

**A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL/DOCENTE DO
PROFESSOR SUBSTITUTO DA UFSM**

SOLANGE ESTER KOEHLER

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

**A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL/DOCENTE DO
PROFESSOR SUBSTITUTO DA UFSM**

DISERTAÇÃO DE MESTRADO

Solange Ester Koehler

**SANTA MARIA, RS, BRASIL
2006**

**A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL/DOCENTE DO
PROFESSOR SUBSTITUTO DA UFSM**

por

Solange Ester Koehler

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

Orientador: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Aguiar Isaia

Santa Maria, RS, Brasil
2006

**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 TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL/DOCENTE DO PROFESSOR
SUBSTITUTO DA UFSM**

elaborado por
SOLANGE ESTER KOEHLER

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sílvia Maria de Aguiar Isaia
(Orientadora) **UFSM, RS**

Prof.^a Dra. Marília Costa Morosini
PUC, RS

Prof.^a Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan
UFSM, RS

Prof.^a Dra. Valeska Fortes de Oliveira
UFSM, RS

Santa Maria, RS, 30 de outubro de 2006.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, pelo acolhimento que com sua experiência e paciência orientou-me para o delineamento e desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço aos professores substitutos, os quais contribuíram de forma muito significativa para a realização desta pesquisa.

Agradeço à equipe Wagner Advogados Associados, que contribuíram esclarecendo as dúvidas referentes à legislação.

Agradeço à minha família, que soube entender que precisava dividir meu tempo com o mestrado, que acima de tudo, sempre me incentivaram.

E, agradeço, de forma muito especial, ao Adriano, que soube compreender e, acima de tudo, auxiliou-me em muitas ocasiões, dando-me um direcionamento quando eu não conseguia tê-lo.

**Os professores são heróis anônimos,
meu amigo.**

**Trabalham muito, ganham pouco.
Semeiam sonhos numa sociedade que
perdeu sua capacidade de sonhar.**

(CURY, 2005)

RESUMO

SUMÁRIO

LISTA DA TABELAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA.....	01
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	08
2.1 Tema.....	08
2.2 Problemas e Questões de Pesquisa	08
2.3 Abordagem Metodológica	09
2.4 Sujeitos e Contexto da Pesquisa	15
2.5 Instrumentos	17
2.6 Procedimentos Metodológicos	18
2.7 Cronograma de Trabalho	19
3 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1 O Contexto Universitário e a Figura da Docência Superior.....	20
3.1.1 A Universidade no Mundo	20
3.1.2 Primórdios do Ensino Superior no Brasil	25
3.1.3 O Ensino Superior na Atualidade	34
3.1.4 O Ensino Superior no Rio Grande do Sul	37
3.1.5 A Universidade Federal de Santa Maria	39
3.1.6 A Legislação Específica do Professor Substituto	45
3.2 O Professor Universitário e sua Trajetória Docente.....	53
3.2.1 O que é Formação.....	56

3.2.2 Trajetória Pessoal e Profissional	62
3.2.3 O que é Ensinar e Aprender	67
3.3 Os Sentimentos	71
3.3.1 Principais sentimentos	83
3.3.1.1 Ansiedade, Angústia	84
3.3.1.2 Raiva, Agressão	86
3.3.1.3 Satisfação, Alegria, Felicidade	87
3.3.1.4 Desânimo, Desesperança, Solidão	88
3.3.1.5 Preocupação, Tristeza, Culpa	90
3.3.1.6 Expectativa	90
4 A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR SUBSTITUTO.....	92
4.1 – Apresentação e discussão dos resultados.....	92
4.1.1 – Dados pessoais, um entendimento possível.....	96
4.1.2 – Atuação na instituição: a UFSM em foco	105
4.1.3 – Apreciação da atividade docente	108
4.1.4 – Atuação na instituição: a questão da legislação	129
4.1.5 – Sentimentos Vivenciados	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6 BIBLIOGRAFIA	147
7 ANEXOS	153

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Docentes do Ensino Superior – Quadro de Pessoal	43
FIGURA 2 – Docentes do Ensino Superior – Pessoal Temporário	44
FIGURA 3 – Idade no período do contrato de professor substituto	101
FIGURA 4 – Titulação de mais alto nível durante o exercício do contrato	103
FIGURA 5 – Regime de trabalho durante o contrato de professor substituto na UFSM.....	105
FIGURA 6 – Sua formação deu subsídio para as disciplinas que ministrou enquanto professor substituto.	106
FIGURA 7 – Carga horária média, semanal, em sala de aula.	108
FIGURA 8 – Sua formação deu subsídio para as disciplinas que ministrou enquanto professor substituto?	111
FIGURA 9 – Grau de satisfação frente aos alunos.....	118
FIGURA 10 – Grau de valorização com relação aos colegas docentes.....	118
FIGURA 11 – Grau de valorização com relação ao departamento	119
FIGURA 12 – Grau de valorização com relação à coordenação.....	119
FIGURA 13 – Grau de valorização com relação à universidade	120
FIGURA 14 – Participação nas atividades do departamento	123
FIGURA 15 – Outras atividades acadêmicas, desenvolvidas, além da docência	124
FIGURA 16 – Participou de encontros científicos durante o contrato?	126
FIGURA 17 – Modalidades de participação em encontros científicos	127
FIGURA 18 – Concretização das expectativas ao final do contrato	129
FIGURA 19 – Principais preocupações.....	133
FIGURA 20 – Principais entraves em relação à docência	134
FIGURA 21 – Principais entraves em relação à instituição.	135
FIGURA 22 – Principais entraves em relação aos colegas docentes.	135
FIGURA 23 – Sentimentos experienciados durante o contrato de professor substituto.	140

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Evolução dos docentes do ensino superior na UFSM	43
TABELA 2 – Centro de Ensino e seus respectivos números de departamentos, com questionários devolvidos e percentuais em relação ao total de retorno.....	95

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

A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL/DOCENTE DO PROFESSOR SUBSTITUTO DA UFSM

Autora: Solange Ester Koehler

Orientadora: Sílvia Maria de Aguiar Isaia

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 30 de outubro de 2006.

O presente estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional tendo como foco o professor substituto, contratado, através da Lei 8.745/93. Tem como objetivo investigar como se constitui a trajetória institucional/docente deste profissional, abordando questões que indiquem os principais entraves, conquistas e sentimentos em termos de sua atuação docente, da relação que estabelece com a instituição, com os alunos, colegas e com a universidade como um todo. Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa quanti-qualitativa através de questionário e de entrevista semi-dirigida com os professores contratados durante o período de 1999 a 2004, e que tenham permanecido por dois anos consecutivos na instituição. O tratamento dos dados foi feito em termos quantitativos pelo programa Statistica e, em termos qualitativos, balizados pela análise de conteúdo. Participaram, na primeira fase 88 professores substitutos e da segunda, um professor de cada Centro da UFSM, perfazendo um total de 10% dos sujeitos. Destes, 63,2% são do sexo feminino, situam-se na faixa etária de 26 a 30 anos, 80,2% realizaram a graduação na própria instituição, facilitando as relações aluno-professor-instituição. A maioria teve contrato de 40 horas, realizando diversas atividades além do ensino. Destes professores, 45,5% eram mestres e, 34,1% especialistas. Os principais entraves e preocupações em termos de docência e de relações institucionais envolveram: o número elevado de alunos e seu desinteresse, a dificuldade para a localização de material didático, a questão financeira, o pouco ou nenhum material à disposição, a desinformação sobre a vida institucional e a insegurança quanto à renovação do contrato. Os aspectos negativos mais evidenciados foram: o não pagamento de acordo com a titulação e a sonegação de alguns direitos trabalhistas, acrescidos da falta de conhecimento pedagógico para a realização das atividades docentes. As conquistas mais enfatizadas envolveram: a experiência docente e a realização pessoal. Como motivos para a busca da docência temporária, destacam-se: as oportunidades de trabalho, acrescido do enriquecimento do currículo. Os sentimentos experienciados foram de tristeza e expectativa, acompanhado de preocupações e satisfação, podendo entender os aspectos negativos relacionados à instituição e a renovação do contrato, ao passo que os sentimentos positivos relacionados ao desejo de ser professor e da relação com os alunos. Num contexto geral, a trajetória docente temporária foi muito rica pois permitiu experiências a atividade de professor, associado um desejo, de um grupo significativo, de voltar para essa função.

PALAVRAS-CHAVE: professor substituto, docência superior, trajetória profissional.

1 - APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA

Quando analisei o tema educação superior, a primeira impressão que tive foi a de que essa seria uma tarefa fácil. Observando a parte histórica, no que se refere às primeiras universidades mundiais, por volta do século XII, tinha, a princípio, a convicção de que os elementos seriam fáceis de abordar. Entretanto, são tantos a serem considerados e tão complexos, que por hora me deterei somente em um deles: uma universidade pública, onde o foco é o professor, e mais direcionado, o professor substituto.

Referindo-me à universidade pública, ela é a responsável pelos melhores cursos de graduação e pós-graduação e quase pela totalidade da pesquisa científica e tecnológica do Brasil. Além disso, as universidades públicas reúnem 77,2% dos docentes com doutorado e 83% dos docentes em tempo integral¹.

Em 2004, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), havia 1.042 docentes, sendo 352 com mestrado e 534 com doutorado, não incluindo os professores substitutos e professores visitantes².

Parto dessa realidade, tendo consciência dos meus limites, uma vez que não dispunha de literatura sobre o objeto de investigação: o professor substituto. Levando em conta resultados de pesquisa de Isaia (2003), sobre a trama dos processos formativos de professores do ensino superior, mais especificamente sobre as concepções de formação, trajetória, tanto pessoal como profissional dos professores do quadro efetivo da UFSM, optei por realizar esta pesquisa. Segundo Isaia (2000, p. 21), o docente universitário é “um ser unitário, entretecido pela trajetória pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo seja uma pessoa que se constrói nas relações estabelecida com os outros que lhe são significativas, com a história social que permeia e com a própria história.” O que, por ora, me proponho, entretanto, é estudar essas questões relacionadas ao professor substituto da UFSM. E, ao estudar o professor substituto, será preciso interligar a legislação com a trajetória como professor substituto, pois foi esse o motivo que desencadeou esta pesquisa.

O professor substituto, segundo a Lei nº. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, deverá ser contratado para suprir a falta de docentes de carreira, decorrente

¹ <http://www.usp.br/iea>

² <http://www.ufsm.com.br>

de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória. A lei, acima mencionada, abrange também a contratação de pessoal para assistência a situações de calamidade pública, de combate a surtos endêmicos e realização de recenseamento. A análise que pode ser feita desta lei é que inexistente, até o presente momento, legislação específica para o professor substituto.

O recrutamento do professor substituto, segundo essa lei, será mediante processo seletivo simplificado, sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial da União. Nesse recrutamento, haverá o edital onde constará o processo seletivo simplificado. Na UFSM, a resolução nº. 12/2003 informa que os interessados, no ato da inscrição, receberão o programa da área de conhecimento, objeto da seleção para a prova Didática, e, em sendo o caso, prova escrita e/ou prática.

Haverá uma comissão de seleção, constituída de três professores lotados no departamento ou vinculados à área do conhecimento, objeto da seleção pública, responsável pelo processo.

Estabelece, também, o regime de trabalho, que poderá ser feito para 20 horas semanais, com, no mínimo, 8 horas de aula por semana, em sala de aula, e o regime de 40 horas semanais, com um mínimo de 16 horas de aula semanais.

No que se refere à fixação da remuneração do pessoal contratado, é explicitada na Lei nº. 8.745/93, artigo 7º, a importância não 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.

As legislações, acima mencionadas, não eram do meu conhecimento, quando da realização do processo seletivo simplificado nº. 047 de 31 de julho de 2002, momento em que fui aprovada, em primeiro lugar, como professora substituta, no Departamento de Psicologia da UFSM, na disciplina de Psicologia Geral. A partir deste ponto, inclui-se, inclusive, a trajetória como professora substituta, pois o germe da pesquisa foi o mal-estar docente que aos poucos foi aparecendo enquanto trabalhava na universidade, nesta função. A minha trajetória pessoal está intimamente ligada a esse projeto e, a partir daí, a necessidade de esclarecer o percurso desenvolvido.

Como referido anteriormente, participar e ter sido a primeira selecionada foi motivo de satisfação pessoal e profissional, pois a tarefa de ser professora não me era nova. Minha trajetória profissional estava marcada por essa profissão. Inicialmente, havia realizado o curso de Magistério, no Instituto Anunciação, no município de Cerro Largo, RS, que me habilitava a trabalhar com alunos de 1ª a 4ª séries. Ao concluir as atividades discentes nesta instituição, iniciei a função docente, acompanhada da graduação em Letras, Licenciatura Plena, na atual Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Santo Ângelo, no ano de 1989. No transcorrer deste período, trabalhei com diversas turmas de 5ª a 8ª séries, tanto em escolas públicas quanto particulares. Houve, nesse período, minha primeira atividade temporária. Havia sido selecionada com um contrato emergencial para desenvolver atividades docentes em uma escola estadual. Apesar de ter a função de substituir um professor do quadro efetivo, percebi que a mesma não me causou tanta ansiedade, pelo contrário, uma alegria muito grande em poder compartilhar com alunos de uma escola estadual, meus conhecimentos e minha experiência. Ainda atuando como docente, realizei a graduação em Psicologia, na modalidade de Bacharelado, na mesma Instituição. A partir daí, iniciaram minhas atividades na área de Psicologia Escolar. Agora, a função era auxiliar alunos e professores com relação às questões escolares.

Após um curto período, já graduada em Psicologia, houve uma mudança, em busca de novos horizontes, que implicou na minha transferência de cidade. Nova cidade, novos amigos, novo emprego. Daí, a surpresa de ter sido aprovada como professora substituta no Departamento de Psicologia, em um concurso que me habilitava a ministrar aulas de Psicologia em uma instituição que não conhecia.

A surpresa era tanta que, de início, a não localização física do Departamento de Psicologia da UFSM, as constantes informações errôneas recebidas, já me davam indícios da dificuldade que seria desenvolver minhas atividades em uma instituição a qual não conhecia nem no aspecto físico e, menos ainda, no seu funcionamento. Contudo, a falta de informação não foi considerada barreira impeditiva para iniciar este novo desafio.

Eu estava muito contente, pois isso representava um emprego. Para mim, era fundamental “estar trabalhando”, e, por enquanto, isso era um trabalho. Seria definitivo? Não havia pensado nisso, pois eu não sabia que seriam somente 24 meses de contrato. A UFSM, antes só comentada e visitada ocasionalmente, torna-

se, meu local de trabalho. Talvez tenha sido devido à distância física, associada ao fato de ter cursado as graduações em uma instituição comunitária, que me causaram a estranheza inicial nessa instituição federal.

Era tudo diferente. O aspecto físico, pois na ocasião a universidade estava com um aspecto um tanto envelhecido, descuidado, o que não era comum na instituição em que eu havia cursado as graduações. As pessoas pareciam pouco preocupadas com o que eu buscava, e, por vezes, nem elas sabiam onde encontrar o que eu buscava, ou seja, o departamento de psicologia. Era sair de um prédio, sem informações precisas, e entrar, em algum outro, normalmente distante deste, para encontrar outra indicação errada, ou pelo menos, não completamente certa.

O bater de porta em porta foi superado quando encontrei a secretaria do departamento de Psicologia, no antigo prédio do hospital universitário. Hoje é fácil falar, mas na época, difícil de entender. É preciso esclarecer que o curso de Psicologia estava dando os primeiros passos, ou seja, estava no seu sexto ano de funcionamento. Iniciaram as atividades acadêmicas em 1997, e o meu contrato iniciou em agosto de 2002. O curso havia formado a primeira turma no início daquele ano.

Mas, substituir um professor da área em que eu tinha experiência poderia até ser fácil, mas na área na qual eu nunca havia desenvolvido nenhuma atividade, fez com que acabasse psicossomatizando³. É lógico que, na época, não consegui entender isso, simplesmente, precisei procurar um médico e fazer vários exames para diagnosticar nada. Não havia nada de errado no aspecto biológico, o que estava me deixando doente era trabalhar com alunos do 9º semestre, na disciplina de Teoria e Clínica Cognitiva, linha teórica que pouco havia estudado e não tinha nenhuma experiência.

Nesse período de 24 meses, houve uma busca constante por conhecimentos teóricos a serem compartilhados com alunos, mas, em especial, para integrar-me no Departamento, conhecer a equipe diretiva, os colegas professores e, assim, acompanhar as linhas de pesquisa, projetos e demais atividades desenvolvidas. No período de agosto de 2002 a agosto de 2004, deparei-me com uma angústia ao perceber que, estando na função de substituir um professor do quadro efetivo, teria a obrigação de ser, no mínimo, tão eficiente quanto ele.

³ Psicossomático: relativo às afecções viscerais, orgânicas e funcionais, total ou parcialmente condicionadas por fatores psíquicos de fundo afetivo.

Entretanto, percebi ser essa função muito difícil, pois além do professor efetivo, geralmente, possui formação acadêmica mais completa, com certeza possuía maior experiência tendo uma situação profissional e econômica mais estável.

Como se isso não bastasse, frente aos discentes, eu ou qualquer professor somos considerados o Sujeito Suposto-Saber. Segundo Lacan (1970 apud ZIMERMAN, 1999, p.57), “o nome indica, parte de um pressuposto que o analista sabe tudo aquilo que o paciente ignora”, ou seja, na maioria das vezes, o aluno acredita que o professor sabe “tudo” aquilo que ele busca na Universidade, e, ainda, mesmo sendo substituto, que ele tenha estudado bastante e conseguirá dinamizar todas as informações necessárias. Observou-se, ainda, que, para os alunos, o mais importante não são somente os títulos que esse professor substituto possui, mas, especialmente a maneira de dinamizar os conteúdos a serem desenvolvidos, e, acima de tudo, o domínio e a harmonia em sala de aula.

Do acima exposto, é imprescindível acrescentar que, durante o contrato de professor substituto, vivenciei muitos sentimentos. Alguns positivos, outros negativos, mas, de todos, o que mais se evidenciou foi a angústia. A angústia estava associada ao fato de ter pertencido oficialmente a um Departamento, porém, ao mesmo tempo, de ter sido negligenciada pelo mesmo, no que se refere ao envolvimento com as linhas de pesquisa e outras atividades. Sei que é muito pouco tempo para pensar sobre as linhas de pesquisa, planejá-las, desenvolvê-las e encerrá-las no prazo máximo de dois anos. Apesar disso, estava consciente de que dentre os inúmeros alunos que atendi, alguns levaram a minha marca.

Esta foi a motivação pessoal para pesquisar a trajetória institucional/docente do professor substituto na Universidade Federal de Santa Maria. A partir dela, surgiram questões como: Quantos professores substitutos existiram na UFSM nos últimos anos? Como são as relações dos professores com seus departamentos? Que titulação esse profissional possui? Que sentimentos ocorreram durante o contrato? Suas expectativas? Quais planos e rumos passaram pela sua mente durante este período de incerteza profissional? O professor substituto é visto como forma de preencher vagas provisoriamente ou como recurso permanente?

Indo em busca destas respostas, ao invés de obtê-las, surgiram mais dúvidas, porém, muito antes das primeiras respostas, procurei o Programa de Pós-

Graduação em Educação (PPGE/UFSM), em nível de Mestrado, a fim de realizar tal pesquisa.

A opção pela Pós-Graduação em Educação ocorreu devido ao fato de sentir que precisava encontrar respostas para meus questionamentos, encontrando, nesse programa, a linha de pesquisa que viria a dar suporte ao meu trabalho, ou seja, Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, e o Grupo de Pesquisa no qual estive inserida, Trajetória da Formação, tendo como líder a orientadora Professora Doutora Sílvia Maria de Aguiar Isaia.

Neste momento, apresento minha dissertação, voltada para o professor substituto, demarcando olhares atentos sobre sua inserção, atuação e saída da instituição.

Iniciei pelo delineamento metodológico, contendo as questões de pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica, o contexto e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e o cronograma.

Prossigo, depois, com a elaboração do referencial teórico. Este contempla três tópicos. O primeiro compreende: o histórico da universidade, envolvendo sua trajetória mundial, no Brasil, no Rio Grande do Sul e na UFSM e um comentário interpretativo da legislação do professor substituto. O segundo envolve questões relativas ao professor universitário e sua trajetória, procurando definir o que é formação, a trajetória pessoal e profissional, e o que é ensinar e aprender. O terceiro volta-se para o estudo dos sentimentos dos professores, procurando definir os principais, a fim de constatar, inclusive, na vivência dos professores substitutos.

Há, ainda, neste trabalho, anexos, contendo o questionário, que foi aplicado aos professores substitutos da UFSM, dos últimos 5 anos. Acrescido a esse, a carta de cessão.

Como pesquisadora, percebi que um pequeno passo está sendo dado com o objetivo de contribuir para as discussões sobre quem é o docente universitário, mais especificamente em delinear o perfil de quem é o professor substituto da UFSM. Percebi que há, senão em todos, ao menos na maioria das Instituições Federais do Brasil, um número expressivo de professores substitutos, mas que, por serem temporários, não participam da “vida” da instituição. E, ao ir em busca desta porcentagem, encontrei mais um obstáculo: dificilmente encontram-se dados numéricos dos professores substitutos. Talvez porque nunca ninguém lhes deu atenção é que eles estão sendo deixados de lado.

Para minha surpresa, ao buscar informações dos docentes temporários junto ao INEP, fui informada de que, no transcorrer de 2004, houve 8.321 professores substitutos contratados nas instituições federais, sendo 977 no Rio Grande do Sul⁴.

Percebe-se que, na UFSM, há um número expressivo de professores substitutos, sendo que há departamentos em que o professor está lotado e participa de reuniões, como também de ter um espaço próprio, quando não uma sala própria, ao menos uma mesa na companhia de professores efetivos. É de meu conhecimento que, departamentos solicitam ao professor substituto que cumpra sua carga horária especificada no contrato na própria instituição, e, obviamente, departamentos que nem contato mantêm com esse professor, informando-o de eventuais mudanças por telefone.

Aconteceria isso só na UFSM? Acredito que não, pois foi possível verificar que, devido ao sistema político vigente, através do órgão nacional que norteia a educação brasileira, é que tem levado ao aumento do número de contratos de professores substitutos, pois o custo com os mesmos é bem inferior ao dos professores efetivos. No montante, o Ministério da Educação e, obviamente, o Governo Federal, fazem uma grande economia, desencadeando, com isso, a diminuição da qualidade do ensino superior, da pesquisa e da extensão.

São esses os principais aspectos que estão sendo aqui apresentados, e que traçam a trajetória institucional/docente do professor substituto, na UFSM.

⁴ Esse total divide-se entre a UFRGS, com 476, UFSM, com 202 e na UFPEL, com 299 docentes substitutos.

2 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO

2.1 Tema

Ao optar por olhar a trajetória do professor substituto na UFSM, levei em conta a minha experiência profissional, mas, acima de tudo, a percepção de que existem muitos professores substitutos atuando em instituições federais e, percebi ser esta uma área pouco explorada pelas pesquisas. Vale dizer que os estudos sobre o professor universitário são recentes. Datam da década de 90 e, os primeiros escritos sobre a formação do professor universitário brasileiro, e como se constitui sua maneira de ser professor. Somente em 1996, é editada a lei que veio consolidar e legalizar a exigência de Pós-Graduação para ser professor universitário, no Brasil.

Assim, verifiquei que os estudos referentes a esse grupo de professores, os docentes substitutos, são muito poucos, isso talvez se deva ao fato de que eles assumem um papel transitório nas IES e, como tal, são pouco influentes na vida acadêmica. Por não acreditar nisso, é que desenvolvo a presente pesquisa, buscando, através desta, identificar quais elementos corroboram para tal situação.

2.2 Problema e Questões de Pesquisa

De acordo com o tema central: *o professor substituto*, as questões de pesquisa é que orientaram e/ou conduziram a minha investigação em direção às possíveis respostas.

Assim, o problema da pesquisa foi:

COMO SE CONSTITUIU A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL/ DOCENTE DE PROFESSORES SUBSTITUTOS NA UFSM?

Delimitando-o, formulei as seguintes questões de pesquisa:

- 1 – Qual o perfil institucional/docente dos professores substitutos?
- 2 – Quais os principais entraves encontrados, em termos de:
 - a) Docência,
 - b) Relações institucionais (Centros, Departamentos, Coordenações),

c) Relacionamento com alunos e colegas.

3 – Quais as principais conquistas em termos de:

a) Docência,

b) Relações institucionais (Centros, Departamentos, Coordenações),

c) Relacionamento com alunos e colegas.

4 – Quais os principais sentimentos vividos, em termos de:

a) Docência,

b) Relações institucionais (Centros, Departamentos, Coordenações),

c) Relacionamento com alunos e colegas.

2.3 Abordagem Metodológica

No momento em que projetei a presente pesquisa, surgiu o questionamento: qual abordagem metodológica utilizar?

Nas Ciências Sociais e Humanas, ao contrário das Naturais e Exatas, a escolha de uma abordagem é mais do que uma questão técnica. É uma questão de visão de mundo em que se está envolvida. E este é o ponto marcante ao decidir a metodologia. É opinião de Lüdke e André (1986) que o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo ativo entre os conhecimentos acumulados e as evidências que serão estabelecidas na pesquisa. É pelo desenvolvimento da pesquisa que o conhecimento específico do assunto cresce, mas é pelo conhecimento e peculiaridades do pesquisador que ganha forma.

Segundo Méndez (1986), apesar da polêmica sobre os métodos de investigação em Ciências Sociais, há um forte desequilíbrio entre as tendências que inclinam a balança para o lado experimental devido ao desenvolvimento e influência do positivismo. Atualmente, reside o interesse em buscar a compatibilidade e a complementariedade entre as tendências que possibilitam o trabalho conjunto e que, a grosso modo, definem o panorama atual da investigação. Assim,

Quantitativa por su preocupación por el control de las variables y la medida de resultados, expresados con preferencia numéricamente. En la perspectiva cualitativa la primacia de su interese radica en la descripción de los hechos observados para interpreta-los e comprende-los en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos (Méndez, 1986, p. 20).⁵

⁵ Tradução livre: quantitativa por sua preocupação pelo controle das variáveis e a medida de resultados, expressos com preferência numérica. Na perspectiva qualitativa o principal interesse

Logo, quando se fala em pesquisa quantitativa, a maior preocupação é explicar os dados, através de modelos estatísticos, o que Bauer e Gaskell (2003), chamam de *hard*⁶, enquanto que a pesquisa qualitativa enfatiza as interpretações das realidades sociais, chamando-as de *soft*⁷.

Dando seguimento a essas discussões, Reichardt e Cook (1986) traçam um paralelo entre os paradigmas qualitativos e quantitativos. Assim, enquanto o paradigma quantitativo está orientado pelo positivismo lógico, onde busca os erros ou causas dos fenômenos sociais, dedicando pouca atenção aos estados subjetivos dos indivíduos, o paradigma qualitativo segue a orientação fenomenológica que está interessada em compreender a conduta humana desde o próprio marco de referência de quem atua, sendo que há uma perspectiva “de dentro”, próxima aos dados, fundamentada na realidade, assumindo uma relação dinâmica, e dando atenção especial ao processo. Em contrapartida, o paradigma quantitativo procura seguir a perspectiva de fora, à margem dos dados, não fundamentada na realidade, assumindo uma relação estável e orientada ao resultado.

Tratar como incompatível o acima exposto, poderia ter me levado a definir por um só paradigma, porém, tendo em mente os objetivos da presente pesquisa e a opinião de Reichardt e Cook (1986, p. 30) “la combinación de los dos sería, mas adecuada para las necesidades de la investigación”⁸ optei por empregar o método de natureza quanti-qualitativa.

Desta forma, na primeira fase da pesquisa, com ênfase em captar os elementos comuns da trajetória dos professores, foi de natureza quantitativa, sendo, o questionário, o instrumento que foi utilizado.

Segundo Lakatos e Marconi (1985, p. 178), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Sendo assim, eu telefonei aos professores substitutos, os quais tiveram seu contrato de trabalho entre os anos de 1999 e 2004 e que permaneceram por mais de três semestres letivos, informando-os do envio, pelo correio ou correio eletrônico, do questionário. Solicitei, inclusive, que depois de preenchido, o mesmo fosse devolvido. É importante

radica na descrição dos eixos observados para interpretá-los e compreendê-los no contexto global em que se pode produzir com o fim de explicar os fenômenos.

⁶ Dura

⁷ Leve

⁸ Tradução Livre: A combinação dos dois seria mais adequada para as necessidades da investigação.

ressaltar que, junto com o questionário, foi enviado um documento, explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, como também um envelope, selado e endereçado a mim.

Em nenhum momento, tive a certeza de que todos os questionários seriam devolvidos e, alguns, entre os devolvidos, poderiam estar sem algumas respostas, mas, as desvantagens são mínimas em comparação às suas vantagens. Segundo Lakatos e Marconi (1985), um instrumento desta natureza e como foi apresentado aos sujeitos, traz as seguintes vantagens: economiza tempo e obtém grande número de dados, atinge maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, obtém respostas mais rápidas e mais precisas. Ocorre maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, há maior segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas. Há menos riscos de distorções pela não influência do pesquisador, como também há mais tempo para responder e em hora mais favorável, e, há uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Para a elaboração do questionário, embasei-me em Isaia (1999 - 2003) e na observância de normas precisas sugeridas por Lakatos e Marconi (1985) a fim de traçar o perfil institucional/docente do professor substituto da UFSM (em anexo, o referido questionário).

Na segunda fase, enfatizei a dimensão qualitativa, onde, segundo Alves-Mazzotti (1998, p.131), “a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição compreensiva e interpretativa.” Isso quer dizer que os professores irão falar em função de suas crenças, conquistas, entraves e sentimentos vivenciados em relação à docência, à instituição e ao relacionamento com alunos e colegas.

Para Bogdan e Biklen, citados por Lüdke e André (1986), o conceito de pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador seu principal instrumento. Isto quer dizer que o pesquisador entrará em contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos, ou seja, haverá descrição de pessoas, de situações, de acontecimentos, incluindo a transcrição das entrevistas e dos depoimentos, logo, isso levará o pesquisador a ficar atento para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada; 3) a preocupação com o

processo é muito maior do que com o produto, logo, estudar um determinado problema é compreender como ele se manifesta nas interações cotidianas; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador, ou seja, entender como as pessoas pesquisadas encaram as questões que estão sendo focalizadas; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, mesmo não havendo hipóteses, há questões específicas formuladas a priori que necessitam de respostas. Entre as várias formas de pesquisa qualitativa, um dos instrumentos para a coleta de dados é a entrevista, através da qual a relação que se cria é a de interação havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Como na pesquisa qualitativa, a entrevista foi o instrumento principal, Lakatos e Marconi (1985, p.173) definem-na, como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” Essa conversação, efetuada face a face, tem como objetivo principal obter informações sobre sua experiência profissional como professor substituto na UFSM. Para tanto, optei por utilizar o tipo de entrevista semi-estruturada, onde as perguntas que foram feitas ao professor foram predeterminadas, porém o colaborador terá ampla liberdade de narrar. Posso dizer que, através da entrevista, realizei um aprofundamento de pontos levantados no questionário.

Na entrevista semi-estruturada, levei em conta que as falas se desenvolverão a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Optei por utilizar o termo colaborador, pois, para Meihy (2002, p.108) “o trabalho com a entrevista é algo que demanda dois lados pessoais e humanos”. É fundamental, porque estabelece uma relação de compromisso entre as partes. Para que ela possa ser bem sucedida, conforme Garret (1998) é necessário que sejam afastados os receios, tanto do entrevistador, quanto do entrevistado, e que se encontrem as várias pretensões de ambos.

