Após o término do contrato como substituto, o professor foi contratado como docente efetivo em instituição de ensino superior.....	85
Gráfico 30 -	Em caso afirmativo, a instituição era.....	86
Gráfico 31 -	Impressões obtidas com o final do contrato.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contratação docente UFSC no período de 2006 à 2008.....	17
Quadro 2 - Número de docentes substitutos que responderam ao questionário....	23

LISTA DE SIGLAS

DOU - Diário Oficial da União
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
IES - Instituições de Ensino Superior
PUC/RS - Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS - Rio Grande do Sul
SC - Santa Catarina
SRH - Secretaria de Recursos Humanos
UCPel - Universidade Católica de Pelotas
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UERGS - Universidade do Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta
UNIJUÍ - Universidade regional de Ijuí
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF - Universidade de Passo Fundo
URCAMP - Universidade da Região da Campanha
URI - Universidade Regional Integrada

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de consentimento.....

APÊNDICE 2 - Questionário

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA.....	16
CAPÍTULO 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	19
1.1 Tema.....	19
1.2 Questões de Pesquisa	20
1.3 Objetivos da Pesquisa.....	20
1.3.1 Objetivo Geral.....	20
1.3.2 Objetivos Específicos.....	21
1.4 Abordagem Metodológica.....	21
1.5 Sujeitos e Contexto da Pesquisa.....	24
1.6 Instrumentos.....	26
1.7 Procedimentos Metodológicos.....	27
CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTO TEÓRICO.....	28
2.1 Aspectos Históricos da Educação Superior na Região Sul.....	28
2.1.1 Rio Grande Do Sul.....	28
2.1.2 Santa Catarina.....	30
2.1.3 Paraná	31
2.2 A Formação Docente para o Exercício da Docência Superior	34
2.3 O docente do Ensino Superior.....	40
2.4 O Trabalho Docente.....	43
2.4.1 Trabalho Docente, Construção de Saberes?.....	45
CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR SUBSTITUTO.....	48
3.1 Legislação.....	48
3.2 O ensinar e o Aprender	50

3.3 Alguns Sentimentos Intrínsecos aos Professores Substitutos.....	53
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1 Universidades Federais do Sul do Brasil: Dados Gerais em Relação a seus Professores Substitutos.....	56
4.2 Universidades Federais do Sul do Brasil: Discutindo os Dados dos Sujeitos Participantes.....	60
4.2.1 Dados Pessoais: A Compreensão dos Dados.....	60
4.2.2 Formação Acadêmica: A Origem da Formação	63
4.2.3 A atuação Institucional: O Exercício da Docência.....	65
4.2.4 Apreciação Docente: A Construção do Conhecimento.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	98

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA¹

Comecei a pesquisar e estudar os docentes do ensino superior no ano de 2004, quando entrei no Grupo de Pesquisa “Trajetórias de Formação” – GTFORMA, como aluna de iniciação científica. Com muito entusiasmo por ter conseguido entrar em um grupo de pesquisa, e, considerando a temática muito instigante, minha primeira impressão, foi de que seria uma tarefa fácil pesquisar as trajetórias de formação de docentes do ensino superior. Porém, após me aprofundar melhor na temática percebi que o meu trabalho não seria simples.

A complexidade desses estudos se dá tendo em vista que, os processos constitutivos da formação docente são apropriações das experiências vividas ao longo de suas trajetórias de vida. Cada docente possui uma especificidade, uma trajetória única. É um processo que envolve as dimensões objetivas e subjetivas do processo constitutivo do ser professor, por isso torna-se necessário considerar a trajetória, que é singular, de cada ator, além de aspectos objetivos que marcam o grupo.

Com minha entrada no Mestrado em Educação, ingressei na linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2008. Diante disso e depois da leitura da dissertação “A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM” de autoria de Solange Ester Koehler, considerei instigante e necessário um estudo mais aprofundado a respeito do grupo composto pelos professores substitutos. Com a dissertação de Koehler (2006) e durante minha graduação em Pedagogia, observei o grande número de professores substitutos contratados pelas Instituições Federais de Ensino Superior. E, por ter acompanhando muitos desses docentes, durante o meu percurso formativo, ora

¹ A apresentação da temática foi escrita na primeira pessoa do singular, pois envolve muitos aspectos pessoais relacionados à autora, sendo assim o mais apropriado, diferentemente do restante do trabalho, onde foi escolhido o uso do pronome impessoal.

como amigo, ora como professor, pude constatar as, muitas vezes, precárias situações de trabalho que encontram.

Esses profissionais são contratados por um curto período de tempo (de 1 a 2 anos) e não são beneficiados com políticas de atuação docente de que dispõem os professores efetivos. Torna-se assim, evidente que essa problemática interfere nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão da universidade, na medida em que esse docente é temporário e não pode se engajar nas diversas atividades que compõem a docência universitária. Mesmo que seja exigido dos professores efetivos das IES uma produção específica que contemple as atividades de extensão, pesquisa e docência.

Este trabalho torna-se ainda mais relevante, pois no período de tempo estudado (2006, 2007 e 2008) houve poucos concursos para a contratação de professores efetivos e, como consequência disso, um aumento significativo nas contratações de professores substitutos. Para exemplificar o exposto acima, expõe-se o seguinte quadro, referente a contratações docentes nos anos estudados e pertencentes a uma IES do Sul do Brasil (região estudada):

	2006	2007	2008
Efetivos	70	64	03
Substitutos	312	318	360

Quadro 1² - Contratação docente UFSC no período de 2006 a 2008

A contratação de um número muito maior de docentes substitutos ocorreu devido ao descaso com que o governo trata a educação brasileira, refletindo isso na falta de incentivos governamentais dados para o ensino superior, principalmente a não liberação de verbas para a contratação de professores efetivos.

Segundo a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, o professor substituto deverá ser contratado para substituir professores efetivos que forem exonerados, aposentados, afastados para capacitação, ou afastados e/ou licenciados por

² Fonte: Relatório de Gestão 2007 da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, disponível: www.ufsc.br

concessão obrigatória. A lei expõe que a contratação pode ser realizada também em casos de calamidade pública, de combate a surtos endêmicos e na realização de recenseamento. Porém, apesar de ficarem bem clara as condições necessárias para a contratação dos professores substitutos, nos anos de 2006, 2007 e 2008, houve um significativo aumento nessas contratações.

Em decorrência da grande demanda dessa classe profissional, as exigências de qualificação no momento da seleção se tornam deficitárias. Ou seja, os aprovados são selecionados através de um processo de seleção simplificado, sendo que o mesmo não possui como critério decisivo a titulação e experiência docente, sendo essas características decisivas até mesmo para inscrição em concursos para professores efetivos. Essas características acarretam na contratação, muitas vezes, de professores sem preparo específico para a docência superior³, visto que além da formação específica a carreira docente exige, como mostram Isaia; Bolzan (2005; 2007a; 2007b), um constante aperfeiçoamento, que pode dar-se de forma reflexiva tanto individual quanto coletiva. Este pressuposto que implica na profissionalização do docente universitário é fator interferente na qualidade da universidade.

Desse modo este estudo contribuiu também para o alcance dos objetivos levantados pelo projeto da RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação CNPq/FAPERGS e o OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO com o projeto: *Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira* - Edital nº. 001/2006/INEP/CAPES – 2006.

³ Não se defende que apenas o Curso de Mestrado ou Doutorado prepara para a docência, mas sim um posicionamento reflexivo sobre a prática vivenciada, ou seja, defende-se a idéia da **professoralidade** docente. A mesma caracteriza-se por ser um processo que orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que costumamos denominar de **trajetórias formativas** (ISAIA; BOLZAN, 2008).

CAPÍTULO 1

CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1 Tema

Ao optar, por estudar a temática referente aos **professores substitutos das IES Federais do Sul do Brasil**, a autora levou em conta suas vivências, uma vez que se encontrava inserida em um contexto onde percebia a dinâmica movimentação dos mesmos. Outro fator determinante foi a sua inserção em um grupo de pesquisa que estuda a docência superior, e, por consequência disso, houve a percepção de que esse tema até então foi pouco explorado, contando com pouca literatura. Sendo que os primeiros escritos referente à formação e constituição dos docentes substitutos, datam metade do século XX.

Verifica-se assim, que o docente substituto, além de ser uma temática bastante recente é pouco estudada, pois esses profissionais são temporários nas IES. Porém, não se pode esquecer de que como são docentes de uma instituição de ensino superior, são responsáveis diretamente pelo ensino e pela formação dos acadêmicos. Assim, esses não podem ser considerados uma categoria dissociada da Universidade, e como os demais docentes as suas práticas precisam ser avaliadas. Torna-se, portanto, necessário o entendimento e o estudo sobre a constituição desta atividade, bem como os sujeitos se constituem para a docência, dentro desse contexto no qual permanecem inseridos durante o período de contrato. Acreditando ser possível alcançar esses elementos é que a autora desenvolve essa pesquisa.

1.2 Questões de Pesquisa

Tendo como tema central os *professores substitutos*, as questões de pesquisa são os questionamentos que conduziram e orientaram essa pesquisa para o encontro de possíveis alternativas de compreensão dos processos formativos para a docência superior.

Neste sentido, definiu-se o problema de investigação em duas questões. A primeira, de cunho mais geral, que explicitará o contexto em que esta docência ocorre; a segunda, de caráter mais específico, refere-se ao processo formativo de ser professor. Assim, as questões de pesquisa, são:

- QUAL A REALIDADE DOS PROFESSORES SUBSTITUTOS DAS IFES DA REGIÃO SUL DO BRASIL?

- COMO O SER PROFESSOR SUBSTITUTO CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

1.3 Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Conhecer a realidade do professor substituto nas IFES do Sul do Brasil, analisando as possíveis contribuições para a qualidade do trabalho docente.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Delinear as características pessoais e profissionais dos docentes substitutos que ingressam na docência superior;
- Conhecer as condições de trabalho encontradas pelos professores substitutos durante sua contratação;
- Analisar se a atuação como professor substituto contribui para a formação docente;
- Identificar como o professor substituto percebe as significações sobre ele a partir de colegas, alunos e instituição.

1.4 Abordagem Metodológica

O objetivo de qualquer ciência é chegar à compreensão dos fatos, para isso o pesquisador utiliza métodos que possibilitam a chegada a determinados conhecimentos. Define-se método como "o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento" (GIL, 1994).

Comumente nas Ciências Humanas utiliza-se o paradigma qualitativo para chegar à interpretação dos dados. Para justificar a escolha desse paradigma, torna-se necessário realizar uma discussão sobre o que significa a palavra paradigma. Para Kuhn (2003, p.45): "paradigma é uma teoria ampliada, formada por leis, conceitos, modelos, analogias, valores, regras para a avaliação de teorias e formulação de problemas, princípios metafísicos". Já para Popkewitz (2001, p. 67), paradigma é "a idéia que dirige a atenção para ciência como tendo constelação de compromissos, questões, métodos e procedimentos que dão base e direção ao trabalho científico".

Pensando na problemática do professor substituto e levando-se em conta os objetivos e as questões da pesquisa, optou-se por uma investigação pautada na abordagem quanti-qualitativa. Essa escolha ocorreu devido à característica que a pesquisa quanti-qualitativa possui, ou seja, ela pode ser utilizada para explorar melhor as questões pouco estruturadas, os territórios ainda não mapeados, os horizontes inexplorados, problemas que envolvem atores, contextos e processos.

Os autores Triviños (1987) e Minayo (2004), posicionam-se diante desse assunto destacando que as abordagens quantitativas e qualitativas não são antagônicas, mas sim, complementares, sendo possível uma interlocução entre ambas. Ressaltam ainda, que o que caracteriza a diferença entre elas é somente a natureza dos dados coletados. Neste sentido Minayo (2004), afirma que, o conjunto dos dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Nesse sentido, a pesquisa quali-quantitativa, aqui proposta, foi conveniente, pois serviu com vantagens à análise da realidade cada vez mais complexa dos professores substitutos, com seus novos cenários e o desafio de levar em consideração cada vez mais o olhar das pessoas envolvidas nos processos de formação. Conferindo assim, legitimidade e aplicabilidade a pesquisa, por um lado, e, respeitar os fundamentos científicos que lhe conferem fundamentação, por outro.

Dessa forma, na primeira fase da pesquisa, levantou-se elementos comuns e quantificáveis na trajetória dos professores substitutos. Essa fase constituiu-se de dados disponíveis pelas universidades estudadas. Os dados foram disponibilizados em tabelas, nas quais foi possível identificar elementos comuns como: total de professores substitutos contratados, maior titulação obtida no momento da contratação, carga horária, ano de admissão e demissão do cargo.

Já a segunda fase da pesquisa teve como instrumento de coleta de dados um questionário (apêndice B), com questões abertas e fechadas, aplicado a uma parcela dos sujeitos estudados. Escolheu-se aplicar esse questionário aos professores substitutos que tiveram a duração do contrato de 2 anos, porque essa característica representa a grande maioria dos docentes substitutos.

Sendo assim, o questionário foi enviado a 150 docentes substitutos de cada instituição, porém muitos e-mails não existiam mais e poucos docentes se disponibilizaram a respondê-lo. Diante dessas dificuldades, chegou-se ao número final de 45 questionários respondidos e devolvidos a pesquisadora; esse número foi distribuído entre as universidades respeitando a seguinte regra: instituições com mais de 500 professores substitutos, contratados durante os anos estudados, a amostra obtida foi de 9 questionários por instituição. Já as instituições com menos de 500 professores substitutos, a amostra foi de 7 questionários. A UFPR constituiu-se como um caso excepcional, pois houve apenas 32 contratações, durante os anos estudados, sendo assim, a amostra final ficou em 4 questionários, como explicitado no quadro 2:

Universidades	UFSM	UFRGS	UFPEL	FURG	UFSC	UFPR
Nº. de questionários	9	9	7	7	9	4
Total	45					

Quadro 2 - Número de docentes substitutos que responderam ao questionário.

Esse questionário teve como objetivo revelar algumas características intrínsecas ao processo docente dos sujeitos estudados e suas características pessoais/profissionais. Isso quer dizer que os professores expuseram suas conquistas, entraves, visões sobre os alunos, colegas e eles mesmos, suas qualificações e suas descobertas.

Após a obtenção dos dados, partiu-se para a sua interpretação. Para isso, utilizou-se um tratamento estatístico com elaboração de gráficos e a análise de narrativas para as questões abertas. Para ambas as interpretações levaram-se em conta a dimensão qualitativa. O rigor é a principal contribuição dada por este tipo de estudo, uma vez que por intermédio dessa característica, se afirma a possibilidade de ultrapassar as “aparências”, os níveis mais superficiais do texto, residindo nesse processo de descoberta a desconfiança em relação aos planos subjetivo e ideológico, considerados elementos de deturpação da técnica. A explicitação de um ponto de vista, qualquer que seja a ótica explicitada, desvirtua os rumos da análise, ou seja, a ideologia é vista como o descaminho da descoberta científica.

Enfim, o desenvolvimento da pesquisa permitiu uma contínua seleção de conhecimentos significativos e operacionais, relevantes para que ocorresse o desdobramento dos dados e se chegasse aos resultados finais. Estes permitiram também, a instrumentação funcional de um corpo teórico adequado à problemática escolhida.

1.5 Sujeitos e Contexto da Pesquisa

As instituições universitárias se dividem em três segmentos: *Universidades*, que são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, e que se envolvam em atividades regulares de ensino-pesquisa-extensão; as *Universidades Especializadas* são instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam em uma área de conhecimento específico ou de formação profissional e deve oferecer oportunidade de trabalho à comunidade local; e os Centros Universitários, também são instituições públicas ou privadas, de nível superior, pluridisciplinares, que devem oferecer ensino de excelência, oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar⁴.

Pensando nessas divisões, foi estabelecido o campo de pesquisa, ou seja, a mesma foi realizada nas seis⁵ **instituições universitárias** públicas presentes nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Do Estado do Paraná, a UFPR; do Estado de Santa Catarina, a UFSC e, do Estado do Rio Grande do Sul, a UFSM, a UFRGS, a UFPEL, e a FURG.

A UFPR foi fundada em dezembro de 1912, sendo a primeira universidade do Brasil. Atualmente a UFPR conta com quase 2 mil professores, sendo 75% com

⁴ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>

⁵ A Universidade Federal do Pampa não foi incluída neste estudo por ter sido federalizada em 2008, bem como, a Universidade Federal da Fronteira Sul, por ter sido implantada no ano de 2009.

doutorado. Possui 22 mil alunos na graduação e 3.400 na pós-graduação *strictu sensu* ⁶.

A UFSC foi criada no ano de 1960 e teve sua implantação em 1962. Possui 1.610 docentes, sendo praticamente constituído por mestres e doutores. São 19.554 alunos distribuídos entre graduação, especialização mestrado, doutorado e educação à distância ⁷.

A UFSM foi idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, sendo criada em 14 de dezembro de 1960. O contingente educacional da UFSM é de 18.489 alunos em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino: graduação, pós-graduação e ensino Médio e Tecnológico. O corpo docente é composto de 1.242 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio e Tecnológico) e o quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.616 servidores (março/2009) ⁸.

A história da UFRGS teve início com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895, e da Escola de Engenharia, em 1896, em Porto Alegre. Possui mais de 20 mil estudantes de graduação. O corpo docente do ensino superior é composto por 2.366 professores, sendo que 65% possuem titulação de Doutorado (março/2009) ⁹.

A UFPel foi criada pelo Decreto-Lei nº 750, de 08 de agosto de 1969, e teve seu Estatuto aprovado pelo Decreto-Lei nº 65.881, de 16 de dezembro de 1969. O corpo discente soma 13.531 estudantes e o corpo docentes somava em 2008 com 1.110 professores contratados (março/2009) ¹⁰.

Por último, a FURG é fundada no ano de 1969, através do Decreto nº 65.462, sendo nomeado para Reitor o Prof. Adolpho Gundlach Pradel. A universidade conta com aproximadamente 5.900 alunos, distribuídos em 34 cursos e 652 professores efetivos (março/2009) ¹¹.

⁶ Fonte: <http://www.ufpr.br>

⁷ Fonte: <http://www.ufsc.br>

⁸ Fonte: <http://www.ufsm.br>

⁹ Fonte: http://www.ufrgs.br/ufrgs/a_ufrgs/relatorios/relatorio-gestao-2008.pdf

¹⁰ Fonte: <http://www.ufpel.tche.br/documentos.php?PHPSESSID=83aa8fad25e062201cef473d4a3a7c6>

¹¹ Fonte: <http://www.furg.br>

1.6 Instrumentos

Para a realização da pesquisa, foram escolhidos como instrumentos: **dados de arquivo** responsáveis pelo levantamento geral dos professores substitutos da região sul do Brasil e um **questionário semi-estruturado** (Apêndice 2) elaborado e ajustado aos objetivos da pesquisa.

O mesmo foi composto por diversas perguntas, sendo algumas fechadas, outras abertas. Visando a melhor compreensão ele foi elaborado em blocos de questões.

Primeiramente, o questionário constitui-se de um bloco de questões denominado de **dados pessoais**. Esse bloco teve a finalidade de obter informações pessoais como: idade, sexo, estado civil.

O segundo bloco é responsável pela obtenção dos dados referentes à **formação acadêmica**. As questões referentes a este bloco objetivaram saber a titulação do professor no momento da contratação, e onde se formou.