Esse mesmo autor coloca que há condições essenciais para uma boa entrevista, entre elas: o local, sendo necessário certo grau de reserva, uma atmosfera confortável que deixe a pessoa à vontade; a duração da entrevista, sendo que o autor sugere que não exceda mais do que uma hora. Ainda é preciso que o entrevistador disponha de alguns minutos imediatamente após cada entrevista para tomar notas sobre a mesma, evitando, na medida do possível, tomá-las durante a

entrevista. Somada a isso, e não menos importante é a questão do sigilo, que, além de ser esclarecida ao entrevistado deve ser prioridade por parte do entrevistador.

Como já foi colocado por Garret (1998) e confirmado por Meihy (2002), foi necessário planejar antecipadamente o número de horas da entrevista, que não seria estanque, pois a flexibilidade deveria existir.

Para Meihy (2002), a entrevista possui diversas etapas: a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista. Para essa autora a pré-entrevista é o período de preparação do encontro em que se dará a gravação. No presente projeto, o professor substituto colaborador havia tido conhecimento do projeto e, assim, houve somente necessidade de esclarecer sobre os requisitos da escolha de sua pessoa. Ainda na pré-entrevista, foram marcados o local e as datas, e, no caso, eu estava munida de gravador testado anteriormente e fitas para eventuais necessidades. Após, procurei criar um clima de solidariedade profissional, aberto ao aconchego, à confiança e ao respeito. Meihy (2002, p. 169) recomenda, “ainda que antes de qualquer coisa, ainda sem a presença do colaborador, deve-se gravar o nome do projeto, a identidade do entrevistado, o local e a data do encontro”.

Na entrevista propriamente dita, antes do início da gravação, esclareci que a entrevista deveria ter a conferência do colaborador e que nada seria publicado sem prévia autorização do mesmo. Talvez esse seja o momento propício para esclarecer que a transcrição foi um processo demorado, em que para cada hora gravada foram gastas cerca de cinco horas para a transcrição e mais horas, ainda, para os arranjos finais de edição.

O que Meihy (2002) considera a pós-entrevista é a etapa que segue à realização da entrevista. Os agradecimentos e os esclarecimentos que deram continuidade ao processo. Seguiu a fase de transcrição, momento no qual ocorreu o processo de mudança de estágio da gravação oral para o código escrito, quando procurei realizar a transcrição absoluta, ou seja, as passagens completas dos diálogos e sons como eles foram captados, inclusive falhas e erros de linguagem.

Para Alberti (2004), na passagem da entrevista da forma oral para a escrita, a transcrição é a primeira versão do depoimento e constitui a base do trabalho das etapas posteriores. Foram muitos esforços, de modo a levar em conta a qualidade do trabalho produzido, sendo fiel ao que foi gravado, cuidando da apresentação do material transcrito e respeitando as normas estabelecidas pelo projeto. Convém

esclarecer que, no meu caso, e seguindo a sugestão da autora acima citada, na transcrição, as palavras serão escritas de acordo com a norma ortográfica.

Após essa fase, iniciei a análise desses dados o que exigiu muito cuidado. Foi preciso trabalhar a entrevista, onde foi enfatizado o sentido intencional dado pelo narrador que articula seu raciocínio com as palavras, pois não são só as palavras que interessam e sim o que elas contêm. Como nos colocam Lüdke e André (1986), a tarefa de análise implica, inicialmente, na organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Após isso, foram reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Nessa parte do trabalho o material acumulado demandou leitura do referencial teórico para que fosse possível correlacionar os dados. Passando da análise para a teorização, foi necessário ultrapassar a mera descrição, buscando assim, acrescentar algo à discussão já existente, ou seja, dar um “salto” (Lüdke e André, 1986).

De posse desse material, foi fundamental levar em conta o que cita Brandão (2002), quando diz que uma das questões mais cruciais das pesquisas qualitativas está na seleção do material produzido nas entrevistas. O uso excessivo de transcrições e citações de trechos das falas dos entrevistados, sem uma análise qualitativa, é um dos problemas mais comuns nas pesquisas em educação.

Assim, com base nas entrevistas, realizei a análise textual qualitativa, que poderia ser feita através da análise do conteúdo ou da análise de discurso, que, segundo Moraes (2003), podem ser compreendidas como metodologias que se encontram num único domínio. Frente a isso, realizei a análise de conteúdo, pois esta investe tanto em descrição como em interpretação. A descrição poderia ocorrer, porém não deveria permanecer nela. As categorias construídas no processo da análise, de algum modo envolvem tanto descrição quanto interpretação.

Logo, para a análise de conteúdo, a interpretação constituiu-se num afastar-se dessa descrição a fim de abstrair e teorizar sobre o analisado numa determinada teoria previamente escolhida e estudada. Conforme Moraes (2003), muitos trabalhos em análise do conteúdo também se utilizam de teorias externas ou escolhidas “*a priori*” para examinar os fenômenos que estudam. Desse modo, a crítica poderá existir, ainda que esta não seja seu foco principal. Acrescido ao acima exposto, também, na análise do conteúdo, foi realizada, além da leitura pretensamente

objetiva, a inclusão cada vez mais do implícito, tenham eles sido ocultados propositadamente ou não.

Não poderia deixar de referendar que na análise do conteúdo procedi ao estudo do todo, mas não sem antes entender as partes. Portanto, também categorizei, ou seja, coloquei o foco em partes do todo. Ao categorizar, estava construindo relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como estes elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos: as categorias.

Frente ao exposto, tenho a certeza de que elaborando a dissertação sobre a trajetória institucional/profissional do professor substituto da UFSM, estarei contribuindo para compreender melhor a educação.

2.4 Sujeitos e Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa teve como foco principal a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Instituição de Ensino Superior, mantida pela União, que foi fundada em 1960. A UFSM foi a primeira universidade de grande porte, instalada fora do eixo das capitais dos estados brasileiros.

Em Santa Maria, RS, a luta pelo ensino superior inicia muito antes, com a criação da Faculdade de Farmácia em 1932, fundada pelo professor José Mariano da Rocha Filho.

No ano de 1937, Mariano da Rocha Filho, sobrinho do fundador, ingressa no corpo docente dessa faculdade após conclusão do curso de Medicina em Porto Alegre. Em 1945, quando ocupava o cargo de diretor da Faculdade de Farmácia, desencadeou uma campanha pela anexação desta Faculdade à Universidade de Porto Alegre (UPA).

No decorrer de alguns anos, e com vários problemas existentes, dentre eles a questão financeira e o desencadeamento do processo de federalização de outras universidades, ocorre a criação de várias faculdades em Santa Maria, sendo algumas federais e outras confessionais. A mobilização por parte de todos os segmentos da sociedade santa-mariense, foi intensa e constante. É deste cerne que, o então presidente, Juscelino Kubitschek, cria a Universidade de Santa Maria, em 14 de dezembro de 1960, passando a Universidade Federal de Santa Maria em 18 de março de 1961.

Já, na época e atualmente, recebe alunos de todas as partes do Brasil e também, de países vizinhos da América Latina. Possui um número elevado de alunos, e, atualmente, 1.249 professores, sendo 191 professores substitutos ou visitantes⁹.

A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, estabelece a constituição de oito Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Artes e Letras (CAL) e o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD).

Cada centro possui um número independente de departamentos. Assim, no CCNE, existem 6 departamentos, no CCR, há 11, no CCS, 17, no CE 4, no CCSH, 10, no CT, 9, no CAL 6 e, no CEFD, 3 departamentos.

Cada departamento possui um número variado de professores, sendo que todos possuem professores substitutos. Sendo esse o foco, optei pelos últimos 5 anos, do período do início do mestrado, por acreditar ser um espaço de tempo bem significativo para a coleta de dados, pois, no mínimo, três professores substitutos poderiam ter sido contratados em cada departamento.

É necessário ressaltar que, nesses 5 anos (1999 – 2004), a legislação que norteava as linhas gerais da contratação, a Lei nº. 8.745/93 sofreu pequenas alterações através das Leis nº. 9.849/99, e da Lei nº. 10.667/03, exigindo adaptação por parte das Instituições de Ensino Superior.

Especificamente nessa pesquisa, houve 310 professores que preencheram os requisitos para participar da pesquisa, ou seja, permaneceram dois anos ininterruptamente. Procurei entrar em contato com os mesmos por telefone, e enviei-lhes o questionário. Somente 88 atenderam à solicitação, perfazendo um total de 28,4%. Houve, ainda, 19 questionários que retornaram ao remetente sem serem abertos, sendo a maioria por mudança de endereço do professor substituto, o que pude constatar pelas informações prestadas pelos correios.

⁹ www.ufsm.br

2.5 Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os instrumentos já definidos anteriormente: o questionário e a entrevista.

O questionário teve diversas perguntas, sendo algumas fechadas e outras abertas. Para melhor compreensão, elaborarei blocos de questões.

Iniciei o questionário com o bloco que denominei **dados pessoais**, com a finalidade de obter informações a respeito de quem é esse professor, sua idade atual, sexo, estado civil, graduação e seus estudos de pós-graduação.

No segundo bloco, denominei **atuação na instituição**, onde se encontram questões que envolvem a carga horária, sua relação com o centro que realizou a contratação, as disciplinas ministradas e a carga horária em sala de aula, a quantidade de cursos em que atuou e outras atividades realizadas durante o contrato.

Em seguida, a seqüência de perguntas remete à **apreciação da atividade docente**, havendo questões relacionadas às expectativas de ser professor substituto na UFSM, os entraves durante o contrato, os sentimentos e conquistas.

Com esses dados em mãos, computei o percentual de cada resposta, para, assim, obter as informações sobre a trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM.

O envio do questionário acima referido foi feito via correio ou pelo e-mail dos sujeitos. No que se refere ao questionário, é preciso que se diga que o mesmo passou por pré-testes, procurando, na medida do possível, ser respondido por professores substitutos que foram contratados nos mais diversos anos e de áreas diversas.

Com esses dados, iniciei a segunda fase onde realizei as entrevistas. Optei por entrevistar um professor de cada centro, perfazendo um total de 8 professores substitutos que foram entrevistados. Esse número de professores, também, contabilizou um total de 10% dos sujeitos que responderam ao questionário. É preciso lembrar de que somente foram convidados a participar desta etapa, aqueles professores que, na ocasião do questionário, aceitaram a proposta.

Elaborarei a seqüência de uma entrevista semi-estruturada. Essa entrevista teve dia e local previamente definidos, em consenso. As entrevistas foram gravadas e tiveram um tempo máximo de 45 minutos. As mesmas foram transcritas

e colocadas à disposição dos professores entrevistados para confirmação de suas falas.

De posse do questionário e das entrevistas analisei e interpretei os resultados, sendo que os mesmos compõem essa dissertação. Haverá, ainda, o arquivamento desse material, contendo, inclusive, a carta de cessão, que se encontra em anexo.

2.6 Procedimentos Metodológicos

O presente projeto iniciou junto à Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFSM, quando da solicitação da relação dos contratos temporários de docente no terceiro grau, contendo o departamento no qual cada um deles havia sido admitido, o período de trabalho e o endereço.

De posse desses dados, ocorreu a seleção dos sujeitos, obedecendo aos seguintes critérios: contrato firmado no período de 1999 a 2004 e a permanência por mais de quatro semestres, ininterruptamente, junto à instituição.

Para a análise estatística dos resultados coletados no questionário, usei o programa *statistic*. Após, realizei a interpretação dos dados, que estão expressos através de alguns gráficos ilustrativos, na presente dissertação, porém todos os dados foram analisados.

De posse dos questionários, além da interpretação dos dados, concomitante houve a entrevista para um professor de cada centro de ensino da UFSM.

2.7 Cronograma do Trabalho

Mês	2004												2004												2006								
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09		
Revisão de literatura.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
Contato com a Pró-Reitoria de RH da UFSM.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
Elaboração do projeto.								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Elaboração do questionário.									X	X	X	X																					
Realização dos pré-testes.													X	X	X																		
Submissão do projeto ao conselho de ética.													X	X	X	X	X	X															
Defesa do Projeto de Pesquisa.																								X	X	X							
Aplicação do questionário.																	X	X	X														
Coleta e análise estatística dos dados e resultados.																			X	X	X	X	X	X									
Elaboração da entrevista semi-estruturada.																								X	X	X							
Entrevista semi-estruturada.																									X	X	X						
Transcrição das entrevistas.																											X	X	X				
Análise, interpretação e sistematização dos dados à luz do referencial teórico e objetivos da pesquisa.																					X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Redação da dissertação.																											X	X	X	X			

3 – CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O Contexto Universitário e a Figura da Docência Superior

Para que seja possível o entendimento das transformações que são impostas à educação superior, é necessário compreender de onde surgiu a universidade, como ela se estabeleceu no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Santa Maria.

É imprescindível, atualmente, referendar as crescentes e bruscas mudanças do sistema capitalista com um amplo processo de reestruturação produtiva, de reorganização da economia e da política, mudanças culturais dentre outras. Nesse processo, a educação em geral e a educação superior, em particular, sofrem transformações. Porém, para entender essas mudanças, é necessário retroceder o pensamento, pois a universidade é uma realidade histórica e, portanto, possui uma identidade própria e única. É sabido que cada uma delas possui uma história e um presente e, como tal, forma sua cultura institucional. Esse não será o foco, porém, na medida do possível, levarei isso em conta.

3.1.1 A Universidade no Mundo

Ao retomar a história, irei até a Grécia Antiga e lá estará Sócrates (469 – 399), que foi o primeiro a privilegiar o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Entretanto, foi seu mais devoto seguidor, Platão (428 – 347), que fundou a Academia, onde a Geometria, a Matemática, a Ética, a Lei e a Música eram as principais disciplinas. Seu aluno mais brilhante, Aristóteles (384 – 322), fundou o Liceu, rival da Academia. O que deu para perceber é que a educação Grega tornar-se-ia a matriz fundamental da educação romana, cristã, medieval e moderna.

Com a ascensão do Cristianismo, as idéias gregas começaram a perder força e confiabilidade. Para Rossato (1989), a origem demonstrou que a Universidade é uma das instituições que não somente conseguiu sobreviver ao Renascimento, como também, marcou a educação e o ensino e se constituirá no principal baluarte neste campo.

Durante o século XI, havia os “*studia generalia*” que eram freqüentados por estudantes de todas as partes e, conforme Rossato (1989), no decorrer deste século, já surgia o primeiro Centro Universitário do mundo.

Até o século XII, o ensino era produzido pela Igreja. Como nos informa Castanho (2000, p. 16), podia-se falar em “estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam nos mosteiros, onde se formaram os grandes pensadores da Igreja Católica, ou nas escolas catedráticas, que funcionavam nas catedrais, das quais saíam os quadros e os administradores da Igreja”, mas não eram ainda universidades. Somente no século XII, é que aparece, na Itália, a Universidade de Bolonha, no ano de 1100, notabilizada pelos seus estudos jurídicos, seguida pela Universidade de Paris, em 1150, reconhecidamente importante por seus estudos Teológicos e Filosóficos. Conforme Charle e Varger (1996), as mudanças escolares são explicadas pelo desenvolvimento geral do ocidente, pela renovação econômica, pelo crescimento urbano, pela aceleração das trocas, mas, especialmente, pela necessidade de apelar a letrados competentes, dominando as disciplinas eruditas e todas as técnicas da escrita, para gerir seus negócios, tanto privados quanto públicos.

No século XIII, surgiram as famosas Universidades de Oxford e Cambridge, além da Universidade da Salamanca, fundada em 1230, por Afonso IX, e a Universidade de Coimbra, criada pelo rei D. Dinis em 1288, entre outras. Segundo Charle e Varger (1996), essas primeiras instituições universitárias não obedeciam a um modelo único, pois para esses autores, havia dois sistemas pedagógicos e institucionais bastante distintos. Num grupo, na região norte da Europa, as universidades eram associações de mestres, onde dominavam as Artes Liberais e a Teologia. Já, nas regiões mediterrâneas, as universidades foram associações de estudantes, e a disciplina mestra era o Direito, secundariamente, a Medicina, havendo alunos com uma média de idade mais avançada e com um nível social mais elevado.

Apesar dessas diferenças, de acordo com Charle e Varger (1996), havia semelhanças, entre elas: a dependência em relação ao movimento associativo bastante forte e à saída deliberadamente, da universidade, do estreito quadro diocesano e uma tomada de consciência mais aguda das necessidades “profissionais” do ensino. Há, ainda, neste período, a ajuda das autoridades

eclesiásticas, detentoras dos poderes soberanos e que, na época, procuravam reforçar sua capacidade de intervenção em todos os campos.

Por volta de 1230, as universidades ainda eram pouco numerosas, mas seu prestígio já era considerável. Data deste período, segundo Charle e Varger (1996), o surgimento do reitor eleito, o qual se impôs como chefe de toda a universidade, mas a brevidade de seu mandato era de apenas 3 meses e os poderes preservados pelas assembléias gerais das nações e das faculdades limitavam sua função. Apesar disso, as universidades não se viam protegidas contra conflitos e crises. As autoridades eclesiásticas e leigas passavam doravante a respeitar, bem ou mal, sua autonomia. Por outro lado, os choques com a população urbana continuavam freqüentes.

Para Nunes (1979), no século XII contaram-se 19 fundações universitárias; no século XIV foram fundadas mais de 28 universidades e no século XV, mais de 30.

Segundo Charle e Varger (1996), os séculos XIV e XV marcaram uma nova fase das universidades medievais, devido a dois fatores principais: um deles foi o próprio sucesso da instituição. Novas universidades surgiam constantemente e expandiam-se para vários países. Com o crescente papel do estado, embora permanecendo oficialmente como instituições eclesiásticas, as universidades passaram cada vez mais para o controle das cidades e dos estados, pois esperavam a formação dos letrados, dos juristas para as administrações e contribuições para a elaboração da ideologia nacional e monárquica.

No decorrer da idade média, conforme Charle e Varger (1996), havia identificação com a história das idéias e das doutrinas, mas aos poucos se vai desligando delas e o interesse dirige-se para a história externa das universidades, a de seus recrutamentos, de seus contingentes, de suas instituições, de suas relações com a sociedade e com os poderes políticos. Evidenciam-se, nesta época, os estatutos mal aplicados, os programas estudados de maneira incompleta, as durações dos cursos e exames não respeitados. Apesar disso, novas teorias e práticas intelectuais fizeram progredir a cultura ocidental.

É neste período, que surgem as primeiras universidades no mundo Germânico e na Europa Central: em 1348, foi fundada por Carlos IV, Rei da Boêmia, a Universidade de Praga. Na Alemanha, a Universidade mais antiga é a de Heidelberg, criada em 1385, seguida de Colônia em 1388 e a de Erfurt em 1379,

conforme dados de Rossato (1989). Para esse autor, é possível observar que ainda predomina a expansão na Europa do Sul.

Ainda no século XI, conforme Nunes (1979), as universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em conventos, salas, claustros, em casas de professores e até ao ar livre. Segundo Rossato (1989), no decorrer do século XIV e XV iniciam profundas mudanças nas universidades e o século XVI seria marcado pela continuidade da expansão atingindo o norte da Europa, como também fazendo surgirem as primeiras universidades no Continente Americano.

Esse período de três séculos marca a transição da idade média à moderna com profundas mudanças. Conforme Rossato (1989, p. 17), as “universidades não permaneceram alheiras a esse processo”. Assim, no século XVI são criadas, nas Américas, 26 universidades, desde a de São Tomás de Aquino, em 1538, em São Domingos, criada através da bula de Paulo III, seguindo-se a de Santiago de La Paz. Para Rossato (1989), a Universidade de Lima foi fundada como seminário dominicano em 1551, e foi secularizada em 1571. No mesmo ano, em 1551, foi fundada a Universidade Autônoma do México, da Colômbia, que era a Pontifícia Universidade Javeriana, em 1622; na Argentina, a de São Jerônimo, em Havana, a de Santa Rosa, em Caracas, a de São Gregório Magno, em Quito. Segundo Charle e Varger (1996, p. 46), “as universidades da América Latina eram claramente fundações coloniais e missionárias. Vinte delas foram estabelecidas antes da independência, com maior ou menor sucesso, nas principais colônias espanholas.” Para Wanderley (1985), tal fato era diferente em Portugal, isso porque para os portugueses, não interessava ter universidade nas colônias por eles fundadas.

No século XVII, é criada a de Santo Ignácio de Loyola, em Córdoba, em 1613, e nos Estados Unidos, em 1637, a Universidade de Harvard. Ainda a Universidade de São Carlos em Guatemala no ano de 1676, entre outras. Todas elas tratavam de formar pastores e administradores de que necessitavam as colônias inglesas.

No século XVIII, nascem outras importantes universidades como a de Yale em 1701, a de Santiago do Chile em 1738, a de Princeton em 1746, a de Columbia em 1754 e a famosa Universidade de Berlim em 1767. Para Rossato (1989), o século XVIII foi assinalado pelo crescimento das universidades fundadas

nos Estados Unidos, fazendo com que o epicentro já se deslocasse para fora da Europa. Agora é a América, especialmente a América do Norte, o centro da criação das novas universidades. A criação desta e de outras universidades, de origem medieval, mantinham as suas instituições antigas e serviam de modelos para as novas fundações, porém, inovações estavam ocorrendo. Data desse período, o grande cisma religioso provocado pela Reforma dividindo as universidades em católicas e protestantes. Para Rossato (1989, p.20), “o renascimento marcou o crescimento corporativo com a divisão das universidades em faculdades cada vez mais independentes. As faculdades aumentam sua autonomia em relação à Igreja.”

No século XIX, surgem universidades na Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e também na Ásia, em Tóquio, Kyoto, Bombaim, Calcutá, etc. Historicamente, o decorrer do século XIX deixa sua marca na Universidade por cinco fatores, conforme a opinião de Rossato (1989):

O primeiro é a reforma Napoleônica, quando as universidades latino-americanas começariam a seguir seu modelo. Neste modelo, havia:

o estabelecimento de faculdades para cada profissão, que diplomam os alunos para o exercício profissional outorgando títulos e qualificação, com reconhecimento dado pelo governo. O importante é ressaltar que as universidades funcionaram como locais apropriados para a educação das elites dos países dessa região e seu conseqüente acesso aos postos políticos e burocráticos (Wanderlei, 1985, p.20).

O segundo fato foi o surgimento de universidades, como a de Berlin, voltadas para a pesquisa, ou seja, inicia-se a interdependência entre ensino e pesquisa, que marcará profundamente a universidade contemporânea. Assim, essa universidade torna-se um modelo para as demais.

O terceiro fato foi o número expressivo de novas universidades. É nessa época que a instituição universidade se torna universal. O quarto fato foram as novas funções da universidade como conseqüência da Revolução Industrial e do Capitalismo, e, o quinto fato, o surgimento de Universidades Populares. A idéia era instruir as massas e uma aproximação entre as classes intelectuais e as classes operárias. É neste contexto que os cursos começam a ocorrer à noite.

No século XX, continua o crescimento das universidades, porém é perceptível que, na Europa, quando a instituição está preste a atingir o primeiro milênio, há países do terceiro mundo onde elas ainda não foram criadas. É neste período que surge a primeira Universidade no Brasil, em 7 de setembro de 1920.

Neste momento, surge uma dúvida. Por que a denominação universidade? É Castanho (2000, p. 20) quem nos coloca que a “palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade.” Para ele, havia sinonímia com *societas* (sociedade), *consortium* (consórcio) e até mesmo com *collegium* (colégio), embora esta última viesse a ter significado próprio na vida estudantil. Assim, a universidade tanto era usada para a sociedade de mestres, como para as outras associações profissionais. Essa idéia é reforçada, quando na Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998, p.11113) encontra-se o termo “*universitas*” designando universalidade, totalidade, todo e “companhia”, corporação, comunidade, associação, sociedade e dele derivam *universidad* (1505), *universitá* (Séc. XIII), *université* (1218), *university* (1300), *Universitát* (Século XIV), *universidade* (XVI). Somente no século XIV é que o termo passa a ser usado exclusivamente para designar uma sociedade de professores e alunos cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil.

3.1.2 Primórdios do Ensino Superior no Brasil

A educação brasileira é marcada pelos diferentes momentos, pelos quais passa a história, mudando conforme o contexto. Por vezes, as alianças e interesses sobressaem-se das intenções explícitas. Isso é importante quando se fala da educação, e, em especial, da Educação Superior no Brasil.

O Brasil é descoberto na época das grandes invenções, do surgimento do comércio e da expansão das universidades. Portugal, com o capital acumulado através do comércio, financiava os descobrimentos. Essa burguesia mercantilista associa-se à Igreja Católica e chega ao Brasil para conquistar e converter. E passaram essa função aos jesuítas.

É neste contexto, que, no Brasil, a primeira vez que se concedeu grau universitário, foi em 1572, quando segundo Doria (1998), vários alunos do Colégio Jesuíta, sendo padres e poucos leigos, tornam-se Bacharéis em Artes. Convém ressaltar que os padres da Companhia de Jesus (Jesuítas) chegaram ao Brasil, em 1549, somente 9 anos após a fundação da companhia. O principal objetivo era a conversão dos índios e o apoio religioso aos colonos, porém ocorreu, inclusive, a fundação de colégios. O que é possível observar neste período é que se

catequizava e educava-se ao mesmo tempo. O ato de conceder grau universitário se repete em 1578, 1583, 1590 e continua concedendo graus durante o século XVII, mas nunca se vê reconhecido como universidade durante todo o período colonial. E, para Doria (1998, p. 50), “não se origina aqui, a não ser talvez indiretamente, a universidade brasileira. Não há vínculos entre esse Colégio dos Jesuítas de Salvador e os cursos superiores brasileiros, que surgem nos fins do século XVIII, no Rio de Janeiro.”

Durante a terceira quadra do século XVIII, ocorre a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, que, de acordo com Rossato (1989), fez com que se desfizesse e desorganizasse a precária rede de ensino da época e, conseqüentemente, a desarticulação do sistema educacional escolar da colônia, abrindo perspectivas de novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar.

Em 1808, quando o rei e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil, fixando-se no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, fugindo de Napoleão, foi necessário fundar o ensino superior da Colônia. Segundo Cunha (1986), o ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional, dentro ainda do marco da dependência cultural a que Portugal está preso. Paralelo a isso, conforme Masetto (1998), os brasileiros que possuíam condições financeiras e tinham interesse por cursos universitários, viajavam para Portugal ou outros países europeus, para se graduarem. Por vezes, segundo Cunha (1986), a coroa cedia bolsas para brasileiros irem estudar em Coimbra. Entretanto, havia uma preocupação da Coroa em relação aos estudantes, já que eles preferiam manter o Brasil como colônia, “evitando qualquer possibilidade de desenvolvimento de ideais de independência” (Masetto, 1998, p. 09). Portugal bloqueava o desenvolvimento superior no Brasil com o objetivo de manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes.

No período da transferência da corte portuguesa para o Brasil, houve também a interrupção das comunicações com a Europa, iniciando-se um processo de criação de cursos superiores que se responsabilizassem pela formação intelectual. Conforme Masetto (1998), na década de 1820, foram criadas as Escolas Régias Superiores: a de Direito em Olinda, Estado de Pernambuco, a de Medicina em São Salvador, na Bahia e a de Engenharia, no Rio de Janeiro. Outros cursos

foram criados posteriormente tais como os de Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura.

O que se observa é que a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior que buscava formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados à administração do país, o que Cunha (1986) chama de formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subprodutos, formar profissionais liberais, porém, segundo Doria (1998), seria natural e compreensível no caso dos cursos de Direito, mas o autor afirma que também as faculdades de Medicina serviam de interface entre os senhores de engenho e a estrutura administrativa do estado do século XIX. Convém ressaltar que esse ensino superior foi estruturado em estabelecimentos isolados, entretanto tentativas procuravam reuni-los em universidades. Se até a época da vinda da corte para o Brasil o ensino público era estatal e religioso, agora as orientações eram novas: seria preciso secularizar o ensino público.

Só para situar, neste período do Império (1808 – 1889), continua a influência de Portugal até porque o primeiro imperador foi português, e isso repercutia na educação. Em contrapartida, é nesse período que inicia a influência cultural francesa devido, especialmente, à língua francesa e à língua portuguesa terem a mesma origem latina. A corte dos reis franceses era considerada como paradigma de vitória e a religião de ambas permanecia a mesma: a católica, entre outros fatores.

Dessa influência francesa adotada no ensino superior, talvez a primeira e a principal idéia, segundo Cunha (1986), tenha sido a recusa na criação de uma universidade, fundando-se escolas isoladas. De acordo com Teixeira (1988), quando em 1882, no Congresso de Educação, em seu discurso, o Conselheiro A. Almeida Oliveira se posicionava contra a universidade, argumentando que o Brasil, como país novo, não deveria voltar atrás implantando uma instituição medieval e obsoleta; deveria, segundo ele, “(...) manter suas escolas especiais porque o ensino teria de entrar em fase de especialização profunda, a velha universidade não pode ser restabelecida”. Justificando, afirmava que não poderia existir universidade porque não teríamos cultura para tal. A universidade seria a expressão de uma cultura do passado e seria necessário ter uma cultura do futuro.

Com a proclamação da República, em 1889, até a revolução de 1930, nesse período comumente chamado de república velha, ocorreram transformações e

mudanças conjunturais, porém tímidas, até, porque, segundo Rossato (1989), dentre as forças republicanas, acabava ficando no poder o grupo mais conservador.

Observa-se que, nesse período, surgem as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, ocorrendo facilidade de ingresso no ensino superior. Para Wanderley (1985, p. 33), “as escolas superiores livres, transferiram modelos didáticos estrangeiros. As instituições católicas seguiam orientações doutrinárias do exterior”. Com essa ampla abertura, houve uma expansão/facilitação de aquisição de diplomas, sendo que, para Cunha (1986, p. 147), “os diplomas das escolas superiores tendiam a perder a raridade e, conseqüentemente, deixaram de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo.” A introdução de exames vestibulares nas escolas superiores foi uma tentativa de restabelecer o desempenho da função do sistema educacional escolar, nas sociedades capitalistas, aos cargos conferidos de maior prestígio e poder.

Para Cunha (1986, p. 147): “foi nesse período que surgem os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927) as que vingaram”.

Antes de nomeá-las, gostaria de referendar que houve tentativas fracassadas na criação das universidades passageiras de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) e para Cunha (1986), essas tentativas, independentes e contrárias à orientação do poder central, embora sem sucesso, devem ter provocado uma reação no sentido do governo da União controlar a iniciativa de fundar a universidade.

Mesmo essas universidades tendo vida curta, sua importância para a história foi grande. A Universidade de Manaus, criada em 1909, no auge do Ciclo da Borracha, foi, para Cunha (1986), o fato que atraiu muitas pessoas para essa cidade. Conseqüentemente, com o fim da prosperidade, e devido à crise por falta de alunos e de subsídios estatais, em 1926, a Universidade de Manaus se dissolveu, fragmentando-se em três estabelecimentos isolados.

Já, em São Paulo, 20 profissionais de nível superior uniram-se a Luís Antônio dos Santos, sócio capitalista, e fundaram uma sociedade civil, que denominaram Universidade de São Paulo, aos 19 de novembro de 1911, com o objetivo de fornecer ensino em todos os graus. Em 1915, a universidade chegou a ter cerca de 700 alunos e 100 professores, sempre com o ensino pago e adotando

métodos novos de ensino. É possível que a Universidade de São Paulo não tenha durado muito tempo após 1917.

Enquanto isso, no Paraná, o processo de criação da Universidade ocorreu quando um grupo de profissionais liberais e altos funcionários dos governos do estado do Paraná reuniram recursos do governo estadual, dos professores e seus próprios, possibilitando, aos 19 de dezembro de 1912, a sessão solene, que criava a Universidade do Paraná. Porém, em 1915, com a reforma Carlos Maximiliano que impedia que houvesse escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, a Universidade do Paraná não teve alternativa senão dissolver-se.