O terceiro bloco do questionário foi denominado de **atuação institucional**. Neste bloco, encontram-se questões que envolvem os seguintes aspectos: horas trabalhadas, duração do contrato, carga horária semanal em sala de aula, número de disciplinas que atua/atuou como docente, atividades realizadas durante o contrato.

Por último, o bloco da **apreciação docente**, com questões para se obter as impressões intrínsecas à atividade docente na IES de atuação. As mesmas dizem respeito à percepção docente sobre como são vistos pelos alunos, sua preparação para ser docente neste nível de ensino, sua satisfação docente e se essa experiência contribuiu para a sua formação docente.

1.7 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa teve início junto a Pró-reitoria de Recursos Humanos da UFSM, quando solicitada a relação dos professores substitutos contratados durante os anos de 2006 a 2008, o departamento, carga horária e lotação. Isso ocorreu, sucessivamente na UFPR, UFRGS, FURG, UFSC e UFPeL. Na UFPR, UFSM e UFRGS os documentos foram entregues pessoalmente, já nas demais houve troca de ligações e mensagens de e-mails, até que os dados fossem entregues à pesquisadora.

De posse dos dados, estes foram tabulados e, após, foi feita a seleção dos sujeitos, obedecendo aos seguintes critérios: contratos estabelecidos durante os anos estudados, dentre esses os que permaneceram ininterruptamente, com o contrato por 2 (dois) anos, junto à mesma instituição.

A partir dessa seleção elaborou-se o questionário semi-estruturado que foi trabalhado na dimensão quanti-qualitativa (Conforme apêndice 2).

CAPÍTULO 2

DELINEAMENTO TEÓRICO

2.1 Aspectos Históricos da Educação Superior na Região Sul

2.1.1 Rio Grande do Sul

A educação superior no RS foi ignorada até o final do período imperial, ocorrendo ações efetivas apenas no início da república (GIOLO, 1994). A primeira experiência no ensino superior aconteceu com a criação da Imperial Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática, na cidade de Pelotas, no ano de 1883 e esse foi o princípio de desenvolvimento da atual UFPel (INEP, 2006).

O segundo curso foi criado na República, em Taquari, em 1891. Nesse ano foi fundada a Escola Prática de Agricultura e Viticultura, que se transformou no Curso Superior de Agronomia, vindo a desaparecer alguns anos depois.

Porém, as instituições que vieram a desempenhar um papel relevante naquele momento nasceram em Porto Alegre, no início da República. Essas foram a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, no ano de 1896, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre, em 1898, fazendo parte também a Farmácia e Curso de Partos (INEP, 2006).

Em 1900, houve a criação do curso de direito, sendo esse o princípio da hoje Universidade do Rio Grande do Sul (FRANCO, MOROSINI, 2006). A partir da criação desses centros de ensino houve uma evolução significativa do ensino superior no estado do RS.

Já no ano de 1927, foi criada a Escola Superior de Comércio na capital do estado, da qual surgiu, mais tarde, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

do Sul. Em 1934, houve a criação da Universidade de Porto Alegre, e esta possuía a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e Veterinária, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e o Instituto de Belas Artes (INEP, 2006). Essa estrutura permaneceu assim por quatorze (14) anos, após a Universidade passou para o controle do Governo Central, chamando-se, então, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Já na sua criação, em 1948, a PUC - RS possuía as seguintes faculdades: Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Faculdade de Direito e Faculdade de Ciências Sociais (ROSSATO, 1989).

Até o ano de 1950, o ensino superior do estado estava concentrado em Porto Alegre com a PUC - RS e a UFRGS. As faculdades no interior estavam apenas em Pelotas com a Faculdade de Farmácia e Odontologia, no ano de 1911, a Faculdade de Direito, em 1912, a de Conservatório de Música, em 1912, a Escola Superior de Comércio, 1926 e a Faculdade de Ciências Econômicas, no ano de 1937 e na cidade de Santa Maria, com a Faculdade de Farmácia, em 1931 (ROSSATO; MADALENA, 1995).

Houve um grande avanço no processo de interiorização das universidades na década de 50 e 60, quando surgiram as instituições de ensino superior em São Leopoldo, Santa Maria, Bagé, Rio Grande, Passo Fundo, Caxias do Sul, Ijuí, Viamão e Uruguaiana, locais que com exceção dos dois últimos, deram origem às atuais universidades: UNISINOS, UFSM, URCAMP, FURG, UPF, UCS e UNIJUÍ. Observa-se assim, que o crescimento ocorreu de forma lenta (INEP, 2006).

Como resultado da capacidade de articulação de grupos locais ou de relações pessoais que determinavam a abertura de uma IES, nos municípios, o ensino superior se expandiu no estado, criando independência com relação às políticas educacionais. Contudo, a expansão das instituições acompanhou o movimento do resto do país.

Na década de 70, como resultado da Lei n. 5.540/68, ocorreu o fenômeno da “paroquialização” do ensino superior, em nível nacional. Esse fenômeno era caracterizado por ser implantado o ensino superior em pequenas unidades municipais. A falta de legitimidade do poder central e regional levou o governo a apoiar o crescimento do ensino superior para aliviar a crise social que ocorria na

classe média, em decorrência da política econômica de arrocho salarial (OLIVEN, 1995). As facilidades de acesso ao ensino superior diminuíram as dificuldades da classe média, que perdia seu status social. O ensino superior no Estado se ampliou rapidamente, passaram de sete (7) instituições em 1960, para cinquenta e dois (52) em 1980. Assim desenvolveu-se, um processo contínuo de reorganização institucional, pois, no ano de 1987, o número de instituições chegou a 75, vindo a diminuir esse crescimento em 1982, 66 IES, em função da constituição de instituições integradas. Essa diminuição não ocorreu devido a fechamento de instituições, mas sim reorganizações e incorporações (INEP, 2006).

No ano de 1960, são criadas a UCPel e a UFSM. Em 1967, a UCS, no ano de 1968, a UPF. Em 1969, a UFPel, a FURG, ambas públicas, e a UNISINOS, confessional. Na década de 1980, por um processo de aglutinação de instituições já existentes são criadas novas universidades: a UNIJUÍ em 1985, a ULBRA e a UNICRUZ, em 1988. No ano de 1992, houve a implantação da URI, e em 1993, a UNISC. No ano de 2001, definiu-se o atual quadro de universidades, com a criação da UERGS.

2.1.2 Santa Catarina

Até o começo da década de 60 o ensino superior em SC, era gratuito para o aluno, e patrocinado pela União, por meio de faculdades instaladas no Município da Capital, a atual UFSC (INEP, 2006). Naquela época, o governo do Estado ainda ensaiava seus primeiros passos nesse campo da educação.

Em 1956, na cidade de Joinville, foi criada a Faculdade de Engenharia, e, em 1963 e 1965, respectivamente, a Faculdade de Educação e a Escola Superior de Administração e Gerência, ambas com sede em Florianópolis. Assim, nasceu a atual Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, os cursos nessa universidade possuíam altos subsídios aos alunos, passando a ser gratuitos com o advento da Constituição Federal de 1988.

Visando atender às reivindicações dos pólos econômicos que estavam se formando diversas regiões do território estadual em razão de sua posição geográfica, forma de colonização e potencialidades produtivas, e reclamações por ensino superior, na segunda metade da década de sessenta, o governo do Estado passou a dar apoio técnico e financeiro para que as comunidades microrregionais. Essas criaram, por intermédio do respectivo Município-pólo, fundações educacionais de ensino superior, bem como apoio político junto ao governo da União.

Essas fundações municipais foram criadas com o objetivo de praticar o chamado ensino pago, representado pela cobrança de mensalidades escolares, que durante muito tempo foram módicas (havia aportes financeiros por parte do Município instituidor, do Estado e da União). As fundações cresceram se desenvolveram e nos últimos trinta e cinco anos garantiram o acesso do catarinense a um curso de graduação, fato altamente significativo para o desenvolvimento do Estado. Mas, com o decorrer do tempo, os aportes financeiros estatais foram se tornando cada vez mais reduzidos (INEP, 2006).

Com a política de expansão do ensino superior, planejada pelo governo federal, a partir de 1994, houve maiores oportunidades de ensino de graduação a todos os brasileiros, essa foi uma aposta na capacidade de investimento da iniciativa privada, também praticante do ensino pago. Sendo assim, a oferta de oportunidades educacionais ganhou também em SC, uma nova dimensão (INEP, 2006). Houve com isso um crescimento das possibilidades de acesso ao ensino, pago sem distinguir ricos e pobres.

2.1.3 Paraná

No ano de 1970, o governo do Estado do Paraná, acompanhando a tendência nacional de expansão da educação superior, criou suas três maiores universidades estaduais públicas. Hoje, o Sistema Público Estadual de Educação Superior é composto por cinco universidades consolidadas - distribuídas em vários

campi e por 12 faculdades, espalhadas por 38 municípios, com abrangência em todas as regiões (INEP, 2006).

Nos últimos 30 anos, a educação superior do Estado do Paraná teve uma grande expansão, sem atender, no entanto, às expectativas e às demandas sociais como um todo. Isso se deveu, fundamentalmente, à falta de uma política para o setor público e dependeu mais das pressões de segmentos organizados, especialmente em níveis regionais, do que de um planejamento conseqüente (INEP, 2006). Como resultado, o estado hoje encontra dificuldades em manter o sistema e prover todas as necessidades institucionais para garantir a qualidade do ensino superior oferecido.

Já no que diz respeito a universidade federal, diferentemente do que acontecia nos maiores centros do País, no Estado do Paraná – PR, no início do século XX, o contexto exigiu que a primeira instituição de Educação Superior não fosse uma faculdade isolada, mas uma universidade.

Segundo estudiosos do Estado do Paraná, como Westphalen (1987), Wachowicz (1983), Moreira (2002) e Faraco (2002), no final do século XIX, ocorreram fatos que levaram o Estado, ainda muito novo na Federação e que até bem pouco tempo havia sido comarca de São Paulo, a desenvolver e levar a termo a idéia da criação de uma universidade (INEP, 2006).

Antigos moradores do estado contam as histórias de lutas pelas terras, que marcaram a ocupação do território paranaense. Dentre essas ocorreu uma por problemas fronteiriços com Santa Catarina, no início do século XX, esse território ficou conhecido como contestado. A situação foi agravada pela concessão de terras a estrangeiros construtores de ferrovias na região (INEP, 2006). Wachowicz (1983) defende a tese de que essa questão está de alguma forma, articulada à idéia de criação da Universidade do Paraná. Durante a questão do Contestado, um dos políticos que demonstrara maior sensibilidade pela causa paranaense havia sido Vitor Ferreira do Amaral, médico, representante da elite campeira. A sua atuação nesse processo o levou à conclusão de que faltava ao Paraná “massa crítica” para defender suas causas (INEP, 2006).

Para comprovar essa hipótese, realizou pessoalmente, no início do século, um levantamento dos paranaenses formados, e constatou que havia nove médicos,

quatro engenheiros e um número não registrado mais significativo de bacharéis em Direito. A partir desses dados, esse político definiu que o estado do Paraná “necessitava da criação do ensino superior” (WACHOWICZ, 1983).

O estado contava com um fato antecedente nesse campo: a tentativa de Rocha Pombo, em 1891, de criar, sozinho, uma universidade. Para isso, obteve autorização pela Lei nº 93 do Congresso Legislativo Estadual, em 1892. Porém, tal iniciativa não passou do lançamento da pedra fundamental (WESTPHALEN, 1987).

Esse projeto não foi além por pressão do movimento em favor do federalismo educacional. Assim, sem conseguir o apoio dos políticos locais e federais, o autor acabou desistindo da idéia. É interessante ressaltar que, ao contrário da tendência nacional de criação de faculdades isoladas, no Paraná só foram criadas cinco escolas desse tipo, entre 1918 e 1942, portanto, após a Universidade, que data de 1912.

Os historiadores expõem os fatos que levaram à criação dessa instituição, com os seguintes argumentos: a maioria da elite paranaense não era constituída por famílias muito abastadas: de cada 50 alunos que se habilitavam a ingressar num estabelecimento superior, apenas meia dúzia teria recursos para viver longe da família. Assim, criar um curso superior em Curitiba não satisfazia, ao contrário, causava mais problemas, uma universidade então seria a solução (INEP, 2006).

Juntamente com grupo liderado por Vitor F. do Amaral, havia surgido outro, que defendia, também, a criação da universidade paranaense. Esse tinha um de seus expoentes o militar positivista Nilo Cairo. A união desses dois grupos possibilitou a criação da universidade cujo respaldo legal foi dado pela Lei Rivadavia Correia, de 1911, que desoficializou e liberou o ensino superior no País, possibilitando a abertura das universidades que Cunha chama de “passageiras”. Assim, foi fundada e instalada a Universidade Federal do Paraná. Os primeiros cursos foram: Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Vitor Ferreira do Amaral foi seu primeiro reitor.

A primeira universidade privada do estado foi criada como Universidade Católica do Paraná, em 1959. A mesma foi o resultado da junção das seguintes unidades: Escola de Serviço Social, 1944, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Curitiba, 1950, Escola de Enfermagem Madre Leônia, 1953, Faculdade Católica de Direito do Paraná, 1956, Faculdade de Ciências Médicas, 1956, Faculdade de Ciências Econômicas, 1957, desagregada no ano de 1977, Círculo de Estudos Bandeirantes 1929, desagregado em 1965, voltando a ser vinculado em 1987, como órgão cultural da Universidade. Foi reconhecida pelo Governo Federal em 17 de maio de 1960, Decreto nº 48.232. Em 8 de novembro de 1985, foi elevada pela Santa Sé à condição de Pontifícia, título concedido às universidades católicas que haviam acumulado durante vários anos, um acervo de serviços meritórios prestados à sociedade e à igreja (INEP, 2006).

2.2 A Formação Docente para o Exercício da Docência Superior

A formação docente começa a surgir com destaque na reforma universitária no final da década de 1960, pois nessa época configurava-se uma situação de crise, em face da reforma política incrementada em 1964 e dos compromissos assumidos pelo acordo MEC/USAID, com a finalidade de capacitar docentes para gerenciar o ensino superior (CATRIB, 2008).

Segundo a mesma autora, a crise que, inicialmente, tem feição organizacional, aos poucos foi se transformando em crise de identidade. Por este prisma, os fatores que produziram a crise seriam exógenos à academia, firmariam o compromisso de ampliar o número de vagas e de produzir melhores profissionais. Entretanto, a crise poderia estar na própria instituição, ou seja, o ensino superior mostrava-se incapaz de acompanhar a evolução da sociedade como um todo, deixando de contribuir para a solução dos problemas socioeconômicos e culturais.

A questão política não é o tema central dos discursos dos reformadores. Segundo Vieira (1982, p. 135), há consenso entre os reformadores quanto ao fato de que a reforma devesse ser vista como questão técnica, embora o momento exigisse decisão política.

É necessário frisar que, nas instituições de ensino superior, a carreira docente até o final dos anos 60, era basicamente catedrática e para os professores ingressarem nos demais níveis de ensino dependiam da autorização dos catedráticos para assim o fazerem. A lei garantia apenas ao catedrático a vitaliciedade e a liberdade de cátedra, ou seja, até então não existia carreira de magistério e tampouco a dedicação exclusiva para essa atividade.

A expansão do ensino superior, nesses anos foi um dos motivos que desencadeou a crise, esse foi o tema de preocupação de alunos e estudantes. Os mesmos solicitavam que a ampliação do ensino superior se desse através da racionalização das atividades acadêmicas.

Segundo Carvalho (1992), nos anos 50 passa a ser defendida a idéia de que quem fizesse pesquisa automaticamente estaria apto ao ensino, ou seja, quem sabia pesquisar, sabia ensinar. Percebe-se que esse pensamento encontra-se imbricado na docência superior até os dias de hoje, onde ser pesquisador e ter produção científica passa a serem atributos valorizados para a carreira docente.

Os primeiros indícios de preocupação na formação do docente universitário aparecem no final do segundo governo Vargas;

(...) pelo menos no nível do discurso do governo, a explicitação da necessidade de, através da CAPES, promover-se o aperfeiçoamento do sistema de formação e de especialização do quadro cultural, técnico e científico de nível superior, através da concessão de bolsas de estudo no País e no exterior (CARVALHO, 1992, p.195).

Ou seja, na década de 1960, os docentes do ensino superior, em sua maioria, possuíam apenas a graduação, pois esse era o requisito para ingresso nesse nível de ensino. E os docentes contratados eram os indicados pelo professor catedrático, esses indicavam os docentes usando critérios como aproveitamento nas aulas e relações de confiança.

Com a Lei nº 5540/68, foram introduzidos os cursos de pós-graduação, começou-se assim a formação do pesquisador e do professor do 3º grau. Alguns anos depois, os cursos de pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, já estavam implantados e consolidados, resultando em um grande avanço na qualidade da pesquisa e dos pesquisadores do país. Porém, a formação do professor de 3º grau não alcançou os mesmos patamares, pois era exigida apenas a

titulação para a atuação neste nível de ensino, não levando em conta as habilidades pedagógicas para o exercício da profissão.

De acordo com análise realizada por Fávero (1989, p. 72), no período de 1960 a 1973, houve tendência de crescimento contínuo em relação às matrículas, tanto nas instituições públicas como nos estabelecimentos particulares de ensino superior. No período de 1970 a 1973, o crescimento da matrícula nos estabelecimentos isolados mostra-se superior àquele da universidade.

A crise dos anos 80 é particularmente significativa para o ensino superior. Na visão de Tramontin (1990, p. 18), “a crise representa o preço que a universidade brasileira paga por tentar, em 20 anos, um processo de modernização que, nos EUA e na Europa, levou 100 anos para ocorrer”. Nesse período, o governo interrompeu a criação de cursos de nível superior, provocando calorosas discussões, as quais retratam as distorções das políticas públicas nas regulamentações referentes à abertura de cursos, na falta de mecanismos adequados de controle de qualidade e, principalmente, na falta de liberdade para as instituições de ensino superior se estabelecerem e operarem segundo regras mais adequadas ao logro de eficiência e qualidade.

A discussão referente à formação docente confunde-se com a própria trajetória da educação brasileira. No processo histórico da formação docente haviam dois processos básicos de formação, o autodidatismo, que caracterizava-se pela ausência de agentes externos de formação docente e a fase posterior quando surgem as instituições formadoras (GONÇALVES; PERES, 2002). O autodidatismo contribuiu para o surgimento de professores improvisados, repetidores e que não possuísem a formação pedagógica (CARVALHO, 1992). Nesta época não havia a necessidade de concursos para a contratação de professores em universidades públicas, esse aspecto mostra o descaso pelo nível superior de ensino e, conseqüentemente, pela formação do professor e do pesquisador. Segundo Carvalho (1992, p. 67), “quanto maior o nível de ensino que o professor atuava, menos era a exigência quanto ao grau de formação pedagógica”.

Algumas questões referentes à formação do docente do ensino superior já melhoraram quando comparadas há anos atrás. A Resolução 12/83, do Conselho Federal de Educação, foi à primeira ação legal que regulamentou a formação didático-pedagógica dos docentes universitários. Em seu parágrafo primeiro do art.

4º ficou estabelecida a quantidade de pelo menos 6 (seis) horas da carga horária serão utilizadas com disciplina de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico, incluindo iniciação à pesquisa. Essa lei é de suma importância, pois para muitos docentes essas 60 horas de aula no curso de pós-graduação, são as únicas utilizadas para a reflexão e momentos que se discutam questões relativas a ensino-aprendizagem, organização curricular e planejamento, principalmente nos cursos ligados a áreas técnicas, como as ciências exatas.

A formação docente, para atuação no 3º grau, que possibilite a reflexão sobre sua prática, em muitos casos, ocorre apenas no Mestrado e Doutorado, particularmente na Disciplina de Estágio de Docência, principalmente para os que se vêem na obrigatoriedade de sua realização por serem bolsistas CAPES ou CNPq e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior que muitos programas oferecem. Já os alunos que não são “obrigados” a realizarem Estágio Supervisionado de Docência e que não são oriundos de cursos de licenciatura, não contam com qualquer tipo de formação que lhes possibilite suporte pedagógico.

Entretanto, nas últimas décadas o tema tem sido visto com maior recorrência e importância pelos professores e gestores da educação. Todos buscam a resposta para a pergunta: qual é a formação ideal ou necessária ao professor, no caso do ensino superior? A resposta, certamente não é simples, mas também não se pretende fazer uma análise filosófica ou ideológica sobre o tema, pretende-se apenas realizar uma breve reflexão.

A legislação mais recente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de 1996, ela alicerça e regulariza a formação docente no Brasil, fazendo cumprir e atender as necessidades de ensino nas suas diferentes modalidades. Apesar de a lei exigir a formação docente específica para cada nível de ensino, essa discussão ainda é bastante controversa e de difícil solução.

Masseto (2003) defende a visão de que o papel do professor universitário “está em crise e deve ser totalmente repensado” (p.18). No âmbito da universidade, aponta a necessidade de renovar os conceitos relativos à aula e à sala de aula; alterar as bases das relações entre professores e alunos, no sentido de uma parceria de co-responsabilidade que facilite a participação dos alunos, que como adultos são, também, responsáveis por sua formação profissional e, por fim,

promover mudanças no comportamento do professor visando a sua participação no processo de aprendizagem.

Anastasiou e Pimenta (2002) entendem que o interesse pelo tema da formação de professores universitários e da inovação didática neste nível de ensino está ocorrendo devido ao seu crescimento e expansão, com conseqüente aumento de professores para atender à demanda. Ressaltam que, muitas vezes, os professores universitários são os professores substitutos e os resultados das avaliações do ensino superior, particularmente no nível de graduação, revelam a importância e necessidade da preparação política, científica e pedagógica dos docentes.

Os debates intensos e recheados de emoção, pela própria razão da profissão, reafirmam a necessidade de uma política nacional de formação de professores, que seja pautada na realidade factual e pontual, porém sem perder de vista as redes de relações na formação.

Nessas discussões, de acordo com Isaia e Bolsan (2006), pensar a formação como uma rede de relações implica no envolvimento da reflexão, da relação entre a teoria e a prática pedagógica, da análise de situações pedagógicas, da transformação das representações e das práticas, das observações entre professores, da percepção de como acontece a ação pedagógica, do saber-fazer e do saber-saber, da metacomunicação entre professores e os professores e seus alunos, os modos de interação através da rede de relações estabelecida para apropriação dos conhecimentos, as histórias de vida dos professores - análise das trajetórias docentes, a experimentação e a experiência, interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber- fazer.

Essas discussões tornam-se relevantes, pois segundo Isaia (2006) o pessoal e o profissional se articulam e, conseqüentemente, vão se (trans)formando, ao longo do tempo, contribuindo assim para o conhecimento de ser professor.

O destaque dado à pesquisa na formação do professor tem sido motivo de muitas discussões e controvérsias. Para Severino (2002), o modelo atual de ensino abarca as necessidades atuais, pois o que está em pauta é a experiência real de construção do conhecimento. Segundo esse autor, a prática de pesquisa é essencial para ensinar adequadamente e a pós-graduação *strictu senso* tem sido o único

espaço no qual o professor tem experiência de pesquisa. Soares (2004) também considera a importância da pesquisa, pois possibilita ao professor aprender a aprender os processos de conhecimento em sua área específica.

Entretanto, outros autores como Isaia (2006), Pachane (2009) apresentam outro ponto de vista. Neste sentido, Cunha (2000, p.45) coloca que

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade nos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.

Em consonância com essa autora, Pachane (2009, p. 250) considera que

Os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente.

Neste cenário de controvérsias e busca de caminhos para a formação dos professores de educação superior, encontra-se o professor substituto em busca de uma experiência formativa para a docência. Comprova-se isso, no fato de que grande parte dos docentes substitutos, no momento da contratação, possui a titulação de graduação ou mestrado, explicitando assim, que eles percebem suas necessidades formativas para a docência.

Compartilha-se com Isaia e Bolzan (2009) a idéia de que a aprendizagem docente envolve o modo como a docência é vivenciada e compreendida pelos professores e os movimentos construtivos produzidos por eles ao longo de suas trajetórias. Os professores substitutos, apesar de temporários, iniciam o processo de aprendizagem docente, mas sem a continuidade do processo. Contudo o processo formativo na docência superior é fruto das experiências de trabalho docente e, a partir delas, podem emergir possibilidades reais de formação.

A valorização da formação docente, durante o processo de docência, é um meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implicando assim, a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra posteriormente. Diante da possibilidade de continuar aprendendo e aperfeiçoando a abordagem didático-pedagógica utilizada, ajuda os docentes a manterem uma visão otimista de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Porém ressalta-se que esse processo de transformação implica a busca de uma postura reflexiva.

A reflexão, aqui entendida, não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática reflexiva que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica. Tal prática decorre de relações intersubjetivas, viabilizando, assim, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado construído a partir da constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Assim, além de necessária a formação do professor de ensino superior é, hoje, um desafio premente, em função do novo perfil do alunado deste nível de ensino, dos avanços das novas tecnologias de informação e comunicação e das demandas por formação continuada. Em resumo, se no passado se considerava dispensável uma formação para atuar em nível superior, hoje já se discute o perfil desta formação. Se ontem a competência na sua área de conhecimento bastava ao professor, o presente exige outras competências.

2.3 O Docente do Ensino Superior

O cenário universitário é composto por muitos atores, um deles, discutido neste momento, é o do professor. Este é visto, avaliado e comparado de acordo com

fatores políticos, sociais e culturais da época quem que vive. Salieta-se também, a importância do docente dentro das universidades e a importância do mesmo possuir a consciência sobre a sua docência e a formação do seu educando.

Zabalza (2004), parte do princípio de que o docente pode assumir três dimensões durante sua atuação, são elas: a **dimensão profissional**, como o próprio nome já diz, volta-se para o exercício da profissão, ou seja, das exigências que cada sujeito faz diante de sua prática. O antônimo desta dimensão se resume em uma frase: “Ensinar se aprende ensinando”. Essa frase representa a visão de muitos leigos sobre a docência, ou seja, que para ser professor não se necessita de formação específica, que não é preciso preparar o docente, pois essa se constitui em uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas sim experiência e vocação.

Porém, segundo Zabalza (2004),

A docência implica em desafios e exigências, conhecimentos específicos, aquisição de habilidades vinculadas às atividades docentes para melhorar a sua qualidade. Ser docente ou ser um bom docente é diferente de ser um bom pesquisador ou um bom administrador (p.190).

Ou seja, a profissionalização docente, envolve conhecimentos e competências próprias, preparação específica, requisitos de ingresso e plano de carreira profissional.

Mas afinal, diante de todas as exigências atuais, cada vez mais o professor tem de assumir mais competências para ser considerado um bom docente. Ele deve proporcionar aos seus alunos uma formação que permita o desenvolvimento global da dimensão pessoal, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético. Que possua dinâmicas capazes de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de fazê-los pessoas mais cultas e, por sua vez, mais completas sob o ponto de vista pessoal e social. Ainda é preciso que sejam bons cientistas, bons administradores, mais também bons formadores (ZABALZA, 2004).

Segundo o mesmo autor, esse docente encontra-se diante de um tempo complexo e dinâmico, onde as relações estão mudando de sentido, necessidade e

magnitude. E diante disso, ele cita alguns dilemas encontrados na identidade profissional dos docentes universitários, são esses:

- O dilema do individualismo X coordenação: os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual. A própria definição dada por Maassen e Potman apud Zabalza (2002, p.210) de universidade “como uma burocracia profissional, a qual é constituída por especialistas que trabalham de maneira isolada, em uma espécie de célula fechada e autônoma” remete a essa postura individualizada por parte dos docentes.

- O dilema da pesquisa X docência: pesquisa e docência são forças que caminham em direção opostas. Falsa idéia de que o investimento em pesquisa acabará se revertendo na qualificação da docência. Porém sabe-se que a qualificação para a docência universitária é mal remunerada para os professores e para que ele procure a qualificação tem que se sentir estimulado para tal. A única recompensa que receberão em troca de suas qualificações e competências docentes são o reconhecimento do valor pessoal, do entusiasmo dos estudantes e um ganho em potencial de aprendizagem.

- O dilema do generalista X especialista: as universidades cada vez mais estão direcionando seus professores para a atuação específica isso resulta na atuação cada vez mais individual e autônoma do professor. Essa característica passou a ser mais intensa com o passar dos tempos, onde a evolução das ciências fez com que os currículos se saturassem e os professores passassem das dimensões genéricas do conhecimento para os conteúdos mais especializados e atuais. Nova orientação profissionalizante das universidades reforça a passagem para a especialização.

- O dilema do ensino X aprendizagem: ser um bom professor, na concepção de alguns professores é saber ensinar bem, que é dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente e se o aluno aprende ou não, depende de fatores externos e que não pertencem aos docentes. Já o conceito de ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares. Porém, poucos docentes assumem a responsabilidade, o compromisso de ensinar seus alunos, pois o papel de ensino é mais cômodo e seguro.

A segunda ***dimensão é a pessoal***, que envolve fatores de ordem pessoal e que influenciam na vida docente, seja na forma de satisfação ou insatisfação no trabalho e na carreira profissional. A satisfação pessoal e profissional e a carreira docente são aspectos de extrema relevância dentro do contexto da dimensão pessoal do docente universitário.

Muitos acreditam na idéia de que quanto menos causas de insatisfação existir no ensino, maior será a satisfação dos professores. Isso quer dizer que há uma tendência a dar por certo que a relação satisfação-insatisfação, de maneira que, quando um pólo aumenta, o outro diminui. Porém, a única forma de melhorar a docência, consiste na melhora das relações que os sujeitos mantêm com o seu trabalho.

E a terceira e última a ***dimensão administrativa***, abarca a capacidade do docente participar ativamente da parte burocrática e legal da profissão, como na seleção de bolsistas e professores, na definição de promoção, incentivos, carga horária, obrigações vinculadas ao exercício profissional.

Assim, o autor defende a dimensão chamada por ele de “educativa” que engloba as três dimensões acima, assim sendo, os professores serão além de bons cientistas e administradores, serão bons formadores.

2.4 O Trabalho Docente

Desde os primórdios da humanidade até aos nossos dias o conceito de trabalho veio sofrendo alterações, estabelecendo novos domínios e novos valores. Do Egito aos séculos do Renascimento, o trabalho foi considerado como um sinal de inferioridade, de desprezo. Com a evolução das sociedades, os conceitos alteraram-se, porém essa se caracteriza por ser uma atividade exclusivamente humana. Já não se associa o trabalho à tortura e maldição, essa visão deu espaço ao trabalho visto como fonte de realização pessoal e social, o meio de dignificação da pessoa.

O aprendizado sobre o trabalho docente começa por uma escolarização, que serve para dar os primeiros subsídios teóricos e técnicos sobre a profissão. Porém, mesmo assim, a formação tem de ser completada com a prática, ou seja, uma experiência direta de trabalho. Experiência essa que garante ao trabalhador se familiarizar com o ambiente e assimilar progressivamente os saberes necessários à realização de sua profissão. Essa aprendizagem torna-se mais concreta à medida que assume a forma de relação entre o docente iniciante e o docente experiente, desse modo, a trajetória, seja pessoal, seja profissional, envolve uma multiplicidade de gerações que não se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico (ISAIA, 2009).

Esse aprendizado consiste na assimilação das rotinas, práticas de trabalho, regras e valores existentes no âmbito dos estabelecimentos escolares. Com isso, percebe-se que o trabalho docente não é mais identificado apenas com o trabalho realizado em sala de aula, ele agora passa a compreender a gestão no que se refere à dedicação dos professores no planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Assim, o trabalho docente amplia o seu leque de compreensão e, conseqüentemente, as análises sobre o seu respeito tendem a se complexificar.

Admite-se que o trabalho docente constrói-se, transforma-se e modifica-se dependendo do cotidiano e da vida social, ou seja, não existe preparação prévia à carreira docente, mas sim, ela vai se formando ao longo de um percurso, que segundo Isaia (2003a; 2005), denomina-se trajetórias de formação, englobando de forma integrada as idéias de trajetória e de formação. Segundo a mesma autora:

Essas perfazem a trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA, 2003a, p. 15).

Neste contexto, compreende-se por trajetória profissional, o tempo transcorrido desde os anos iniciais de formação até aqueles ao longo do exercício continuado da docência nos espaços institucionais docente, pode ocorrer em um mesmo espaço, ou em espaços diferenciados.

Entendendo a docência dentro da perspectiva do trabalho docente, passa-se a entendê-la, conforme Tardif e Lessard, (2005, p. 08) como “(...) uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da relação humana.

2.4.1 Trabalho Docente, Construção de Saberes?

Essa pergunta é passível de muitas interpretações, umas delas, quando analisado em seus fins, diz respeito a sua práxis. Sob esse ponto de vista, ela constitui de uma tarefa eminentemente profissional, no qual o professor não produz conhecimento, mas sim a transposição de um conhecimento já construído socialmente.

Outro ponto de vista situa o professor sob o ângulo da ação, em que ele precisa constantemente tomar decisões e refletir sobre seu fazer. Neste sentido, segundo Therrien (2002, p.104) “(...) o trabalho docente se desenrola em um processo constante de tomadas de decisões, onde ele exerce o papel de um agente mediador e articulador de múltiplos elementos.”

Entre esses múltiplos elementos que condicionam o trabalho do professor em sala de aula, destacam-se, segundo Van Der Maren apud Therrien (2002, p.105) as seguintes peculiaridades:

... uma pessoa adulta, tida como a possuidora de saberes plurais e heterogêneos, que mantém contatos regulares com um grupo de pessoas, que supostamente aprendem, e cuja presença é obrigatória, responsáveis pela transmissão de saberes socialmente determinados, porém cada docente age de forma inesperada e imprevisível diante das situações vivenciadas.

Essa exposição faz notar a inconstância vivenciada pelos profissionais da educação e destaca uma dimensão de complexidade e conseqüentemente

incertezas presentes na profissão. Essa característica explicita a constante produção de conhecimento, entre os sujeitos envolvidos, pois a atividade em sala de aula é realizada de forma interativa e envolve sujeitos em movimentos dinâmicos.

Afinal, o trabalho docente é construção de saberes? Pela discussão realizada anteriormente, pode-se perceber que essa é uma questão que reflete a complexidade, as necessidades de formação e as carências envolvidas na profissão docente. Logo, faz-se necessário tentar definir e compreender quais são os saberes que perpassam à prática docente. Para isso, cabe refletir sobre o que Tardif (2002), acredita ser o saber docente,

[...] o saber dos professores é o saber deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p.11).

Ou seja, os saberes são construídos no decorrer da trajetória de vida do professor. E segundo o mesmo autor, esses saberes são divididos em: *saberes disciplinares*, que são os oriundos das disciplinas oferecidas na instituição universitária formadora desse profissional. Esses saberes das disciplinas, por sua vez, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os *saberes curriculares*, ao contrário dos saberes disciplinares, são apresentados aos docentes ao longo de suas trajetórias, sendo eles os responsáveis pela apropriação, ou não dos mesmos. Esses saberes se apresentam na forma de objetivos, conteúdos e métodos.

E, por último, os *saberes experienciais*, que são os que o professor acaba desenvolvendo durante sua carreira, esses são os saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano. Ou seja, são os saberes que “nascem da experiência e são por ela mesma comprovada e certificada.

A prática docente e seus saberes, apesar de serem tratados separadamente a fim de serem estudados, não podem ser compreendidos dissociados, pois no trabalho docente não há desvinculação entre teoria e prática. Logo, falar em saberes docentes é também falar da prática docente, da utilização de aportes teóricos para

subsidiar a reflexão, a argumentação e a solução de problemas e situações encontradas no cotidiano da profissão.

Sabe-se que, os objetivos gerais e os resultados do trabalho docente trazem inevitavelmente a marca das exigências sociais, culturais e ideológicas de um determinado período, no qual favorece o desenvolvimento do indivíduo, sua socialização e a aprendizagem de saberes escolares nem sempre são fins comuns. Isso porque as finalidades da escola carregam consigo conflitos de valores resultantes de forças externas divergentes, como certas visões de mundo, de criança, do adulto, do bom e do ruim.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 228), “o trabalho docente é marcado por busca de objetivos importantes, mas pouco precisos, e enquadrados num plano regulamentado de trabalho, que exige comportamento, às vezes, considerado anômico e transgressivo”. Sendo assim, observa-se que o docente necessita assegurar sua autonomia frente às barreiras e percalços institucionais, visando os objetivos primordiais da educação.

Frente a isso, percebe-se que o trabalho docente é marcado por dilemas e ambigüidades. Não se trata portanto de uma experiência unificada, é necessário assumir contradições, tensões e dilemas sem soluções lógicas (TARDIF; LESSARD 2005). É fazer escolhas cotidianas que geram conseqüências e custos, às vezes, imprevisíveis, às vezes, diferentes da intenção inicial.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR SUBSTITUTO

3.1 Legislação

Os profissionais contratados como professores substitutos encontram pouco respaldo legal durante seus contratos. Existindo duas únicas legislações específicas, um Decreto de nº 94.664/87, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos e que cita algumas disposições gerais em relação a estes profissionais. E a Lei nº 8.745/93 que 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.

Na Lei 8745/93, fica estabelecido que a contratação de substitutos deve ocorrer, por tempo determinado, para atender à necessidade temporária e excepcional de interesse público. A necessidade temporária fica definida, segundo a mesma lei em seu art. 2^o, pela assistência a situações de calamidade pública, combate a surtos endêmicos, realizações de recenseamentos efetuadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, como também a realização de recenseamentos, admissão de professor substituto e professor visitante e professor e pesquisador estrangeiro e demais atividades, algumas das forças armadas, outras de outros segmentos. Nota-se assim que, em termos gerais, a regulamentação do professor substituto vem junto com outros profissionais.

A mesma lei estabelece que, para o preenchimento da vaga de substituto, a instituição tem autonomia de escolha entre o concurso público, com publicação de edital e resultado no DOU, ou em casos mais urgentes, ou a contratação através da avaliação de notória capacidade técnica ou científica do profissional, mediante a análise do *curriculum vitae*.

O art. 4º, da mesma lei, 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. E esse professor não poderá ser contratado novamente, antes da decorrência de vinte e quatro meses após o término do contrato antes realizado (artigo 9º, III da Lei nº. 8.745/93).

Ainda na Lei 8.745/93, no art. 1º §1º define que:

§ 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 **(Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999).**

Apesar de estar bem claro sob que circunstâncias deve haver a contratação do professor substituto, o que se tem visto em várias universidades federais, segundo Koehler (2006), é que estes vêm substituindo os professores efetivos, talvez pelo fato de existir uma cultura que estes necessitam de menores investimentos em políticas econômicas e didáticas.