Como já mencionado, a primeira instituição de ensino superior do Brasil, foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, que, por iniciativa do governo federal, reuniu a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de Direito, sem antes ter um empurrão, que segundo Cunha (1986), foi a vinda do Rei Alberto da Bélgica, para lhe conferir o título de *doutor honoris causa*. Para isso foi criada essa universidade.

Essa mesma aglutinação de faculdades foi seguida em Minas Gerais, recebendo generosos subsídios do governo estadual.

No Rio Grande do Sul, ocorre um processo inverso: a Escola de Engenharia vai fazendo surgir vários institutos sendo chamada mais tarde de Universidade Técnica do Rio Grande do Sul.

Das universidades citadas, onde elas se basearam para criá-las? Posso dizer que houve influência dos modelos europeus: o Jesuítico, o Francês e o Alemão. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a idéia do modelo Jesuítico era criar escolas que iniciavam com o ensino das primeiras letras, chegando até as escolas superiores. Nelas havia um programa básico de estudos, compostos pelo *Trivium*, que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética, e o *Quadrivium*, que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música. Devo observar o uso do Latim e aos alunos cabia fazer anotações para serem memorizadas em exercícios. O professor era um sacerdote, considerado elemento fundamental para a eficácia do método jesuítico, e era sua função a abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, a clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística.

Já, o modelo Francês e Alemão se “caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p.148) O que pude observar foi que o modelo jesuítico era mais voltado ao ensino do que à pesquisa.

No decorrer dos anos, vão-se formando outras universidades e, em 1930, ocorre a Revolução, levando Getúlio Vargas à chefia do governo provisório, o que determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminando em 1945, quando ele foi deposto pelo golpe militar.

Resumindo, posso dizer que, no campo político houve transformações importantes as quais mexeram na política educacional, entre elas a drástica redução do poder por parte de representantes do latifúndio, à sujeição política das classes trabalhadoras, a eliminação do setor insurgente da burocracia do Estado, aos “tenentes”, o aumento do poder da burguesia industrial e a montagem de um regime autoritário, uma espécie de fascismo sem mobilização de massas. Além disso, para Rossato e Magdalena (1990), houve rápida modernização do sistema de produção nacional, via uma política de industrialização.

Segundo Cunha (1986), é frente a esse contexto que surgem duas políticas opostas: a liberal e a autoritária. A política educacional liberal, por ter no liberalismo seu sistema de idéias, baseando-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a prosperidade, a igualdade e a democracia, comandada por Fernando de Azevedo, que demonstrava interesses sociais e pedagógicos das oligarquias, convergentes com os interesses das classes trabalhadores e das camadas médias. O que se buscava era a independência da escola, diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. Através do pensamento liberal, no campo educativo, há a influência do pensamento do filósofo norte-americano John Dewey, que propõe uma nova pedagogia, *a pedagogia da escola nova*. Enquanto isso, a política educacional autoritária, predominante a nível federal, tentava impedir contestações à ordem social pelos trabalhadores e por setores da própria burocracia do Estado, e, neste contexto, criou-se uma entidade para congregar os estudantes das escolas superiores de todo o país, que hoje é conhecida como União Nacional de Estudantes (UNE).

Para Cunha (1986), em termos de ensino superior, foi em 1931 que a política educacional autoritária começou sua atuação. Francisco Campos, líder para-

fascista e primeiro Ministro da Educação, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente por 30 anos.

Referindo-me ao Estatuto, segundo Oliven (1990), a universidade poderia ser oficial quando era mantida pelo governo federal, estadual ou municipal, ou livre, quando deveria ser mantida por fundações ou associações particulares.

Para a criação de uma universidade, seriam necessárias, pelo menos, três faculdades, dentre as seguintes: Direito; Medicina; Engenharia; ou a faculdade de Educação, Ciências e Letras. O que posso constatar é que a criação das universidades ocorre pela justaposição de cursos superiores, apesar da “universidade se constituir numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros” (Morosini, 2005, p.310).

No início da era de Vargas, em 1930, havia, no Brasil, três universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920; a de Minas Gerais, criada em 1927 e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, esta sem o nome da universidade. Já, em 1945, eram cinco: Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro; em Porto Alegre, a Escola de Engenharia passou a denominar-se Universidade Técnica do Rio Grande do Sul em 1932, e, a partir de 1934, Universidade de Porto Alegre. Ainda, a Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1940, que vai dar origem às Pontifícias, e as Universidade de Minas Gerais e a Universidade de São Paulo em 1934.

Acredito que é preciso referendar a reforma de 1931 a qual alterou as formas de recrutamento. Um deles refere-se à categoria de catedrático, onde o concorrente deveria submeter-se a concurso de provas e títulos, sendo que o resultado seria submetido à congregação da faculdade. Essas provas incluíam defesa da tese, prova escrita, didática e prática ou experimental. Apesar disso, muitas faculdades preencheram a vaga de docente catedrático somente através da análise dos títulos, levando em conta um invento de alta relevância ou que tenha escrito uma obra doutrinária de excepcional valor.

Sem ter a pretensão de compreender o clima político da época da queda do Estado Novo, em 1945, ao golpe de Estado que veio implantar um regime autoritário no Brasil, em 1964, o que pude observar é que nesse período houve mudanças significativas no aparelho escolar, particularmente no que se refere ao ensino superior. O Brasil passa por transformações, havendo um rápido processo de

urbanização, acompanhado por um crescimento demográfico sem precedentes. O êxodo rural intensifica o ritmo da urbanização e, como consequência, a industrialização leva a um novo modelo de sociedade. Assim, para Rossato (1989), as escolas devem adaptar-se às novas condições sociais, e aos novos modelos da sociedade industrial. É neste contexto que surge a Lei Orgânica do Ensino Primário e Secundário, conhecida como Reforma Capanema, criando o SENAI e o SENAC, intensificando o ensino voltado para o trabalho. Isso quer dizer que aumenta a procura pelo ensino secundário, exercendo uma enorme influência em termos de demanda por educação superior, tanto para a classe média quanto às parcelas das camadas populares que começaram a ver no ensino secundário uma forma de ascensão social ou uma forma de acrescentar prestígio ao seu status.

Pela aglutinação de escolas isoladas, em 1954 havia 16 universidades no Brasil, e, no ano de 1964, já havia 39 universidades. É neste período que ocorre a federalização das universidades, isso, segundo Cunha (1983, p. 97), “fez com que as matrículas oferecidas pelo setor público mantivessem sua participação em torno de 81%, compensando a criação das universidades católicas.”

Foi neste contexto que, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 5.540/68, que foi considerada um grande marco na história das universidades brasileiras. Mas o que ocorreu antes disso?

A Constituição Federal de 46 já determinava que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, sendo que, em 1947, uma comissão inicia os estudos que, em 1948, são encaminhados à câmara. Tais estudos só serão aprovados em dezembro de 1961, tornando-se a Lei nº. 4.024, isso devido, especialmente, a dois fatores, segundo Rossato e Magdalena (1990): em primeiro, a educação não é tida como prioridade e o segundo é a questão ideológica.

Em termos legais, a Lei nº. 4.024, a LDB de 1961, manteve a cátedra vitalícia, as escolas isoladas, as universidades compostas pela simples justaposição de escolas profissionais, sem a maior preocupação com pesquisa. Para Morosini (2005, p.313), a “LDB de 1961 restringiu-se a determinar que a fixação dos currículos mínimos e a duração dos cursos caberiam ao Conselho Federal de Educação – CFE, mantendo a hierarquia docente com a figura do catedrático”. Além disso, essa lei delegou às universidades as normalizações sobre os concursos, as

questões relacionadas aos docentes conforme as disciplinas e os cursos, pois partiam do pressuposto de que deveriam ser atendidas as peculiaridades de cada órgão.

Data desse período, que teve influência nas decisões da época, inclusive a fundação da Universidade de Brasília, em 1961, as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), como também a representação estudantil.

Com os acontecimentos políticos que o movimento militar de 1964 trouxe, foi abalado profundamente o direcionamento das discussões sobre a Universidade.

A partir de então (período autoritário pós-64), passa-se a um enfoque estritamente técnico, reunindo comissões de especialistas. Esses, devido especialmente ao clima de descontentamento, em questão de mais de 2 meses apresentaram a lei 5.540 de 1968, a qual foi assessorada pelos Estados Unidos da América, a partir de acordos do MEC-USAID (United States Agency for International Development), introduzindo um modelo norte-americano de organização universitária a partir de um projeto "tecnocrático-empresarial" para a universidade. O objetivo era modernizar a universidade para o projeto econômico em desenvolvimento, seguro, tanto para a ditadura quanto para os interesses do capital que estava representando. Conforme Arapiraca (1982), o objetivo maior dos convênios de ajuda da USAID, era o fornecimento de mão-de-obra necessária à implementação do modelo econômico que se implantava.

Entre as medidas tomadas para atingir as metas estava a unificação do vestibular por região, o ingresso por classificação, o estabelecimento de limite no número de vagas por curso, a criação de curso básico que reunia disciplinas afins em um mesmo departamento, o oferecimento de cursos em um mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumentar o número de professores, a fragmentação e dispersão da graduação, o estabelecimento de matrículas por disciplinas.

Iniciou, com essa reforma, o controle sobre os currículos e a separação entre a pesquisa e o ensino, a expansão da rede privada do ensino superior e o fim das cátedras que foram substituídas pelos departamentos com chefia, estes de caráter rotativo.

Houve muitas outras mudanças, mas as mais significativas foram a introdução da relação custo-benefício e do capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da

classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária. Segundo Rossato e Magdalena (1990, p. 28), “deixa de ser educação do indivíduo para ser educação para o trabalho”.

Com a entrada dos anos 80, apesar de todo o processo de modernização, para Rossato e Magdalena (1990), permanece no Brasil, contudo com indicadores educacionais próprios de países atrasados. As mudanças ocorridas nos demais continentes, em especial com o término da bipolaridade, as mudanças que vinham ocorrendo no Brasil, fazem com que as idéias neoliberais sejam revigoradas. Passa-se da modernidade para a pós-modernidade através da racionalidade absoluta no trabalho e superação dos conflitos ideológicos. Ocorre o enfraquecimento do estado, pois o crescimento do país é deixado para a iniciativa privada. Implanta-se o processo de privatização e o estado submete-se aos interesses dos grandes grupos transnacionais.

3.1.3 O Ensino Superior na Atualidade

Frente a tudo o que foi exposto, vale ressaltar que o ensino superior brasileiro foi organizado para atender a uma pequena elite econômica e cultural, mantendo-se distante das transformações sociais e demográficas pelas quais passava a sociedade.

Somente a partir do final dos anos 50 é que há maior acesso ao ensino superior. Houve uma reforma no regime militar, em 1968, em “conjuntura extremamente desfavorável ao incipiente movimento popular que preconizava mudanças no ensino superior brasileiro como uma das reformas de base” (Ministério da Educação, 2000). Após esses anos, seguiu-se um crescimento desordenado do ensino superior, normalmente em escolas isoladas ou faculdades, onde a autorização do referido ensino era um ato meramente burocrático. Segundo Morosini (2005, p. 316):

A partir da Reforma Universitária de 1968, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e as gestões de racionalidade eficiente tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior. Posterior ao período de abertura política, inúmeras tentativas de democratização e transformação da universidade são identificadas e eclodem na Constituição Federal democrática de 1988.

Houve mudanças nesse sentido, especialmente a Lei n.º 9.131 de dezembro de 95 que estabeleciam a necessidade do credenciamento periódico das instituições. Porém, as mudanças mais profundas aconteceram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996.

De acordo com a LDBEN (Lei nº. 9394/96), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, não há mais um modelo único de ensino superior, mas sim a universidade conta com um sistema de educação superior complexo, diversificado e expandido, sendo que segundo Morosini (2005, p. 317) em 2004, representavam cerca de 1632 Instituições de Ensino Superior. Destas Instituições de Ensino Superior, admite-se uma variedade de tipos de instituições, que se dividem, segundo a organização acadêmica, em universidades e não-universidades: Centro Universitário, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores.

A Universidade, que se caracteriza por possuir autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, pesquisa e extensão, conta com número expressivo de mestres e doutores.

Há os Centros Universitários que se caracterizam por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência.

Há, ainda, as Faculdades Integradas, que reúnem Instituições de diferentes áreas do conhecimento, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos. A criação dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas tem o objetivo de propiciar a expansão do ensino superior com mais liberdade na criação de novos cursos, nas instituições não universitárias que se destaquem pela qualidade. Segundo Morosini (2000, p.14), “dos 973 estabelecimentos de ensino superior, 153 são universidades e 820 não-universidades.”

Referindo-me aos professores do Ensino Superior, preciso levar em conta as definições de IES para definir quem serão os professores que se vincularão a essa instituição e a produção específica que será exigida dele: docência, atividade de extensão e pesquisa, sendo a docência a atividade comum a todas as instituições que compõem o ensino superior.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a relação que o professor irá ter com essa instituição de ensino passa, também, pelo modo como nela ingressam.

Nas universidades públicas, que são criadas e incorporadas, mantidas e administradas pelas esferas públicas, o ingresso ocorre por concurso público, em que conta ponto a titulação de mestrado e doutorado, e a experiência em pesquisa. Já, em instituição privada, será definido por estatuto próprio, e normalmente, o contrato ocorre por disciplinas ou horas/aula semanais. Porém, o que é possível de observar pela LDBEN, Lei nº. 9.394/96, é uma enorme exigência de titulação e regime integral de trabalho, acrescido pela pressão por titulação e melhoria das condições de trabalho.

Há ainda que se considerar, segundo o Ministério da Educação (2004), que o Brasil tem, hoje, 2.314 instituições de ensino, sendo 236 instituições federais de ensino superior, das quais 100 são federais, 78 são estaduais e 58 são municipais. As demais, 2.078 são privadas, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e para mantê-las, o Ministério da Educação destinou, em 2000, o equivalente a 0,7% do Produto Interno Bruto.

Observo que o número total de programas de pós-graduação no Brasil, em 2002, era de 1.570, nos níveis de mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado, sendo que 86% dos programas de pós-graduação estão em instituições públicas. As instituições privadas são responsáveis por 14% dos programas de pós-graduação no País, com cinco instituições de natureza confessional respondendo por 40% da oferta do setor privado. O quadro que se apresenta é exatamente o oposto do quadro do ensino de graduação, no qual a oferta de cursos das instituições privadas é muito maior do que a das instituições públicas¹⁰.

Por que isso é importante? Pelos dados acima, comprovei que é no sistema público de ensino que está ocorrendo a quase totalidade de pesquisa científica. A análise do quadro docente também é amplamente favorável ao sistema público de ensino superior. Para o Ministério da Educação (2000), os professores com doutorado ainda estão muito concentrados nas instituições públicas, que são as únicas que têm, igualmente, condições de manter amplos quadros de professores permanentes em tempo integral. Acrescido a isso, é possível observar, atualmente, uma busca desenfreada de produção científica em relação às atividades da docência.

¹⁰ Ministério da Educação, 2004.

Devo acrescentar que os juros da dívida externa representam o dobro do que se gasta com educação. A situação do ensino superior federal, diminuindo os gastos e achatando os salários dos professores, os baixos investimentos no campo da ciência e tecnologia são explicados dentro da globalização, do neoliberalismo.

Apesar de todos estes condicionantes o sistema federal de ensino superior está presente em todo o território nacional. Em sete estados, por exemplo, a única universidade existente é a federal. Segundo o Ministério da Educação (2000), nos estados menos desenvolvidos, as instituições federais respondem sozinhas por toda a atividade de pesquisa científica e tecnológica e pelos programas de extensão universitária. São estes que garantem, sobretudo, a formação de quadro qualificado para ocupar postos no próprio setor público de seus estados, bem como a preparação de professores para todos os níveis de ensino.

Levando em conta o que foi colocado, o foco desta pesquisa, também se centra em uma instituição federal de ensino superior, dentro do programa de pós-graduação. Por ora, foco-me sobre o estado do RS.

3.1.4 O Ensino Superior no Rio Grande do Sul

O Estado do Rio Grande do Sul participou das mesmas tendências verificadas em nível de país: o ensino superior expandiu-se independente de qualquer planejamento ou política educacional. Isso se observa, inclusive, entre os anos de 1950 a 1970, quando ocorre o período de maior crescimento demográfico, mas data da época do Império a criação da “Imperial Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática, na cidade de Pelotas em 1883”, segundo Rossato e Magdalena (1990, p. 35).

Desse núcleo, é constituída, posteriormente, a Universidade Rural do Rio Grande do Sul que, só em 1960, passa a ser denominada Universidade de Pelotas.

Numa ordem cronológica, em 1889, ocorre a fundação da Faculdade de Medicina e Farmácia em Porto Alegre.

No decorrer de 1891, fundou-se a Escola Prática de Agricultura e Viticultura em Taquari, que, mais tarde, mesmo transformando-se em Curso Superior em Agronomia, desapareceu.

Em Porto Alegre, no ano de 1896, é fundada a Escola de Engenharia, em 1898, a de Odontologia; e, em 1903, a Faculdade Livre de Direito e, em 1910, a Faculdade de Ciências Econômicas do Rio Grande do Sul.

Segundo Rossato e Magdalena (1990, p. 36), “montou-se uma estrutura de ensino superior com base nas Ciências Biológicas e na Tecnologia.” Só em 1900, com a criação da Faculdade de Direito, é que ocorre o início dos cursos humanísticos.

Com a Proclamação da República, segundo Leite et al. (1996), o Estado do Rio Grande do Sul assumiu especial destaque, pois os ideais defendidos pela federação eram os mesmos do partido republicano que estava no poder. Em sua essência, estavam os ideais positivistas, que acreditavam que o poder deveria ser reservado a uma elite culta e que a educação teria a tarefa de profissionalizar a classe trabalhadora. Esse grupo também aceitava a liberdade do ensino e a liberdade do exercício de qualquer profissão sem formação, o que desencadeou a criação de institutos e escolas profissionalizantes.

É na primeira República que, no Estado do Rio Grande do Sul, o ensino superior se expande. “Essa expansão mostra que, de 1907 a 1933, passamos de 25 para 338 Instituições de Ensino Superior e de 5.795 para 24.166 alunos” (Leite et al., 1996, p.49).

Somente com o declínio da influência positivista é que foi criada a primeira Universidade gaúcha, a Universidade de Porto Alegre, em 1934, que segundo Rossato e Magdalena (1990), era composta pela Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Veterinária, Instituto de Belas Artes e Faculdade de Educação Ciências e Letras. Com o processo de federalização, torna-se, em 1948, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também, em Porto Alegre, em 1948, é fundada a Pontifícia Universidade Católica (PUC).

O que é possível perceber é que essas duas universidades estavam na capital. No interior do estado, havia vários estabelecimentos isolados, com um contingente muito pequeno de alunos.

No decorrer da década de 40, inicia a fase de explosão demográfica e, no ensino superior, é possível perceber principalmente entre os anos de 1950 a 1975, que o número de matrículas aumentou mais de 20 vezes, sendo que esse acréscimo ocorreu especialmente no setor privado (Oliven, 1990).

No final do ano de 1964, no Rio Grande do Sul, já havia 12 instituições de Ensino Superior, sendo que até 1960 foram criadas mais de 10 e esse número foi duplicado em 5 anos.

Para Rossato (1989, p.127), “a rede de ensino superior no Estado atinge praticamente todo o estado, existindo IES em praticamente todas as cidades de porte médio e mesmo em algumas cidades pequenas”.

3.1.5 A Universidade Federal de Santa Maria

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está localizada no centro geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, distante 290 km da capital, Porto Alegre. Santa Maria é uma cidade pólo de uma região agropecuária do Estado. Atualmente, conta com 266.042 mil habitantes sendo que a maioria é urbana (IBGE, 2006).

Quando do seu início, enquanto universidade, segundo Rocha Filho (1961), reunia as Faculdades de Farmácia, Medicina, Odontologia, Politécnica, Ciências Políticas e Econômicas, Agronomia, Veterinária, Direito, Belas-Artes, duas de Filosofia, Ciências e Letras e Escola Superior de Enfermagem, sendo que foi criada pela Lei do Governo Federal nº. 3.834-C, em 14.12.1960, sancionada pelo então presidente da República, Juscelino Kubitschek. Mas esse início teve um longo processo.

O germe inicial ocorreu com a Faculdade de Farmácia, oficialmente criada em 27 de fevereiro de 1932, por iniciativa de um grupo de médicos liderados pelo professor Francisco Mariano da Rocha que recebeu, inicialmente, o reconhecimento do Governo Estadual através do Decreto nº. 5.647 de 13 de julho de 1937, e, posteriormente, o Governo Federal pelo Decreto nº. 9.586, de dois de julho de 1942, assinado pelo Presidente da República Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

Como o espírito inovador estava presente, o professor José Mariano da Rocha Filho, sobrinho de Francisco, foi convidado a lecionar Microbiologia na Faculdade de Farmácia de Santa Maria, que conjuntamente com outros professores, iniciou um movimento pela incorporação da faculdade de Farmácia à Universidade do Rio Grande do Sul, devido especialmente às dificuldades financeiras. A incorporação veio em 4 de dezembro de 1948, mas só em 1953 é que os estatutos

daquela universidade instituíram a incorporação, passando a haver representantes de Santa Maria no egrégio Conselho Universitário da Universidade do Rio Grande do Sul.

Neste período, segundo Rocha Filho (1993), considerou-se a ocasião propícia para isso, devido, especialmente, ao movimento de reestruturação nacional, após um longo período de governo totalitário, e à redemocratização do país com a promulgação das novas constituições federal e estadual. Para Rocha Filho (1993, p.17), “com a faculdade de Farmácia federalizada e integrada à Universidade do Rio Grande do Sul, estava dado um passo decisivo para a interiorização do ensino superior, até então restrito às capitais.” O que ocorreu no papel, não ocorreu na prática, pois a incorporação das faculdades do interior tinha uma grande resistência por parte dos docentes e da administração da UPA. Com a federalização da URGS, e a renúncia do então reitor da URGS, Armando Câmara, ocorreu a incorporação.

No decorrer da década de 50, inicia-se o movimento para a criação da Faculdade de Medicina em Santa Maria, contando com o apoio dos excedentes da Faculdade de Medicina da URGS, liderados por Prado Veppo. A criação da Faculdade de Medicina ocorre em 1956. O mesmo aconteceu com o curso de Odontologia.

Paralelo a isso, em 1948, havia sido fundada a Associação Santa-Mariense Pró-Ensino Superior (ASPES) que tinha a finalidade de mobilizar a população e as forças vivas de Santa Maria a auxiliar na interiorização do ensino superior através da criação de uma Universidade.

Através dos cursos já criados até então, observa-se que a origem da UFSM estava vinculada à área biomédica, e, somente com o apoio das Congregações das Irmãs Franciscanas e dos Irmãos Maristas é que começaram a funcionar faculdades das áreas Sociais.

Em 1962, a universidade já teve seu estatuto aprovado, no qual havia uma estrutura relativamente simples com um Conselho Universitário e uma Reitoria, e a idéia de institutos e departamentos. Com essa medida, estava solucionado o problema do isolacionismo das faculdades, também diferenciando das demais universidades, assemelhando-se à Universidade de Brasília.

Em 06 de fevereiro de 1970, foi aprovada a reestruturação da UFSM, substituindo as Faculdades e Institutos por oito unidades de Ensino, sendo uma

delas de Estudos Básicos e sete de Formação Profissional, constantes do Estatuto aprovado pelo Conselho Federal de Educação aos 05 de junho de 1970.

O primeiro Reitor da UFSM foi o professor José Mariano da Rocha, (Rocha Filho, 1961), que, na época, lançou a idéia de uma “*Nova Universidade*” capaz de atender o desenvolvimento da área ou distrito geopolítico. Por dedicação do Reitor Mariano, foi aprovada, no Conselho Federal de Educação, a possibilidade da criação de cursos fora da sede da Universidade, criando a Universidade de campos múltiplos. Ao terminar seu mandato como reitor, em 1973, a UFSM possuía 14 extensões, 13 em sua área geo-educacional e uma em Roraima, sendo que Santa Maria foi a primeira universidade a instalar um campus avançado na Amazônia.

O Reitor Mariano procurou, durante sua administração, atrair educadores de todas as nacionalidades, estabelecendo convênios com muitas universidades estrangeiras. Também, uma das suas inovações foi a criação de bolsas de estudo. Eram bolsas de manutenção, transporte, moradia e trabalho que, posteriormente, foram adotadas pelo Ministério da Educação e Cultura, sob a forma de Crédito Educativo.

Foram várias as obras feitas pelo Reitor Mariano, e, devido a isso, a Cidade Universitária da UFSM, leva seu nome, gravado em uma placa de bronze no pórtico de entrada do campus.

A política da UFSM, de combate à desigualdade, atuando nas causas fundamentais do problema, tem permitido que a sua inserção social se faça sem perda de qualidade. A classificação de seus cursos de graduação situa-se sempre entre as melhores do País.

Em 2003, último ano do Exame Nacional de Cursos, o Provão, na forma original, 85% dos cursos receberam conceitos A e B. Apenas quatro universidades, em todo o Brasil, obtiveram este número de conceitos A e B (22 conceitos).

Para propiciar a equidade de acesso à Educação Superior, a UFSM estabeleceu como uma de suas prioridades a qualificação dos Programas de Assistência Estudantil. O Programa de Assistência Estudantil da UFSM é, hoje, um dos mais completos e o maior das universidades brasileiras. Não se trata apenas de propiciar moradia, alimentação e transporte aos alunos carentes, mas também em propiciar condições de igualdade de acesso a todos os benefícios. Cursos gratuitos de línguas estrangeiras e de informática para os alunos carentes, assistência

religiosa, psicológica, odontológica, social e forte participação nos projetos de pesquisa e extensão completam as condições de assistência na UFSM.

A assistência ao estudante carente se amplia e se consolida a cada ano. É o maior e melhor programa das universidades brasileiras. São 13%, os estudantes atendidos na moradia estudantil. A média das Instituições Federais de ensino superior é de 2,6%, conforme dados do relatório da UFSM, 2004.

A UFSM possui, hoje, em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Desenvolve 60 cursos de Graduação presencial e 1 Curso de Educação à distância, 53 de Pós-Graduação permanentes, dos quais 17 são Especialização, 24 Mestrado e 12 Doutorado, atendendo às mais diversificadas e urgentes solicitações de demanda regional. Da estrutura da Universidade, fazem parte, também, 3 Escolas de Ensino Médio e Tecnológico: Colégio Agrícola de Santa Maria e Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, oferecendo curso de nível médio e diversos cursos pós-médio profissionalizantes¹¹.

Em 2005, por meio do Parecer 031/05, aprovado na 648ª Sessão do Conselho Universitário, de 20/07/05, foi criado o Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM - CESNORS, passando a UFSM a contar com nove Unidades Universitárias. A instalação do CESNORS tem como objetivo impulsionar o desenvolvimento da região norte do estado do Rio Grande do Sul, visando à expansão da educação pública superior. Também foi aprovada a oferta dos Cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Jornalismo no município de Frederico Westphalen e os Cursos de Administração, Zootecnia e Enfermagem no município de Palmeira das Missões¹².

A oferta anual de vagas, na UFSM, destinada ao ensino médio e superior e à pós-graduação, está em torno de 3.558. O corpo discente é constituído de 11.687 alunos de graduação, 1.885 de pós graduação e 1.993 de ensino médio, pós médio e tecnológico, totalizando 15.565 alunos distribuídos entre esses diferentes níveis de ensino. O corpo docente é de 1.058 professores do ensino superior, com 191 substitutos e visitantes, além de 85 de ensino médio e tecnológico, com 20 professores substitutos¹³.

¹¹ <http://www.ufsm.br>

¹² <http://www.ufsm.br>

¹³ <http://www.ufsm.br/proplan>

Pela Tabela 1, é possível compreender a evolução dos docentes do ensino superior, na UFSM:

Tabela nº. 1 – Evolução dos docentes do Ensino Superior na UFSM

VARIÁVEL/ANO	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005*
DOCENTES DO QUADRO	1.165	1.165	1.148	1.129	1.129	1.117	1.101	1.083	1.064	1.015	1.042	1.058
PESSOAL TEMPORÁRIO**	73	124	136	143	113	153	161	163	192	213	214	191
TOTAL	1.238	1.289	1.284	1.272	1.242	1.270	1.262	1.246	1.256	1.228	1.256	1.249
EVOLUÇÃO QUADRO	100	104,12	103,72	102,75	100,32	102,58	101,94	100,65	101,45	99,19	101,45	100,89

Fonte: CCRE/PRRH, CPPD

* Situação em 22/11/2005.

** Visitantes e Substitutos

A maioria dos docentes, 92,3%, ocupa-se em atividades relacionadas ao desenvolvimento das funções básicas nos níveis de graduação e pós-graduação, além do desempenho de funções administrativas e 7,7% deles dedicam-se às atividades de ensino médio.

Ao se referir aos docentes, a universidade contabiliza em seu quadro, inclusive os professores substitutos, passando a idéia de que o professor substituto é um recurso permanente, mudando o foco para o qual foi criado que era de provisoriedade.

Pela figura nº 1 e nº 2, é possível observar as mudanças no que se refere aos professores concursados e aos professores substitutos.

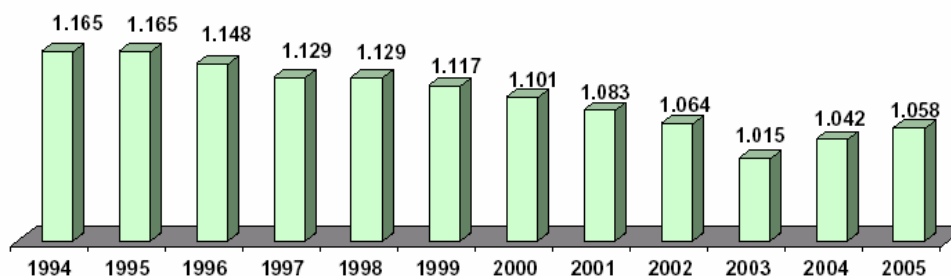


Figura 1 – Docentes do Ensino Superior – Quadro de Pessoal

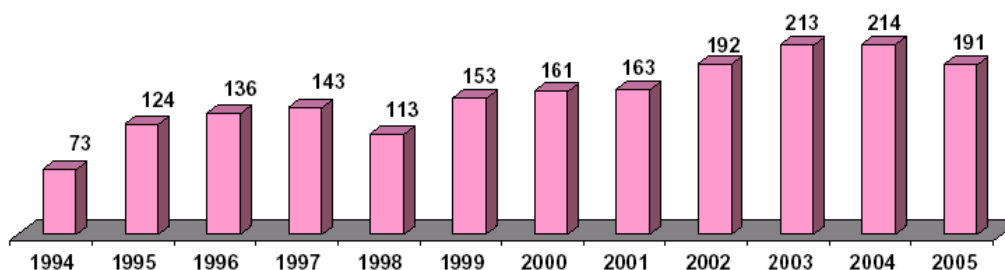


Figura 2 – Docentes do Ensino Superior – Pessoal Temporário

Pelas tabelas, é possível visualizar, a pequena mas significativa redução de professores do quadro de pessoal, em contrapartida, o acréscimo dos professores substitutos.

Constata-se que o número de professores substitutos aumentou na medida em que diminuiu o número de professores efetivos, e isso representa que o professor assume no lugar de quem saiu, porém, encerrado o prazo de dois anos, algumas vezes, ao invés de efetivar um professor novo, através de concurso público, acaba-se contratando outro professor substituto.

O quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.546 servidores, sendo 1.273, incluindo médicos e enfermeiros, pertencentes ao Hospital Universitário. A comunidade universitária da UFSM é de, aproximadamente, 19.500 pessoas.

A estrutura acadêmico-administrativa da Universidade é constituída basicamente pela Administração Superior, Unidades Universitárias e Departamentos. A Administração Superior é composta e desempenhada por Órgãos Deliberativos que traçam as diretrizes da Instituição. São eles: O Conselho Universitário, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho de Curadores.

A Reitoria atua como órgão executivo de coordenação e superintendência de todas as atividades universitárias. É representada legalmente pelo Reitor, que conta com o apoio da Vice-Reitoria e dos órgãos de direção e assessoramento que são as Pró-Reitorias de Administração, Assuntos Estudantis, Extensão, Graduação, Planejamento, Pós-Graduação e Pesquisa e Recursos Humanos¹⁴.

¹⁴ <http://www.ufsm.br>

A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, estabelece a constituição de oito Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Artes e Letras (CAL) e Centro de Educação Física e Desportos (CEFD).

Cada centro possui um número variado de departamentos. Assim, no CCNE, há 6 departamentos. No CCR, há 11 departamentos. Já no CCS, estão sob sua orientação 17 departamentos. No CE, encontram-se 4. No CCSH, 10 departamentos. O CT orienta 9 departamentos. O CAL possui 6 e no CEFD há 3 departamentos.

3.1.6 A Legislação Específica do Professor Substituto

Ao falar em legislação específica do professor substituto, já há um grande problema: não há legislação específica. As leis, decretos, medidas provisórias e/ou resoluções que serão aqui comentadas, referem-se, inclusive, ao professor substituto. Assim, para respostas de algumas perguntas a seguir relacionadas, utilizarei:

O Decreto nº. 94.664/87, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº. 7.596, de 10 de abril de 1987.

A Lei 7.596/87, que altera dispositivos do Decreto-lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº. 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº. 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.

A Lei 8.745/93 que 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.

Ainda, a Resolução nº. 012/2003 – UFSM que regulamenta o processo seletivo para contratação de Professores Substitutos na UFSM, de acordo com a legislação vigente e revoga a Resolução nº. 05/2000.

E a Medida Provisória nº. 1.953-26/2000 que institui o Auxílio-Transporte aos militares, servidores e empregados públicos da administração federal direta,

autárquica e fundacional da União, e revoga o § 1º do art. 1º da Lei nº 7.418, de 16 de dezembro de 1985.

Inicialmente, a contratação temporária do professor substituto ou por tempo determinado será para exercer substituições eventuais de docentes das carreiras de Magistério. A legislação mais antiga é o decreto nº. 94.664 de 23 de julho de 1987, no qual é aprovado o Plano Único de Classificação e Retribuição, de Cargos e Empregos, de que trata a Lei nº. 7.596, de 10 de abril de 1987. Esta lei determina nos artigos 5º e 9º as linhas norteadoras do processo de contratação de professor substituto.

Art. 5º. O corpo docente será constituído pelos integrantes das carreiras de Magistério Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus, pelos Professores Visitantes e pelos Professores Substitutos.

Art. 9º. Poderá haver contratação de Professor Substituto por prazo determinado, na forma da legislação trabalhista, para substituições eventuais de docentes das carreiras de Magistério.

Só em 1993, aos 09 de dezembro, é aprovada a Lei nº. 8.745, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. Quando algo pode ser considerado necessidade temporária? A mesma lei, em seu artigo 2º, determina que possa ser para assistência a situações de calamidade pública, combate a surtos endêmicos, realização de recenseamentos e outras pesquisas de natureza estatística efetuadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, como também a realização de recenseamentos, admissão de professor substituto e professor visitante e professor e pesquisador estrangeiro e demais atividades, algumas das forças armadas, outras de outros segmentos. Ao tentar especificar quais situações a legislação abarca, deparei-me com as constantes mudanças que a mesma sofre, devido à ampla abrangência e à necessidade da Lei adaptar-se conforme necessidade. Assim, a Lei nº. 8.745, já foi acrescida da Lei nº. 9.849 de 1999 e, recentemente, pela Lei nº. 10.677 de 2003, é demonstrada essa dificuldade. O que é evidente de constatar é que não há legislação específica, e que a lei inicial e suas modificações permitem ampla interpretação.

Sem ter a pretensão de querer explicar sobre o que abarca essa lei (nº. 8.745), deter-me-ei no que se refere ao professor substituto, foco em questão.

Quando um professor substituto pode ser contratado?

Conforme o parágrafo 1º do artigo 2º da Lei nº. 8.745/93, far-se-á a contratação de professor substituto quando houver falta de docente de carreira, decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória.

Art. 2º...

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

No mesmo sentido, é o que dispõe o art. 2º da Resolução nº. 012/2003 da UFSM:

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

Também cabe referir o que a Lei nº. 8.745/93, em seu artigo 5º, estabelece:

Art. 5º As contratações somente poderão ser feitas com observância da dotação orçamentária específica e mediante prévia autorização do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Ministro de Estado sob cuja supervisão se encontrar o órgão ou entidade contratante, conforme estabelecido em regulamento.

Como se dá a contratação do professor substituto? Levando em conta a UFSM, instituição em foco, a resposta está no artigo 4º da resolução nº. 012/03 da UFSM, que determina que constatada a necessidade de contratação temporária de professor substituto, o chefe de departamento ou o diretor da unidade de ensino médio e tecnológico¹⁵, encaminhará a solicitação à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), com parecer da direção de Centro ou da Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico, devendo constar nela os seguintes dados: exposição dos motivos que justifiquem a contratação, áreas de conhecimento, preenchimento dos parâmetros da contratação, que pode ser com regime de 20 horas semanais, com no mínimo 8 horas-aula na semana ou de 40 horas semanais com no mínimo 16 horas-aula/semanais.

¹⁵ Na UFSM, a contratação de professores substitutos para o terceiro grau é realizada pelo respectivo departamento e para o ensino médio e tecnológico através das coordenadorias.

Constatada a existência de vaga e após a análise da justificativa, o processo será encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação ou à Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico para análise dos encargos dos departamentos e, posteriormente à Pró-Reitoria de Recursos Humanos para informar da disponibilidade de recursos orçamentários.

Qual o tempo de contratação do professor substituto? A resposta está no artigo 4º, da Lei nº. 8.745/93, que diz que o professor substituto pode ser contratado por tempo determinado, ou seja, até 12 meses, sendo permitido prorrogar por mais 12 meses, especificado no parágrafo 3º, quando se tornará improrrogável.

Existem algumas proibições para a contratação. No artigo 9º, III da Lei nº. 8.745/93 salienta que não poderá ser contratado o mesmo professor, por um novo período, quando não decorrido o prazo de vinte e quatro meses após o término do contrato antes realizado.

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

I - ...

II - ...

III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos vinte e quatro meses do encerramento de seu contrato anterior, salvo na hipótese prevista no inciso I do art. 2º, mediante prévia autorização, conforme determina o art. 5º.

Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará na rescisão do contrato nos casos dos incisos I e II, ou na declaração da sua insubsistência, no caso do inciso III, sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

Também não poderá ser contratado professor substituto que ocupe cargo efetivo integrante das carreiras de magistério de que trata a Lei nº. 7.596, de 10 de abril de 1987, conforme art. 6º da Lei nº. 8.745/93:

Art. 6º É proibida a contratação, nos termos desta Lei, de servidores da Administração direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como de empregados ou servidores de suas subsidiárias e controladas.

§ 1º Excetua-se do disposto no caput deste artigo, condicionada à formal comprovação da compatibilidade de horários, a contratação de:

I - professor substituto nas instituições federais de ensino, desde que o contratado não ocupe cargo efetivo integrante das carreiras de magistério de que trata a Lei nº. 7.596, de 10 de abril de 1987.

...

Mais claro é o art. 18 da Resolução nº. 012/2003, que assim dispõe:

Art. 18. Será proibida a contratação de servidores que ocupem cargos efetivos, integrantes das carreiras de magistério de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, sendo que os demais servidores públicos, em geral,

poderão ser contratados desde que atendam à formal comprovação de compatibilidade de horários, respeitadas as regras de acumulação ditas pelo art. 37, da Constituição Federal.

Se o professor substituto é contratado para uma instituição de ensino, o que ele não pode fazer? Segundo o art. 9º, da Lei nº. 8.745/93:

- I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;
 - II - ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;
 - III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos vinte e quatro meses do encerramento de seu contrato anterior, salvo na hipótese prevista no inciso I do art. 2º, mediante prévia autorização, conforme determina o art. 5º. (Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999).
- Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará na rescisão do contrato nos casos dos incisos I e II, ou na declaração da sua insubsistência, no caso do inciso III, sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

No que concerne à remuneração do professor substituto, o Decreto nº. 94.664/87, em seu artigo 10, assim declara:

Art. 10. O salário do Professor Substituto será fixado pela IFE¹⁶ à vista da qualificação do contratado, com base no valor de salário estabelecido para o nível 1 da classe das carreiras do Magistério correspondente à respectiva titulação, calculado de acordo com o regime de trabalho.

Já, o artigo 7º, I da Lei nº. 8.745/93 traz as regras de fixação da remuneração do pessoal contratado:

Art. 7º A remuneração do pessoal contratado nos termos desta Lei será fixada:

I - nos casos do inciso IV do art. 2º, em importância não 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;

II - ...

III -

§ 1º Para os efeitos deste artigo, não se consideram as vantagens de natureza individual dos servidores ocupantes de cargos tomados como paradigma.

Como visto, a Lei nº. 8.745/93 fixa um valor máximo de pagamento ao professor substituto, enquanto que o Decreto nº. 94.664/87 trata a questão de forma mais detalhada. Assim, pode-se entender que vale a regra do decreto, desde que a remuneração do substituto não ultrapasse o montante previsto em lei.

¹⁶ Instituição Federal de Ensino.

Só para esclarecer, o Decreto nº. 94.644 de 23 de julho de 1987, de que trata a Lei nº. 7.596, determina em seu artigo 5º que o corpo docente será constituído pelos integrantes das carreiras de Magistério Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus, pelos professores visitantes e pelos professores substitutos. Na carreira do Magistério Superior, haverá as seguintes classes: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto e professor titular.

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

Art. 11. Aplica-se ao pessoal contratado nos termos desta Lei o disposto nos arts. 53 e 54; 57 a 59; 63 a 80; 97; 104 a 109; 110, incisos, I, in fine, e II, parágrafo único, a 115; 116, incisos I a V, alíneas a e c, VI a XII e parágrafo único; 117, incisos I a VI e IX a XVIII; 118 a 126; 127, incisos I, II e III, a 132, incisos I a VII, e IX a XIII; 136 a 142, incisos I, primeira parte, a III, e §§ 1º a 4º; 236; 238 a 242, da Lei nº 8.112/90, de 11 de dezembro de 1990.

Por conseguinte, conforme os artigos referidos no art. 11, no que concerne aos direitos dos contratados, são garantias: ajuda de custo; diárias; gratificação natalina, adicionais de insalubridade, periculosidade ou atividades penosas; adicional por serviço extraordinário; adicional noturno; adicional de férias; férias; concessões para ausentar-se; direito de petição; comemoração do dia do servidor público; direito de não ser discriminado por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política; direito à livre associação sindical e aos direitos dela decorrentes.

Já, a Medida Provisória nº. 1.953-26, de 14 de dezembro de 2000, instituiu o Auxílio-Transporte:

Art. 1º Fica instituído o Auxílio-Transporte em pecúnia, pago pela União, de natureza jurídica indenizatória, destinado ao custeio parcial das despesas realizadas com transporte coletivo municipal, intermunicipal ou interestadual pelos militares, servidores e empregados públicos da Administração Federal direta, autárquica e fundacional da União, nos deslocamentos de suas residências para os locais de trabalho e vice-versa, excetuadas aquelas realizadas nos deslocamentos em intervalos para repouso ou alimentação, durante a jornada de trabalho, e aquelas efetuadas com transportes seletivos ou especiais.

O artigo 7º da referida Medida Provisória, dispõe ser esse auxílio estendido ao Professor Substituto, como se observa na transcrição seguinte:

Art. 7º Os contratados por tempo determinado na forma da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e os militares contratados para prestar Tarefa por Tempo Certo na forma da Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980, fazem jus ao Auxílio-Transporte instituído por esta Medida Provisória, observado o disposto no art. 2º.

Saliente-se que, ao professor contratado também é aplicado o disposto na Lei nº. 8.647/93, que dispõe sobre a vinculação do servidor público civil, ocupante de cargo em comissão sem vínculo efetivo com a Administração Pública Federal, ao Regime Geral de Previdência Social.

Por fim, o tempo de serviço prestado em virtude da contratação nos termos da lei será contado para todos os efeitos. O contrato extinguir-se-á, sem direito a indenizações, no término do prazo contratual. O contrato poderá ser extinto por iniciativa do contratado, em decorrência da conveniência administrativa e por penalidade administrativa:

O art. 12 da Lei nº. 8.745/93 assim preceitua:

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

I - pelo término do prazo contratual;

II - por iniciativa do contratado.

III - pela extinção ou conclusão do projeto, definidos pelo contratante, nos casos da alínea *h* do inciso VI do art. 2º.

§ 1º A extinção do contrato, nos casos dos incisos II e III, será comunicada com a antecedência mínima de trinta dias.

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

Já a Lei nº. 8.112/90 traz os casos de penalidades disciplinares:

Art. 127. São penalidades disciplinares:

I – advertência;

II – suspensão;

III – demissão.

Assim, outra forma de extinção do contrato é a demissão, uma das modalidades de penalidade administrativa.

Nessa esteira, para que ocorra demissão, deverá acontecer um dos casos previstos no artigo 132 transcrito a seguir:

Art. 132. A demissão será aplicada nos seguintes casos:

I - crime contra a administração pública;

- II - abandono de cargo;
- III - inassiduidade habitual;
- IV - improbidade administrativa;
- V - incontinência pública e conduta escandalosa, na repartição;
- VI - insubordinação grave em serviço;
- VII - ofensa física, em serviço, a servidor ou a particular, salvo em legítima defesa própria ou de outrem;
- ...
- IX - revelação de segredo do qual se apropriou em razão do cargo;
- X - lesão aos cofres públicos e dilapidação do patrimônio nacional;
- XI - corrupção;
- XII - acumulação ilegal de cargos, empregos ou funções públicas;
- XIII - transgressão dos incisos IX a XVI do art. 117.

Também há possibilidade de rescisão contratual ou cancelamento da contratação nos casos previstos no art. 9.º da referida lei:

- Art. 9º O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá:
- I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;
 - II - ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;
 - III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos vinte e quatro meses do encerramento de seu contrato anterior, salvo na hipótese prevista no inciso I do art. 2º, mediante prévia autorização, conforme determina o art. 5º (Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999).
- Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará na rescisão do contrato nos casos dos incisos I e II, ou na declaração da sua insubsistência, no caso do inciso III, sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

O artigo 10º da mesma lei deixa expresso que qualquer infração disciplinar será apurada mediante sindicância, como se vê:

- Art. 10. As infrações disciplinares atribuídas ao pessoal contratado nos termos desta Lei serão apuradas mediante sindicância, concluída no prazo de trinta dias e assegurada ampla defesa.

Portanto, tendo ocorrido um desses casos, após o processo administrativo disciplinar para apurar os fatos, poderá ser uma das formas de extinção do contrato, além, é claro, dos outros já mencionados.

A legislação deixa claro quem é o professor. A partir da experiência desta função, surgem a idéia de imediatismo para o professor substituto, ou seja, que ele deveria se preocupar com as aulas, com a explanação das idéias expostas nos livros e não com a riqueza da formação do ser humano. A autora acredita que os discentes se formam mais na prática, na interação com o outro, no processo de se construir coletivamente, do que em uma simples e, algumas vezes, medíocre aula teórica.

Constatar que o professor substituto “ganha” no final do mês, o salário estipulado, ou seja, setecentos e vinte reais (R\$ 720,00) por 20 horas aulas semanais, é puro idealismo. O professor substituto está coadjuvando na formação de profissionais que dentro de três ou quatro anos, no máximo, estarão confortavelmente recebendo uma faixa salarial de cinco mil reais ou mais como agentes do Estado, magistrados, promotores, médicos, psicólogos ou qualquer outra profissão.

Assim, é justo que um estudante exija do professor tal autoflagelamento? Qual o professor que não se renderia aos encantos de outras instituições ou de outras atividades mais bem remuneradas? Os alunos querem bons professores dentro da sala de aula, mas bons professores não resistem muito tempo a tal despreendimento, e acabam abandonando o barco que estão lutando para manter navegando.

Neste contexto, os professores substitutos são os mais culpabilizados neste processo. Os professores efetivos vêem os substitutos como trabalhadores meramente provisórios, que passarão sem deixar muitas lembranças. Os alunos olham com raiva quando vêem mais um substituto chegando. É neste contexto, que o professor substituto acaba sendo massa de manobra pelo estado para diminuir o quadro dos professores efetivos, dando mais um passo em direção à privatização.

3.2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUA TRAJETÓRIA DOCENTE.

Até então, os fundamentos teóricos trazidos para suporte desse estudo centrei na atenção às origens da Universidade, e “devido ao crescimento dos sistemas de ensino e às mudanças políticas surgidas na década de 20”, segundo Kullo (2001, p. 133), houve o aparecimento dos profissionais da educação que se destacaram como os responsáveis pelas reformas de ensino no Brasil.

Há uma atenção especial ao ensino universitário, pois para Morosini (2003, p. 219), “registra-se similar movimento no âmbito da comunidade acadêmica em diversos setores da sociedade, marcado por discussões sobre o ensino superior”. Há, ainda, o provão, a avaliação das condições de ensino de graduação, a comissão de especialistas e, ainda, o (re)credenciamento das instituições de ensino superior, entre outros. Porém, por ora pretendo focar os agentes de formação que são os professores de diferentes categorias e especialidades, que desenvolvem suas atividades na Universidade.

Segundo Behrens (1998), encontram-se exercendo funções docentes na educação superior, quatro grupos de professores: há os profissionais de várias áreas do conhecimento, mas que procuram dedicar-se à docência em tempo integral. Um segundo grupo, os que dedicam uma parte de seu tempo ao magistério e no restante do tempo atuam no mercado de trabalho relativo à área de formação básica. Há, ainda, os docentes de licenciaturas e da área pedagógica que atuam também nas escolas de ensino básico ou médio. E o quarto grupo, os profissionais da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. A preocupação essencial não seria comentar as qualidades e dificuldades que cada grupo possui, mas visualizar a docência universitária, levando em conta esse amplo quadro que se apresenta no Brasil, e que garante a diversidade e a riqueza de todos os profissionais envolvidos. “O universo de conhecimento mesclado por representantes de todos estes grupos enriquece a oferta dos currículos dos cursos” (Behrens, 1998, p. 61).

Partindo destes quatro tipos de professores que são encontrados nas universidades, deveriam ser incluídos os professores temporários, que, mesmo sendo de um dos grupos acima, não possuem a mesma diversidade ou riqueza do que os professores efetivos, tendo em vista que sua permanência é curta, portanto sua atuação é diferente. Há professores temporários em instituições privadas, porém sua relação é diferente quando comparada ao professor de instituições públicas, sendo esse, o foco do meu trabalho.

Talvez não haja dúvida nenhuma de que centrar o foco na docência universitária seja necessário, pois o papel e a importância que os professores universitários exercem nas instituições formativas não podem ser desprezados. Falando de docência universitária, Masseto (1998) menciona as competências específicas próprias a essa atividade. Em primeiro lugar, o autor sugere que ocorra um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, acrescida ao conhecimento e práticas profissionais atualizados constantemente. Há, ainda, necessidade de que o docente universitário domine uma área de conhecimento específico pela pesquisa. E o mais carente de todos, mas muito importante é a segunda competência: a docência no nível superior exige do professor, domínio na área pedagógica, onde uma das preocupações deve ser a aprendizagem do aluno. Aprendizagem, essa, muito além do conhecimento, das informações, para que se desenvolvam as habilidades

humanas e profissionais. Há, ainda, como terceira competência entender que o professor possui uma dimensão política, fazendo parte de um processo histórico e dialético, que participa da construção da história de seu povo. Desses três blocos de competência, surge o questionamento: teriam os professores substitutos tais competências? Há domínio de um conteúdo pela pesquisa quando os professores substitutos deveriam ter suas atividades limitadas só ao ensino? Sua formação na área pedagógica foi pensada? Por mais qualificado que seja o substituto não consegue se integrar à vida acadêmica, pois sua contratação deveria ser em função de imprevisto e não como recurso permanente.

Conforme Zabalza (2004), a universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, como exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas. Uma das explicações que fala do professor de ensino superior encontra-se no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN, Lei nº. 9.394/96) a definição:

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado.

Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Considerando a data acima expressa pela lei, a definição de professor universitário é recente, porém o ensino superior no Brasil teve início nos primórdios de 1800, o que me deixa claro que pouca importância foi dada a esse profissional, sendo que, se pouca importância foi dada, ele também não foi questionado a repensar sua prática educativa. Porém, essa lei deixa claro que para ser professor é preciso uma preparação para o exercício do magistério superior, mas não concebe a docência universitária como um processo de formação. Em contrapartida, nas palavras de Pimenta (2002, p. 15), “não é qualquer um que pode ser professor. O professor precisa ser formado”. O que essa afirmação define é que não se pode mais conceber a docência como vocação, e sim, como um profissional que precisa ser formado.

3.2.1 O que é Formação

Logo, a primeira prerrogativa é saber o que é formação. Qual a noção de formação para o professor universitário que forma para a educação básica e/ou ensino médio e para o exercício da profissão específica? Buscando definir formação, sua acepção mais habitual, remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades, ou conseguir a atuação em uma atividade ou em um conjunto de atividades. De acordo com Alarcão (1998), ao vocábulo formação é possível associar vários elementos, alguns, inclusive, de sinal contrário. Em um dos pólos seria formar, formar-se, educar, ter talento, ter potencialidade, ter criatividade e originalidade, enquanto em pólo oposto pode-se entender como receita, culinária, norma, submissão, passividade. Há, ainda, os que ficam no meio, que o valor dependerá dos objetivos e das estratégias de contexto. São eles: dar forma, enformar, desenformar. Pelo vocábulo, percebo que tanto num pólo quanto em outro seria formação.

Ultrapassando o entendimento do vocábulo, haveria tipos de formação: a inicial, a continuada e, no âmbito desta, a formação em serviço. Conforme Cunha (2003, p. 368), a formação inicial é definida como os “processos institucionais de formação para uma profissão”, sendo que essa formação inicial garante o registro profissional e oferece a possibilidade do exercício da profissão. Pode-se dizer que os cursos de licenciatura, são os espaços qualificados para a formação inicial de professores, para o exercício nos níveis fundamental e médio. “A formação inicial deve ser compreendida como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p.27).

Outra é a formação continuada entendida como iniciativas de formação no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Segundo Alarcão (1998, p.100), “é um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Assim, há quatro tipos de formação continuada levando em conta a relação entre as instituições formadoras e os alunos. Um deles seria o universitário, em que a relação formador-formando tem por finalidade essencial a transmissão do saber produzido pelos mestres investigadores de prestígio e que se assemelha à que caracteriza a relação profissional liberal-cliente. O outro seria o escolar, onde a

base é a transmissão de saberes, mas que se baseia no poder socialmente legitimado de uma entidade formadora, externa à profissão. Haveria o contratual onde há negociação entre formadores e formandos, empregados e empregadores. E, como quarto modelo, o interativo-reflexivo ligado à resolução de problemas reais e à formação em contexto de trabalho com períodos de distanciamento para reflexão e apoio externo em que se reconhece aos profissionais o poder de mobilizar os recursos e investir em seus próprios saberes profissionais.

De acordo com Alarcão (1998), é possível identificar algumas dimensões do conhecimento profissional da atividade do professor que precisam estar presentes quando se pensa em formação continuada. Entre elas ressalta-se o conhecimento científico-pedagógico onde ocorre a compreensão de como se organiza o conteúdo disciplinar, focando sempre a atenção na estrutura, nos temas e conceitos, a fim de tornar esse conteúdo compreensível pelo aluno. Há o conhecimento do conteúdo disciplinar que é a compreensão profunda e o domínio da matéria a ensinar, porém, referindo-se aos conceitos e temas que a constituem e às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns, relativamente aos outros. Outro é o conhecimento pedagógico em geral, que se centra no domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas e está relacionado à maneira como o professor organiza e gera as atividades de sala de aula.

Como a atividade do professor insere-se num sistema escolar, há o conhecimento do currículo que é a compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não disciplinares que integram a organização das atividades formativas de um determinado nível de ensino, como também da estrutura de seus programas. No que se refere ao aluno, há o conhecimento acerca do aluno e de suas características, compreendendo o passado e o presente, entre outras coisas. Há necessidade de compreender que a atividade docente desenvolve-se em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos e com valor educativo, desencadeando, assim, o conhecimento dos contextos, que, associando-se ao macrocontexto social leva-nos ao conhecimento dos fins educativos. Outro conhecimento, levando em conta o professor como profissional do humano, é o conhecimento de si mesmo, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática. Associado a essa, quando o professor integra-se numa comunidade profissional com suas características e

identidades próprias, desenvolve o conhecimento de filiação profissional. É a dimensão do coletivo social.

Segundo Cunha (2003), há, ainda, a formação em serviço que deve ser entendida como um tipo de formação continuada com o objetivo de desenvolver o profissional. Destina-se a professores imbricados em processos de trabalhos e que são convidados a participar dos processos formativos.

Tendo clarificado os tipos de formação docente, e levando em conta o seu formato e duração, que são diferenciados, verifica-se que ambos contribuem para a construção da profissionalidade docente. Tomei como foco a formação inicial dos professores, que na opinião de Zabalza (2004), seria o exercício da profissão docente que requer uma sólida formação, não apenas dos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também dos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Segundo esse autor a qualidade dessa influência vem condicionada, tanto pelo conteúdo da intervenção formativa como pela forma como esse processo ocorre.

Para os autores acima mencionados (Cunha, 2003 e Zabalza, 2004), ao clarificarem a respeito dos tipos de formação, esclarecem que é preciso estudar as várias dimensões que compõem a figura do professor. Neste estudo, o foco são especificamente os professores substitutos das Universidades Federais, pois os mesmos nunca foram focos de estudo. Não se tem dados que comprovem que só os conteúdos científicos que receberam serão úteis no período em que estiverem na docência. Porém, sabe-se que noções de didática, excetuando-se os cursos de licenciatura, não são trabalhadas em sala de aula. Algumas vezes até chega-se a ver “esse conteúdo” nos cursos de pós-graduação, mas de forma superficial. Isso estaria afetando a qualidade do ensino? Às vezes, o professor substituto é inexperiente e, quando atinge conhecimento, tem de ir embora, e o problema se repete no ano seguinte. Tal fato é problemático, e entendo que traga prejuízos à educação como um todo, afetando a qualidade do ensino.

Marcelo Garcia (1999, p.26), entendendo como um fator básico da qualidade do ensino, a formação de professores, define como:

uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da didática e da Organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipes, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e

disposições, o que permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Logo, a formação é entendida como um processo, por ter um entendimento de evolução e também por apresentar um caráter sistemático e organizado. Marcelo Garcia (1999) refere-se tanto aos professores que estão estudando para desempenhar essa tarefa quanto para aqueles que já atuam na docência. Assim, como especificado anteriormente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada englobam formação, mudando apenas o conteúdo, o foco ou a metodologia. A questão aqui é: como um sujeito que dorme profissional de uma área, acorda professor e, tendo o tempo máximo de dois anos irá se constituir professor? Haveria formação continuada específica para esse professor?

Observo, ainda, que a formação tanto pode ser individual, onde um professor apenas está implicado e, quanto um grupo de professores está envolvido na realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades. Acredito que não haja momento para um grupo de professores substitutos reunirem-se, mas, e sua formação individual, estaria acontecendo? Como ele procura atualizar-se? Onde ele busca materiais para dinamizar suas aulas? A questão principal é saber como é sua formação. Quais os princípios em que estão envolvidos, visto que Marcelo Garcia (1999) apresenta os sete princípios da formação de professores.

Primeiro: a formação de professores para Marcelo Garcia (1999) é considerada como um processo contínuo, pois mantém alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível da formação de professores. Essa formação acontece ao longo da carreira, desde a formação inicial, perpassando o próprio desenvolvimento profissional. Para isso, é necessária a existência de uma forte interligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente.

Segundo princípio apresentado por Marcelo Garcia (1999), a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino. A formação e os processos de mudança compreendidos como duas faces da mesma moeda.

Terceiro: ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Marcelo Garcia (1999) sugere adotar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, partindo do contexto dos próprios professores haveria maior possibilidade de transformação da escola, no presente caso, as instituições de ensino superior.

Quarto: integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, ou seja, a necessidade de articular o conhecimento didático do conteúdo com a especialidade do professor.

Quinto: necessidade de integração entre teoria e prática na formação dos professores. Marcelo Garcia (1999) sugere estimular os professores para que desenvolvam um conhecimento próprio, produto das experiências e vivências pessoais, que racionalizam e rotinizam. A prática é o espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões.

Sexto: necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Quando se fala em isomorfismo este não deve ser entendido como sinônimo de identidade. Cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes. Porém, para Marcelo Garcia (1999) quando se fala em formação de professores é necessária uma congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento é transmitido.

Sétimo: Marcelo Garcia (1999) denomina o princípio da individualização. Neste princípio, o autor afirma que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor ou grupo de professores. O princípio de individualização está ligado à idéia da formação clínica dos professores, significando que a formação de professores baseia-se nas necessidades e interesses dos participantes, devem estar adaptados ao contexto em que estes trabalham e fomentar a participação e reflexão.

Ainda, a formação de professores precisa dar aos docentes a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Isso implica em que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. Novamente, pensando o professor substituto, é um pouco difícil conseguir fazer isso em apenas dois anos de docência. Acredito que a maioria dos professores substitutos repetem conceitos que nem mesmo eles conseguem entender direito, tornando suas aulas simples monólogos, onde pouca importância se dá ao outro (aluno), sendo, o professor substituto, apenas um meio de fornecer dados para a aquisição do tão sonhado título de graduação.

Por que é tão importante estudar a formação, visto que para Marcelo Garcia (1999, p. 72), “a institucionalização da formação dos professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino” e, segundo Zabalza (2004) não costuma ser algo habitual nos estudos pedagógicos? Enquanto se centra o estudo na formação procura-se compreender os processos deliberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas. São aprendizagens e experiências planejadas para conseguir a atuação adequada em uma atividade ou em um conjunto de atividades.

O que constato é que para Marcelo Garcia (1999) a formação ocorreria de forma paralela ao desenvolvimento do sistema nacional de ensino, mas referindo-se ao Brasil, Morosini (2001, p. 24) afirma que “a principal característica das políticas de formação de professor do ensino superior, no âmbito da formação, é o silêncio”. Assim, observo que a competência advém do domínio da área de conhecimento no qual o professor atua. O que essa autora constata é que a formação acontece só para a pesquisa, e essa, extremamente especializada. Percebo que a pesquisa acontece na graduação, mas é nos cursos de pós-graduação que ela está estruturada. Quando o professor substituto insere-se em uma universidade, através de concurso público simplificado, normalmente, é exigida somente a graduação. Haveria professores substitutos com pós-graduação (mestrado ou doutorado) em andamento? Ou já haviam concluído quando iniciaram o contrato?