Já a Lei nº.8.112/90, artigo 10º § 2º diz que:

§ 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. **(Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999).**

No que refere-se a remuneração dos professores contratados como substitutos, a Lei 8.745/93, no art. 7º §1º define que: “a importância não deve ser superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante”. Nota-se que essa cláusula não estabelece o valor mínimo para salário dos professores substitutos, apenas o máximo, por isso essa categoria passou anos recebendo salários muito inferiores aos dos professores efetivos.

Essa situação alterou-se no ano de 2009, quando no mês de julho a SRH do Ministério do Planejamento, publicou no DOU os novos parâmetros que devem ser seguidos para a definição dos salários de professores substitutos da administração pública federal.

Assim, a remuneração dos contratados temporários é tida com base no valor estabelecido e corresponde para a respectiva classe em que está havendo a contratação, bem como a aplicação da titulação e regime de trabalho.

Sendo assim, o professor substituto deixa de “ganhar” no final do mês, o salário de cerca de setecentos e vinte reais (R\$ 720,00) por 20 horas aulas semanais e cerca de mil reais (R\$ 1,000,00) por 40 horas aulas. Para “ganhar” um valor igual, a sua classe, ou seja, quem possuir a titulação de graduação passa a “ganhar” dois mil reais (R\$ 2,000,00) e doutor quatro mil e cem reais (R\$ 4,100,00) para contrato de 40 horas.

Essa mudança é mais que necessária e justa, pois o professor substituto torna-se coadjuvante na formação de profissionais que a cada dia que passa tornam-se mais exigentes e exigidos no mercado de trabalho, precisando assim, ser melhores preparados. E, sem dúvida, um salário melhor serve de estímulo e oferece maiores condições no desenvolvimento de profissionais mais capacitados e dispostos a busca de qualidade no que fazem.

3.2 O ensinar e o Aprender

O professor substituto, como professor universitário e como qualquer outro professor compreende que sua principal função é ensinar. O professor universitário, é uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino, é um profissional da educação que necessariamente partilha com os professores de outros níveis algumas funções básicas relativas à aprendizagem de outras pessoas (GARCIA, 1999). Logo, se a função dos professores é ensinar, é também levar em conta a aprendizagem do aluno.

A transição de aluno para docente torna-se difícil, pois o contrato de substituo é firmado sem outras grandes experiências docentes, segundo Isaia e Bolzan (2008, p. 28) esse período caracteriza-se pela “preparação à carreira docente”. Segundo as mesmas autoras;

Esse movimento envolve experiências no ensino médio, monitorias, estágios de residência médica, curso de pós-graduação “latu sensu” e “strito sensu”, atuação como professor substituto e influências familiares, denotando que a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para a carreira docente (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 28)

Esse período constituiu-se em uma formação inicial para a futura carreira, pois é a partir dela que os professores substitutos aprendem como funciona a dinâmica educativa. Pode-se perceber que a experiência como professor substituto é tida como o princípio da aprendizagem docente¹², ou seja, o processo de apropriação, por parte do professor, de saberes e fazeres inerentes a uma *pedagogia universitária* (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Aprender é um verbo que indica uma ação que começa antes do nascimento, através da relação intra-uterina com a mãe, como também com os estímulos externos que vamos recebendo ao longo da gestação. Ao nascer o ser humano, amplia suas relações, criando espaços para a construção da subjetividade (KOEHLER, 2006). É nesse processo contínuo que ocorre a aprendizagem.

A aprendizagem, ainda que seja um processo interno do indivíduo, uma experiência subjetiva de aquisição e mudança, é também algo que não acontece sozinho, longe do contexto social. Ocorre devido a marcos cultural e nas relações de trocas.

¹² Aprendizagem docente compreende um processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. A aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (ISAIA, 2006b, p. 377).

No que se refere aos saberes docentes, Tardif (2003, p.67) os considera como “um saber plural, pois se compõe de diferentes fontes, que envolvem os conhecimentos, habilidades, competências e percepções que cada sujeito tem, sobre o ensinar e o aprender”. Assim, existem os saberes advindos da formação profissional, ou seja, aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, são encontrados sob a forma de disciplinas distribuídas nas faculdades e cursos distintos e são emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; os saberes curriculares, 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, por fim, os saberes experienciais que são aqueles que os professores, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, desenvolvem. São próprios da experiência e validados na prática. São, também, esses saberes que configuram a identidade profissional do professor (Tardif, 2003).

Já, Isaia (2006b, p.376) defende que o “desenvolvimento profissional trabalha com três dimensões da docência: pessoal, pedagógica e profissional”. A primeira diz respeito à subjetividade/consciência da docência. A segunda integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica. A terceira envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência. Esses conhecimentos, saberes e fazeres são advindos da área específica de atuação, da área pedagógica e da área de experiência de cada docente (ISAIA, 2006b).

Buscando o desenvolvimento profissional e sabendo da importância que os saberes experienciais são apreendidos somente com a prática docente, muitos estudantes, que almejam a docência superior, buscam sanar essa carência com a atuação como professor substituto. Devido à admissão de professores substitutos ser feita sob a forma de seleção simplificada, os acadêmicos sem grandes experiências na área possuem chances de atuação na educação superior.

E como deveria ser o professor do ensino superior? Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 244), existem nove características que um bom professor universitário necessita possuir: “capacidade de comunicação; atitude favorável aos alunos; conhecimento do conteúdo; boa organização; entusiasmo com a matéria;

justo nos exames; disposição para inovação; estimular o pensamento dos alunos; capacidade de reflexão.”

Kullok (2001, p. 98) acrescenta ainda que: “o professor precisa aprender a se comunicar com o outro colega, com o professor, trabalhar em equipe, participar de grupos, redigir e apresentar trabalhos”. Sendo assim, o sujeito professor, precisa sentir-se docente, participante e aceito em um grupo de iguais, precisa adquirir uma postura de ser e acima de tudo vivenciar a docência. Ou seja, para ser professor do ensino superior é preciso formação e prática e essa, por sua vez, realizada juntamente com uma constante autoanálise de suas práticas e posicionamentos.

3.3 Alguns Sentimentos Intrínsecos aos Professores Substitutos

Acredita-se que o fator emocional tem grande importância na prática profissional. Para haver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, é necessário que o docente tenha um bom relacionamento com os seus alunos, colegas de instituição e funcionários. Sendo assim, os sentimentos envolvidos nessa relação passam a ter um papel importante na maneira com qual o professor cria suas significações e sentidos da docência.

O professor precisa sentir-se um docente, entrosando-se no grupo e vinculado a ele. Para Isaia (2006b, p. 373) os sentimentos docentes,

constituem-se em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos. (HELLER, 1982; ISAIA, 1996; 2003).

A negação dos sentimentos e a valorização unilateral dos processos cognitivos e das estratégias de ação podem levar a uma prática docente alienada do mundo pessoal de professores e alunos, sendo responsável pela fragmentação e

empobrecimento dos mesmos como pessoas e profissionais. Os processos formativos necessitam de sentimentos orientativos para sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e profissional (ISAIA, 1996; 2003). Sendo assim, conclui-se que, os sentimentos são vivenciados constantemente, mas a forma como são percebidos depende da interação entre situações, experiências, competências e expectativas de cada professor, dentro de cada contexto sociocultural e histórico no qual cada sujeito se encontra. Assim pode-se inferir que a trajetória do professor substituto permeia as dimensões pessoais e profissionais, estando vinculada às políticas de Educação Superior e o modo como as IFES interpretam estas políticas e as regulamentam no dia a dia institucional.

Os sentimentos fazem parte da condição humana, ou seja, os sentimentos fazem parte da vida cotidiana (HELLER 1982). E, nesta vida cotidiana, os sentimentos afloram quando se está envolvido com algo, no caso da docência temporária esse algo é a atividade docente. Pode-se, inclusive concluir que, essa implicação frente ao aluno também foi positiva, pois o professor sentiu-se valorizado, pôde interagir livremente com ele, e manter um contato de amizade, ao passo que, frente a alguns colegas, departamento e instituição como um todo, sentia-se desvalorizado, pois ficava muito evidente que a presença deles era necessária, mas seria temporária (KOEHLER 2006). Dados esses confirmando também, por estudos de Isaia (2004), onde se constatou que existe uma enorme carência no espaço institucional, voltado para a construção de uma identidade coletiva de ser professor.

Em pesquisa realizada por Koehler (2006), indicou aspectos que causam entraves na função de docente substituto. Um deles relaciona-se ao número elevado de alunos, ou seja, a crescente massificação da educação superior. Esse fato é decorrente da visão que se tinha sobre a universidade, isto é as pessoas que chegassem até ela teriam maiores chances de ascensão social. Porém, hoje já não é mais um privilégio social para poucas pessoas, mas se transforma em aspiração plausível para camadas, cada vez mais amplas, da população.

Outro entrave, encontrado pela pesquisadora relaciona-se à docência, e refere-se ao tempo limitado do contrato desses docentes. O qual leva a incerteza da renovação o que era a grande preocupação docente, e essa preocupação não se referia apenas aos dois anos, mas também a incerteza que existia a cada semestre,

com a possibilidade ou não de manutenção do contrato. Isso acabava criando uma expectativa muito grande, ocasionando, algumas vezes, desestímulo, pois a organização da próxima disciplina ocorria quase de maneira concomitante ao fim do semestre (KOHLENER, 2006).

Já com relação à instituição os entraves encontrados foram ligados a questão financeira, a falta de material, a falta de tempo na adaptação inicial e a falta de espaço físico para o planejamento das atividades docentes a serem desenvolvidas (KOHLENER, 2006).

Conclui-se assim, que a atividade de docência temporária é marcada por sentimentos ora positivos e ora negativos, como em todas as relações humanas. Percebe-se que os sentimentos positivos e negativos são vivenciados quase que simultaneamente, deixando evidente que a falta de material e o reconhecimento dos discentes são exemplos claros disso. Portanto tais aspectos possibilitam acreditar-se que, a subjetividade está presente, não só a individual, mas também a coletiva, ou seja, o espaço onde o grupo está inserido. Estes fatores demonstram claramente que muitas dessas diferenças na atribuição de valores explicam as eventuais discórdias e conflitos que ocorrem nas instituições que receberam estes profissionais.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando a análise dos dados, utilizou-se a análise de narrativas nas duas fases da pesquisa, dados de arquivo e questionário semi-estruturado. Concomitante a isso, serão apresentados alguns fragmentos, obtidos a partir das questões abertas presentes no questionário. Esses fragmentos, mesmo que iniciais e, de certo modo, superficiais, auxiliaram na compreensão da classe e do ato pedagógico dos professores substitutos em uma instituição de ensino superior. Os mesmos, serão citados no texto, desse modo: PS – Professor Substituto e um número, o mesmo vai de 01 a 45, que representa o número de sujeitos que responderam ao questionário.

Neste trabalho, será apresentada uma versão para a análise dos dados, porém, acredita-se que no futuro, possam existir outras análises mais fidedignas, pois as mesmas estão sendo feitas a partir do olhar de uma pesquisadora que vive um momento e um contexto específico.

4.1 Universidades Federais do Sul do Brasil: Dados Gerais em Relação a seus Professores Substitutos

Com base, na primeira fase da pesquisa, os dados disponíveis pelas universidades estudadas permitiram delimitar as características dos docentes substitutos e como se configura a realidade por eles encontrada.

A primeira característica relaciona-se com a titulação com a qual os docentes são contratados (Gráfico 1). Grande número de professores substitutos possui a titulação de graduado ou mestre, isso mostra como é de suma importância

essa experiência para os professores que estão iniciando seu aprendizado docente. Fica claro, que a busca pela docência temporária é um meio de aprender a ser professor, indo ao encontro das idéias de Pimenta (2002) quando diz que o professor precisa ser formado. Entende-se que a experiência como professor, substituto, uma das maneiras de formar-se como docente. Para continuar com a carreira docente e chegar à universidade o professor substituto pode lançar mão da contratação temporária.

Existem movimentos construtivos prévios à carreira docente (ISAIA 2001, 2006, 2006a), experiências de natureza diversas, desde a iniciação científica até o ensino superior, desenvolvido na figura do professor substituto. Muitos professores, dão-se conta que não possuem experiência em docência, com o término da graduação ou mestrado e percebendo sua inclinação para a docência, buscam a aprovação em concursos como professores substitutos. Isso mostra que os docentes sentem a necessidade de processo de formação que os remeta à possibilidade de saber fazer, ou seja, aos poucos ir se apropriando das atividades específicas da profissão professor.

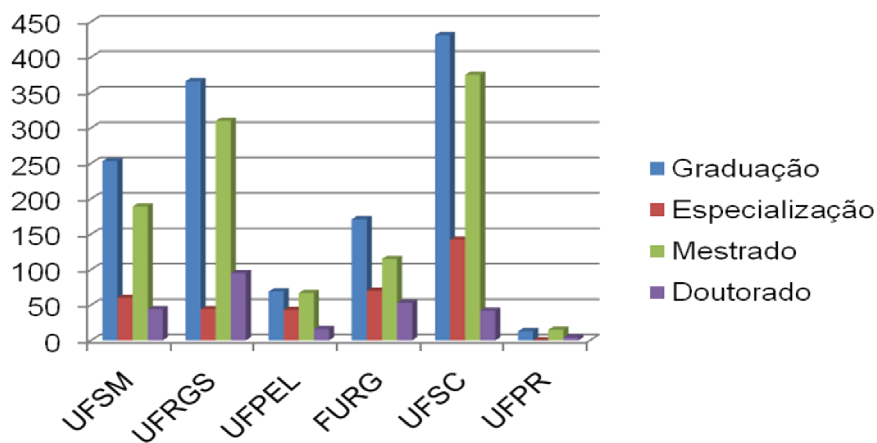


Gráfico 1 - Docentes substitutos por grau de titulação.

A segunda característica apresentada pelos docentes substitutos foi com relação à carga horária semanal estabelecida pelo contrato. Constatou-se que o contrato de 40 horas semanais (Gráfico 2) é o mais utilizado pelas instituições de

ensino estudadas. Essa característica comprova a grande necessidade de docentes no ensino superior, uma vez que aos contratos são estabelecidos visando o máximo proveito da mão-de-obra docente e, em muitos casos, essas 40 horas são preenchidas com atividades docentes em sala de aula. Questiona-se assim, até que ponto esses docentes conseguem apropriar-se de um conteúdo e realizar o movimento de transformar a informação em um conhecimento significativo para seus alunos? Dentro desse contexto, se a docência já se encontra prejudicada, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão torna-se uma tarefa impossível. Com isso, a instituição e alunos perdem qualidade e oportunidades.

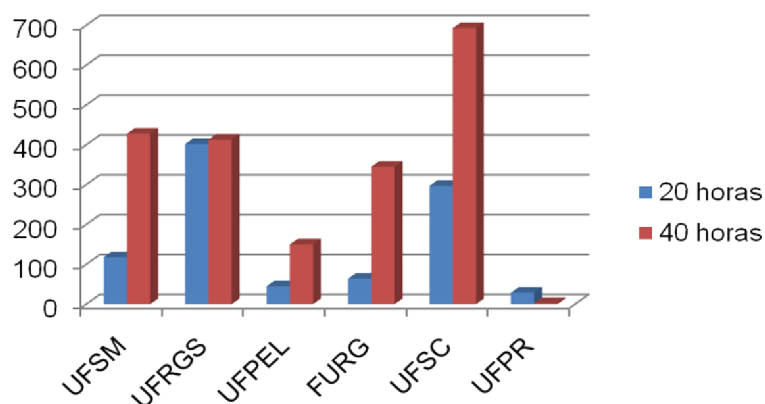


Gráfico 2 - Carga horária média, semanal, em sala de aula.

Outra característica encontrada nos professores substitutos durante os anos estudados, foi que em 5 das 6 universidades estudadas o contrato estabelecido com o docente tinha a duração de 2 anos, ou seja, o máximo permitido (Gráfico 3).

Porém, o tempo de contrato não é estabelecido no momento da contratação, mas renovado semestralmente, por no máximo 2 anos. A incerteza na renovação do contrato acaba se tornando um entrave à docência, pois acaba gerando uma expectativa muito grande no docente ao final de cada semestre. A incerteza prejudica a ação docente, pois desestimula e prejudica o planejamento do semestre seguinte (KOEHLER, 2006).

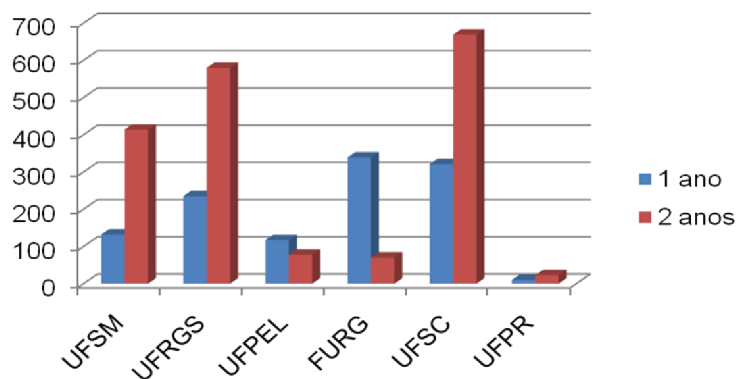


Gráfico 3 - Duração do contrato dos docentes substitutos.

Já o gráfico 4, mostra a grande quantidade de professores substitutos contratados no período de 2006 a 2008, nas universidades da região Sul do Brasil, sendo que dessas, apenas duas não desrespeitaram o limite estabelecido por lei, de que as contratações de substitutos não devem ultrapassar 10%, quando comparados aos docentes permanentes contratados por cada instituição.

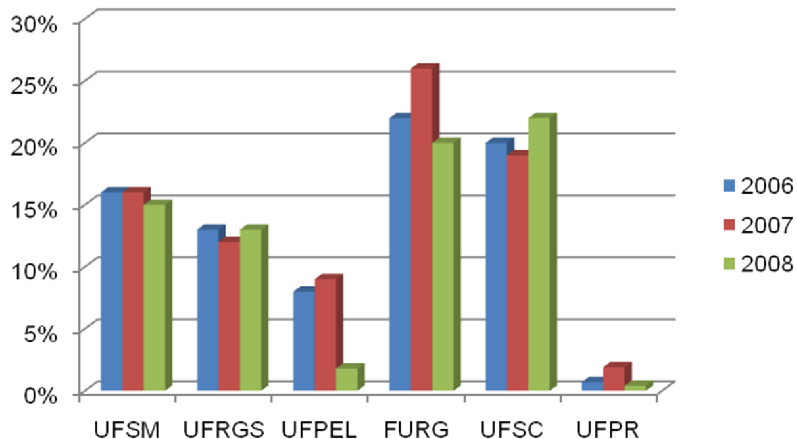


Gráfico 4 - Porcentagem de professores substitutos contratados.

Percebe-se assim, que o número de professores substitutos e professores efetivos, chega a 26% na FURG no ano de 2007, uma média muito além dos 10% estabelecidos por lei. Apenas na UFPEL e UFPR se mantém dentro dos 10% nos três anos estudados.

Esses números refletem a falta de investimento com o ensino superior, e a falta de fiscalização e controle nas contratações de substitutos. Isso porque, os

professores substitutos, como o próprio nome diz, substituem a contratação de professores efetivos, diminuindo assim, os custos que estes acarretam aos cofres públicos.