Como referido anteriormente, o silêncio é a característica principal para os professores efetivos, imagine no que se refere ao professor substituto: completo esquecimento. Uma negligência acima do normal, pois esse profissional está coadjuvando na formação de outros profissionais, mas nunca ou quase nunca é

incluído nas instituições, nos planos de aperfeiçoamento do governo. Por ser transitório, acredito que o governo federal não aposte nesses professores, como se eles não marcassem a vida da instituição e dos próprios estudantes.

Constato, com relação à questão de formação, que os professores substitutos são vistos como trabalhadores meramente provisórios que passarão muito rapidamente, e, sendo assim, não precisam de atenção, tanto da parte dos administradores da hierarquia federal, quanto das próprias instituições de ensino onde estão locados.

O que pude observar é que acabam se formando duas categorias de docentes nas universidades públicas. Nessa situação, como não lembrar do clássico de Gilberto Freire, Casa Grande e Senzala? Por que o professor substituto deve ficar na senzala?

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer que a prerrogativa legal de contratação de professores substitutos restringe-se “à necessidade temporária de excepcional interesse público”, ou seja, está prevista como forma de preencher vagas, provisoriamente, em função de imprevistos, como morte ou acidente, por exemplo, e não como recurso permanente. Logo, a própria prerrogativa legal manifesta a não valorização desse papel a ser desempenhado pelo professor substituto.

3.2.2 Trajetória Pessoal e Profissional

Além dos pontos já levantados, é necessário compreender a trajetória de vida, tanto pessoal quanto profissional, dos professores. É a partir de Ortega e Gasset (1970) que temos a definição de trajetória de vida, como tempo, duração, e, portanto, finitude. Assim, as idades, etapas vão se entrelaçando em uma mesma duração histórica, formando a trajetória pessoal e profissional.

A trajetória pessoal pode ser entendida, segundo Isaia (2003, p. 370), “como o pano de fundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial.” O professor, sujeito em questão, além de ter escolhido essa profissão, desenvolve sua trajetória pessoal, ou seja, além de ser professor é filho, marido, pai, amigo, amante. Dos vários estudos que procuram compreender esse sujeito, optei pela concepção por toda a vida, pois a sucessão dos momentos é que forma o sujeito. Assim sendo, as fases do desenvolvimento pelas quais cada

pessoa passa, são determinados pelos parâmetros de tempo, espaço e estilo de vida. Também há influência do grupo, pois no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, constituindo uma geração.

A fim de compreender a trajetória pessoal, optei por enfocá-la a partir da abordagem psicossocial de Erikson (1998), que privilegia a interação entre processo psíquico e social, sem desconsiderar que ela advém da teoria freudiana. Erikson (1998) entende que o desenvolvimento humano, do nascimento à morte, é determinado por interações sociais, porém não só por elas, pois o substrato orgânico também é considerado. O indivíduo agindo sobre o meio, modifica-o e vice-versa, privilegia a interação entre processo psíquico e social concebendo o fator psicossocial como aquele capaz de explicar a dinâmica do transcurso existencial. Daí compreende-se o nome da teoria.

Como observado anteriormente, a abordagem ericksoniana, se dá ao longo de etapas, representando as oito idades do homem, desde o nascimento até a velhice. O que determinaria cada uma dessas etapas seria um marco existencial específico que separaria uma da outra. A isso, o autor chamou de crise.

Assim, cada crise possui dois pólos formados por um elemento sintônico que é positivo ou ajustado e por um elemento distônico, que é negativo ou transtorno. Mesmo que o elemento positivo sobreponha-se ao negativo, continua presente, necessitando, assim, de um equilíbrio dinâmico entre ambos.

Sinteticamente, a teoria Ericksoniana, em termos de fases, assim se configura:

1º Estágio	Confiança básica x desconfiança básica.	Esperança
2º Estágio	Autonomia x vergonha e dúvida.	Vontade
3º Estágio	Iniciativa x culpa.	Finalidade
4º Estágio	Indústria (destreza ou habilidade) x inferioridade.	Competência
5º Estágio	Identidade x confusão de identidade.	Fidelidade
6º Estágio	Intimidade x isolamento.	Amor
7º Estágio	Generatividade x estagnação.	Cuidado
8º Estágio	Integridade x desesperança.	Sabedoria

(Erikson, 1998)

Para Erickson (1998), a primeira idade caracteriza-se pela confiança básica versus desconfiança básica. A segunda idade caracteriza-se pela autonomia versus vergonha e dúvida. A terceira é a da intimidade versus culpa. A quarta idade é a da indústria entendida como destreza ou habilidade, versus inferioridade. A quinta idade é a da identidade versus confusão de papel. Nessas 5 primeiras fases,

o sujeito teria consumido seus primeiros 20 anos de vida. Como é quase impossível, no Brasil, antes dos 20 anos, tornar-se professor universitário, já com a graduação concluída, acreditamos que é a partir desta fase que encontraremos professores substitutos na UFSM. Logo, para Erickson (1998), o sujeito estaria na adultez onde mudanças e transformações significativas continuariam a ter lugar, alterando o modo como os adultos e o mundo transacionam, ou seja, influenciando-se mutuamente.

Procurando compreender as demais fases, na sexta idade, segundo Erickson (1998), teríamos a intimidade versus isolamento. É quando o jovem adulto, que emergiu da busca e persistência numa identidade, dispõe-se, agora, a fundi-la com a de outros. Está preparado para a intimidade, isto é, a capacidade de confiar a filiações e associações concretas, e de ser fiel a esses vínculos mesmo que lhes imponham sacrifício e compromissos significativos, tudo acrescido à capacidade do adulto jovem experimentar sua própria vida interior e afiliações concretas de amizade e de amor com outras pessoas. Como pólo oposto, encontra-se o isolamento, caracterizado pela evitação, em especial, de compromissos.

A sétima idade é a da generatividade versus estagnação, correspondendo à idade adulta, etapa esta em que se situam os professores do ensino superior. A generatividade consiste na preocupação do indivíduo em firmar e guiar a nova geração. São sinônimos mais populares de generatividade os conceitos de produtividade e criatividade sexual e social. A generatividade não só entendida como a capacidade de gerar novos seres, produtos e idéias, mas também como autogeração. Ocorre uma necessidade psíquica de sentir-se responsável pelo desenvolvimento de outras pessoas e do seu próprio. Nessa fase, o cuidado é a qualidade em contraposto à resistência do adulto em se comprometer com as obrigações, o que seria a estagnação.

Erickson (1998) comenta, também, a oitava idade onde ocorreria a integridade do ego versus desesperança, que, no caso do professor substituto, normalmente, ele não estaria nesta idade, ainda.

Pela explanação anterior, pude perceber que em cada fase há crises formadas por forças psicossociais, cuja resolução ou não, permite a passagem paulatina de uma para outra. E por que seria um processo psicossocial? Segundo Erickson (1998), por ser um conceito integrador, capaz de explicar a dinâmica do desenvolvimento humano, acrescido ao fato de depender de três processos de organização que se completam entre si. O biológico, que envolve a organização dos

sistemas orgânicos, o psíquico, que está voltado para a organização da experiência individual mediante o trabalho de síntese elaborado pelo Eu e, o social que é constituído na organização cultural das relações interpessoais.

Até então, foi apresentada a trajetória pessoal. Por ora pretende-se demarcar o entendimento da trajetória profissional que corresponde às diversas gerações pedagógicas, sendo que, em cada instituição teremos vários sujeitos, normalmente com diferentes anos de trabalho. Isaia (2003) entende que a trajetória profissional não é só uma sucessão de gerações, mas principalmente o entrelaçamento de várias gerações pedagógicas em determinado momento histórico. Isso ocorreria pelo percurso dos professores em uma, ou em várias instituições de ensino nas quais estão engajados.

Não tendo a pretensão de abarcar o estudo sobre trajetória profissional, até por que não é esse o objetivo, pois os sujeitos desta pesquisa não conseguem desenvolver essa trajetória, pretendo estabelecer relações entre as idades e os ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais.

As investigações sobre o ciclo vital dos professores defendem, pois, que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa. Contudo, não significa que todas as etapas são passagens obrigatórias. Existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores, e, desse modo, não permitem que as propostas de formação de forma homogênea e padronizada sejam tratadas.

Esse entrelaçamento das dimensões pessoal e profissional denomina-se Trajetória de Formação. Mas o que é trajetória? Ou dever-se-ia dizer trajetórias? O termo trajetória:

pode ser entendido como as porções do tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta de multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica (Isaia, 2003, p.370).

Assim, esse conceito objetiva-se a partir do tempo em que sucede a vida do professor. Engloba as fases da vida, próprias de todo ser humano e da profissão. No caso da docência, peculiar a ela. Torna-se impossível quando se fala em trajetória docente definir os limites do pessoal e do profissional. Como nos coloca Nóvoa (1992), é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. O professor é a

pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. A isso é chamado processo identitário da profissão docente.

O processo identitário dos professores não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Com certeza é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço da construção da maneira de ser e de estar na profissão. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. Daí, a necessidade de enfocar o processo identitário como a maneira como cada um sente e se diz professor. Esse processo passa também pela capacidade de exercermos com autonomia as atividades, pelo sentimento de que cada um controla seu trabalho. A maneira como o ensino está diretamente dependente daquilo que sou como pessoa quando exerço o ensino. Acrescido a isso, o professor que está num dado contexto e num momento histórico, como resposta a necessidades que são postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. O processo identitário, inclusive, é confirmar aquela maneira na qual obtenho êxito, e refutar aquelas as quais apresentam dificuldades. Obviamente, que, para isso, é necessária muita prática, anos de atividades, os quais, enquanto professor substituto não temos, pois, essa atividade docente é tratada como mercadoria qualquer, substituível a qualquer momento, conforme as exigências do mercado.

Procurando usar uma metáfora para sintetizar as idéias até então expostas, no que se refere à trajetória poderíamos compará-la à coluna vertebral. Esta é formada pelas vértebras e pela espinha dorsal. Comparamos as vértebras com a trajetória profissional, pois cada nova instituição em que ingressamos, auxilia no ser completo em que há de se tornar. Especificamente, com o professor substituto, essa trajetória está capenga, pois sua trajetória é de somente dois anos.

A espinha dorsal, ou seja, o centro da coluna é o lado pessoal do professor. É a partir do referido lado pessoal que o professor é o sujeito que é. O desenvolvimento vai sendo influenciado por toda a vida, mas é na adultez, que as mudanças alterarão o modo como se constitui enquanto pessoa.

Para Nóvoa (1992), a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. Como nos coloca Isaia (2003, p. 370), “a identidade profissional é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os

diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor.” Surgem questionamentos: Como é que cada um se torna o professor que é hoje? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? Há várias respostas, porém, dentre elas, encontramos, segundo Nóvoa (1992), os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores, e realça a trama dinâmica que caracteriza a maneira de cada um se sentir e se dizer professor:

A, de Adesão devido a princípios e valores, à adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.

A, de Ação porque na maneira de agir está o lado pessoal e profissional. Todos sabem que certas técnicas e métodos colam melhor com a nossa maneira de ser do que outros.

A de Autoconsciência porque tudo é decidido no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É muito importante, porque a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Frente aos 3 AAA, poderia incluir um quarto A para o professor substituto: A, de Ausência, ou seria de Anulação pois, A, de Adesão é inexpressivo visto que o projeto de investir em jovens universitários ainda está encoberto, pois percebe-se que ele ainda está centrado em investir em si próprio. A, de Ação não se concretiza pois quando percebe que essa ou aquela maneira cola melhor, já está fora da universidade e, A, de Autoconsciência do quê? De ser professor negligenciado? De ser esquecido? De ser questionado pelos alunos de sua capacidade? De perceber a precarização das relações de trabalho dos professores substitutos? Da precariedade do vínculo como professor substituto, pois está excluído de projetos de pesquisa e extensão.

3.2.3 O que é Ensinar e Aprender

Depois de compreender a questão da trajetória de vida dos professores, é necessário compreender qual a função do professor: ensinar. Nas palavras de Marcelo Garcia (1999), o professor universitário, sendo professor, 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. Logo, se a função dos professores é ensinar, é também levar em conta a aprendizagem do aluno.

Aprender é um verbo que indica uma ação que começa antes de nascermos, através da relação intra-uterina com a mãe, como também com os estímulos externos que vamos recebendo ao longo da gestação. Ao nascermos, as relações se ampliam, criando espaços para a construção de nossa subjetividade e para a interação com os outros. É nesse processo contínuo que ocorre a aprendizagem. Segundo as idéias de Zabalza (2004, p.193),

ainda que aprender seja um processo interno do indivíduo (uma experiência subjetiva de aquisição e mudança), é também algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas. Aprendemos em um marco cultural, nas instituições (nesse caso, a universidade), em relação às trocas feitas com os outros (professores e colegas).

Dessa forma, o processo de aprender, em instituições, é complexo e compartilhado, no qual o aluno é ativo e protagonista de sua aprendizagem, considerando sempre a mediação do professor. Assim, é imprescindível que as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam estar interligadas. Na perspectiva de uma aquisição significativa e compartilhada do conhecimento, precisamos entender o termo no sentido de apreender, cunhado por Anastasiou (1998), e que vai muito além de aprender, que consiste na simples recepção da informação, memorização, normalmente passada por meio de exposição oral. Perceber o aprender no ensino sistematizado, como essa mera acumulação de conteúdos pelo indivíduo, é uma visão que é passada mesmo antes do sujeito entrar na escola, e reforçada, quando nela está, no momento em que um professor que apenas ensina e os alunos que apenas aprendem. Entretanto, apreender é poder apropriar-se de um conteúdo, exercitar-se de forma a transformar a informação em conhecimento significativo. O verbo apreender está inter-relacionado a agir, a informar-se, tomar para si. Referindo-se ao professor substituto, se em seus estudos universitários somente aprendeu, terá ele condições de apreender? De agir de forma consciente na aprendizagem do aluno, em questão de dois anos?

E quando se fala em ensinar, é preciso entender a natureza das relações, dos saberes que os professores possuem e transmitem. Assim, cada professor precisa compreender quais ações estão presentes na meta estabelecida ao ensinar. Quando se fala em saberes docentes, deve ser entendido como um conjunto de

conhecimentos, habilidades, competências e percepções que a capacidade do sujeito tem, de ensinar e aprender.

Ao identificar e definir os diferentes saberes docentes, Tardif (2003) nos apresenta como um saber plural, pois se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Mas quais são esses saberes que o corpo docente mantém nas diferentes relações e que são constitutivos da prática docente? Assim, haveria os saberes da formação profissional que são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, os saberes disciplinares como aqueles saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram, hoje, integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Há, ainda, 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.

Sendo assim, ao pensar o processo de aprender nesse ambiente escolar, precisaria extrapolar a simples transmissão dos conhecimentos pelo professor e a passividade demonstrada pelo aluno durante o processo. Este necessita ser uma atividade complexa e compartilhada, pois, como expõe Bolzan (2002), os professores, através de suas ações, estão em relação direta com o aluno e, para que a construção do conhecimento compartilhado seja possível, a interação e a mediação são fatores imprescindíveis. Nesse sentido, é possível considerar tanto o professor quanto o aluno como personagens ativos na construção de suas aprendizagens, sendo que estas ocorrem num constante processo de trocas entre os sujeitos que compõem os espaços escolares. Para Anastasiou (1998), é o processo de ensinagem que deve ser entendido como uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Enquanto isso, Gómez (1998) coloca que há espaço de conhecimento compartilhado, no qual:

as novas posições da cultura acadêmica vão sendo reinterpretadas e incorporadas aos esquemas de pensamento experiencial prévios do próprio aluno/a e também que suas pré-concepções experienciais, ao serem ativadas para interpretar a realidade e propor algumas soluções do problemas, manifestem suas deficiências em comparação com as proposições da cultura acadêmica (Gómez, 1998, p. 62).

Pode-se dizer que o ponto máximo desse espaço de conhecimento compartilhado é a sala de aula que se torna “um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade” (Gómez, 1998, p.61), realidade essa em que o indivíduo reinterpreta os significados da cultura.

A cultura, entendida como um sistema vivo e dinâmico de representações individuais e coletivas, sendo que as pessoas estão em constantes transformações e reinterpretações. É a partir dessas reinterpretações que o professor vai se construindo e reconstruindo. No caso do ensino superior, constata-se não existir uma preparação específica para a função de ser professor, levando a uma auto-formação desenvolvida a partir das suas vivências como aluno, nas suas relações interpessoais e no contexto universitário, que são as trajetórias pessoais e profissionais (Isaia e Bolzan, 2004), que interligadas com os processos formativos constituem as trajetórias de formação. E são essas trajetórias que constituem o seu fazer pedagógico.

Isso tudo leva a autora a acreditar que o professor de ensino superior precisa rever os paradigmas do processo ensino-aprendizagem, redimensionando o conceito de ensinar e de aprender. Não mais instruir, comunicar conhecimento e ser o agente principal e responsável pelo ensino, mas apreender buscando informações, revendo experiências, construindo habilidades, adaptando-se a mudanças e modificando atitudes e comportamentos. Acredito, ainda, que isso é possível a partir do tripé que fundamenta a estrutura universitária: ensino, pesquisa e extensão, e que, no caso do professor substituto, conforme determina a legislação, não é possível incluir-se em um programa de pesquisa e extensão. Suas atividades são restritas ao ensino de graduação.

Preciso levar em conta a sugestão de Kullo (2001), que afirma que essa relação entre o ensinar e o aprender precisa estar presente na formação do professor de ensino superior. Esse professor busca uma atualização constante na

metodologia do aprender e exige um conhecimento da área cognitiva, ou seja, compreender como o ser humano pensa, reflete, analisa, compara, critica, justifica, argumenta, infere conclusões, generaliza, busca e processa informações, produz conhecimento, descobre, pesquisa, cria, inventa, imagina...

Como deveria ser o professor do ensino superior? Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 244), há nove características dos bons professores de nível universitário. “A saber: a capacidade de comunicação; atitude favorável aos alunos; conhecimento do conteúdo; boa organização do conteúdo e do curso; entusiasmo com a matéria; justo nos exames; disposição para inovação; estimular o pensamento dos alunos; capacidade de reflexão.”

Acrescido a esses itens, Kullo (2001) nos deixa claro 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.

Percebi que o sujeito, que é professor, precisa sentir-se professor. Precisa introjetar uma maneira de ser e atuar como professor para ter sucesso nesta tarefa.

Pelas posições teóricas dos vários autores aqui citados, percebo que para ser professor é preciso uma formação. Um pouco pela prática, pela auto-análise e tendo como contrapartida os cursos, os encontros onde pode falar e rever seu posicionamento.

3.3 OS SENTIMENTOS

Todas as relações humanas envolvem emoções e sentimentos. E, para entender bem essa questão de relacionamento da pessoa com o outro, devo começar procurando entender o relacionamento da pessoa com a realidade.

Todos os sentimentos que experimento, ao contatar a realidade, seja a realidade dos fatos, dos objetos ou das pessoas, são conseqüências diretas dos valores que atribuo a essa realidade. Em se tratando do foco do meu trabalho, a realidade em que vivo apresenta um elemento fundamental que é o processo de mudança. Poderia apresentar diversas situações, porém pretendo focar somente as inter-relações humanas as quais vêm sofrendo profundas alterações de percepção, comportamento, atitudes, conteúdos e prática de ser, pensar e viver.

Esse fenômeno, chamado modernidade, mexeu demais no estilo da maioria das pessoas. Vivemos numa sociedade tecnocrata. A vida se modifica de forma muito rápida, alterando valores, padrões culturais, sociais, morais, éticos, mas, também, comportamentos e sentimentos.

Percebo que se vive em ambientes artificiais. Para Thums (1999, p.22), “a artificialidade dos locais em que vivemos alastrou-se para o interior do ser humano, transformando-se numa forma de ser e de existir. São partes da vida os sentimentos de medo, temor, insegurança, desespero, dúvidas, que são frutos da artificialidade do trabalho e da forma de conduzir a existência”.

Vivo numa época de extrema violência. Todos os meios de comunicação me bombardeiam diariamente, com inúmeras notícias de morte, assassinatos, atentados, temores que desencadeiam em cada ser humano um desejo de proteção.

A grande maioria da população vive em centros urbanos, em ambientes poluídos, os quais ajudam a poluir, pois ainda não foi desenvolvida a consciência ecológica de que necessita para viver e para educar futuras gerações.

A sociedade, caracterizada pelas comunicações eletrônicas, parece mais afastar do que aproximar as pessoas. A *internet*, como nova onda de comunicação, está sendo um meio de fazer amizades e até uniões amorosas, mas evidentemente é preciso “mexer” no computador, na internet, o que não é costume da geração mais “à antiga”.

Insisti numa rápida leitura da realidade, pois os comportamentos humanos são guiados por normas, valores, sentimentos e emoções. Em todos os períodos da história, encontro mudanças nos sentimentos. É necessário perceber que, no contexto atual, a liberação de sentimentos ocorre de forma inadequada, com traços próprios de uma sociedade com pouca liberdade e respeito ao ser individual, em se falando do Brasil. É consenso que sentimentos como o amor, o ódio, o desejo de vingança são tratados de maneiras muito distintas em sociedades diferentes. Assim, há influência da política, da religião, dos costumes socioculturais nas diferentes reações emocionais.

Frente a isso, e após várias leituras, percebi uma escassa teorização dos sentimentos, apesar de despertarem, há muito tempo, um grande interesse entre os homens. Pode ser devido a que não presto atenção ao modo como a vida cotidiana transcorre, nem com as formas de me relacionar com os outros, nem percebo a consciência da sociabilidade que implica o cotidiano dos encontros.

Falando de sentimentos, fui à busca dos nomes de “emoções”. Concordo com Leite (1999), quando afirma que existe um número muito maior de nomes de “emoções” do que de fenômenos fisiológicos ou comportamentais não-verbais distinguíveis no estágio atual de conhecimento da área.

Etimologicamente, a palavra emoção provém do latim *emotionem* “movimento, comoção, ação de mover”. É derivado tardio de uma forma composta de duas palavras latinas: **ex**, fora, para fora, e **motio**, movimento, ação, comoção. Esta formação latina será tomada de empréstimo por todas as línguas modernas européias. A primeira documentação do francês *émotion* é de 1538. A do inglês é *emotion* é de 1579. O italiano *emozione*, o português é *emoção*, no começo do século XVII. Nas duas primeiras línguas, o conceito mais antigo é de excitação popular, desordem. Posteriormente, houve modificação no sentido de excitação da mente e do espírito. A palavra aparece normalmente denotando a natureza imediata desta excitação nos humanos e a forma em que é experimentada por eles, ainda que em algumas culturas e em certos modos de pensamento é atribuída a todos os seres vivos.

Posso sintetizar dizendo que emoção pode ser entendida como impulso que gera os sentimentos, podendo ser consciente ou inconsciente. A partir da síntese anterior, surge o questionamento: o que é sentimento?

Sentimento, etimologicamente, advém do latim medieval *sentimentium*, derivado de *sentire*, e, Ferreira (1999) define como: capacidade para sentir, sensibilidade, faculdade de conhecer, perceber, apreciar; percepção, noção.

Em síntese, após as definições de sentimento encontradas nos dicionários, posso dizer, sinteticamente, que é algo que senti tendo que viver o momento para descrevê-lo, o qual não teria o mesmo sentido quando verbalizado. Logo, ao verbalizar, estou fazendo uso da razão, porém experimentando uma sensação por meio dos sentidos.

O que é possível constatar é que alguns psicólogos demonstraram preferência por um dos termos: emoção, paixão, afeto, sentimento e estado de ânimo, e empregam-no para denotar uma grande diversidade de fenômenos, porém buscando a origem destes vocábulos, preciso levar em conta que advêm, inclusive, das traduções. A partir destas traduções e adaptações, até agora ninguém conseguiu definir os limites dos vocábulos. Posso concluir que não há nenhuma concordância a respeito do tipo de diferenciação e, sim, que há uma grande

desordem terminológica, e que a não uniformidade quanto à terminologia a ser empregada para designar essas sensações causam certa dificuldade, o que também poderá ser percebido neste texto.

Historicamente, desde cedo, os sentimentos e as emoções tiveram suas manifestações, o que se evidencia nos escritos dos filósofos, desde a Grécia Antiga, mas, segundo Mosquera (1976, p.25):

O termo sentimento aparece na filosofia francesa, no século XVII, com os cartesianos. Dizemos o termo e não a noção, porque sentimento designa uma realidade tão antiga como o próprio homem. Descartes designa geralmente por sentimento certos estados mentais ligados às necessidades do organismo: a fome, a sede, a dor. Esses estados confusos e passivos entram na categoria geral das paixões, surgindo daí a primeira monografia sobre emoções e sentimentos.

Percebo, pelas palavras de Mosquera, que a emoção está ligada à espécie humana. Quando levo em conta a história do planeta, parto dos organismos unicelulares simples até o surgimento dos mamíferos, quando esses desenvolveram glândulas mamárias, e seus filhinhos precisaram dispor de uma ação instintiva de sugar, o que continua até hoje, com seres humanos dotados de inteligência. Porém, é nos mamíferos, do lado materno, que houve a necessidade de conservar os filhos por perto, para protegê-los e amamentá-los. Talvez esse contato próximo tenha sido a raiz de uma primeira ligação “afetiva” entre os organismos, os primórdios da emoção. Quem sabe seja a relação emocional mais fundamental que existe neste planeta: a de uma mãe com seus filhos.

Levando o acima exposto em consideração, Damásio¹⁷ (2000) alerta que, durante a maior parte do século XX, a emoção não teve espaço nos laboratórios. Dizia-se que era subjetiva demais. A emoção encontrava-se no pólo oposto ao da razão, sendo esta, de longe, a mais refinada das capacidades humanas, e presumia-se que a razão era totalmente independente da emoção. Situava-se a emoção no corpo e a razão no cérebro. Para esse escritor, emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode operar a contento. Não é verdade que a razão opere sem a influência das

17 Antônio R. Damásio (Lisboa, 1944) é professor e diretor do Departamento de Neurologia da Universidade de Iowa. É professor adjunto do Salk Institute de estudos de La Jolla e escritor. Estudioso de neurobiologia do comportamento humano e investigador das áreas cerebrais responsáveis pela tomada de decisões e conduta. Observou o comportamento em centenas de doentes com lesões no córtex pré-frontal, permitindo concluir que, embora a capacidade intelectual se mantivesse intacta, esses doentes apresentavam mudanças constantes do comportamento social e incapacidade de estabelecer e respeitar regras sociais.

emoções. Pelo contrário, é provável que a emoção auxilie o raciocínio, em especial quando se trata de questões pessoais.

A partir da trajetória vivenciada, enquanto professora substituta, posso dizer que não existe pensamento baseado na pura lógica intelectual ou na pura e simples emoção. A maior parte das decisões e do conhecimento apoiam-se numa mistura de ambas.

Procurei fazer uma retrospectiva histórica, e Damásio (2000) constatou que tanto a filosofia como as ciências da mente e do cérebro procuram estudar as questões relacionadas à emoção e aos sentimentos, porém, estando os termos sempre associados.

Na filosofia, David Hume¹⁸, já dizia que a razão é e deveria ser a serva das paixões, com isso, ele relegou a emoção aos reinos desprazíveis dos animais e da carne. Para Hume, as emoções são impressões (sensações) que se originam no espírito animal do sangue. Uma emoção é resultado de interação com outras emoções preexistentes.

Outros estudiosos, como Charles Darwin¹⁹, William James²⁰ e Sigmund Freud,²¹ no final do século XIX, haviam publicado diversos escritos, sempre dando um discurso privilegiado às emoções. Assim, Darwin escreveu um vasto estudo sobre a expressão das emoções em diferentes culturas e em diferentes espécies e, embora julgasse que as emoções humanas fossem vestígios de estágios anteriores da evolução, ele respeitou a importância desses fenômenos. William James conseguiu clarear muito a respeito das emoções, mas acabou ficando incompleto seu estudo. Freud, por sua vez, também estudou as emoções, mas acabou

18 David Hume (1711-1776) nasceu em Edimburgo, Escócia. Em 1748, publica a obra: Investigação sobre o Entendimento Humano, no qual apresenta sua discussão da noção de causalidade e sua famosa crítica aos fundamentos racionais do princípio de indução.

19 Charles Darwin, nascido em 12.02.1809, faleceu em 19.04.1882. Formulou a doutrina evolucionista, segundo a qual as espécies procedem umas das outras, por evolução. Em virtude da seleção natural sobrevivem os indivíduos e as espécies melhor adaptados. Estas idéias revolucionam as concepções biológicas da sua época.

20 William James, nascido em 11.01.1842, faleceu aos 26.08.1910. Grande filósofo e psicólogo, que foi o primeiro, em 1890, a elaborar de forma convincente a distinção necessária entre sujeito e objeto. Seu trabalho, intitulado Princípios de Psicologia, foi um dos mais importantes para a contribuição de temas como o “si mesmo” o “eu pessoal” e como conseqüência, a “auto-imagem” e a “auto-estima”. Foi extremamente frutífero, ajudando a desenvolver uma linha psicológica centralizada no desenvolvimento da pessoa e possibilitando às diferentes correntes psicológicas uma interpretação adequada, para cada uma delas, sobre o papel importante do desenvolvimento do ser humano, enquanto projeto psíquico e repercussão social.

21 Sigmund Freud nasceu em 06.05.1856, faleceu em 23.09.1939, foi o criador da psicanálise que é o método de tratamento, das desordens mentais e emocionais que constituem a estrutura das neuroses e psicoses, por meio de uma investigação psicológica profunda dos processos mentais.

enveredando para o lado dos transtornos emocionais e apregoou sua importância com grande veemência.

Mas foi um contemporâneo chamado John Hughlings Jackson²² que deu o primeiro passo em direção a uma possível neuroanatomia da emoção, sugerindo que o hemisfério cerebral direito dos homens, provavelmente era determinante para a emoção, no mesmo grau em que o esquerdo era determinante para a linguagem.

Poderia alongar-me no estudo fisiológico das emoções, e certamente o desenvolvimento de pesquisas na área do cérebro e da mente isso será facilitado, porém não é meu objetivo fazer essa abordagem. Preciso somente levar em conta que o cérebro é que está por trás de todas as nossas emoções, e que a evolução (da espécie e dos estudos) foi fundamental para construir tudo o que somos hoje. Acrescido a isso, precisamos levar em conta que o cérebro é composto por três unidades distintas que funcionam em conjunto: o cérebro primitivo, o cérebro intermediário e o superior. E nesse estaria localizado o córtex cerebral que é o local responsável pela representação consciente das emoções.

Segundo Heller (1982), na Antigüidade, o sentimento era uma questão ética e a análise dos sentimentos se subordinava à análise das virtudes. Assim, haveria os maus sentimentos que seriam os sentimentos do corpo, que deveriam ser reprimidos ou muito bem controlados e os sentimentos da alma que eram sentimentos bons. Tanto para Damásio (2000) quanto para Heller (1982) acredito que esteja ocorrendo um investimento na unificação da personalidade, pois somente a partir da segunda metade do século XIX tem-se dado grande importância ao estudo dos sentimentos e emoções.

Davidoff (2001) menciona que emoções são estados interiores que não podem ser observados ou medidos diretamente. Conforme as pessoas respondem às experiências, as emoções surgem de forma súbita. Assim, emoções, também chamadas de afetos, são estados interiores caracterizados por pensamentos, sensações, reações fisiológicas e comportamento expressivo específico. Aparecem subitamente e parecem difíceis de ser controladas.

Para Oliveira (2006), as pessoas definem mal o que é emoção. Normalmente, está relacionada com o instante de uma reação brusca, porém haveria emoções no corpo do ser humano 24 horas por dia. O autor afirma que a

22 John Hughlings Jackson, Neurologista inglês, nascido em 1835 e falecido no ano 1911, em Londres.

emoção é a energia básica da vida, assim como a respiração, a circulação sanguínea. Para ele, as emoções tornam-se evidentes quando ocorre uma quebra da harmonia, ou seja, há alterações dos batimentos cardíacos, do fluxo sanguíneo, da respiração, da composição hídrica da pele, interrupção da digestão e mudança da composição química do sistema imunológico. O que é possível constatar é que as emoções são acompanhadas de respostas autonômicas, endócrinas e motoras esqueléticas que necessitam do comando de porções sub-corticais do sistema nervoso como a amígdala, o hipotálamo e o tronco cerebral. Essas respostas periféricas são importantes, pois preparam o corpo para a ação e comunicam os estados emocionais a outras pessoas.

Essas emoções, normalmente, desencadeiam, na mente das pessoas, as chamadas emoções primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância. Damásio (2000) cita, ainda, que existem emoções secundárias ou sociais, como embaraço, ciúmes, culpa ou orgulho, e também as emoções de fundo, como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão.

Para compreender mais de perto o sentimento, optei por fazer uma rápida revisão das teorias de Mosquera (1976) e Heller (1982). Mosquera, que publicou o livro *O Professor como Pessoa*, em 1976, aprofundando, nesta obra, os componentes da própria pessoa e da formação do melhor docente, afirmando ser o sentimento o reflexo da realidade a qual se manifesta na atitude subjetiva de um indivíduo frente ao mundo, ao passo que Heller (1970), filósofa e cientista política, procura, em suas obras, dar suportes para densa e vasta reflexão sobre a “condição humana”, incluindo os sentimentos que fazem parte da vida cotidiana. Assim, a vida social humana divide-se em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas da atividade social, sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro e sua existência já caracteriza certo estágio de desenvolvimento da sociedade. Sociedade essa acima descrita sucintamente.

Segundo Heller (1970), a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, e a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. O significado dos sentimentos perpassa por estar implicado em algo, ou seja, sentir significa estar implicado em algo. Assim, este algo pode ser qualquer coisa, desde uma situação, um problema, a pessoa mesma, um outro sentimento. O que diferencia estar mais ou menos implicado pode ser considerado pelo grau de familiaridade gerado pela informação. Logo, o ser humano precisa aprender a sentir, a perceber, ouvir o

mundo que o cerca. Além disso, a implicação é também limitada em duração, pois não conseguimos manter toda uma implicação nos mesmos padrões e intensidades porque nossas energias também se esgotam, dependendo do próprio interesse e da vontade, implicação e desejo.

Esse fato de implicação é inerente ao atuar, ao pensar e ao sentir, pelo exercício próprio da ação e da reação contida na informação, ou seja, estamos imbuídos de uma ação com significado. Assim, ao agir, devo conhecer todas as implicações em que o próprio agir se constitui.

Esse grau de implicação é independente da ação. Quando estou empenhado numa atividade, não importando o tipo e o gênero, a implicação da ação é determinada pela sua natureza e pelos significados próprios, pelo seu fazer e constante refazer. Logo, a implicação se concentra no centro da consciência. O sentimento (implicação) aparece sob duas dimensões: como figura e como fundo. A figura é aquilo que permanece no centro da consciência, ao passo que o fundo são os objetos que auxiliam na formação da figura. É importante lembrar que a figura poderá, por vezes, trocar de lugar com o fundo, ou seja, o sentimento é figura ou fundo, ou melhor, tende a ser um ou outro.

Um estímulo muito forte vai afetar o centro da própria consciência, assim estaria implicado, porém os estímulos não ocupam imediatamente o centro da consciência, mas daqui a pouco poderão ocupar. Os estímulos dependem dos seus significados contidos neles próprios (sua mensagem, seu conteúdo) ou os atributos por nós mesmos.

Estar implicado só é válido quando se concebe o desenvolvimento do ser humano e do indivíduo interdependentes, inseparáveis e tangenciais, pois é preciso ser sujeito para fazer-se homem ou mulher. Essa implicação conduz o indivíduo a valorizar os aspectos constitutivos do social e de sua essência como membro da espécie humana. Um dos elementos constitutivos pode-se dizer que é a consciência, que é o modo de ser e de fazer de cada um.

Acrescido a isso, estar implicado em algo significa preocupar-se na seleção das percepções que nos rodeiam e que implicam no que somos, buscamos, fazemos ou desejamos, além de estar na busca de um conhecimento conhecido ou desconhecido, onde é preciso desinstalar-se do mundo habitual e lançar-se para fora de si mesmo. A busca de conhecimento é uma ação que requer implicação, desejo, vontade. E quando estou implicado em algo, seleciono os elementos que

percebo e que me implicam positiva ou negativamente. Também como estar voltado para a solução de problemas, pois aprendizagem e sentimento se desenvolvem numa mesma dimensão. Assim, o estar implicado em algo contribui e é responsável pelo processo de armazenamento das informações na memória. Como responsável pelo processo de armazenamento das informações a curto prazo, rechaça as informações insignificantes e transfere as informações nas quais estamos implicados para a memória a longo prazo.

Apesar do ser humano ser o personagem principal, os sentimentos dependem da interação entre situações, experiências, competências e expectativas desta e o contexto sociocultural e histórico no qual se encontra.

Para Heller (1982), a formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana. Esse processo de formação se inicia já no momento de seu nascimento e a inserção no universo cultural humano se estende por toda a vida. Para ela, a vida cotidiana é parte inerente à existência de todo e qualquer indivíduo.

Nessa esfera do ser social, o indivíduo apropria-se da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade. Sem a apropriação dessas objetivações seria impossível a sua existência e convivência em qualquer sociedade humana, independentemente do nível de desenvolvimento dessa mesma sociedade. Na verdade, seria inviável a existência do indivíduo como ser humano. Neste sentido, a filósofa húngara afirma que a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo e a vida não-cotidiana é composta por aquelas atividades voltadas para a reprodução da sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mosquera (1976) coloca que os sentimentos humanos são guias de conhecimento, são formas de conhecimento. Ele nos informa o estado do percebido, do transmitido, e possibilita o reconhecimento, a identificação dos mesmos.

Falando do conhecimento humano posso afirmar que ele seria fruto do mundo estimulado e percebido, introjetado pela sensibilidade. Assim, a dimensão de conhecer está intimamente ligada à de perceber o universo que rodeia o ser humano e dar-lhe significado, em função do sentimento.

O conhecimento ocorreria em dois pólos distintos: o conhecimento externo e o conhecimento interno, e que existiria uma comunicação múltipla, marcada por informação, que nem sempre reproduziria o real.

Frente a isso, Mosquera (1976) coloca que é preciso aumentar o conhecimento que nós temos do outro. Segundo o autor, as pessoas vivem uma pobreza existencial muito grande. As relações são marcadas, predominantemente, por interesses. Somado a isso, as pessoas têm a necessidade de conhecer o outro, ao mesmo tempo em que não há clareza maior a respeito de nós próprios.

A partir de então, Mosquera (1976) coloca que o homem é um ser dialogal, ou seja, há necessidade de fundamentar as relações em experiências reais, que envolvem sentimentos e valores.

Atualmente, é necessário um profundo auto-conhecimento, na liberação dos sentimentos, na abertura e disponibilidade de ser, de reconhecer e de remodelar-se.

Para Viscott (1982), cada um de nós é os sentimentos que tem. Aquilo que sentimos a respeito de qualquer coisa reflete nossa história e desenvolvimento, nossas influências passadas, nosso momento presente e nosso potencial futuro.

Em se falando dos sentimentos, eles são aprendidos através de vivências. Essas vivências iniciam ainda quando crianças. Constantemente, apesar de a grande maioria das pessoas gostarem de crianças alegres, não raro reprime-se justamente, a alegria dos pequenos. “Pára com esse barulho!” e “Vai brincar lá fora!” são frases comuns perante crianças que estão fazendo algazarra. Assim, o grito dos pais, dos educadores, será determinante para a criação do sistema nervoso dessas crianças. Há, ainda, frases do tipo: “Homem que é homem não tem medo, não chora”. E, os meninos que são educados para não terem emoções, crescem acreditando nisso. Na opinião de Viscott (1982), os pais tentam reprimir os sentimentos em seus filhos, sentimentos a respeito dos quais eles próprios se sentem pouco à vontade.

Na opinião de Mosquera (1976), essas vivências também ocorrem na escola, onde o professor precisa ser visto não só como um mero transmissor de saberes ou de pseudo-saberes, mas, acima de tudo, como uma pessoa que ama, detesta, sofre, chora, sonha e odeia. É um ser que é história e que faz história. O professor é alguém que conhece, com sentimentos plurifacéticos e que, na maioria das vezes, esquece-se ou não se lembra dos seus sentimentos. Isso se torna ponto

de conflito, pois é ele que se faz a si mesmo. Seu modo de ser não envolve propriedades permanentes que possui, senão maneiras concretas de existir que cada vez o comprometem por inteiro e o conduzem adiante na aventura de si mesmo. Assim, o homem acaba tornando-se um ser frágil, por não possuir uma aquisição definitiva, deve fazer e refazer-se a si mesmo. Neste ponto, o autor nos lembra que a vida pessoal não nasce totalmente configurada como a vida biológica. Para ele, cada ser deve empreender a sua conquista.

Acrescido a isso, Davidoff (2001) nos apresenta estudos que comprovam existirem seis emoções experienciadas no mundo inteiro: alegria ou felicidade, raiva, desagrado ou nojo, tristeza, surpresa e medo. Isso foi possível constatar após pesquisas em que se observa como as pessoas rotulam as emoções expressas no rosto humano.

Respaldo para a universalidade das emoções provém também de estudos de pessoas cegas e surdas de nascença. Embora suas incapacidades isolem-nas da visão e da audição das emoções alheias, elas próprias expressam suas emoções com as mesmas expressões faciais (Goodenough, 1932). Da mesma forma, características não-verbais da fala que expressam emoções (como tom, intensidade e ritmo) tendem a ser as mesmas de pessoas para pessoas e de cultura para cultura (Frick, 1985). Existe mais um conjunto de dados sugestivos. As emoções básicas surgem muito cedo, e as pessoas aprendem a identificar as mesmas emoções em outras pessoas muito antes de ir para a escola (Kreutzer & Charlesworth, 1973). Tomadas como um todo, estas observações sugerem que certas emoções e expressões faciais são programadas nos seres humanos por meio de seus genes.

As primeiras emoções advêm ainda no útero, quando o feto comunica-se com a mãe e com o mundo que o rodeia, sentindo e respondendo aos estímulos do meio (principalmente ao estresse). Assim, desde que as crianças nascem transmitem suas necessidades ou satisfação através de emoções.

Para Davidoff (2001), os bebês reagem à emoção de outros. Por volta dos três meses podem discernir entre uma expressão de alegria e outra de surpresa e, ficam agitados e choram quando as mães demonstram tristeza.

É opinião de Mosquera (1976, p.44), que a “vida humana caracteriza-se por uma constante procura de significados”, ou seja, o que realiza o homem é a capacidade de projetar-se além de si mesmo e criar um sentimento profundo acerca da sua integridade e valor. Assim, também não existiria um único modelo de humanidade. O homem não se produz de uma vez, não se desenvolve automaticamente. “Embora a autoconsciência seja um elemento intrínseco e

inseparável do ser humano, o homem precisa dar-se conta de suas experiências e tornar-se responsável pelos seus atos, se deseja realmente chegar a ser ele próprio” (Mosquera, 1976, p.48).

Essa autoconsciência pode ser entendido como a memória que é a faculdade de se representar o que foi vivido, sentido e aprendido no passado de uma pessoa. É uma função cerebral superior que surge com um processo de retenção de informações pelas quais nossas experiências são arquivadas e recuperadas quando as chamamos. Para Heller (1982), o armazenamento das informações na memória deveria ser entendido do ponto de vista da função homeostática do sentimento. Como responsável pelo processo de armazenamento das informações a curto prazo, rechaça as informações insignificantes e transfere as informações nas quais estamos implicados para a memória a longo prazo. Assim, a função de armazenamento através do processo de implicação é tão importante quanto recordar ou esquecer. Esquecemos rapidamente daquelas informações armazenadas a curto prazo, isso porque representam nada ou quase nada. Portanto, a implicação é que contribui para a armazenagem das informações na memória.

A memória forma a base para a aprendizagem, que é a aquisição de novos conhecimentos. Segundo os cientistas, a formação da memória está associada ao hipocampo.

Ao armazenarmos algo na memória, tudo ou quase tudo é resultado da vivência e aprendizado qualitativo do que sentimos. Em muitas circunstâncias reprimimos as emoções e os sentimentos que depois podem se transformar em doenças psíquicas e/ou físicas. Segundo Leite (1999, p.10), “a função da memória é o conhecimento do passado, que se organiza com o tempo, localiza e antecede o presente, tornando-se o próprio presente”.

Para Thums (1999), em nossas escolas há uma preocupação quase que exclusiva com o desenvolvimento do Coeficiente Intelectual, porém, pouco investimento na habilidade emocional, fazendo crescer a demanda por pessoas que, além de detentoras do conhecimento sejam afetivamente educadas, portadoras de um equilíbrio dos sentimentos e das emoções.

Entendo que, sem exceção, homens e mulheres de todas as idades, culturas, níveis de instrução e econômicos têm sentimentos, atentam para os sentimentos dos outros, cultivam passatempos que manipulam suas emoções,

procurando evitar sentimentos desagradáveis. Não poderia deixar de referendar que inúmeras criaturas não-humanas têm emoções, mas os sentimentos humanos possuem idéias, valores, princípios e juízos complexos que só os seres humanos podem ter. As emoções dependem dos sentimentos que despertam, mas o sentimento requer a consciência. Para Damásio (2000), há uma distinção entre “sentir” e “saber que temos um sentimento.” O estado de sentir não implica necessariamente em que o organismo que sente tenha plena consciência da emoção e do sentimento que está acontecendo. Para o autor, é difícil conceber a separação entre sentimento e emoção, pois os significados tradicionais das palavras bloqueiam nossa visão e porque tendemos a ter consciência de nossos sentimentos, apesar de não termos consciência de todos os nossos sentimentos. Quando percebemos que estamos tristes ou ansiosos é evidente que esse estado de sentimento específico do qual tomamos conhecimento nesse instante não começou no momento em que foi conhecido e, sim, algum tempo antes. Para o autor, nem o estado de sentimento nem a emoção que conduzem a ele haviam se manifestado “na consciência”, e, mesmo assim, estavam ocorrendo como processos biológicos. Por isso ele separa três estágios de processamento que fazem parte de um *continuum*: “um estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente; um estado de sentimento, que pode ser representado inconscientemente, e um estado de sentimento tornado consciente, isto é, que é conhecido pelo organismo que está tendo emoções e sentimentos” (Damásio, 2000, p.57).

3.3.1 PRINCIPAIS SENTIMENTOS

Procurando definir os principais sentimentos, é preciso recordar que cada pessoa constrói sua história em um processo de vida singular, nas relações familiares e sociais. Segundo Leite (1999), na realidade da vida social é que a consciência se manifesta através de atividades que nos foram dominante num determinado momento de nossas vidas.

Tenho consciência de que os sentimentos humanos são invisíveis, não possuem forma, cor, tamanho, textura ou outra grandeza material, onde somente uma visão materialista justifica sua mensuração, qualificação, classificação, podendo então ser bom ou mau, pequeno ou grande.

Ao pesquisar os sentimentos humanos, verifiquei ou que as pessoas possuem a capacidade de desenvolver os mesmos sentimentos, porém cada indivíduo possui sua maneira de demonstrá-lo em seu comportamento peculiar, sendo comum uma interpretação equivocada da demonstração dos sentimentos de terceiros, justificada por um tipo de demonstração diferente daquela que usualmente estamos acostumados.

A interpretação individual do estímulo é sempre influenciada pela sua experiência particular e pela situação momentânea.

3.3.1.1 Ansiedade/ Angústia

Odiar-se a si mesmo é mais fácil do que se pensa.

Georges Bernanos

A ansiedade é caracterizada como um estado de inquietação, intranqüilidade, desordem ou perturbação que surge de certas classes de estresse no seio da personalidade. Mosquera (1976), afirma que quando ocorre a ansiedade, a consciência toma conhecimento de um estado de inquietação que aumenta progressivamente, coexistindo com uma sensação de perigo iminente que parece ameaçar a segurança pessoal, ou melhor, o que costuma experimentar o indivíduo ansioso é o sentimento de antecipação do perigo, havendo um total desconhecimento da fonte deste perigo, porém ele dirige-se ao núcleo da personalidade.

Segundo Davidoff (2001, p. 390), a ansiedade é definida como “uma emoção caracterizada por sentimentos de antecipação de perigo, tensão e sofrimento e por tendências de esquiva ou fuga”.

De onde surge essa ansiedade? Provavelmente da sensação de não-ser. Conforme Mosquera (1976), quando a pessoa passa a sentir-se irreal com sua identidade deteriorada, a sua autonomia em dúvida, estabelece-se uma sensação muito baixa de segurança e passa a viver a vida com um sentimento agudo de ansiedade. O que precisa ser ressaltado é que há uma ansiedade básica, como parte inseparável da pessoa e, assim, a ansiedade não pode ser eliminada. O que é

preciso fazer é enfrentá-la corajosamente de maneira a que não se torne uma forma de ansiedade patológica.

Outro aspecto fundamental que se refere à ansiedade é a resposta não de um perigo externo, mas de um perigo que vem de dentro. Normalmente, não há proporções quanto ao estímulo exterior, ou seja, o objeto da ansiedade geralmente não é claro. As pessoas podem sentir-se ansiosas sem saber por que, e, sendo ela inconsciente e persistente, por isso podem levar os sujeitos a ter sentimentos agudos de ira.

É necessário acrescentar que a ansiedade apresenta níveis que podem ser estudados e esclarecer muitos dos comportamentos que se desenvolvem em situações de ensino. Há um limite no qual a ansiedade é considerada normal e assim torna-se básica para o desenvolvimento da personalidade, já que ela traz como conseqüência uma impulsão para a própria ação. Assim, jamais poderemos entender que a ansiedade seja aspecto negativo ou uma experiência indesejável, pois mesmo em excesso ou baixa demais, o desempenho do indivíduo não será satisfatório.

Segundo Davidoff (2001), a ansiedade tem efeitos de longo alcance sobre a aprendizagem e a saúde física e mental.

A ansiedade altera a capacidade de processamento de informação. Em experimentos de laboratório, segundo o autor, a ansiedade seria útil, pois aumentaria a disponibilidade de substância no cérebro, melhorando a retenção de informações. Em contrapartida, ansiedade alta prejudica a aprendizagem, pois pessoas altamente ansiosas têm dificuldade de prestar atenção e distraem-se com facilidade, acrescido ao fato de que pessoas ansiosas, ao processar informações, não organizam e apresentam dificuldades em elaborar as referidas informações.

Há outro aspecto que precisa ser mencionado: muitos indivíduos para se protegerem frente ao que produz ansiedade, usam procedimentos mentais denominados mecanismos de defesa, que são necessários para o indivíduo evitar tensões e para não continuar 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.

A sistematização psicanalítica original caracterizou os mecanismos de defesa como inteiramente inconscientes e auto-sugestivos. Conquanto essas

características ainda sejam aceitas, está comprovado que o grau de motivação inconsciente pode variar de forma considerável.

3.3.1.2 Raiva, Agressão

Apreendi através da experiência amarga a suprema lição: controlar minha ira e torná-la como o calor que é convertido em energia. Nossa ira controlada pode ser convertida numa força capaz de mover o mundo.

Mahatma Gandhi

Trabalhar raiva e agressão num mesmo item deve-se ao fato de que a agressão é um comportamento que geralmente acompanha a raiva. Assim, para Davidoff (2001), a raiva é uma emoção caracterizada por fortes sentimentos de contrariedade, os quais são acionados por ofensas reais ou imaginárias, enquanto que agressão é todo e qualquer ato praticado com o fim de ferir ou prejudicar uma vítima. Normalmente, as pessoas relatam sentirem raiva branda a moderada com uma frequência de várias vezes ao dia até várias vezes por semana. Alguns sentem vontade de agredir para expressar sua raiva, porém raras vezes as pessoas ficam agressivas fisicamente. A agressão verbal ou simbólica é muito mais comum.

Para a autora acima citada, tanto a frustração quanto o sofrimento levam ao sentimento de raiva e provocam agressão. A frustração ocorre quando se forma um obstáculo ao que as pessoas desejavam. Também é fonte de frustração o conflito entre pessoas e a dor.

Para Cabral e Nick (1997), a frustração pode ser entendida como um impedimento ou interferência com uma atividade desenvolvida no sentido de obtenção de determinado objeto ou da realização de uma finalidade específica. Essa frustração é produzida por demora, por contrariedade e por conflito que o professor substituto poderia enfrentar, podendo ter conseqüências motivacionais e resultar em respostas de agressão, regressão, retraimento, fuga e fixação em outras.

Em Laplanche e Pontalis (1997, p.11), encontramos a definição de agressividade como “tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasísticos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo”. Talvez esse comportamento agressivo possa aparecer

de forma simbólica, sendo a ironia o exemplo mais corriqueiro. Na psicanálise, a agressividade tem uma importância crescente, pois seria integrante no desenvolvimento do sujeito e teria sua união com a sexualidade.

Sigmund Freud (1909-1957) acreditava que os seres humanos têm instintos agressivos. Segundo ele, as pessoas não são criaturas gentis e amistosas que desejam ser amadas e que simplesmente se defendem quando são atacadas. Uma poderosa medida do desejo de agressão há de ser reconhecida como parte de sua herança instintiva. Se os indivíduos não encontram um escape, afirmava Freud, os instintos acumulam-se e finalmente explodem, rompendo em violência.

Nessa mesma direção Viscott (1982, p.69) afirma que a raiva é um “sentimento de ser irritado, ofendido, ser posto de lado, molestado, importunado, enraivecido, esquentado”, especialmente, quando há mágoas. Assim, todas as pessoas já sentiram raiva, porém pode acontecer delas não reconhecerem sua raiva. Quando se fica com raiva, não se precisa necessariamente ficar tremendo, pois a grande maioria das pessoas sentem que sua raiva não é violenta ou difícil de controlar. A irritação ou importunação é a resposta mais freqüente para os desapontamentos do dia-a-dia. Para esse autor, expressar raiva é uma reação natural e saudável, e é necessária para manter equilibradas as emoções da gente. A raiva reprimida só faz aumentar a mágoa que a originou. As defesas que impedem a raiva de fluir naturalmente para fora, agora a canalizam para dentro, dirigindo-as contra o ser.

3.3.1.3 Satisfação, Alegria, Felicidade.

Alegria não está nas coisas:

está em nós.

Goethe

Ao citar essas emoções, temos em mente que são emoções positivas, e surgem toda vez que uma necessidade biológica é satisfeita, porém não só. Para Davidoff (2001), as emoções de exaltação nos advêm quando amamos, criamos, temos uma súbita percepção de algo, vencemos um desafio, encontramos algo belo,

acrescido ao fato de que alegria e prazer são relativamente curtos, ao passo que felicidade e serenidade seriam mais plenas.

Logo, a felicidade é definida como satisfação geral com a vida, porém os cientistas possuem muita dificuldade em medir a felicidade, pois eles não dispõem de uma medida fisiológica para medi-la nem podem observar um determinado tipo de comportamento para verificar se alguém está feliz ou não.

Para Cabral e Nick (1997), a satisfação ocorre quando as tendências dominantes de motivação atingiram seu objetivo ou finalidade, ao passo que a felicidade, segundo Davidoff (2001), seria como uma satisfação geral com a vida.

Richard Lazarus e seus colegas, citados por Davidoff (2001), catalogaram fontes de prazer na vida cotidiana, as quais chamaram de *envelamentos*. Para eles, os *envelamentos* mudariam conforme a idade. Normalmente, as pessoas de meia-idade teriam seus *envelamentos* mais comuns entre relacionar-se bem com o cônjuge ou amante, relacionar-se com os amigos, finalizar uma tarefa, sentir-se saudável, dormir o suficiente, comer bem, cumprir as responsabilidades, visitar, telefonar ou escrever para alguém, passar o tempo com a família e achar a própria casa agradável.

Assim, todos os seres humanos vivenciarão envelamentos, os quais ajudariam a tornar o dia-a-dia mais tranquilo.

3.3.1.4 Desânimo, Desesperança, Solidão

Minha força está na solidão. Não tenho medo nem de chuvas tempestivas nem de grandes ventanias soltas, pois eu também sou o escuro da noite

Clarisse Lispector

Ao se referir à solidão, é preciso levar em conta que sentir-se só é um aspecto marcante no desenvolvimento da pessoa. No desenvolvimento do ser humano, há a aquisição de uma consciência crescente de sentir-se só, diferenciando-nos do outro em matéria de gosto, interesse, desejos e sentimentos. Isso não quer dizer, necessariamente, um solitário, pois para Mosquera (1976) o ser humano, em certo sentido, encontra-se em sua companhia na medida em que é capaz de apelar para seus próprios recursos e possuir o valor de si mesmo. A

solidão poderia ser considerada em dois aspectos: a solidão existencial que indubitavelmente faz parte da experiência humana, e a solidão do desconhecimento e negação de si mesmo que não é solidão propriamente dita, senão uma vaga e perturbadora ansiedade.

Para compreender a solidão existencial precisa-se levar em conta que é uma realidade intrínseca e orgânica da vida humana, na qual, por sua vez, a dor é a criação triunfante, emergindo de longos períodos de desolação. Na solidão existencial, o homem estaria consciente de si mesmo como indivíduo isolado e solitário, ao passo que na solidão-ansiedade, o homem estaria alheio a si mesmo. Acrescido a isso, a solidão existencial pressupõe a penetração íntima para construir um mundo mais rico e verdadeiro em termos de auto-imagem e auto-estima.

Quando o autor se refere à ansiedade-solidão, descreve-a como um abismo fundamental entre aquilo que a pessoa é e o que pretende ser. Trata-se de uma separação básica entre os homens e entre o homem e a sua natureza. Quando o ser humano enfatiza conformidades, imita pessoas, sendo como os outros, lutando acirradamente pelo poder ou por uma posição social, vai distanciando o homem de si mesmo.

Logo, essa busca pode trazer como conseqüência, sentimentos íntimos de desespero e temor à solidão. Nesse ponto, Mosquera (1976, p. 76) afirma que “quando o ser humano é incapaz de viver de um modo sincero a respeito dos outros, de ser autenticamente “si-mesmo”, a pessoa, na cultura contemporânea sofre amiúde o medo do nada”.

Há ainda que se incluir o que Isaia (2003, p. 373) denomina “solidão pedagógica, como o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimento pedagógico compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”, pois os professores não contam com o apoio de professores mais experientes ou de espaços institucionais que lhes proporcionem uma construção conjunta no modo de ser professores. Estarão embasados em suas concepções advindas do senso comum ou da experiência como alunos.

3.3.1.5 Preocupação, Tristeza, Culpa

Tristeza sem alegria, dobrada fadiga.

A tristeza é a ausência de satisfação pessoal quando o indivíduo se depara com sua fragilidade, sendo, assim, um sentimento intrínseco ao ser humano. Todas as pessoas estão sujeitas à tristeza.

A tristeza é o desânimo ou a frustração em relação a alguém ou algo. Para Viscott (1982, p.89), a culpa “é o sentimento de ser indigno, mau, ruim, cheio de remorsos, autocensurável, detestando-se a si mesmo”.

A origem da culpa, segundo esse autor, seria pelo fato de contermos dentro de nós mesmos, por tanto tempo, a raiva. As pessoas se sentem culpadas de diferentes maneiras. Normalmente, as pessoas culpadas convidam à rejeição e à mágoa ao recusarem ofertas de ajuda e amizade. É como se elas se sentissem melhores quando as outras pessoas as tratam mal. Algumas vezes a culpa pode dominar a pessoa e essa começar a dirigir as energias para dentro à medida que a culpa começa a puni-la, muitas vezes de maneira ilógica e descontrolada.

Cabral e Nick (1997, p.78) definem sentimento de culpa como a compreensão de que se violou um princípio ético ou moral, combinado com um sentimento de desclassificação pessoal resultante dessa violação. É preciso recordar que a culpa inconsciente acontece através de várias manifestações indiretas, embora a pessoa possa negar o cometimento da ação ofensiva, a tal ponto que a culpa imaginada serve de tela a alguma culpa profundamente reprimida.

3.3.1.6 Expectativa

Mesmo as noites totalmente sem estrelas podem anunciar a aurora de uma
grande realização.

Martin Luther King

Expectativa pode ser entendida como uma possibilidade, uma probabilidade. É a esperança fundada em promessa, aquilo que se espera.

Para Ferreira (1995), expectativas são esperanças fundadas em supostos direitos, probabilidades ou promessas. A partir dessas definições, pode-se compreender que toda situação nova promove no indivíduo um ato de reflexão. Esta reflexão, muitas vezes, conduz a um exercício de antecipação de um estado ou resultado futuro. É aquilo que o sujeito acha que vai acontecer.

Para Mosquera (1976), expectativa pode ser entendida como a procura de significado. Na consciência humana, há a capacidade de perceber, lembrar, pensar o mundo de muitas formas e refleti-lo de forma imediata sobre o crescimento do próprio ser. “O ato de dar significado consiste em perceber os outros seres e as coisas que nos rodeiam. Em outras palavras, consiste em construir uma perspectiva existencial que está além do observável e que penetra no âmago dos símbolos e questiona os padrões culturais” (p.63). Assim, o ato de avaliar antecipadamente um fato, um acontecimento ou uma situação, estimula o desenvolvimento de expectativas por parte dos indivíduos que serão envolvidos naquele ambiente ou cenário.

Para Mosquera (1976), onde existe significado, existe convicção e crescimento pessoal. Já, onde falta o significado, a insegurança torna-se uma característica fundamental e o ser humano se dilui na sua essencialidade.

Ao falar de expectativa, é preciso referendar, inclusive, a perspectiva, pois não há expectativa sem perspectiva. Logo, para alimentar a expectativa de ser professor, é preciso saber o que se passa na vida do outro, caso contrário não posso "estimulá-lo", pois não sei em que área ele precisa de ajuda. Preciso saber o que está sentindo e o que está pensando. Preciso discernir se está com um problema, para poder estimulá-lo, tanto na questão intelectual, quanto na questão emocional.

As expectativas precisam ser calibradas, pois elas haverão de controlar as atitudes e ações com relação a algo ou alguém, porém sempre lembrando que nunca todas as pessoas poderiam sentir, especular e acreditar nas mesmas coisa que eu faço.

4- A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR SUBSTITUTO

Trabalhar com os dados coletados e, reviver minha experiência como professora substituta da UFSM foi muito bom. Posso até dizer que foi um prazer, visto que, muitos aspectos foram se modificando ao longo desta pesquisa. E, as transformações ocorreram a partir da análise dos dados, quando na maioria das vezes, eu pertencia ao grupo dos excluídos. Digo isso, pois percebi que me distanciei do perfil da maioria dos professores, visto que, não estudei nesta instituição, não tive como meta a pesquisa, os cursos de pós-graduação nunca foram incentivados, pelos meus professores da graduação.

Considerando a análise dos dados, utilizei dois tipos de tratamento: um, usando procedimentos de estatística que permitiram o agrupamento de informações consideradas relevantes, a partir do questionário. Concomitante a isso, neste trabalho, apresentei fragmentos das 8 entrevistas realizadas com um professor de cada centro de ensino. A tarefa das entrevistas foi o desvelamento das falas; o silêncio dos professores substitutos, às vezes árdua, dificultava o aprofundamento das questões coletadas anteriormente. Creio, entretanto que foi válido o esforço. Mesmo que inicial, esse exercício, abriu portas para o aprofundamento da compreensão do ato pedagógico exercido pelos professores substitutos em uma instituição de ensino superior. São as falas deles que aparecem citadas no texto, desse modo: iniciais do nome, seguidos do centro ao qual pertenceram, ambos em letra maiúscula, sempre se referindo ao professor, ou seja, utilizando-se do masculino.