4.2 Universidades Federais do Sul do Brasil: Discutindo os Dados dos Sujeitos Participantes

Começa-se a analisar, neste momento, os dados encontrados na segunda fase da pesquisa e, para que ocorresse a melhor compreensão desses dados, esses foram divididos em quatro blocos: **os dados pessoais**, que envolvem questões referentes à idade que tinham quando contratados, sexo e estado civil. O segundo foi denominado de **formação acadêmica**, esse bloco abarca dados referentes à maior titulação do professor substituto, no momento da contratação, e que instituição esse docente se formou. Na sequência, a **atuação institucional**, o mesmo apresenta dados referentes às horas trabalhadas, a duração do contrato, carga horária semanal em sala de aula, o número de disciplinas que atuou como docente, e as atividades realizadas durante o contrato. Finalizando, há questões relacionadas à **apreciação docente**, onde são apresentadas questões relacionadas à função do professor.

4.2.1 Dados Pessoais: A Compreensão dos Dados

Dos 45 professores participantes da amostra final da pesquisa, 51% dos sujeitos, possuíam a idade de 26 a 30 anos. Sendo assim, percebe-se que a maioria dos professores substitutos são recém formados, de graduação ou pós-graduação, que buscam uma experiência profissional, ou seja, o primeiro emprego. Esses

docentes, sentem a necessidade de prática docente, pois como explicitam Isaia e Bolzan (2006c, p. 2), “ A formação inicial, tem sido considerada pelos professores muito teórica, pouco prática, muito afastada da sala de aula”. Os professores substitutos buscam, com essa experiência, o que não lhes foi explicado, aprendizagem que só ocorrerá com a prática.

O exposto anteriormente se confirma com o segundo maior resultado encontrado, ou seja, 20% dos professores substitutos possuem até 25 anos de idade. A porcentagem diminui progressivamente conforme a idade avança, chegando a 2% com idade de 46 a 55 anos de idade. Sobre esses números Koehler (2006, p. 112), argumenta enfatizando que: “apenas uma pequena parcela de professores aposentados retornam à atividade docente na condição de professor substituto”.

O pequeno interesse de professores aposentados na profissão de professor substituto deve-se a pouca valorização salarial que a classe possuía nos anos estudados. Saliencia-se que esse esses números podem ser alterados se estudados os anos posteriores a 2009, ano que foi instituído os novos parâmetros salariais de professores substitutos da administração pública federal.

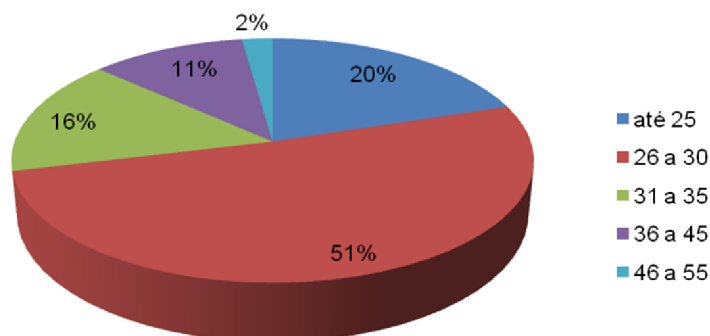


Gráfico 5 - Idade dos professores substitutos, no período do contrato.

Com relação ao sexo dos professores substitutos, 53% eram do sexo masculino e 47% do sexo feminino. Esses dados estão em consonância com, Isaia (2003a), que em sua pesquisa, que traçou o perfil do professor das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, constatou que havia um total de 55% de

professores do sexo masculino e 45% do sexo feminino. No que se refere aos professores de bacharelado desta mesma instituição, 65,5% eram do sexo masculino e 34,5% do sexo feminino. A maioria masculina, mesmo que pequena, é evidente, esse fenômeno acontece especialmente no ensino superior, como explicita Scremin (2009), a autora conclui que o número de docentes do sexo masculino é sempre maior do que o número de docentes do sexo feminino, seja nas universidades públicas federais, estaduais ou municipais, seja nas privadas particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

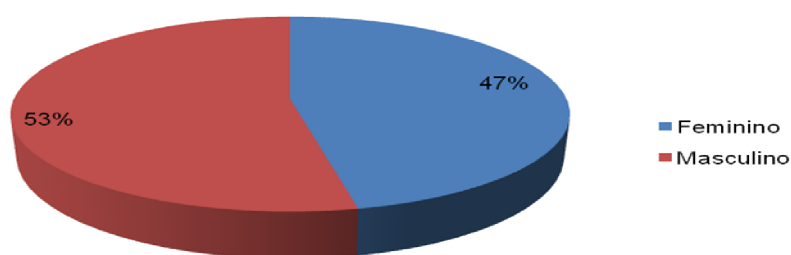


Gráfico 6 - Sexo dos professores substitutos.

Com relação ao estado civil dos professores substitutos, observa-se que grande parte, 58% dos pesquisados encontravam-se solteiros durante o contrato. Essa característica relaciona-se diretamente com o fato de existir um expressivo número de sujeitos com menos de 25 anos e outra grande porcentagem na faixa etária de 26 a 30 anos.

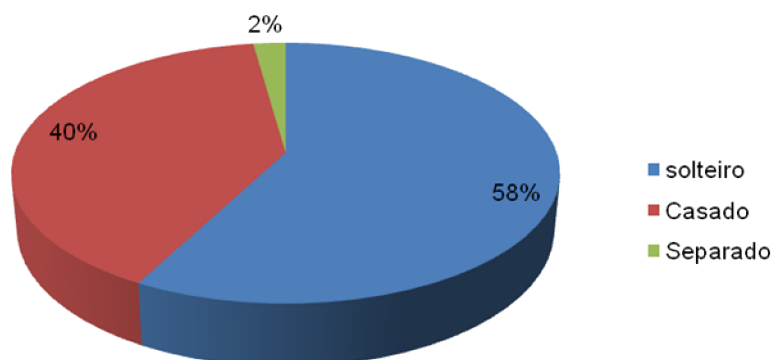


Gráfico 7 - Estado civil dos professores substitutos, durante o contrato.

Esses números correspondem, de acordo com o IBGE (censo 2007), com a média de idade para o primeiro casamento, que é de 27 anos para as mulheres e 30 anos para os homens. Percebe-se claramente que a porcentagem de casados aumenta, 40% dos docentes, à medida que a idade também aumenta.

4.2.2 Formação Acadêmica: A Origem da Formação

Analisando a titulação dos professores substitutos, no momento da contratação, não se obteve surpresa, pois já se esperava o encontrado (Gráfico 8). Ou seja, encontrou-se a grande maioria dos sujeitos com a titulação de mestre, 64%, seguido de 20% de graduandos e 9% especialistas. Esses números são reflexos de uma cultura instaurada nos cursos de pós-graduação, nos quais, se valoriza excessivamente a pesquisa, não atendendo às necessidades específicas dos alunos no que se refere à docência. Acredita-se que esses docentes, no momento que acabam seus cursos de graduação e mestrado, percebam a necessidade e ao mesmo tempo a carência de formação para ser professor e busquem a experiência como professores substitutos, objetivando sanar essa carência, visto que estão na pós-graduação, encaminhando-se para a docência superior.

Porém, essa experiência docente somente torna-se uma possibilidade de formação, quando o sujeito compartilha, reflete e compreenda os movimentos produzidos pela docência durante sua trajetória (ISAIA; BOLZAN, 2009). A surpresa, no entanto, foi encontrar 7% de doutores, atuando como professores substitutos. Acredita-se que esses docentes, ainda não conseguiram ingressar no mercado de trabalho e, por isso, continuam buscando a experiência como substitutos.

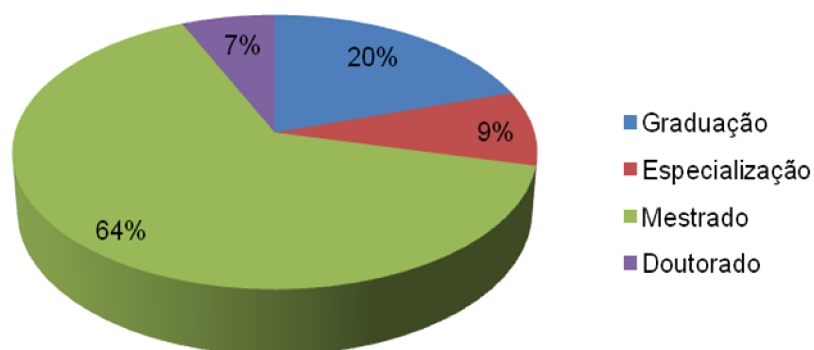


Gráfico 8 - Titulação de mais alto nível, no momento da contratação.

Analisando os dados referentes ao fato dos professores, continuarem ou não com seus estudos, concomitantemente com o contrato de substitutos (Gráfico 9), percebe-se que a grande maioria, 47% dos participantes da pesquisa, não o faz. Esse fato ocorre devido ao grande comprometimento e necessidade de dedicação que a atuação docente exige dos sujeitos, visto que os mesmos são iniciantes e recebem uma carga excessiva de disciplinas. Encontrou-se também uma parcela de, 27% e 26% dos sujeitos cursando mestrado e doutorado, respectivamente.

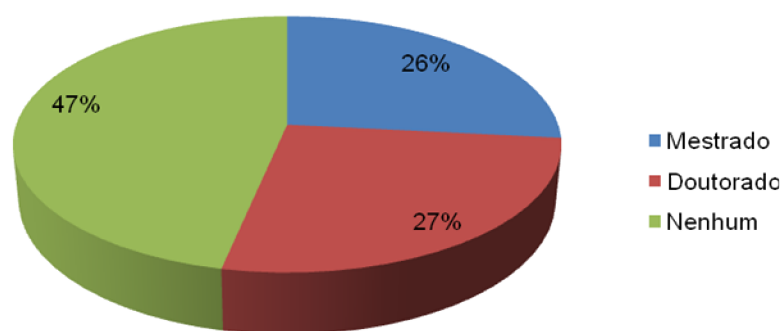


Gráfico 9 - Pós-Graduação em andamento durante o exercício do contrato.

Analisando os números sobre a atuação docente e a instituição formadora (Gráfico 10), pode-se observar que 73% dos sujeitos participantes da pesquisa, foram contratados como professores substitutos na mesma instituição onde realizaram suas graduações.

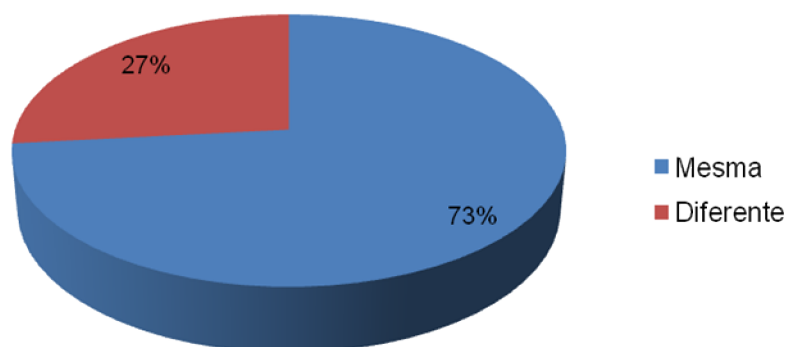


Gráfico 10 – Atuação como professor substituto e a instituição de formação.

Esse fato justifica-se pelas facilidades que a familiaridade com a instituição oferece. Em consonância com esse argumento, Koehler (2006) argumenta que fazer parte de uma instituição, estar inserido nela e compreender o contexto que está envolvido faz com que os professores sintam-se mais próximos da instituição. Certamente que, a atuação como docente na mesma instituição formadora facilita o relacionamento e diminui o incomodo e a perda de tempo com a descoberta da instituição. Esses incômodos são relacionados ao funcionamento, a organização e a estrutura administrativa da instituição.

4.2.3 A atuação Institucional: O Exercício da Docência

Quando se pensa em uma instituição de ensino, logo lembra-se dos alunos, professores, funcionários e da instituição como órgão. Por isso, no caso da educação superior que é o foco do trabalho, enfatiza-se a necessidade de que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso,

instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (ISAIA, 2006).

Uma das condições que se reflete no trabalho docente refere-se ao regime de trabalho do professor substituto, durante o exercício do contrato (Gráfico 11). Encontrou-se 67% dos professores substitutos contratados com 40 horas semanais e somente 33% com 20 horas. Esses números representam a grande demanda por docentes, com mais disponibilidade de horários, que as universidades estão necessitando. É importante salientar que a definição de número máximo de horas em sala de aula é determinada pelas Comissões de Legislação e Normas de cada universidade.

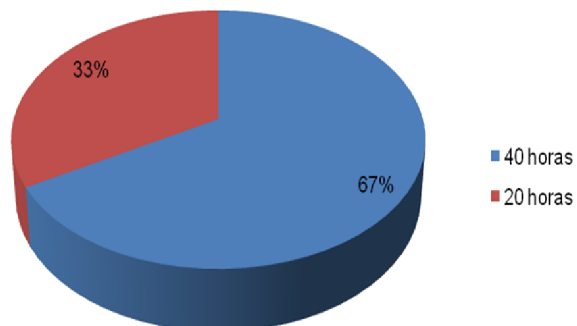


Gráfico 11 - Regime de trabalho durante o contrato de professor substituto.

De acordo com os dados coletados, constatou-se que 49% dos participantes da pesquisa, tiveram um regime semestral de 12 a 18 horas/aula e que, especificadamente, 25% tiveram 16 a 18 horas/aula semanais (Gráfico 12). Esses números mostram que todos os docentes com 40 horas de contrato se envolveram com um número maior de horas, do que o previsto por leis, criadas pelas próprias universidades.

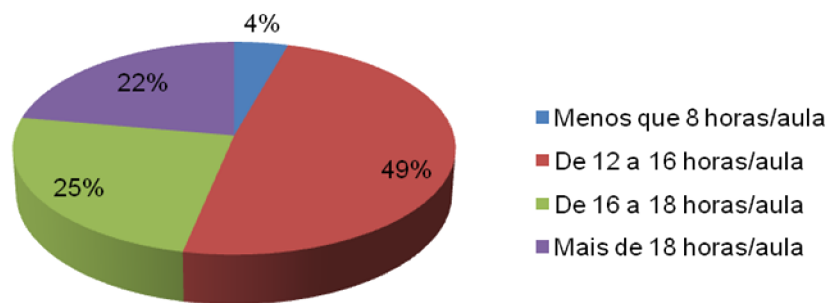


Gráfico 12 - Carga horária semanal em sala de aula.

A falta de docentes é percebida também pelo gráfico 13, no qual foi analisada se a atuação do professor substituto foi na mesma disciplina na qual constava no edital de seleção.

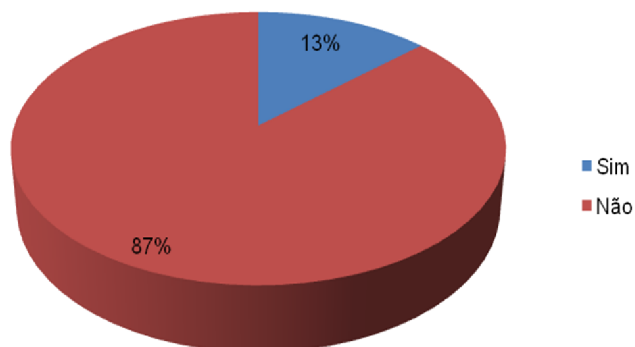


Gráfico 103 - Correspondência entre a disciplina de contratação e a atuação docente.

Se os professores substitutos, por não possuírem experiência, já ficam inseguros com a atuação docente, esses dados mostram que a situação piora. Isso porque, eles podem ter que atuar em qualquer disciplina do departamento para foram contratados a trabalhar. Porém, sabe-se que todos os editais deveriam informar claramente as áreas e/ou disciplinas para as quais os candidatos concorrerão, no entanto, fica claro que os departamentos não observam essa regra (KOEHLER, 2006). A mesma autora ainda afirma que, esse fato com certeza afeta o desempenho dos professores e alunos, pois os professores acabam ministrando aulas sobre assuntos que conhecem pouco ou até desconhecem.

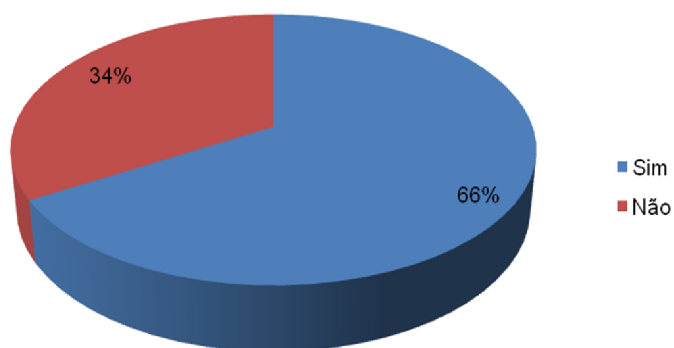


Gráfico 14 – Correspondência entre a área do concurso e a atuação docente.

Outro dado que mostra a precariedade das relações de trabalho dos professores substitutos, é o referente ao número de disciplinas ministradas durante o contrato (Gráfico 15). Dos sujeitos participantes da pesquisa, 40% atuaram de 4 a 6 disciplinas, 27% de 7 a 9 disciplinas, apenas 20% atuaram de 1 a 3 disciplinas e 13% dos sujeitos atuaram em mais de 9 disciplinas. Fica claro que, os professores substitutos acabam com uma carga horária muito grande, isso limita suas atividades exclusivamente ao ensino, mesmo esses sendo profissionais muito bem qualificados (lembrando que 64% dos sujeitos da pesquisa são mestres), e sua contratação indiscriminada afeta o desenvolvimento da pesquisa e da extensão (KOEHLER, 2006).

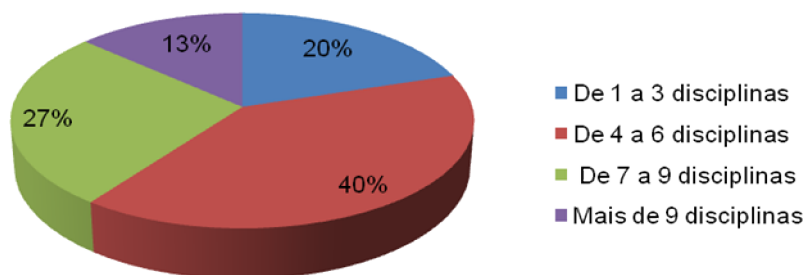


Gráfico 15 - Número de disciplinas ministradas, durante todo o contrato.

Ainda com relação às disciplinas ministradas, percebe-se que muitos professores substitutos atuam em mais disciplinas, das que constam no edital. Além, disso, 51% dos professores participantes da pesquisa, informaram que atuaram em cursos diferentes dos que constava no edital de seleção. Sendo que, dentre esses 27% atuaram em mais de 3 cursos diferentes, 29% em mais de 2, 13% em mais de 4

e 5 cursos, perspectivamente, 7% em mais de 6 e apenas 9% em apenas um curso (Gráfico 16 e 17).

Analisando os números expostos até o momento, é preciso perguntar: como esses docentes conseguiram construir seus saberes, visto que os mesmos são desenvolvidos em suas atividades pedagógicas diárias, planejando, executando os planos didáticos, escolhendo metodologias, elaborando tarefas para os alunos, administrando a sala de aula, organizando as disciplina e construindo instrumentos de avaliação? Acredita-se que essa mobilização de saberes ¹³ dificilmente possa vir a ocorrer, enquanto os professores substitutos estiverem submetidos a tais condições de trabalho.