Aqui, apresento uma versão. Acredito que no futuro, possa fazer outras análises até por que, os dados coletados envolveram grande complexidade e seu tratamento pode ter deixado algumas informações passarem despercebidas, outras, inclusive, foram situações isoladas que não constam aqui.

4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

“O estresse pelo número de aulas e pelo tenso ambiente de trabalho acabaram por desencadear uma doença... (KG/CAL)”.

Na organização do capítulo de discussões dos resultados coletados, a partir dessa pesquisa quanti-qualitativa, inicio pelas palavras do professor KG do Centro de Artes e Letras, o qual retrata, inclusive, o que me direcionou a essa pesquisa: a angústia e o adoecer psíquico.

Sem dúvida, vivenciar a função de professor substituto ocasionou várias doenças psicossomáticas, mas que, atualmente, ficaram esquecidas na minha memória, especialmente, devido ao processo de coleta de dados para a elaboração da presente Dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Isso também demonstra que o tempo passou e certas angústias foram esquecidas, pois na perspectiva do presente, recordo-me das mais significativas. Coleta de dados, nas quais, surpreendentemente, mostraram-se situações as mais diversas possíveis. Somente lendo o texto a seguir se compreende os motivos.

Os dados iniciais referentes aos professores substitutos que trabalharam no período de 1999 a 2004, perfaziam um total de 712 professores, sendo que somente 310 sujeitos permaneceram os 24 meses, ininterruptamente, período máximo permitido pela Lei nº. 8.745/93. Isso indicou que, mais da metade ficou pouco tempo, entendendo que a substituição foi temporária, pois o professor efetivo voltou de sua licença, ou, houve a contratação do novo professor efetivo. Contrapondo a isso, esse dado também nos revelou que, houve indivíduos que não se adaptaram à situação de professor substituto e abandonaram a função logo nos primeiros meses do contrato. Este sentimento foi expresso pelo professor HT/CEFD quando nos falou:

abriu um novo concurso para vaga (...). o professor, (...), trabalhou 1 mês e pediu pra sair (...) três professores passaram pela disciplina num único semestre.

Pude constatar, a partir desta fala do professor, que algumas vezes, o processo seletivo ocorre aleatoriamente, sem ter um olhar cuidadoso para a disciplina em que o indivíduo vai atuar. Mesmo que o edital determinasse a disciplina ou área, veremos a seguir que, na realidade, nem sempre isso aconteceu. O edital é o documento que desencadeia o processo de seleção da contratação temporária de professor substituto na UFSM. Após constatar a necessidade de contratação temporária, o chefe do departamento encaminha a solicitação à Comissão

Permanente de Pessoal Docente, contendo os motivos, área de conhecimento e o regime de trabalho para realizar a seleção do professor substituto que ingressará no Departamento.

Só para lembrar, no início do processo de coleta de dados, existiam 310 sujeitos como alvo da pesquisa. Em torno de um mês, procurei telefonar para todos. Algumas vezes ligava pela manhã, pela tarde e até mesmo à noite. Ocorreu de encontrar alguns professores ou algum membro da família, já no primeiro contato. Entretanto, muitas vezes, a ligação não era completada ou alguém atendia e informava que não havia ninguém com o nome especificado naquela residência. Houve ligações em que as pessoas sentiam-se invadidas, pois alguém tinha seu nome e telefone sem que eles soubessem do que se tratava. Outras vezes, compreendiam somente após as explicações o que eu lhes oferecia e, com isso, procuravam me dar atenção. Sentiram-se valorizados, porque, alguém, um dia, pensou neles. Esse era o sentimento que eu percebia conversando com eles.

É preciso recordar, ainda, que houve uma situação inusitada: ao realizar uma determinada ligação e fazer a pergunta usual: fulano de tal se encontra? Não. Posso deixar recado?

Não. Ele não se encontra, pois já faleceu. Informei ao centro ao qual ele pertenceu e não sei por que continuam ligando”.

A partir dessa situação, remeto-me a opinião de Seltiz (1987, p. 278),

as reações emocionais são excessivamente complexas para que sejam descritas numa frase. Além disso, as palavras usadas para identificar uma reação emocional podem não ter o mesmo sentido para o pesquisador e para a pessoa que responde.

A partir de então, comecei a ter mais cuidado ao falar com os outros professores substitutos. Acredito que isso diz um pouco da vida desse professor. Que ele fez parte da vida da instituição, estava inserido nela, mas que, muitas vezes, não está mais no local onde morava e que, indo em busca de novas perspectivas de trabalho teve que mudar inclusive de residência.

Concomitantemente a esse período de telefonemas aos professores substitutos, enviava-lhes o questionário em envelope selado para que, depois de respondido, fosse reenviado a mim. Para minha surpresa, dos 310 questionários enviados, 19 retornaram por não encontrar o endereço de destino, ou seja, foram devolvidos pelos correios, perfazendo um total de 6,2% do total. Dos demais,

totalizando um percentual de 65,5% não obtive respostas, levando-me a pensar que chegaram ao destinatário, porém, os professores substitutos não responderam, ou, chegaram e foram descartados pelos moradores desses endereços. Talvez alguns deles tenham sido até mesmo perdidos pelos correios.

Um aspecto importante que deve ser levado em conta, ainda com relação a estes números e, principalmente, ao baixo número de questionários preenchidos e devolvidos, diz respeito à conscientização sobre a importância de se desenvolver pesquisa. É do conhecimento de todos que a pesquisa é priorizada na pós-graduação. Este fato pôde ser observado em alguns questionários, os quais voltaram com muitas questões parcialmente preenchidas e, principalmente, aquelas descritivas, sem informação alguma, indicando um desinteresse parcial pelo fornecimento de informações mais detalhadas sobre o assunto em questão, ou até, dificuldades para recordar situações que tenham vivido durante o contrato.

Somando esses dois percentuais relacionados aos questionários que não foram possíveis de ser aproveitados para a pesquisa, obtive 71,7% do total, um valor considerado bastante elevado. Isto confirmou as informações de Lakatos e Marconi (1985), que listam uma série de desvantagens para este tipo de instrumento: uma pequena percentagem dos questionários que retornam, associadas a um grande número de perguntas sem respostas e a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. O que ficou evidente para LSJ/CCS:

Não entendi bem a pergunta, desculpe. Coloquei duas alternativas.

Desta forma, retornaram somente 88 questionários preenchidos, correspondendo a um percentual de 28,4% e, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 2 – Centros de Ensino com seus respectivos números de departamentos, com questionários devolvidos e percentuais com relação ao total de retorno.

Centro	Número de departamentos	Questionários devolvidos	Percentual
CE	4	8	9,1%
CCSH	10	12	13,6%
CCS	17	23	26,1%
CCR	11	3	3,4%
CCNE	6	6	6,8%
CEFD	3	3	3,4%
CT	9	3	3,4%
CAL	6	7	7,9%

No quadro acima, pude observar que o Centro de Ciências Sociais e Humanas foi o que teve maior percentual de retorno. Entretanto, percebeu-se também, que este mesmo centro tem o maior número de departamentos, influenciando no percentual final. Pude observar que, o Centro de Tecnologia, apesar de possuir 9 departamentos e o Centro de Ciências Rurais com 11 departamentos, tiveram uma contribuição de apenas 3 questionários cada um. Esta observação, quando comparada ao Centro de Educação, que conta com apenas 4 departamentos, teve 8 questionários que retornaram à pesquisadora. Nesta ótica posso afirmar que os Centros de Ensino que não estão relacionados às Ciências Sociais, não tiveram profissionais muito comprometidos ou interessados em participar da pesquisa dessa natureza. Acredito que isso demonstre a tendência do grupo “das exatas”, inclinarem a balança para o lado experimental, o que segundo Méndez (1986), pode estar relacionado ao desenvolvimento e influência do positivismo. Assim como na opinião de Bauer e Gaskell (2003) a maior preocupação das pesquisas nessa área é explicar os dados através de modelos estatísticos.

Para melhor compreensão da apresentação dos dados do questionário e da entrevista, optei por agrupar em quatro parâmetros: **dados pessoais** que englobam as informações a respeito de quem é esse professor, idade atual, sexo, e os cursos de graduação e pós-graduação. O segundo parâmetro, denominei **atuação na instituição**, que envolve a relação com o departamento em que houve a contratação, a carga horária em sala de aula e outras atividades desenvolvidas durante o contrato de trabalho. Na seqüência, a **apreciação das atividades docentes**, onde expressei questões relacionadas à função do professor. Inclusive um pouco sobre a legislação existente e os fatos ocorridos na UFSM. Para finalizar, há questões relacionadas a **sentimentos**, envolvendo, além deles, as questões ligadas às **preocupações, entraves e conquistas**.

No que se refere às informações coletadas, saliento que elas foram tecidas pelos fios do questionário e da entrevista. Esta, por sua vez, aprofunda a compreensão da trajetória dos meus sujeitos ao abarcar e orientar-se pelos objetivos da pesquisa: **motivos para a docência temporária; principais dificuldades; conquistas principais e sentimentos vivenciados**.

4.1.1 Dados pessoais, um entendimento possível

Antes de “apresentar” os professores, procurei entender quais os motivos que os levaram a desenvolver a docência temporária. O objetivo desta questão foi buscar as razões pelas quais alguns estudantes optam pela contratação temporária de docente. Não procurei entender os motivos da busca da docência em si, pois acredito que os mesmos poderiam gerar outras discussões, as quais não contribuiriam para alcançar os objetivos propostos inicialmente. O que trago aqui se refere somente aos motivos da docência temporária. Talvez essa separação seja um pouco dificultada, visto que ninguém almeja somente as atividades de docente temporário, mas investigar os motivos da busca da docência teria a necessidade de aprofundar esse tema especificamente.

Eis a opinião do professor CF/CAL:

E aí surgiu o concurso, e a minha professora orientadora sugeriu se eu não gostaria de participar do processo de seleção e tal. Aí resolvi participar e também por uma questão de querer experiência. Um pouco da docência no Ensino Superior, outro por uma questão também de currículo, porque a gente sabe que também tem valor. (...)

Dentre os motivos que ficaram evidentes nas entrevistas para a função docente temporária, pude relacionar dois principais: desejo de ser professor e a necessidade de adquirir experiência.

(...) o motivo que me levou foi realmente um maior contato com as pessoas e voltar para lá, para dar algum retorno para eles, para ensinar o que eu aprendi e também pra suprir aquelas falhas de ensino que a gente sabe que existem e que eu não gostaria que os próximos alunos tivessem as mesmas falhas que eu tive (CFB/CCSH).

Desejo de ser professor, que está relacionado a atributos pessoais, que de alguma forma, durante a graduação, isso acabou sendo mobilizado. A curiosidade, o desejo de transmitir o que aprendeu na graduação para as novas gerações, a vontade de trabalhar com o ensino superior foram características que sobressaíram, dentre outras. Isaia (2003), a partir de Erikson (1998), comenta sobre o envolvimento dos professores para cuidar dos alunos, considerando-se, normalmente, os responsáveis pelo crescimento desses. Essa questão é conhecida como geratividade. Os professores expressaram o quanto eles sentiram-se satisfeitos em experienciar a atividade docente. Ou seja, existia

“(...) a vontade principalmente, eu tinha vontade de trabalhar com Ensino Superior” (DF/CCNE).

Acrescido a isso, a partir de Marcelo Garcia (1999) e Tardiff (2003), que falam das características individuais, mas que são influenciados pela família, algumas vezes existindo o desejo de ser professor desde a infância. Esses autores, e o próprio censo comum nos mostram que há influência dos professores, com que os alunos se deparam durante todo o transcurso escolar, principalmente, aqueles das séries iniciais.

Acrescido ao desejo de ser professor como motivo para a docência temporária, outro quesito que ficou evidente foi a necessidade de adquirir experiência. Como relata o professor LN/CCS:

(...) foi essa a minha intenção, para ter experiência na área, de atuar como professora, para ver se realmente eu gostava (...)

Acrescido da opinião de CF/CAL:

(...) aí resolvi participar e, também, por uma questão de querer experiência.

Ou na opinião desse professor:

Um dos motivos é que, para conseguir, hoje, entrar na carreira docente efetiva, sem experiência docente é complicado. Então, com certeza para ganhar experiência. Ter experiência e, também, porque eu gosto da minha profissão. Eu já trabalhei em 93 como professor substituto, em 97, novamente como professor substituto. Acredito que sou um dos recordistas da universidade, como substituto. Então eu acho interessante esse trabalho, e, depois, agora, o último período foi de 2002 a 2004. (ERB/CCR)

O que foi possível perceber é que a possibilidade de experienciar a docência sem ter a “obrigação” de continuar, se não gostar, parece ser o ponto principal. O que fica claro é que a busca pela docência temporária é um meio de aprender a ser professor, confirmando idéia de Pimenta (2002) quando diz que o professor precisa ser formado, visto ser a experiência como professor substituto, uma das maneiras de formar-se como docente. Pelo posicionamento dos professores entrevistados, para ser professor é preciso experiência, e a contratação temporária de professor substituto permite essa possibilidade. A experiência na docência temporária pode contribuir para o processo formativo docente destes professores. Isaia (2006) encontrou como movimento construtivo prévio à docência, experiências de diversas naturezas, desde o ensino em outros níveis até o ensino superior, desenvolvido na figura do professor substituto. Como bem coloca Marcelo Garcia (1999) é preciso que o professor passe por um processo de formação que

remeta à possibilidade de saber fazer. Ou seja, ir aos poucos apropriando-se das atividades específicas da profissão professor.

Outro fator dentro dos motivos que levam o professor substituto a essa atividade é a oportunidade de trabalho que normalmente é relacionada à independência financeira, que no caso do ensino superior, também é associado ao próprio status que essa função lhe proporciona. Percebi que mesmo na função de temporário, o docente está atuando no terceiro grau, e isso lhe confere status, quando comparado à docência no ensino médio e/ou fundamental. Além disso, não é em qualquer universidade, mas sim, na universidade pública, a qual possui um sistema rígido de seleção para professores efetivos. Acrescido a esse fato, há o interesse de continuar os estudos, e a possibilidade de manter vínculos com professores da instituição o que torna o contrato de professor substituto, uma opção. Como deixou evidente o professor LBK/CE:

Olha, eu fiquei muito feliz quando eu fui aprovado, porque, como falei não foi algo que eu fiz de forma impensada. Eu vi o edital no jornal e pensei: - Vou fazer o concurso. Não porque não estava fazendo nada. Muito pelo contrário, eu tive que largar as coisas que eu fazia na época. Pedi demissão do outro lugar em que eu trabalhava na época para assumir essa vaga. Então, eu não fiz o concurso assim como muitas pessoas fazem *"eu estou sem emprego eu não tenho nada para fazer..."*. Eu fiz porque realmente eu queria trabalhar nessa área. Tinha intenção de fazer mestrado, depois, nesta área, e, de preferência, atuar na minha carreira profissional. Então eu fiz já o concurso com essa intenção e por isso eu fiquei muito feliz quando fui aprovada. Bem feliz mesmo por ter sido aprovada, de saber que eu ia trabalhar na área.

Partindo do entendimento dos motivos da busca da docência temporária, surgiu a questão: quem é esse professor substituto?

Dos 88 professores participantes, envolvidos neste trabalho, que fizeram parte da minha amostra definitiva de pesquisa, pude constatar que 63,2% eram do sexo feminino e 36,6% do sexo masculino. Em contraposição, Isaia (2003), 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. Porém, levando em conta a opinião de Ristoff (2006), sobre

(...) a trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, para dizer pouco, extraordinária: de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX, depois para uma presença significativa na docência do ensino primário,

seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior.

E, me aventuro a afirmar, embasada no autor acima mencionado que, logo as mulheres serão a maioria nas Instituições de Ensino Superior, pois a participação cresce a cada ano num ritmo de 5%, devido ao fato das mulheres fazerem mais cursos de pós-graduação, sejam eles, em nível de mestrado e/ou doutorado.

Assim, os dados desta dissertação confirmam essa tendência: a maioria dos professores universitários são mulheres. Isso, provavelmente, provocará uma mudança nas relações aluno-professor-instituição, pois ainda permanece a idéia de que as profissões femininas são desqualificadas ou menos valorizadas, podendo mudar a concepção de docência universitária. Também o fato de que no censo de 2003, a população brasileira era composta por 48,8% de homens e 51,2% de mulheres, ou seja, no Brasil, atualmente, há mais mulheres que homens.

Diante disso, não é o fato de sermos a maioria da população que permite acesso facilitado às várias profissões, pois ainda permanece a idéia da mulher somente como *cuidadora*, pois como evidenciou Ristoff (2006), a presença feminina nas salas de aula é tanto maior quanto mais baixo o nível de ensino. Deste modo, quanto mais decresce o prestígio da ocupação – o que é acompanhado pelo decréscimo salarial – mais ela se feminiliza. A partir dessas informações é possível sintetizar que a mulher está assumindo novas funções, inclusive tornando-se a maioria entre os professores substitutos. Não pretendo entrar na discussão de categoria de gênero, pois a mesma permite enxergar através de óticas diferentes. Convém somente ressaltar que para Zabalza (2004), em seu estudo sobre o corpo docente das universidades espanholas, observou, também, haver predomínio das mulheres.

A partir da figura a seguir, podemos ter informações a respeito da idade do professor substituto, no período do seu contrato na UFSM.

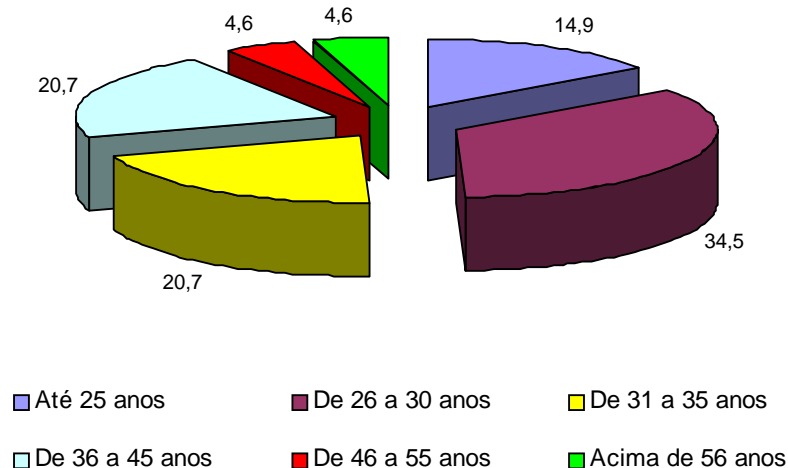


Figura 3 – Idade no período do contrato de professor substituto

Com relação à idade, somente 4,6% dos sujeitos investigados tinham 56 anos ou mais, indicando, provavelmente, uma pequena parcela de professores aposentados desta instituição ou provenientes de outras instituições federais, e até mesmo, professores estaduais, retornando à atividade docente na condição de professor substituto. Tal fato pôde ser confirmado, em parte, pelo depoimento do professor MLK/CAL:

Sou docente aposentada do departamento onde atuei (...).

A grande maioria apresentou faixa etária de até 30 anos. Desta maneira, pode concluir que esta parcela de docentes substitutos foi composta por recém-formados ou aqueles que acabaram de concluir algum tipo de pós-graduação e estavam à procura de trabalho. Observando as palavras do professor MAVS/CCSH:

(...) os desafios de ser professor universitário saindo recém da graduação.

como também a opinião de EB/CCR

(...) acabei atrasando meu doutorado, mas a escolha foi minha.

O acima exposto confirma a opinião de Erickson (1998), quando coloca que os indivíduos desenvolvem-se num ciclo formado pela inter-relação de oito etapas, desde o nascimento até a velhice, onde um marco existencial específico separaria uma da outra. Assim, pude situar a maioria dos sujeitos da minha pesquisa

na etapa considerada por ele como intimidade versus isolamento, fase em que o ser humano estabelece vínculos, tendo como principal tarefa a necessidade de um crescimento continuado e o envolvimento com o estudo e o trabalho. Logo, evidencia-se que os sujeitos pesquisados encontram-se, predominantemente, na faixa etária considerada como início da carreira. A preocupação mais forte é com o trabalho, o sentir-se envolvido pela sua função, que, inclusive, desencadeará a independência financeira.

Segundo Erickson (1998), essa intimidade versus isolamento ocorre quando se é jovem adulto, que emergiu da busca e persistência de uma identidade, dispondo-se, agora, a fundi-la com a de outros. Está preparado para a intimidade, isto é, a capacidade de confiar afiliações e associações concretas, e de ser fiel a esses vínculos, mesmo que lhes imponham sacrifício e compromissos significativos, acrescido à capacidade do adulto jovem experimentar sua própria vida interior e afiliações concretas de amizade e de amor com outras pessoas. Como evidenciam as palavras do professor CFB/CCSH:

Em termos de conhecimento, principalmente, porque a gente acaba enxergando com outros olhos, não com olho de aluno, porque eu saí em dezembro, em novembro eu já era professora lá. Então, foi um período, um curto espaço de tempo de *“Ah, agora eu me formei é outro olhar”*. E, quando eu entrei lá, eu conseguia ver de outra forma, inclusive o relacionamento com outras pessoas. A gente fez muitos amigos, professores viraram amigos. Então não tinha aquela coisa *“ah, você é professor”*. Era todo mundo igual, (...)

Essa mudança de olhar, de estar na função de docente modifica as formas de relacionamento dos sujeitos. Há o desejo de cuidar dos outros, de percebê-los como alunos que precisam de alguém que os oriente.

Quando analisei os dados sobre a formação acadêmica, pude observar que mais de 80% dos sujeitos envolvidos no trabalho realizaram suas graduações na UFSM, contrariando minha trajetória, a qual tem origem em uma instituição comunitária e, também, distante geograficamente de Santa Maria. Este fato justifica-se pela fala do professor LH/CCSH:

Sou egressa recente do curso, cujo departamento me contratou. Às vezes, ainda me sinto vista como aluna, outras vezes, ignorada por não pedirem minha opinião, outras, sobrecarregada como um quebra-galho do departamento.

Esta grande maioria de professores substitutos que cursaram a graduação e/ou pós-graduações na UFSM, certamente, em função da familiaridade com a

instituição e da própria universidade, tiveram menores dificuldades. Fazer parte de uma instituição, estar inserido nela, compreender o contexto em que está envolvido faz com que os professores sintam-se mais próximos da instituição. Como afirma Isaia (2003), a identidade profissional é formada pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É obvio que, incluindo os estudos de graduação na mesma instituição, a familiaridade é maior, e, portanto as barreiras impeditivas de relacionamentos, de descoberta da instituição seriam menores. Barreiras a que me refiro são as relacionadas, inclusive, ao funcionamento da instituição, situação geográfica e, sem dúvida, a estrutura administrativa.

Uma surpresa ocorreu quando, busquei os dados sobre a titulação acadêmica de mais alto nível dos professores substitutos, que pode ser visualizada a seguir:

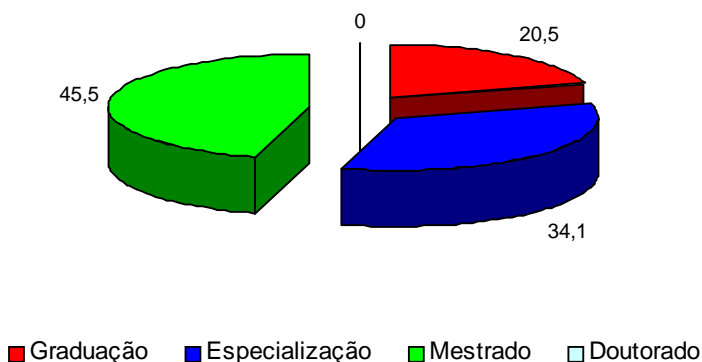


Figura 4 – Titulação de mais alto nível durante o exercício do contrato.

Tais informações me revelaram que a grande maioria é mestre, indicando uma titulação relativamente boa, pois quem busca a pós-graduação, normalmente, está se direcionando ao ensino. Conforme determina a LDBEN, Lei nº. 9.394/96, a preparação para o exercício do magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado. Contrapondo-se a esse dado, no período desta pesquisa, não havia nenhum doutor que tenha atuado como substituto, pelo período máximo de 2 anos. Acredito que possa ter havido professores substitutos com doutorado, porém, nenhum tenha ficado todo esse tempo. Por quê? A resposta mais evidente é a de que eles conseguiram um emprego efetivo, ou, uma atividade com remuneração mais elevada. Ou até não se

permitiram trabalhar na UFSM, recebendo um pouco mais de R\$ 900,00 como remuneração bruta²³.

É preciso incluir outra idéia: os cursos de pós-graduação priorizam a pesquisa, então seria essa também uma justificativa frente ao número elevado de mestres que optaram por participar da pesquisa. Quem já vivenciou uma pesquisa sabe da importância dessa e da necessidade de contar com o apoio de outros indivíduos.

Entretanto, tal informação não quer dizer que os mesmos tenham experiência didática. Este dado corrobora com as informações citadas anteriormente por Ristoff (2006) em que menciona as mulheres em maior número e grau de titulação na educação superior. A partir destes dados coletados, verifiquei que, mais da metade dos sujeitos durante o exercício do contrato, não realizaram nenhum tipo de pós-graduação, porque, talvez, segundo a CAPES²⁴, somente a partir de 2004, ficou autorizado que pós-graduandos, com bolsas de pesquisas, poderiam lecionar como substitutos.

E, referindo-se ao doutorado, ou seja, estavam cursando esse nível de pós-graduação. Houve 8% dos sujeitos que iniciaram ou estavam cursando esse nível de pós-graduação durante o contrato de trabalho. Como confirma o professor ERB/CCR:

(...) em 99 comecei o doutorado, (...) e conclui agora, inclusive o finalzinho do doutorado eu fiz junto com esse último contrato de substituto.

Sei que essas questões merecem maiores aprofundamentos, porém, em virtude da necessidade de contemplar o espectro da trajetória destes sujeitos não me alongarei mais sobre este assunto. Como diz Michel Ende (1993), em sua obra A

²³ Ufsm.br/editais – Acessado aos 14/10/2006.

²⁴ Portaria Conjunta nº. 001, de 11 de março de 2004.

Os Presidentes da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, no uso das atribuições que lhes são conferidas pelo Decreto nº. 4.631, de 21.03.2003 e Decreto 4.728, de 09.06.2003, respectivamente, resolvem:

Art. 1º Os bolsistas da CAPES e de CNPq, matriculados em programas de pós-graduação no país, selecionados para atuar como professores substitutos nas instituições federais de ensino superior, ou em cargos de docência semelhantes nas instituições de ensino superior públicas estaduais, terão preservadas pela duração, as respectivas bolsas de estudo pelas duas agências.

§ 1º A autorização para atuar como docente nas condições deste artigo deverá ser formulada pela coordenação do curso ou programa de pós-graduação em que o bolsista estiver matriculado, com a devida anuência de seu orientador.

História sem Fim: ... “mas essa é uma outra história, e terá que ser contada em outra ocasião.”

4.1.2 Atuação na instituição: a UFSM em foco

A UFSM, atualmente com 45 anos de existência como Instituição Pública Federal teve uma origem muito peculiar, pois entre as universidades federais foi a primeira criada em uma cidade do interior que não fosse capital, como também, a estruturar-se de maneira diferente, com avanços muito significativos para a época, entre eles: a bolsa de estudos para estudantes, a estrutura por departamentos... Essa origem “diferente”, atualmente, acredito, está um pouco esquecida, pois não está conseguindo deixar sua marca diferente na estrutura do sistema nacional de ensino superior. Talvez algumas explicações estejam a seguir:

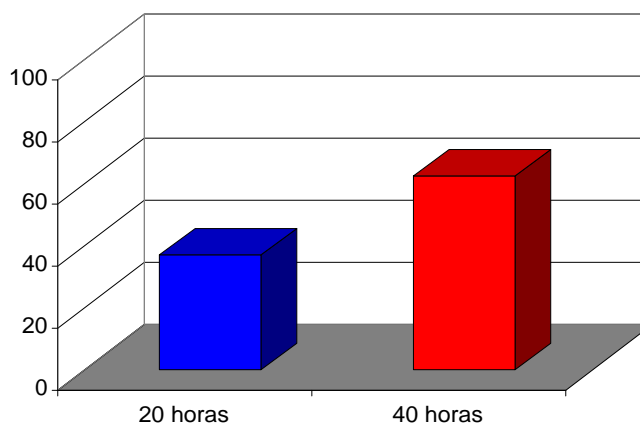


Figura 5 – Regime de trabalho durante o contrato de professor substituto na UFSM.

Uma delas se refere ao regime de trabalho do professor substituto, durante o exercício do contrato. Mais de 60% dos sujeitos envolvidos tiveram contrato de 40 horas semanais e somente 37% com 20 horas. Concluí, com isso, que houve uma maior demanda por docentes com mais disponibilidade de horários nos departamentos, certamente em função do número de disciplinas e/ou cursos para atuação. É importante salientar que a resolução nº. 012/03 da UFSM, embasada na Lei nº. 8.745/93, na Lei nº. 9.849/99 e no Parecer nº. 72/2003 da

Comissão de Legislação e Normas, determina um máximo de 16 horas semanais em sala de aula para os contratos de 40 horas, e de 8 horas semanais para contratos de 20 horas.

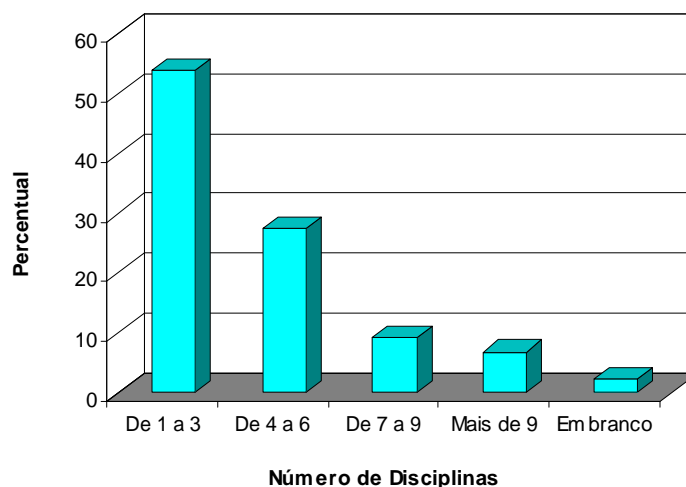


Figura 6 – Número de disciplinas que lecionou, durante o exercício do contrato.

Parto da opinião do professor LBK/CE quando diz:

(...) quando saiu o edital para seleção, saiu constando 20 horas semanais, esse foi o problema e a carga horária dentro do curso era maior do que isso, então em várias situações a minha carga horária, ela era maior do que as 20 horas. Eu trabalhei algum semestre mais do que 20 horas (...)

Entretanto, de acordo com os dados coletados, constatei que 48,8% dos entrevistados, tiveram um regime semanal de 12 a 18 horas/aula e que, especificamente, 22,1 % tiveram mais de 19 horas/aula semanais. Isso quer dizer que mais da metade que teve contrato de 40 horas desenvolveu as atividades em sala de aula utilizando 12 a 18 horas, o que seria o ideal, porém, um número bem expressivo, quase $\frac{1}{4}$ do total dos sujeitos, ou seja, 22,1% ultrapassaram sua carga horária. Tal fato me deixou surpresa, pois se a própria universidade estabeleceu isso em sua legislação, que foi embasada na legislação nacional, os departamentos demonstram desconhecimento ou desconsideração à lei existente. Na situação do professor FL/CCSH:

(...) que teve uma carga horária, na semana, em sala de aula: chegou a 20, uma vez.