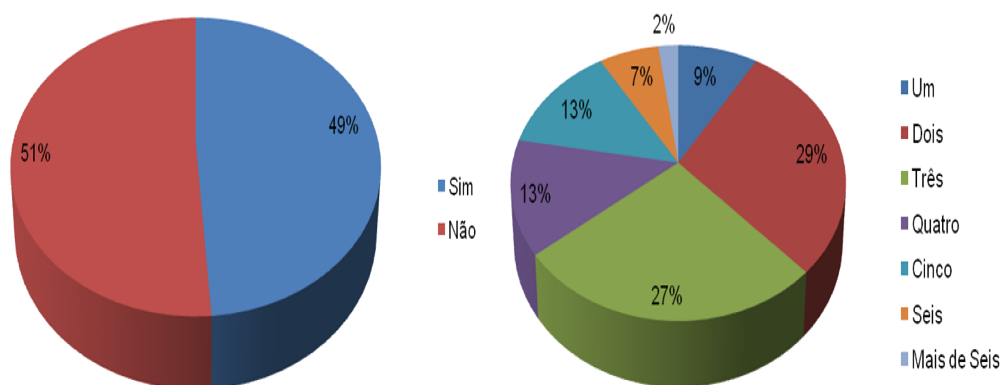


Gráfico 16 e 17 – Atuação docente ocorreu nos mesmo cursos e número de cursos de atuação.

Essa preocupação fica mais evidente quando analisados os dados referentes às atividades acadêmicas desenvolvidas pelos professores, além da docência (Gráfico 18). Dos docentes pesquisados, 35% não se envolveram em nenhuma atividade, além da docência. E em 21% e 20% realizaram orientação de trabalho de conclusão de curso e orientação de estágio profissional, respectivamente, ou seja, atividades relacionadas à docência, sendo que apenas 10% dos sujeitos orientaram projetos de pesquisa, uma excepcionalidade nas

¹³ A expressão utilizada por Tardif (2000a), mobilização de saberes, transmite uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor.

instituições, uma vez que o regulamento para o professor substituto prevê a exclusividade da docência.

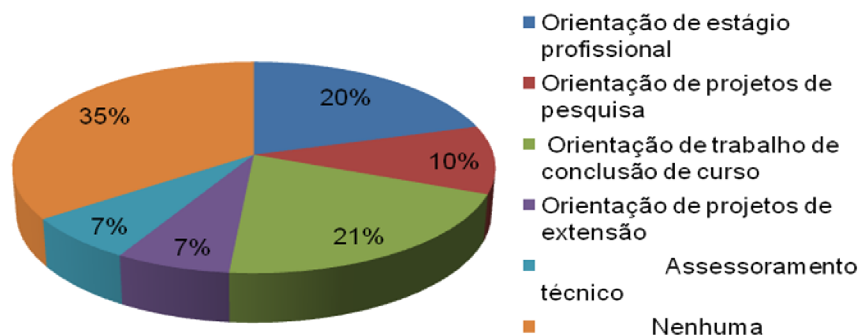


Gráfico 18 - Atividades desenvolvidas na IES, além da docência.

Um percentual que merece atenção especial é o de orientação de projetos de extensão e assessoramento técnico, ambos com 7%. Porém, o dado que chama atenção é que 24% (10% orientação de projetos de pesquisa, 7% orientação de projetos de extensão, e 7% assessoramento técnico) dos sujeitos se envolveram com atividades relacionadas à pesquisa, extensão e trabalhos técnicos, mesmo que a Lei nº. 8.745/93, no artigo 9º, parágrafo 1º, estabelecer que o pessoal contratado não poderá: receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato. Percebe-se assim, que existe uma grande contradição, uma vez que o professor substituto atua em outras atividades, porém não é estimulado pela legislação, mas mesmo assim elas acontecem sob a cumplicidade das instituições, em especial, dos departamentos de ensino para os quais foram contratados para atuar.

Na continuidade do estudo e analisando os gráficos que seguem (gráfico 19 e 20) percebe-se que, 69% dos professores estudados participaram de encontros, congressos e outros tipos de eventos ligados à pesquisa.

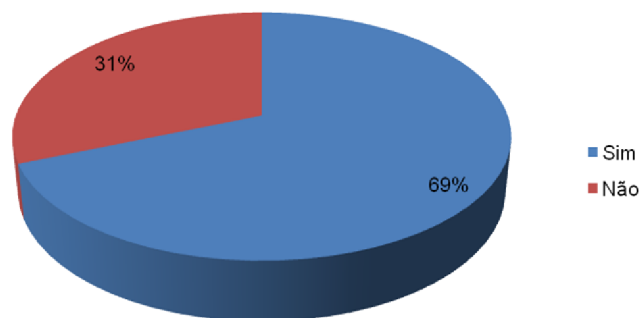


Gráfico 19 - Participação de encontros científicos durante o contrato.

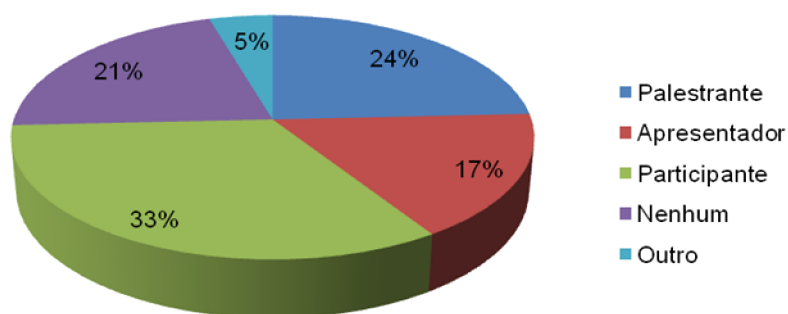


Gráfico 20 - Condição de participação dos encontros científicos.

Sendo que desses, 33% desses sujeitos apenas participaram, 24% exerceram o papel de palestrantes e 17% dos sujeitos foram apresentadores de trabalhos nos encontros que participaram. Essas informações confirmam que, apesar dos docentes substitutos possuírem uma elevada carga horária em sala de aula, uma grande porcentagem deles envolve-se com atividades não relacionadas com a docência durante seus contratos. Isso confirma, mais uma vez que, os docentes substitutos estão buscando, com essa contratação, uma experiência docente e, por isso, desenvolvem atividades em todos os segmentos da instituição a qual estão ligados.

Esses números mostram que o docente substituto valoriza a dimensão investigativa da docência, buscando espaço e tempo para pesquisar. A questão é se estas pesquisas estão somente ligadas à área de conhecimento específico ou envolvem relatos e pesquisas sobre a docência?

Sabe-se, contudo, que o aperfeiçoamento constante através de cursos de formação é essencialmente necessário para a atividade docente, bem como a

presença em espaços de trocas com professores de outras instituições e níveis. Será que isto ocorre?

Esta e outras questões foram emergindo à medida que a análise foi sendo construída, o que indica a relevância do desdobramento deste estudo em “novas” direções.

4.2.4 Apreciação Docente: A Construção do Conhecimento

Na atividade docente o conhecimento constrói-se passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais dos professores, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social (ISAIA; BOLZAN, 2006c). Nesse sentido, a apreensão dos conhecimentos docentes envolve, um constante ajustamento e reelaboração das vivências produzidas por si mesmo e pelo grupo que pertence.

Um dos fatores que determina a maturidade e, conseqüentemente, o conhecimento docente são os materiais utilizados para o preparo da aula e demais materiais pedagógicos. Nesta questão de pesquisa, solicitou-se que os professores escolhessem duas alternativas, que se adaptassem aos seus modos de produção acadêmica. Sendo assim, 82% dos sujeitos indicaram que produzem suas aulas a partir de livros, 71% através de informações pesquisadas na INTERNET, o mesmo percentual foi encontrado na utilização de artigos em revistas especializadas, 64% utilizam capítulos de livros, 15% de apresentação de encontros científicos, 4% de resultados de conferências e palestras e 6% utilizam outra forma de produção acadêmica (Gráfico 21).

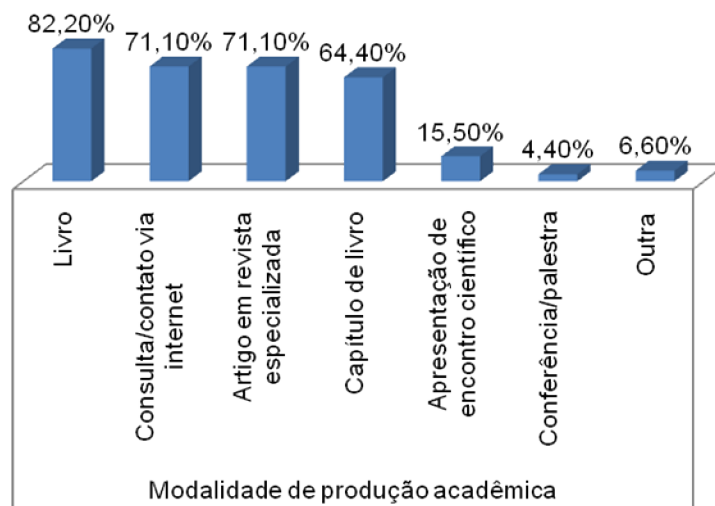


Gráfico 21 - Modalidades de produção acadêmica, as mais utilizadas para a preparação das aulas.

Neste contexto, apropriando-se do termo apreender, cunhado por Pimenta e Anastasiou (2002), entendido no sentido de apropriar-se de um conteúdo, de modo que haja a transformação da informação em conhecimento significativo, questiona-se: no caso dos professores substitutos, com grande carga horária, exercendo várias atividades além da docência, utilizando-se de consultas e contatos via INTERNET, artigos científicos publicados em livros e/ou capítulos de livros, teria ele condições de transformar a informação em conhecimento, como a autora descreve? E, ainda, ele consegue refletir sobre sua prática, agindo assim de forma consciente sobre a aprendizagem do aluno?

Acredita-se que é possível, pois mesmo esse docente sendo temporário, ele busca viver ao máximo essa experiência, demonstrando aos alunos o “entusiasmo” docente. Porém, sabe-se que para que isso ocorra, mesmo que um contrato temporário o tenha levado até a docência, ele deve se sentir aceito dentro da instituição, por seus pares e alunos.

Quando analisado os dados referentes ao apoio pedagógico, que os professores substitutos receberam dos colegas de instituição, percebe-se que 49% receberam algum tipo de auxílio e 51% não receberam apoio algum dos colegas (Gráfico 22).

Esses números mostram que, o professor precisa ainda aprender a se comunicar com o outro colega, com o professor, trabalhar em equipe, participar de

grupos, redigir e apresentar trabalhos (KULLOK, 2001). Pois, o professor substituto, mesmo temporário, precisa sentir-se professor, participante e aceito em um grupo de iguais, precisa adquirir uma postura de ser e acima de tudo vivenciar a docência.

Nesse sentido, quando os professores substitutos foram questionados, sobre o apoio pedagógico recebido da coordenação do curso, os dados foram alarmantes, 67% não contaram com nenhum tipo de auxílio da mesma, sendo que alguns sujeitos relataram que nem chegaram a conhecer o coordenador (Gráfico 23). Apenas 33% dos docentes estudados, afirmaram que receberam apoio pedagógico da coordenação do curso.

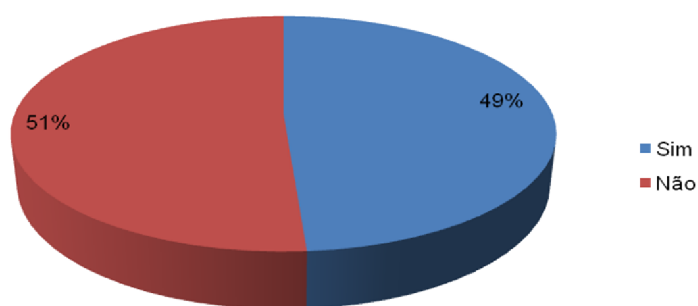


Gráfico 22 - Apoio pedagógico dos colegas da instituição.

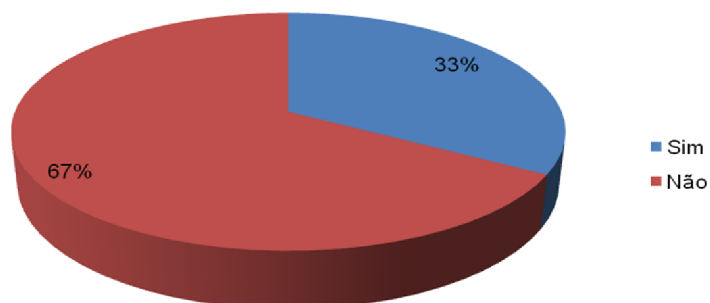


Gráfico 23 - Apoio pedagógico da coordenação do curso.

Tais informações são preocupantes, pois relatam descaso dos coordenadores de cursos com os profissionais temporários. Mesmo, sendo os coordenadores de cursos os responsáveis pela “recepção”, aos docentes iniciantes. Espera-se dos coordenadores pelo menos boas vindas, as informações sobre o sistema de trabalho, a distribuição de disciplinas e a carga horária.

Concluí-se, a partir dos dados levantados, que essa função, se realmente ela existe, foi transferida aos departamentos e colegas de instituição. Porém, ressalta-se a necessidade de um trabalho em conjunto, dentro das instituições de ensino, na busca de projetos formativos para os docentes iniciantes, no qual os professores e as instituições precisam estar verdadeiramente engajados. Somente dessa forma será possível ir além de uma identidade profissional calcada no domínio do conhecimento específico de cada docente em direção a um projeto formativo comum a todos (ISAIA; BOLZAN, 2006c).

Observa-se assim, que os professores substitutos sentem “solidão pedagógica”¹⁴, a expressão representa o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos. O professor iniciante sente a inexistência de apoio institucional, quanto da parte de colegas mais experientes.

Com relação à questão: que motivação impulsionou os professores substitutos a participarem de uma seleção para professor (Gráfico 24), cada sujeito da pesquisa poderia escolher duas alternativas. Sendo assim, a grande maioria dos pesquisados aponta que, a experiência na docência superior foi o grande fator motivador no momento da escolha. Isso porque esta experiência é considerada, tanto pelos docentes, como pelas instituições, como uma fase preparativa para a docência superior.

Em segundo lugar, com 48% apareceu o exercício de uma atividade remunerada, em seguida com 42%, possibilidade de trabalho em outras instituições e com 20% das escolhas esta a possibilidade de crescimento pessoal.

¹⁴ **Solidão Pedagógica:** sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. **Notas:** Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendoros naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do ensino superior. (ISAIA, 1992, 2003a). Como docentes, assumem desde o início da carreira inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 2006, p. 373).

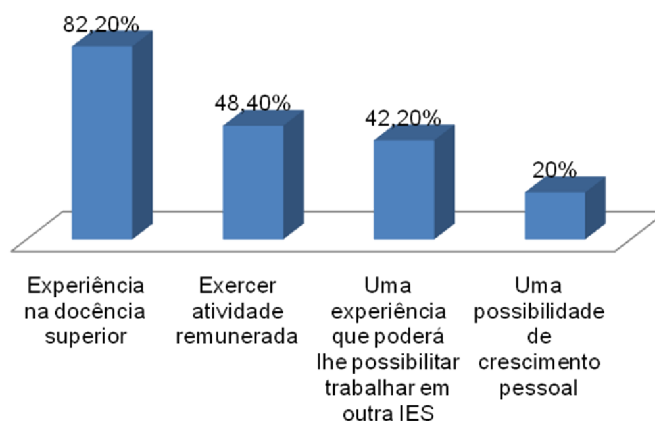


Gráfico 24 - Motivação que impulsionou a participação no concurso para professor substituto.

Esses números confirmam as suposições levantadas anteriormente, nas quais foi dito que esses docentes buscam, com o contrato de substituto, uma experiência na docência superior, para depois assim, continuar seus estudos, visto que grande parte deles possui a formação de graduando, especialista ou mestre. Esses profissionais buscam, com a prática, validar os conhecimentos adquiridos na teoria.

Ressalta-se a importância dessa experiência para os professores substitutos, pois a mesma tem um importante e necessário papel, para a identificação e construção dos conhecimentos, atitudes e convicções desses professores. A experiência como substitutos marca, nesses docentes, um período chamado de preparação prévia à carreira docente, pois é quando os mesmos começam a se dar conta da docência superior como uma possibilidade (ISAIA, 2002). Salienta-se que este período constituiu-se em uma formação inicial para a futura carreira, pois é a partir dele que os docentes entraram em contato, pela primeira vez, com a dinâmica educativa. Neste primeiro momento, o docente vivência um movimento chamado de aprendizagem docente, na qual ele se apropria de saberes e fazeres ligados a **pedagogia universitária** (ISAIA, 2006).

Já com relação à formação, se a mesma forneceu subsídios para a atuação como professor substituto, 57% dos professores responderam que sim. Porém, muitos desses docentes alegaram que as disciplinas cursadas em nível de graduação e pós-graduação, é que realmente contribuíram com suas formações, como explicitam PS/34 e PS/23:

Sim. As disciplinas que ministrei aula faziam parte de minha formação de graduação (PS/45).

Sim. Porque cursei a maior parte delas tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação (PS/23).

Uma grande porcentagem dos sujeitos pesquisados, 42%, responderam que a formação auxiliou em parte, no momento do exercício da docência. Essa resposta confirma os dados encontrados anteriormente, deixando claro que os professores substitutos atuam em áreas distantes da sua formação. Como se percebe nas falas que seguem:

Em parte. Porque atuei em cursos que não fizeram parte de minha formação a graduação (PS/37).

Em parte. Sou graduada em nutrição e tenho conhecimento de ciências básicas da saúde, mas tive de lecionar para medicina veterinária que requer conhecimentos bastante específicos para as diferentes espécies de animais domésticos (PS/43).

Em parte. Sou graduada arquitetura e tive de dar aulas para a engenharia, o que requeria conhecimentos bastante específicos na engenharia. Tive de realizar muitos estudos específicos sobre esse curso (PS/24).

Outros sujeitos, já desenvolveram uma maior consciência sobre a docência, percebem que a atividade docente é complexa passando a exigir maior maturidade e comprometimento, como fala o PS/14,

Em parte. Pois o curso apresentava os conteúdos de forma superficial, e eu não possuía maturidade para estudar conteúdos por fora. Por isso tive de estudar muitas coisas no momento que fui dar aulas.

A consciência da docência é parte do processo formativo que os professores iniciantes constroem. Esse processo implica também, a consciência da especificidade da docência superior, considerando o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, conceitos básicos de determinada área que implica no modo de compreender seu processo de construção (ISAIA; BOLZAN, 2009).

Interessa, neste momento, saber se os professores acreditam que basta ser um bom profissional fora da universidade, para ser um bom professor dentro da universidade (Gráfico 25). Na opinião de 85% dos professores substitutos não basta, entendendo que, dominar o conteúdo específico não leva o profissional a desenvolver competência para se tornar um bom docente. Essa idéia é defendida por vários estudiosos do ensino superior, (GARCIA, 1997, MASETTO, 2000, ZABALZA, 2004), defendendo que apenas esse conhecimento não garante um bom desempenho dentro de sala de aula. Isto é, de certa forma, fácil de explicar, pois para ser docente, precisa-se ter muito mais do que simplesmente o conhecimento técnico, há também a necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades didáticas e pedagógicas (KOEHLER, 2006).

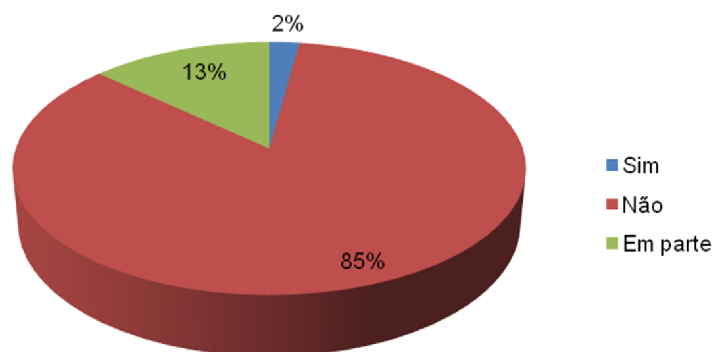


Gráfico 25 - Ser um bom profissional fora da universidade é suficiente para ser um bom professor.

Mesmo sendo um percentual relativamente baixo (13%), responderam “em parte”, ou seja, esses sujeitos explicitam que a experiência profissional adquirida no campo de trabalho, auxilia na interação e êxito em sala de aula, através do compartilhamento da experiência, com a exposição de exemplos. Fica claro pelas respostas dos professores que, o domínio da área relacionada à disciplina não é o determinante para que um professor obtenha sucesso na docência.

Então, quais são os requisitos necessários para ser um bom professor universitário? Os sujeitos da pesquisa puderam responder livremente essa questão (Gráfico 26).

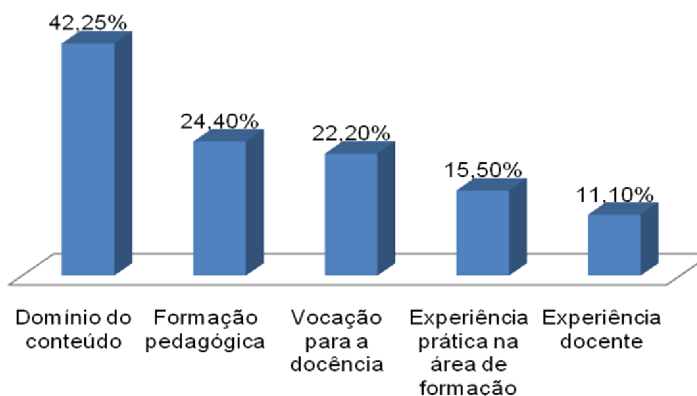


Gráfico 26 – Requisitos necessários para ser um bom professor universitário.

Partilha-se da idéia de Cunha (1989), que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos, há certo consenso sobre os comportamentos que os discentes esperam dos professores. Sendo assim, os requisitos mais citados referem-se a atitudes individuais do professor, tendo como requisito principal para ser um bom docente universitário, na visão dos sujeitos estudados, o domínio do conteúdo (42,25%), após surge a formação pedagógica com 24,4%, com 22,2% a vocação para a profissão docente, com 15,5% a experiência prática na área de formação e a experiência docente foi mencionada por 11,1% dos sujeitos pesquisados.

Os requisitos apontados, pelos sujeitos da pesquisa, vão ao encontro dos que Massetto (1998) aponta como necessários para a profissão docente. Em primeiro lugar, o autor afirma que o domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, ou seja, os conhecimentos específicos, bem como experiências profissionais de campo, acrescida ao conhecimento e práticas profissionais atualizados constantemente são essenciais à docência. O mesmo autor sugere ainda, a necessidade de que o docente universitário domine uma área de conhecimento específico pela pesquisa. E, a segunda competência, segundo o Masetto (1998) e os sujeitos da pesquisa, de certa forma corroboraram que é a docência no nível superior exige do professor, domínio da área pedagógica na qual uma das preocupações deve ser a aprendizagem do aluno.

Essa centração nos conteúdos específicos é considerada também, como uma marca dos professores iniciantes, claro que os professores com mais experiência também apresentam essa característica, porém com menos intensidade.

Esse conhecimento, que os professores tanto valorizam, diz respeito aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada, ou seja, elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos, informações e definições das disciplinas ministradas (ISAIA; BOLZAN, 2009).

Há outro aspecto que precisa ser mencionado: a percepção que os professores substitutos produzem a respeito de si mesmos (Gráfico 27). Muitos indivíduos para se protegerem, usam procedimentos mentais denominados mecanismos de defesa, que são necessários para o indivíduo evitar tensões e para não continuarem ansiosos. Os mecanismos de defesa capacitam as pessoas a falsificar e distorcer o que de outra forma seria doloroso, podendo evitar que a ansiedade chegue ao plano consciente (KOEHLER, 2006).

Podendo ser devido a algum tipo de mecanismo de defesa, os maiores percentuais encontrados foram relacionados a sentimentos positivos (respeito 46% e admiração 37%). Ou ainda, esses resultados podem ser originários de atitudes e comportamentos empregados por ambos os sujeitos, professores e alunos, durante o contrato dos professores substitutos. Essa dúvida permanecerá, pois envolvem questões intrínsecas aos sujeitos pesquisados e não são passíveis de interpretações.

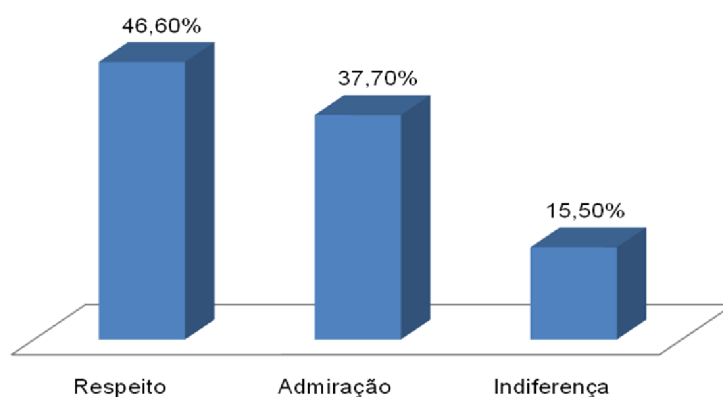


Gráfico 27 - Percepção dos professores substitutos quanto a visão dos alunos sobre seu trabalho como docente.

Porém, quando questionados sobre o grau de satisfação dessa experiência, com o término do contrato, os professores substitutos foram moderados, apenas 9%

considerou-se plenamente satisfeito, a grande maioria (84%) considerou-se satisfeito e uma pequena parcela (7%) considerou-se pouco satisfeito.

Os elevados percentuais de satisfação, mesmo considerando todos os fatores pouco favoráveis vivenciados pelos professores substitutos, podem estar relacionados simplesmente com o prazer e a realização de estar lecionando em uma Instituição Pública de Ensino Superior.

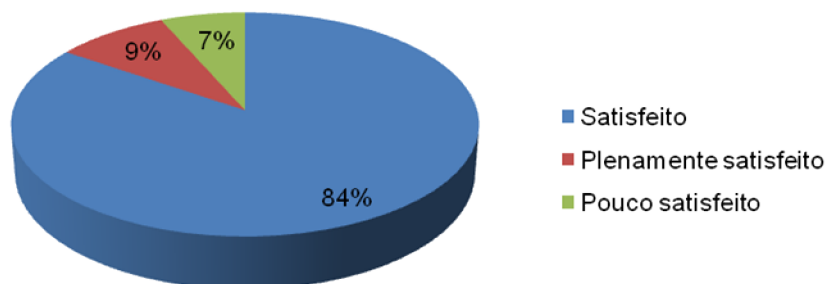


Gráfico 28 - Grau de satisfação docente com o término do contrato.

Mesmo satisfeitos os professores demonstraram certa insegurança frente aos alunos ou às disciplinas ministradas, característica comum no início da carreira devido ao despreparo dos professores para a docência superior (ISAIA, 2004). Isso porque a docência superior não é contemplada nos cursos de graduação e Pós-Graduação lato ou *strictu sensu*, apenas encontra-se presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas individuais como a realização da docência orientada.

Partindo do pressuposto que, os professores do ensino superior constroem-se ao longo de suas trajetórias formativas, a experiência como docente substituto se não marca o início, sem dúvida alguma contribui para essa trajetória. Essa afirmativa confirma-se na fala de 100% dos sujeitos estudados, fato esse evidenciado na fala do professor PS/08,

O exercício da profissão de professor efetivo nas Universidades deveria ter como pré-requisito a atividade de professor substituto. Uma forma gradual de entrada do profissional em atividade docente permitiria habilitar melhor os professores, uma vez que existem muitas reclamações dos alunos [...] A atividade de professor substituto contribuiu decisivamente como primeira e proveitosa experiência em minha formação para a carreira de docente, colocando-me frente a frente com a situação real que provavelmente serei submetido no futuro.

Embora que eu ainda possa não seguir a carreira docente, as demais atividades profissionais que o mercado de trabalho tem exigido contemplam em grande parte o que um professor substituto enfrenta durante o cumprimento do contrato (PS/08).

A fala deste professor evidência como foi marcante, para sua trajetória, a experiência como professor substituto. Sendo que, esse processo não envolve apenas o docente substituto, mas implica na trajetória formativa dos outros professores e alunos, com seus respectivos processos de aprender e com as diferentes oportunidades de desenvolvimento profissional docente daí resultantes.

Essa experiência marca o percurso docente¹⁵, e no decorrer dessa trajetória o professor forma-se e transforma-se, através da interação com os grupos que lhe são significativos, esses grupos podem ser formados por alunos, colegas ou pelos demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006a). Como evidenciam os professores PS/01 e PS/37,

Sim. Porque aprendi muito mais do que ensinei durante meu contrato. Aprendi com meus colegas, alunos e com a instituição (PS/01).

Sim. Aquisição de experiência docente, interação com os demais docentes, conhecimento da estrutura e organização da universidade, possibilidade de acesso a outras abordagens dentro da minha área, crescimento profissional (PS/37).

O professor PS/09 e PS/43 salientam ainda que,

Sim. Acredito que minha atuação na universidade foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, bem como para o aprofundamento no conteúdo ministrado (PS/09).

Sim. Pois possibilitou o meu crescimento pessoal e profissional, possibilitando meu amadurecimento e aumentando as chances de ser um docente do ensino superior (PS/43).

¹⁵ O percurso docente é, concebido como um processo complexo que envolve momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, representativos das mudanças ocorridas, tanto no plano pessoal quanto profissional. (RIEGEL, 1979; ERIKSON, 1998; HUBERMAN, 1989).

Um dos focos de convergência observados é a preocupação dos professores com o conteúdo das aulas e a sua esquematização para tornar o conteúdo assimilável e adequado para o aluno (vale lembrar que essa foi a principal característica citada como requisito para ser um bom professor universitário, 42%). Tendo em vista que, para que haja processo formativo, o professor precisa ter consciência da especificidade da docência superior, considerando conhecimento do conteúdo específico e o modo como ele compreende esse processo de construção (ISAIA; BOLZAN, 2009). Evidencia-se que os profissionais que atuam como substitutos encontram-se sim, em processo formativo, e que buscam os conhecimentos didáticos e específicos de cada disciplina.

Não se pode deixar de observar, também, as relações estabelecidas pelos professores entre a dimensão pessoal e profissional da docência. Essa característica explicitada mostra, mais uma vez, que esses professores encontram-se em pleno desenvolvimento profissional.

A atuação como substituto faz com que o docente sinta-se responsável pela formação de futuros profissionais, essa característica também foi muito encontrada entre os sujeitos, como podemos observar na fala dos seguintes professores,

Sim. Porque essa experiência traz consigo a necessidade de um constante estudo e reflexão, pois sou responsável pela formação de futuros formadores o que fez eu crescer muito profissionalmente e pessoalmente (PS/28).

Sim, pois possibilitou trabalhar como formador de outros profissionais (PS/34).

Sim. A oportunidade de ser professor da universidade é uma experiência singular, pois nos coloca como responsáveis pela formação de outros profissionais e isso faz com que as nossas preocupações com a formação dos alunos seja maior (PS/35).

Deste modo, observa-se que esses docentes encontram-se conscientes de sua atuação como professores formadores de outros profissionais, acredita-se que esse seja um dos elementos fundamentais¹⁶ da professoralidade docente.

¹⁶ Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como

Partindo para as preocupações pedagógicas encontradas pelos docentes durante a realização do contrato, é possível evidenciar-se os seguintes destaques: *organização e o domínio de conteúdo, a falta de tempo para planejar, corrigir trabalhos e organizar as matérias, a organização didática, a organização de planejamento, as relações interpessoais e as formas de avaliação.*

Pelo exposto, nota-se que o não conhecimento do conteúdo específico é uma das principais preocupações docentes, mostrando assim que, este conhecimento é bastante valorizado por esses profissionais. Acredita-se que essas preocupações resultam das incertezas que o início da carreira provoca, e os professores acabam tendo a preocupação com o domínio do conteúdo para conseguirem esclarecer às dúvidas e os questionamentos dos alunos. Essas preocupações ficam explicitadas com as falas dos PS/30 e PS/34,

Dominar o conteúdo, planejar aulas interessantes e de fácil entendimento, dar conta de aulas com qualidade em todas as turmas (PS/30).

Repassar de forma correta e simples o conteúdo; a absorção e compreensão do conteúdo programático pelos alunos; ministrar aulas dinâmicas e interessantes (PS/34).

Observa-se que as principais preocupações estão relacionadas com o próprio docente e com situações de ensino. As preocupações relacionadas aos próprios docentes compreendem aspectos relacionados com a “sobrevivência”, como professor (controle da disciplina e do fazer pedagógico, medo de fracassar e a obtenção de avaliação favorável ao seu modo de dar aulas). Enquanto que a preocupação com a situações de ensino relaciona-se com falta de tempo para o planejamento de atividades e correções de trabalho, a organização didática e metodológicas relacionam-se a busca constante de formação considerando-se o perfil de aluno, e sua profissionalização.

A experiência como professor substituto é vista, pelos docentes, como uma possibilidade de contratação em outras instituições de ensino superior. Como já

componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. **Nota:** A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que costumamos denominar de **trajetórias formativas** (ISAIA; BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b).

constatado anteriormente, 42% dos sujeitos escolheram serem professores substitutos, pois essa experiência poderá possibilita essa alternativa, assim que seus contratos acabarem.

Para saber se essa possibilidade era realmente significativa, indagou-se sobre o seguinte: com o término do contrato como substituto, você foi contratado como docente efetivo em instituição de ensino superior? Sendo assim, chegou-se nos seguintes resultados: 60 % dos sujeitos não foram contratados já 40% foram contratados com o término do contrato de professores substitutos (Gráfico 29). Mesmo os professores contratados não serem a maioria, esse número é bastante grande quando considerado o grau de formação desses docentes (vale lembrar que 64% eram mestres, 20% graduandos, 9% especialistas e 7% doutores), visto que muitos seguem seus estudos com o término do contrato.

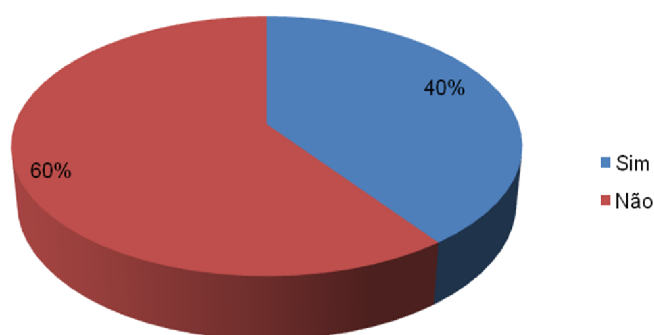


Gráfico 29 - Após o término do contrato como substituto, o professor foi contratado como docente efetivo em instituição de ensino superior.

Fica claro, que a busca pela docência temporária é um meio de aprender a ser professor, indo ao encontro das idéias de Pimenta (2002) quando diz que o professor precisa ser formado. Corroborando com esta idéia, considera-se que uma das maneiras de formar-se como docente é a experiência como professor substituto. E essa formação é vista como fundamental no momento em que as instituições de ensino superior, particulares ou públicas, realizam as seleções para professores. Observa-se que as universidades particulares são as que mais contratam os docentes substitutos (67%), logo após o término de seus contratos, já as universidades públicas contrataram 33% dos sujeitos (Gráfico 30). Ficando claro assim que, o professor precisa de experiência para seguir na carreira docente, e a contratação temporária de professor substituto gera essa possibilidade.

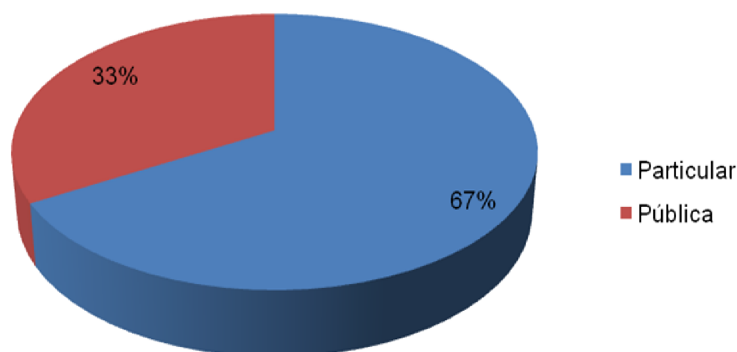


Gráfico 30 - Em caso afirmativo, a instituição era.

Quando se analisa as principais impressões obtidas, com o término do contrato de substituto, notou-se existir, um grande percentual de sentimentos positivos (Gráfico 31). A vontade de continuar atuando nesse nível (82%) e a satisfação com a docência (80%) foram apontados como as principais impressões obtidas com o fim do contrato. Uma pequena porcentagem mostrou algum tipo de sentimento negativo, como indefinição profissional (8%) e insatisfação com o trabalho realizado (4%). Isso leva a crer que neste universo, houve mais professores que se sentiram satisfeitos, na maioria do tempo, ao passo que, alguns não tiveram esses mesmos sentimentos.

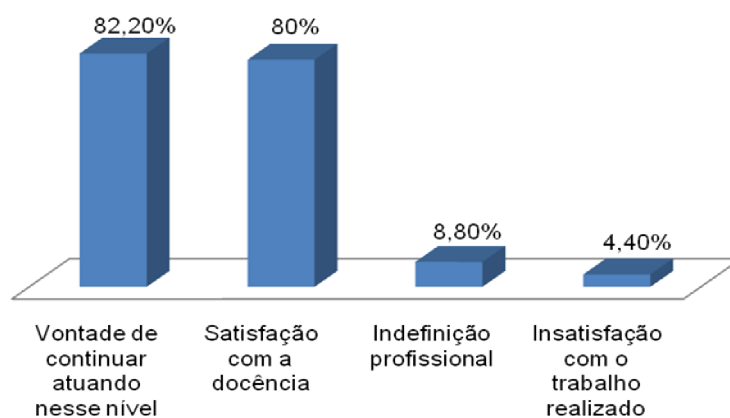


Gráfico 31 - Impressões obtidas com o final do contrato.

Chama a atenção o fato de que, mesmo os professores substitutos tendo encontrado muitas dificuldades durante seus contratos, muitos ainda apresentam sentimentos positivos com relação à experiência e explicitam o desejo de continuar atuando neste nível, mesmo como substitutos novamente. Esse sentimento

relaciona-se principalmente ao fato dos mesmos terem sido reconhecidos como docentes, pelos seus pares e alunos. Observa-se isso, quando solicitado aos docentes, determinar quais as situações que mais lhes marcaram durante a atuação como professor substituto. A importância dessa aceitação é expressa pela fala de muitos deles,

A boa receptividade às minhas aulas (PS/12).

Houve algumas situações em que os alunos vieram elogiar a minha aula, avaliando-a muito bem, fiquei muito feliz (PS/18).

Crescimento profissional dos alunos; meu amadurecimento docente (PS/27).

O reconhecimento pelo meu trabalho (PS/29).

A avaliação e relacionamento positivo com os alunos (PS/30).

Ter recebido uma festa surpresa dos meus alunos no final do semestre (PS/32).

Reconhecimento pelo trabalho por parte dos colegas (PS/34).

Ser homenageada pela turma de formandos; ser vista como docente de uma instituição federal (PS/34).

Essas falas comprovam que a trajetória do professor substituto é sim muito rica. Isso porque, o sentimento de pertencer, como docente, em uma instituição de ensino superior federal, de pertencer e ser aceito em um grupo de docentes, de ser reconhecido como docente por seus alunos, marca e enriquece não apenas o currículo profissional, mas a vida pessoal desses docentes e sua trajetória formativa.

E quanto às impressões negativas? Elas existem sim, como em todo ser humano dotado de percepções, os professores substitutos expressaram algumas, como podemos perceber a seguir,

Pouco tempo para a preparação e o planejamento das aulas; dificuldades de relacionamento com professores antigos; funcionários ausentes (PS/03).

Grande falta de equipamentos e infra-estrutura física; ter avaliação positiva dos alunos no final de cada semestre (PS/06).

Falta de recursos para dar aos alunos um ensino de qualidade; relação amigável com os alunos, orientando-os e dando conselhos para atuar em alguma área de interesse (PS/10).

Excesso de disciplinas ministradas; relação positiva com os alunos e professores (PS/19).

Carga horária elevada e remuneração desproporcional; contato com alunos e colegas professores (PS/37).

Nota-se que, com a exceção do PS/03, todos os professores substitutos, quando exteriorizaram algum tipo de impressão negativa, logo em seguida explicitaram uma positiva. Os sentimentos apresentados, não demonstram ter prejudicado a satisfação e contentamento desses sujeitos com a docência. Isso porque, a docência constitui-se de uma atividade que liga diretamente seres humanos, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, e dessa interação surge os mais diversos “resultados” (TARDIF; LESSARD, 2005). Ainda mais quando se vive em um ambiente complexo e interativo, que se encontra em constante estado de tensão devido aos desafios que a sociedade impõe.

Claro que se forem analisado, os professores substitutos merecem maior valorização e respeito dentro da instituição o que sem dúvida existem muitos pontos importantes para ainda serem revistos e repensados. Sabemos que esse é um processo longo e que muitas são as dificuldades para essa mudança, conforme afirmam (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.16) “as mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagens e evolução pessoal e social”.

Porém, ressalta-se que a experiência como professor substituto traduz nos sujeitos uma grande satisfação docente. Isso porque esses professores conseguem realizar muitos movimentos de idas e vindas, altos e baixos, que os auxiliam permear as teorias já apreendidas com as práticas vivenciadas, resultando assim, em uma constante formação profissional/pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma pesquisa envolvendo a temática acerca dos professores substitutos resultou em anseios, dúvidas, incertezas, mas acima de tudo satisfação.

Os primeiros sentimentos resultaram de alguns fatos ocorridos, como a dificuldade de conseguir os dados. Tendo em vista que os professores substitutos pertencem à classe de docentes das instituições de ensino superior federais, e sabendo-se da significativa parcela de professores existente que representam, esperava-se encontrar alguns dados referentes a eles, no banco de dados do INEP/SINAES, uma vez que, este consiste no órgão responsável pela avaliação nacional do ensino superior.

Sendo assim, a pesquisadora começou uma intensa busca, por esses dados, no site do instituto. Como não foram encontrados dados referentes a essa classe, entrou-se em contato diretamente com os responsáveis pela tabulação e organização dos dados no INEP. E qual foi a surpresa? Nem essas pessoas sabiam da existência ou não desses dados. E após muita troca de e-mails, foi informado que os professores substitutos, nem chegam a ser avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, ou seja, não são considerados nessa avaliação. Partiu-se assim, pela busca dos dados de forma individual, solicitando pessoalmente em cada instituição participante da pesquisa. Essa busca também teve seus momentos de recuos e avanços, porém depois de muita negociação, com algumas instituições em especial, foi possível dar continuidade a pesquisa.

Essas dificuldades só fizeram aguçar a curiosidade e conseqüentemente, a vontade de estudar esses sujeitos, que passam, muitas vezes, despercebidos pelas instituições de ensino superior. Esse fato fez com que o sentimento de satisfação e, de certa, forma fascinação pela temática fosse despertado na pesquisadora.

Então, ao concluir essa pesquisa, observam-se algumas características comuns a todos os docentes substitutos.

- A grande parte expressa sua atuação como substitutos de forma positiva, sentindo-se satisfeitos com a experiência.

- A busca pela experiência profissional, ou seja, o primeiro emprego é essencial à docência.

- O número significativo de substitutos tem mestrado, demonstrando a busca de qualificação para a docência de terceiro grau.

- A familiaridade com a instituição favorece a contratação e a atuação docente, pois estar inserido e compreender o contexto fazem com que os professores sintam-se mais próximos da instituição, facilitando assim, o relacionamento.

- As disciplinas ministradas pelos docentes substitutos não é a especificada dos editais de seleção, eles podem ter que atuar em qualquer disciplina do departamento ao qual estão vinculados.

- A inobservância das regras gerais da contratação, por parte das instituições, no que se refere ao número de horas aula em sala de aula.

- Eles acabam com uma carga horária muito grande, mas mesmo assim, uma maioria expressiva deles envolve-se com atividades não relacionadas com a docência durante seus contratos.

- São inúmeras as razões pelas quais um docente se candidata ao cargo de professor substituto, mas a maioria apontou a experiência na docência superior como o grande fator motivador.

- A atuação como substituto marca nos sujeitos a consciência da docência.

- Isso confirma, mais uma vez que, estes sujeitos estão buscando, com o contrato de professor substituto, uma experiência docente e por isso desenvolvem atividades em todos os segmentos da instituição ao qual estão ligados.

- O conhecimento do conteúdo específico é uma das principais preocupações apresentadas pelo grupo participante da pesquisa.

- A experiência como professor substituto é vista, pelos docentes, como uma possibilidade de contratação em outras instituições de ensino superior.

- Apesar das questões legais deixarem, muitas vezes, os professores substitutos frustrados, eles consideram sua trajetória rica e significativa para sua formação docente.

Das análises precedentes, surge uma constatação geral: esses docentes estão se construindo como docentes em dinâmicas relacionais, conseguindo produzir conhecimentos, dentro das relações, muitas vezes tensas, construídas dentro da instituição. Ou seja, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Ressalta-se a importância dessa experiência para os professores substitutos, pois a mesma tem um importante e necessário papel, para a identificação e construção dos conhecimentos, atitudes e convicções desses professores.

Esse estudo possibilitou reconhecer que a experiência de professor substituto é riquíssima para a produção de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico, ou seja, o trabalho docente. As respostas obtidas através dos questionários, sobre as vivências dos professores, possibilitaram conhecer o processo docente desses sujeitos narradas por eles mesmos.

Percebe-se assim, que mesmo apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho vividas pelos professores substitutos, esses sujeitos encontram durante seus contratos uma possibilidade concreta de construção e encontro docente. Isso porque, essa experiência representa uma possibilidade concreta de reflexão sobre teorias, produzindo conhecimentos e saberes referentes a universidade.

Em suma, o professor substituto, constrói-se como docente a partir dessa experiência, e as bases para essa construção não é somente a intelectual, mas também a partir de sua história de vida, constituída de aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Desse modo, convém ultrapassar a visão professor/objeto, pois ele não é apenas um sujeito que se coloca dentro de uma instituição em uma relação estrita de conhecimento, que processa informações e a “repassa” aos seus alunos.

Não resta dúvida da importância dos *saberes docentes* para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores substitutos, bem como se acredita que os mesmos são capazes de construir novos saberes que os auxiliam no momento de

enfrentar as diversas situações que se manifestam no cotidiano institucional. Para isso, torna-se necessário disponibilizar a essa classe de docentes um espaço e tempo para que ele seja um pesquisador e que possa planejar e refletir mudando, se necessário, sua postura frente seus alunos. Seu aperfeiçoamento constante através de cursos de formação é essencialmente necessário, assim como espaços de trocas com os colegas de instituição, bem como, professores de outras instituições e níveis.

Porém, espera-se que, com esse estudo, se consiga dar mais um passo rumo ao conhecimento da classe de professores substitutos e as contribuições dessa experiência para o desenvolvimento da qualidade do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. IN: **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, PUCPR, Curitiba, 2004.

BOLZAN, Dóris P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: mediação, 2002.

BRASIL. Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de maio de 2008.

BRASIL. Lei n°. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime jurídico único dos servidores públicos da União. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 02 de maio de 2008.

BRASIL. Lei n°. 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de maio de 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. **A formação do professor pesquisador Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945/1964)**. UFRJ: Faculdade de Educação, 1992.

CATRIB, Ana Maria Fontenelle. **Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica**. Ana Maria Fontenelle Catrib (org.), Simone da Cunha Gomes, Fernanda Denardin Gonçalves; Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CUNHA, M. I. da. Trabalho Docente e Ensino Superior. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário In. MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

DAVÍDOV, Vasili. **El enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. Breve histórico da Universidade Federal do Paraná In: UFPR. **Universidade Federal do Paraná em Construção: 90 anos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai e MOROSINI, Marília. Da Universidade Técnica à Universidade Inovadora. In: MOROSINI, Marília (org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIOLO, Jaime. **Lança & Grafite**. Passo Fundo: UPF, 1994.

GONÇALVES, Ana Maria; PERES, Selma Martines. Educação Básica e Continuada de Professores. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**. Catalão –Goias. Ano IV - nº 06 - 1º Semestre – 2002.

HELLER, Agnes. **Teoria de los sentimientos**. México: Fónido de Cultura Económica, 1982.

INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília, DF, 2006.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência Superior: pressupostos a considerar. In: Ristoff, D. e Sevigani, P.(orgs). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep/MEC, 2006 a.

_____. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário** vol. 2. Brasília: INEP, 2006b.

_____. Verbetes. In: CUNHA e ISAIA (orgs). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. INEP. 2006c.

_____. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a.

_____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. org. **Professor do ensino superior**. Identidade, Docência e Formação. 2 ed. Brasília: Plano, 2001.

_____ **O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira.** Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. CNPq- PPGE/CE/UFSM, 2003a.

_____ Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b.

_____ Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. IN: **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,** PUCPR, Curitiba, 2004.

_____ O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: In: SILVA, D; POLENZ, T. (orgs.). **Educação e contemporaneidade. Mudança de Paradigma na Ação Formadora da Universidade. Canoas:** Ed. ULBRA, 2002.

_____ O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M org. **Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação.** Brasília: Plano, 2001a.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: **X Seminário Nacional Universitário.** Porto Alegre, PUCRS e UFRGS, 2005.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-** ENDIPE. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

KOEHLER, S. E. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM.** 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. (org.). **Docência na Universidade.** Campinas - SP, Papirus 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8^o Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA JÚNIOR, Carlos Augusto. UFPR: 90 anos: revendo o passado, olhando o presente e antevendo o futuro. In: UFPR. **Universidade Federal do Paraná em Construção: 90 anos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

MOROSINI, Marília C. O professor do ensino superior: Identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

OLIVEN, Arabela Campos. **Paroquialização da Educação Superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PACHANE, G. G. Formação de docentes universitários frente à um mundo em transformação. In: ISAIÁ, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em formação).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no**

POPKEWITZ, T. FRANKLIN, B., & PEREYRA, M. **Estudos Culturais história e crítica da educação: ensaios críticos sobre o conhecimento e escolaridade**. New York, Routledge, 2001.

RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior, Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia & Inovação em Educação. CNPq/FAPERGS. **Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira**. Porto Alegre, 2006.

ROSSATO, Ricardo e MAGDALENA, B.C. **Universidades Gaúchas: Impasses e Alternativas**. Santa Maria: UFSM, 1995.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: Reflexões Críticas**. Santa Maria: UFSM, 1989.

SANTOS, Jose Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanchez (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5ª. Ed., São Paulo, Cortez, 2002.

SCREMIN, Greice. **As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras: em busca de indicadores de qualidade**. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Revista Documenta. nº 275, Brasília, nov. 1983, p. 149-151. In: Faculdade de Educação da USP. Introdução. **A tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino**. www.omnis.if.ufrj.br/apg/Severino.html. Acessado em 10/08/2005.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 91-106.

SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In. SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de Professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p.139-148.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. (ORG.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas – SP: Papirus, 2002. p. 103-114.

TRAMONTIN, Ronald et al. **Ensino superior: perspectivas para a década de 1990**. Brasília: Conselho de Educação e Cultura do Ceará (CEC) CEC/PLAN/PEA, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, Proed, 1982.

WACHOWICZ, Ruy. C. **Universidade do Mate**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1983.

WESTPHALEN, Cecília. **Universidade Federal do Paraná: 75 anos**. Curitiba: SBPH, Ed. da UFPR, 1987.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

***TERMO DE CONSENTIMENTO DE ACORDO COM AS
NORMAS DO COMITÊ DE ÉTICA***

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Projeto de Pesquisa: A REALIDADE DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Pesquisadora: Daniela da Silva Aimi

Orientadora: Prof.^a Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia

Eu _____ informo que fui esclarecido(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção com relação a pesquisa acima declarada, de autoria da pesquisadora. Esta pesquisa tem por objetivo investigar a realidade do professor substituto nas IFES do Sul do Brasil, analisando as possíveis contribuições para a qualidade do trabalho docente

A justificativa para a realização desta pesquisa emergiu da necessidade de investigar de modo sistemático que condições de trabalho o docente substituto encontra no momento que é contratado de forma temporária nas

instituições de ensino superior brasileira e que tendências ou que questões apontam para a qualidade do ensino superior brasileiro.

A coleta das informações será efetivada através de um **questionário semi-estruturado**. O mesmo é composto por diversas perguntas, sendo algumas fechadas, outras abertas. Visando a melhor compreensão o mesmo foi elaborado em bloco de questões. O primeiro foi denominado de bloco de dados pessoais, o segundo de formação acadêmica, o terceiro de bloco de atuação institucional e o terceiro e último bloco foi denominado de apreciação docente. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, mantendo, contudo o anonimato da minha pessoa.

Fui igualmente informado (a) que tenho assegurado o direito de:

- a) Receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa;
- b) Retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália;
- c) Não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa.

OBSERVAÇÕES:

- Este estudo não coloca em risco a vida de seus participantes.
- Os pesquisadores desta investigação se comprometem a seguir o que consta na resolução n.º 196/96 sobre pesquisas com seres humanos.
- Para qualquer esclarecimento está a disposição o e-mail **daniaimi@gmail.com** e o telefone (055) 99518470, ambos da pesquisadora.

Santa Maria, ____ de _____ de 2009.

Daniela da Silva Aimi

Pesquisadora

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

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

Prezado (a) Professor (a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre “**A realidade do professor substituto nas universidades da região sul: contribuições possíveis para a qualidade do trabalho docente**”, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação do PPGE/CE/UFSM.

Para tanto, solicitamos sua atenção para que responda a este levantamento de dados. O mesmo possibilitará subsídios para definirmos a realidade docente dos professores substitutos do Sul do Brasil. Esclarecemos que as informações obtidas resguardarão o anonimato dos professores (as) envolvidos (as).

Agradecemos a sua disponibilidade em partilhar essas informações. Para outros esclarecimentos, estão à disposição os telefones (55)81398708-(55)99223736, ou o e-mail: **daniaimi@gmail.com**. Atenciosamente,

Daniela da Silva Aimi

Mestranda do PPGE/UFSM

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Professora Orientadora do PPGE/UFSM

De 12 a 16 horas/aula

Mais de 18 horas/aula

10. Você prestou concurso para uma determinada disciplina e foi sempre essa disciplina que você lecionou durante o contrato:

Sim

Não

11. Você prestou concurso para uma determinada área e leciona as disciplinas que a compunham?

Sim

Não

12. Número de disciplinas que leciona ou lecionou, no decorrer de toda a contratação:

De 1 a 3 disciplinas

De 7 a 9 disciplinas

De 4 a 6 disciplinas

Mais de 9 disciplinas

13. Atua ou atuou sempre nos mesmos cursos?

Sim

Não

14. Em quantos cursos atua ou atuou, durante seu contrato de substituto:

Um

Cinco

Dois

Seis

Três

Mais de seis

Quatro

15. Além da docência, qual a outra atividade acadêmica que desenvolve ou desenvolveu na IES, durante o contrato de professor substituto:

Orientação de estágio profissional

Orientação de projetos de pesquisa

Orientação de trabalho de conclusão de curso

Orientação de projetos de extensão

Assessoramento técnico – científico para outras instituições ou empresas

Nenhuma

Outra.

Especificar: _____

16. Participa ou participou de encontros científicos durante o contrato:

Sim

Não

17. Em caso afirmativo, na condição de:

Palestrante

Apresentador

Participante

Outros

Especificar: _____

18. Das modalidades de produção acadêmica, escolha três dentre aquelas que mais utiliza ou utilizou para preparar suas aulas, no período da contratação:

- Livros
- Capítulos de livros
- Artigos em revistas especializadas
- Consultas/contatos via internet
- Conferências/palestras
- Apresentações de encontros científicos

19. Qual foi a finalidade que impulsionou você a fazer o concurso de professor substituto? Escolha duas alternativas colocando por ordem de importância.

- Exercer atividade remunerada
- Uma possibilidade de crescimento pessoal
- Experiência na docência superior
- Uma experiência que poderá lhe possibilitar trabalhar em outras IES

20. Sua formação dá/deu subsídios para as disciplinas que ministra ou ministrou, enquanto professor substituto?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

21. Durante o contrato você recebeu apoio pedagógico dos colegas da instituição?

- Sim Não

22. Durante o contrato você recebeu apoio pedagógico da coordenação do curso?

- Sim Não

23. Em sua opinião, ser um bom profissional fora da universidade basta para sua atuação como um bom professor?

- Sim Não Em parte

24. Em sua opinião, quais os requisitos para ser um (a) bom professor (a) universitário: _____

25. Escolha as alternativas que melhor represente a visão dos alunos sobre você. Escolha apenas duas.

- Admiração
- indiferença
- respeito
- afeto

26. Em relação a sua atuação frente aos alunos considera-se:

Plenamente satisfeito

Pouco satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

Outra.

Qual? _____

27. O período de atuação como substituto contribuiu para sua formação docente?

Sim

Não

Justifique a escolha _____

28. Em relação a sua atuação como professor(a) substituto (a), quais foram suas principais preocupações pedagógicas? Apresente três que você julga serem as principais:

29. Durante seu contrato quais as situações que marcaram sua atuação docente? Apresente três que você julga serem as principais:

30. Após o término do contrato como substituto, você foi contratado como docente efetivo em instituição de ensino superior?

Sim

Não

31. Em caso afirmativo, a instituição era:

Particular

Pública

32. Com o término do contrato quais suas impressões? Escolha três

Insatisfação com o trabalho realizado

Indefinição profissional

Decepção com a docência

Vontade de continuar atuando nesse nível

Satisfação com a docência

Não parei para pensar

Muito obrigada pela disponibilidade!