Acredito que isso representa a precariedade das relações de trabalho dos professores substitutos, como também o pouco investimento no tripé que fundamenta a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Acrescentando a opinião do professor VGC/CCNE, quando diz:

(...) acho que a universidade poderia valorizar melhor o professor substituto (...), pois muitos têm uma carga horária dobrada em relação aos professores efetivos, (...).

Ainda com relação às disciplinas ministradas, verifiquei que muitos tiveram mais disciplinas do que havia sido pré-estabelecido no edital do concurso. Sabe-se que todos os editais deveriam informar claramente as áreas e/ou disciplinas para as quais os candidatos concorrerão, no entanto, estes dados mostram que, também com relação a este item, os departamentos não observam essa regra. Isto, com certeza, influencia no desempenho dos professores, bem como, dos alunos, os quais recebem um professor que vai atuar em uma área que pouco conhece ou até desconhece. É interessante observar o que o professor RBF/CCSH expressou:

(...) muitas matérias diferentes.

Acrescido à opinião de DF/CCNE:

(...) 14 disciplinas (...).

e do professor TBB/CCNE:

(...) em dois anos, cerca de 15.

referindo-se ao número de disciplinas.

Na medida em que, contratualmente, os professores substitutos têm suas atividades limitadas ao ensino, sua contratação indiscriminada afeta o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Logo, mesmo que plenamente qualificado (lembrando que no meu universo de pesquisa 45,5% dos professores substitutos eram mestres), o docente não é contratado para o quadro permanente, tornando-se, assim, um profissional mal remunerado e subutilizado.

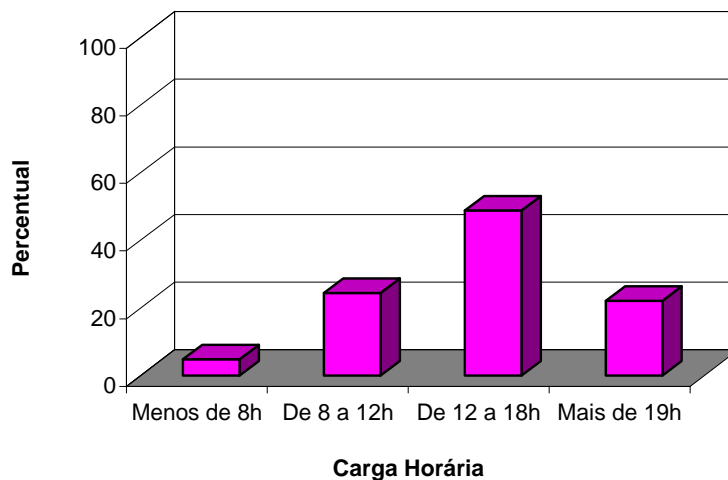


Figura 7 – Carga horária média, semanal, em sala de aula.

4.1.3 Apreciação da atividade docente

Não há dúvida de que a universidade pública está consolidada num tripé: ensino, pesquisa e extensão. Assim, ao estudar a atividade docente do professor substituto, busquei a idéia de Mizukami (1999, p.60) “o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos.” Ele é, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Partindo da opinião do professor LMB/CCS, o qual escreveu:

Não tive treinamento para ser professor (...)

percebe-se de imediato uma dificuldade de sair da função de estudante de graduação e/ou pós-graduação para a função de professor. Quando questionei os sujeitos da pesquisa sobre as competências pessoais que eles julgam indispensáveis para a prática pedagógica, obtive um percentual de 68,1% de respostas, como sendo necessário o compromisso com desenvolvimento dos outros, acompanhado de 29% de respostas como flexibilidade frente a situações novas. Assim, acredito que isso possa ser interpretado, associado à idéia de Mizukami (1999) que inclusive o professor substituto julga necessários as inter-relações. A competência básica para ser professor é o desenvolvimento do outro, podendo ser

ele o aluno ou o colega. Idéia esta também, defendida por Schön (1997), quando afirma a necessidade da reelaboração de quadros referenciais.

Essa atividade docente precisa de formação, o que na opinião de Alarcão (1998), envolve a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades. Essa autora já colocava que o vocábulo sugere elementos diversos e contrários. Enquanto pode ser entendido como ter talento e potencialidade, aproxima-se da idéia de dar forma, enformar, desenformar, ou seja, nas palavras dessa professora, treinamento.

Além de o vocábulo deixar sua marca, Cunha (2003) também expressa os tipos de formação, indicando a formação inicial e a continuada. Ambas observadas na opinião de alguns professores substitutos:

Inicial: que deve ser entendida como os processos institucionais de formação para uma profissão. O que fica evidente nas palavras do professor EFMC/CCS:

fui professor na área de anesthesiologia, área na qual fiz especialização,

como também, nas palavras de IPDF/CCS:

(...) sou médico patologista e ministrei patologia geral e especial para a medicina e farmácia. Sem minha formação específica com especialização isso seria impossível.

Continuada: são as iniciativas de formação no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos.

Fiz curso de aperfeiçoamento, a convite da UFSM, para melhorar a didática. Foi na UAP (Unidade de Apoio Pedagógico (...)). (CMC/CCS)

O possível de verificar foi que a formação inicial, o curso de graduação, fornece conhecimento científico necessário para uma profissão, porém, algumas vezes, fica claro que só o compartilhamento desses conhecimentos não é o suficiente. Confirmando a opinião de Masetto (1998) quando menciona as competências específicas da docência universitária. Só para recordar, esse autor sugere que ocorra um domínio dos conhecimentos básicos em uma determinada disciplina, bem como a experiência profissional de campo, acrescida ao conhecimento e práticas profissionais atualizadas constantemente. Esse autor, fala do ideal, do almejado, em contraponto a esse professor que retrata sua prática, em que se percebe que não possui as competências indispensáveis à docência.

Assim, no que se refere ao professor substituto, grande parte, não possui essas três imprescindíveis competências necessárias para a educação superior, apresentadas por Masseto. Com isso, uma parte das dificuldades é do professor individualmente, não só o substituto, mas do efetivo também, que precisa repensar suas estratégias de ensino e sua relação com os alunos, mas são as universidades, as faculdades (formadoras desses profissionais) que também precisam repensar seus cursos e seus currículos.

Acredito que a opinião do professor CFB/CCSH retrata essa questão:

Entrevistador: **COMO É QUE TU TE PERCEBESTE DANDO AULA?**

Entrevistado: No início era estranho assim, porque *“Nossa! Acabei de sair daqui”* eu encontrava as pessoas que tinham sido meus bixos, agora, eles eram meus alunos. Então, eles olhavam pra mim: *“O que tu estás fazendo aqui? Tu não te formaste? Tu rodaste nessa cadeira? O que você está fazendo, aqui?”* Eu dizia *“- Não, sou tua professora agora.”* Assim ele dizia *“ah, está bem”*. ... Eu tive bastante dificuldades. Eu tive que estudar. Eu aprendi muito mais nesses dois anos de docência, depois de formada, do que durante a faculdade inteira. A gente se força a se preparar, e lê muito e corre atrás de informações. No início, agora olhando de fora, eu era muito capenga. Depois foi melhorando, melhorando e agora está cada vez melhor. E mudou completamente o meu posicionamento perante a turma assim. Antes eu entrava meio com medo no início... Aquelas turmas bagunceiras... Teve a primeira em que eu dei aula, que se eu não tivesse assinado o contrato eu teria ido embora de tão traumático que foi. Era péssimo! Eles não queriam nada com nada. Daí, eu comecei a ver que não adiantava me impor, tinha que conversar. ... Agora a flexibilidade é muito maior.

Percebi que o domínio dos conhecimentos básicos é possível de buscar, sem necessariamente enfrentar muita ansiedade, mas as relações em sala de aula, precisam ser repensadas a todo momento, ainda mais para quem está começando a atuar na docência, já que para quem está há mais tempo, isso deveria ser rotineiro. Chego a essa conclusão observando o seguinte gráfico.

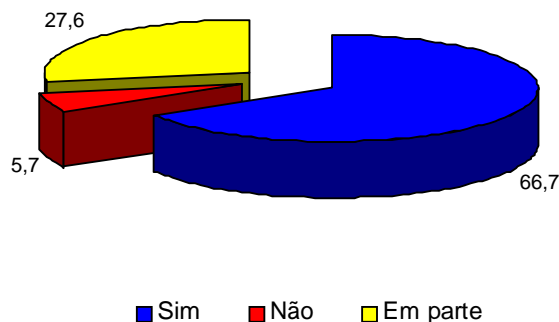


Figura 8 – Sua formação deu subsídio para as disciplinas que ministrou enquanto professor substituto?

Quando questionados se a formação acadêmica deu subsídio para as disciplinas que ministrou, em torno de 66% dos professores substitutos informou que sim, contemplando as minhas expectativas naturais, pois quando é graduando em um determinado curso e irá, posteriormente, lecionar no mesmo curso e/ou área, é de se esperar que tenha formação adequada, ou seja, haja uma predominância do conhecimento científico. Contudo constatei que um percentual relativamente elevado de sujeitos marcou a alternativa “em parte”, ou seja, 28% demonstrando que a docência é uma interligação de conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais, indicando que o conhecimento específico é apenas parte da formação, ao contrário do que mais de 66% dos sujeitos entenderam.

Categorizando as respostas deste item, a partir das questões em aberto onde o professor pode expressar-se livremente, pude reuni-las a partir de idéias centrais. Portanto, uma delas seria que a atuação e a formação estariam juntas, outra seria que as dificuldades encontradas, a partir do curso de graduação, necessitariam de mudanças e/ou adaptações. Outra refere-se a experiência como algo mais importante para ministrar as disciplinas como professor substituto. Haveria ainda aquela relacionada às dificuldades relativas à função docente, e a necessidade de continuação dos estudos/ cursos de pós-graduação.

A atuação, como professor substituto e a formação nos cursos de graduação, é entendida como intercalar a teoria com a prática. Neste caso, o conhecimento científico estaria sendo relacionado com as experiências para conseguir a atuação adequada, organizando estratégias pedagógicas as quais são

possíveis a partir da transposição do domínio de um conteúdo específico para a aplicação por parte do aluno, a fim de que o mesmo possa transformar em conhecimento para si próprio.

No que se refere à necessidade de adaptar os conteúdos da graduação com as turmas em que trabalharam como professores substitutos, indica que estes docentes entendem que o domínio da área de conhecimento deve ser mediado, de maneira diferente, conforme o curso no qual atuam, daí, também ocorre a necessidade de mudanças, visto terem o aluno como foco. Essa mediação não significa deixar conteúdos de lado, mas sim, organizá-los e disponibilizá-los conforme o interesse do aluno e a necessidade do curso, tendo em vista o ideal formativo a ser atingido. O que deixou transparecer o professor: CF/CAL

Entrevistador: **QUE DIFICULDADES VOCÊ TEVE NESSE PERÍODO?**

Entrevistado: No trabalho em sala de aula? Olha, em princípio, assim, não lembro de ter tido dificuldades com os alunos. No início foi como dinamizar o programa. Você recebe o programa, algumas referências bibliográficas, e, só. ... Em alguns cursos eu precisei de algum texto, alguma coisa que envolvesse a temática do curso. Eu ia lá para a biblioteca e tentava, ou pedia para algum aluno... Esse aspecto que dificultou um pouquinho, no início, porque trabalhar num curso, em que não se tem domínio da grade curricular, é mais difícil. No início foi um pouquinho difícil.

“No início foi um pouquinho difícil”; entendo como experiência, que se refere ao modo como atuam os docentes, ou seja, sua maneira de agir frente às mais diversas situações com o aluno, concomitante ao processo de explanação dos conhecimentos científicos. Assim, os conhecimentos elaborados ao longo da graduação, não bastam e julgam que o mais importante foi a tarefa de ser professor. Isso coloca como ponto principal, a questão da prática podendo estar, a teoria, encoberta. Como coloca o professor MAB/CE:

utilizei mais a experiência adquirida ao longo de 20 anos de magistério.

Isso evidencia que a experiência ocorre após ter o conhecimento científico. Entretanto, a experiência por si só não basta. É necessário que o docente reflita sobre sua prática para que coloque em andamento seus processos formativos, conforme os posicionamentos de Schön (1997) e Alarcão (1998).

Haveria ainda o item que se refere à necessidade de continuar os estudos através de cursos de pós-graduação, pois há necessidade de aprofundar

conhecimentos específicos que são a base da atuação enquanto professor substituto. Retrato esse pensamento através da fala do professor CP/CCS:

sem minha formação específica na especialização, isso seria impossível.

Muitas vezes, há necessidade de um conhecimento mais aprofundado, e tal fato acontece prioritariamente na continuação dos estudos, na pós-graduação.

Quando quis entender de onde o professor utilizou sua base para “dar aulas”, ou seja, quais os elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina que foram selecionados por esse docente, constatei que, para muitos, foi no curso de graduação que houve essa preparação. Pôde também essa graduação dar sustentação para atuação como profissional de uma determinada área? Acredito que sim, mas só isto não basta. Interessa, nesse momento, também saber se basta ser profissional fora da universidade, ou seja, atuar como médico, psicólogo, enfermeiro, advogado, engenheiro, fisioterapeuta, e tantas outras profissões, que se formam dentro do ambiente universitário, sendo esta uma exigência até do ponto de vista legal, para ser um bom professor. Na opinião de 48,3% dos professores substitutos não basta ser um bom profissional fora da universidade para que se tenha uma boa atuação docente na instituição, entendendo que, dominar o conteúdo específico não leva o profissional a desenvolver competência para se tornar um bom docente. Idéia essa defendida por muitos autores ao estudarem o ensino superior (Marcelo Garcia, 1997, Masetto, 2000, Zabalza, 2004), afirmando que, isoladamente, este conhecimento não garante um bom desempenho por parte do indivíduo que tem a função docente. Isto é, de certa forma, fácil de explicar, pois para ser docente, precisamos ter muito mais do que simplesmente o conhecimento técnico, há também a necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades didáticas e pedagógicas. Talvez devido a essa idéia, um elevado percentual (44,8%), respondeu “em parte”. Provavelmente, referindo-se à experiência profissional que se adquire no campo de trabalho e que possa ser “transportada” para sala de aula, ou seja, de alguma forma é necessário que se interaja com os alunos, a fim de que estes conhecimentos sejam partilhados em conjunto para que o domínio de uma área de conhecimento possa também ser capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar. Acrescido a isso, a prática “lá de fora” oferece, normalmente, exemplos que auxiliam no entendimento dos conhecimentos científicos.

Fica claro, pelas respostas dos professores, que não basta ter domínio da área relacionada à disciplina para ser um bom docente. Então, quais os requisitos para ser um bom professor universitário, visto ser esse profissional que motiva os alunos e estabelece com eles um vínculo de confiança que favorece ao estudo e à aquisição de conhecimento? Os sujeitos da pesquisa puderam responder livremente essa questão, porém especificando, frente aos alunos e, frente à instituição.

Com relação ao aluno, e partindo da idéia de Cunha (1989), é possível afirmar que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos, há certo consenso sobre os comportamentos que os espera dos discentes. Assim, os requisitos de um bom professor, frente aos alunos, foram categorizados em: relações professor-aluno, questão metodológica, necessidade de troca de idéias acompanhadas de atitudes individuais do professor, mas parto da opinião do professor RL/CCC, quando afirma:

querer ser um bom professor já é meia tarefa (...).

Entende-se por relações professor-aluno, a capacidade que o professor precisa ter a fim de mostrar-se mais próximo do aluno, porém sem perder a autoridade. Neste contexto, a capacidade de estabelecer relações afetivas com os alunos, sem perder o foco que é dinamizar o conteúdo. Essa interlocução demonstra sensibilidade dos docentes frente aos alunos, partindo da premissa de que eles são pessoas com necessidades, anseios, sentimentos. O professor MA/CCS, definiu sua idéia através das palavras:

Capacidade de comunicação. Não adianta o saber sem a empatia e o domínio do passar/transmitir/prender esse conhecimento para ter a atenção do aluno.

Outro aspecto que denominei questão metodológica do professor refere-se àquele profissional que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com a aprendizagem, ao mesmo tempo com o nível de satisfação de seus alunos, exercendo práticas para além de um monólogo onde só repetiria informações que, muitas vezes, nem ele entendeu muito bem. O esperado é que escolha formas adequadas de apresentar a matéria, quer dizer, utilizar de habilidades didáticas e pedagógicas, ou seja, tanto o saber quanto o saber-fazer próprios de uma profissão específica. Na idéia de Marcelo Garcia (1999) e Masetto (2000), competências para ensinar pressupõem competência na área específica,

porém, isoladamente, não é garantia que o profissional seja um bom professor. Essa é a opinião de CF/CAL:

(...) domínio de conteúdo, uso de metodologia de ensino diversificada, relações interpessoais (...)

como também, nas palavras do docente CLC/CCS:

saber nivelar o próprio conhecimento frente ao deles, possuir didática e experiência clínica

entendendo que essa experiência clínica refere-se ao que os autores acima denominam saber-fazer. Que nas palavras do professor VB/CE, são:

(...) ser contextualizador. Possuir sensibilidade, conhecimento técnico e didático.

A necessidade de troca de idéias refere-se ao ensejo que o professor tem em contextualizar suas idéias na projeção que os alunos têm. Conforme Masetto (2000), uma das características desejáveis para um bom professor de ensino superior é a dimensão política na qual há troca de idéias, passando pela necessidade de discutir e refletir sobre a própria prática docente. Acrescido a isso, a atitude individual do professor é categorizada a partir de questões que cada professor deveria ter, antes mesmo de entrar na sala de aula. Segundo os professores, algumas das atitudes individuais seriam: responsabilidade, flexibilidade, respeito, segurança e ética, como fica evidente nas palavras do docente GRMD/CCS:

(...) domínio do conteúdo com interdisciplinariedade, flexibilidade, capacidade de dialogar, humildade, ética.

e para o professor SMMB/CCS:

(...) ser ético, coerente, ter boa didática e bom conhecimento da disciplina ministrada.

Para exemplificar os requisitos do bom professor frente aos alunos, transcrevo o posicionamento de LSJ/CCS:

(...) saber falar a linguagem do aluno; ouvir suas necessidades, colocar-se no lugar e ministrar as aulas de maneira que possa fazer relação com a futura prática da disciplina. Utilizar diferentes recursos para prender o interesse da turma. Tratá-la com respeito.

Após observar a “escrita” desse professor, remeto-me às 9 características que Marcelo Garcia (1999) referenda como sendo necessária para bons professores de nível universitário: 1) habilidade em comunicar-se; 2) atitudes favoráveis com relação aos alunos; 3) conhecimento do conteúdo; 4) boa organização do conteúdo e do curso; 5) entusiasmo com a matéria; 6) justo com as notas atribuídas; 7) disposição para inovar; 8) estimular o pensamento dos alunos; 9) capacidade discursiva. Acredito que essas características estão presentes quando o professor IPDF/CCS, afirmava:

(...) ter sempre em mente que realmente se pretende ensinar algo, sem esquecer de que de “lucro” sempre aprendemos muito com os alunos. Ser um amigo.

A partir desta “lista”, quero destacar os requisitos necessários para ser um bom professor substituto frente à instituição, os quais foram categorizados em envolvimento e responsabilidade. O quesito envolvimento, refere-se à necessidade de conhecer a instituição, honrando os curso em que atua e a própria instituição, priorizando uma boa relação com os colegas. Envolvimento, também, se refere às linhas de pesquisa e extensão através de uma produção técnico-científica. Idéias essas defendidas pelo professor VB/CE:

(...) adaptar-se à proposta e filosofia do curso, manter uma relação de harmonia com os colegas e direção, responder às solicitações das chefias.

Responsabilidade refere-se a aspectos individuais, mas que se relacionam ao grupo, tais como: postura, disciplina, organização, paciência, ética, criticidade, as quais foram evidenciadas pelo professor DF/CCNE:

(...) ter um bom relacionamento com alunos e colegas, participar das atividades do departamento, cumprir horários e prazos.

Frente ao acima exposto, o que constatei é que existe um “jeito” de ser professor, sendo que o mesmo está alicerçado na vida pessoal, pois para Nóvoa (1992) é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Esse “jeito” de ser docente afetaria a vida do professor? No que se refere à interferência das atividades acadêmicas na vida pessoal, em torno de 76% informou que sim e, pelo que percebi, a partir das justificativas expostas, o aspecto mais influente foi a vida familiar dos professores. É fácil aceitar que a vida pessoal interfere na vida profissional, visto que crises vitais, tais como, casamento,

separação, nascimentos dos filhos, influenciam no desempenho do professor. Muitos informaram que devido à carga horária excessiva, houve necessidade de mais tempo, a fim de preparar aulas e correção de provas, o que acabou lhes tomando muito tempo que poderiam ter dedicado aos familiares, principalmente aos filhos, especialmente, os menores, a esposa ou esposo. Alguns professores afirmaram que tiveram que permanecer inclusive em finais de semana trabalhando na UFSM e outros, colocaram que, em função do excesso de atividades, atrasaram seus estudos. Eis a opinião do professor LN/CCS:

(...) após o horário de trabalho, estudava e me preparava para dar uma aula de qualidade para os alunos.

Somada a opinião do professor substituto ASS/CCNE:

(...) Muitos alunos/muitas provas para corrigir/ muito estudo/muitas disciplinas diferentes (...)

retrata a interação da vida profissional com a pessoal. Assim, como na opinião de VMM/CCE:

(...) por ter uma filha de dois anos e por não ter a família por perto.

Para o professor MCSV/CCS:

(...) pouco tempo para minha filha recém-nascida.

Mas é sem dúvida o professor --/CCS quem consegue definir o que o autor acima especificou:

(...) não há como separar uma coisa da outra. Não temos chave de liga-desliga.

De uma maneira geral, ficou evidente observar que eu e todos os professores não temos essa chave de liga-desliga, para separarmos o lado pessoal do profissional, então, dentro do lado profissional qual foi o grau de satisfação desse docente temporário? Remeto o leitor aos gráficos a seguir, obtendo o grau de satisfação frente aos alunos, e o grau de valorização com relação aos colegas docentes, ao departamento, à coordenação e com à universidade como um todo.

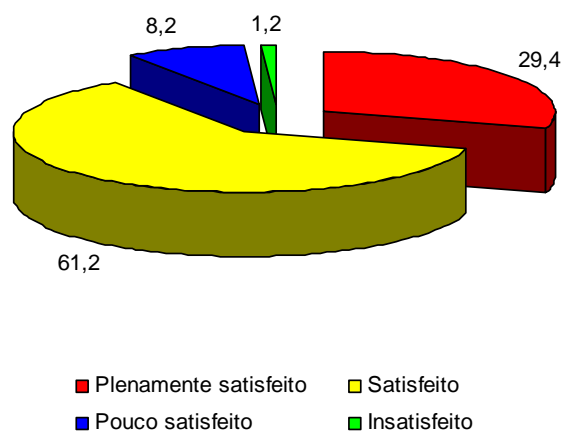


Figura 9 – Grau de satisfação frente aos alunos

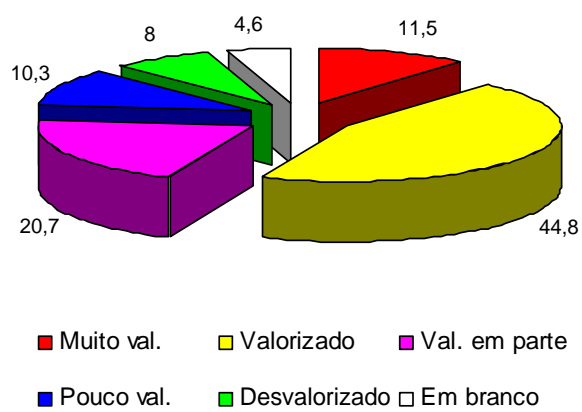


Figura 10 – Grau de valorização com relação aos colegas docentes.

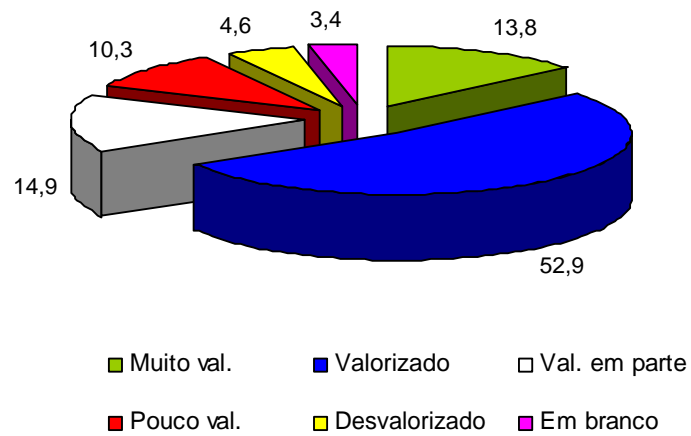


Figura 11 – Grau de valorização com relação ao departamento.

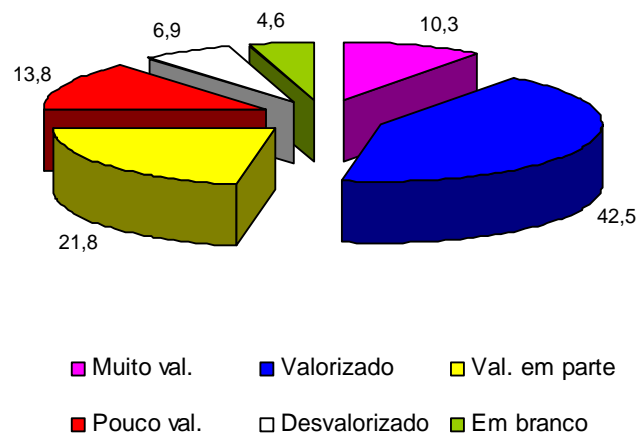


Figura 12 – Grau de valorização com relação à coordenação.

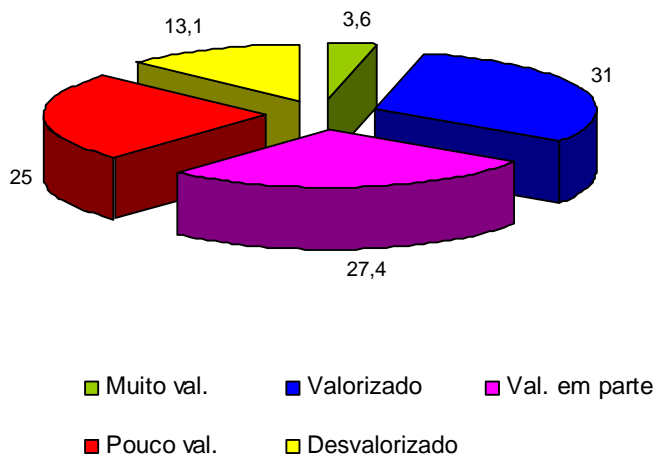


Figura 13 – Grau de valorização com relação aos colegas docentes.

Quando questionados sobre o grau de satisfação, frente aos alunos, durante e após a realização de seu contrato, apenas 8,2% considerou-se pouco satisfeito com a situação. Mais de 60% informou estar satisfeito e quase 30% plenamente satisfeito. Estes elevados percentuais de satisfação, apesar dos baixos salários e poucos direitos legais, podem estar relacionados simplesmente com o prazer e a realização de estar lecionando em uma Instituição Pública de Ensino Superior. A partir da categorização das justificativas do professor substituto sentir-se satisfeito, encontro o fato dele ter sido escolhido como paraninfo, ou professor homenageado ou até mesmo pelos simples comentários que foram verbalizados pelos alunos, como exemplifico através das opiniões:

Consegui passar boa parte dos conteúdos planejados e também estou satisfeito pelo fato de meus alunos terem gostado de minhas aulas, sendo assim, até sou professor homenageado por meus alunos formandos. (LAL/CCNE)

Acredito que me esforcei para ministrar uma aula de qualidade. Sei que fui reconhecida, pois das 4 turmas que dei aula, em três fui homenageada na formatura. (LN/CCS)

E na opinião do professor VMM/CE:

(...) Plenamente satisfeito, porque tenho como resposta estar sempre fazendo parte dos professores homenageados nas formaturas.

A satisfação deve-se, também, ao fato de ter tido um bom relacionamento com os alunos, ou seja, conseguir manter uma amizade com eles, acrescida ao fato

de avaliar como positivo o rendimento do aluno. Contrapondo a isso, os aspectos que interferiram para que alguns professores substitutos não ficassem satisfeitos foram as dificuldades em relação à estrutura da instituição, acompanhada da falta de conhecimento e tempo para a função docente. Só para recordar, esses docentes foram contratados na universidade por seus conhecimentos técnicos em uma determinada área específica, porém, alguns se depararam com a responsabilidade de “dar aulas” para as quais não tinham preparo, além do que, algumas vezes, precisam aprender sozinhos a função docente. Fato esse evidenciado nas palavras do professor LN/CCS:

Entrevistador: E EM TERMOS DE CONQUISTAS, O QUE VOCÊ PODE DIZER QUE HOVE NESSE PERÍODO?

Entrevistado: Maturidade profissional. Primeiro aspecto conquista de um aprendizado maior, de dar aulas. Foi mérito meu, eu acho, porque sem orientação consegui chegar lá. Na primeira turma não fui muito bem. Mas é tudo um aprendizado. Na segunda melhorei, terceira melhorei, na quarta foi melhor, estava bom, daí acabou. Então, daí eu acho que é isso, o aprendizado e o reconhecimento da turma. Das turmas, porque eu fui homenageada nas três últimas, acredito que foi porque eu demonstrei que, meu interesse, a minha empolgação. Com a profissão mesmo, gostar do que está fazendo, isso eu passava para os alunos. Apesar de ser mal remunerada, ser pouco reconhecido, mas que você está ali, no momento que você assume, qualquer tipo de compromisso na tua área, você vai assumir, independente de ter retorno financeiro. Retorno pessoal, muitas vezes a gente não é reconhecido pela clientela e pelos alunos. (...) No final já não tinha mais isso. Então foi tudo um aprendizado mesmo, um conhecimento com o passar do tempo que eu fiquei nos 2 anos.

Em relação aos colegas docentes, em torno da metade dos participantes sentiram-se valorizados, mostrando que há uma boa aceitação por parte dos demais professores efetivos dos seus respectivos departamentos. Muitas vezes o que poderia ter acontecido é que um professor que hoje é substituto, amanhã se torna efetivo e, desta forma, sabe muito bem o que passou em sua trajetória profissional, valorizando os novos colegas temporários. Muitos desejam, um dia, fazer parte do quadro efetivo de uma instituição de ensino superior.

O percentual que se sentiu desvalorizado em relação aos colegas docentes, ficou em 8,0%, deve-se, provavelmente, à diferença de titulação, na maioria das vezes, em favorecimento dos efetivos e que acham os demais menos importantes ou simplesmente pelo fato de ainda não fazerem parte do quadro de pessoal efetivo. Há a expectativa de que esses docentes tivessem apoio da

instituição e dos colegas docentes a fim de auxiliar em algumas dúvidas, pelo menos as mais urgentes. A opinião do professor MPA/CCS esclarece isso:

(...) os colegas recebem o professor substituto como um aliado, um peso que pode ajudar (...),

Portanto, uma dicotomia: precisa estar ali, pois a ajuda frente aos alunos é necessária e imprescindível, mas preferia que não estivesse, quando se relaciona à ajuda dos colegas e nas relações entre eles.

Assim, o que ficou evidente nas justificativas é que esse amplo universo com o qual está sendo feita essa análise, haveria dois tipos de professores substitutos: aqueles que recebem apoio e aqueles que foram completamente abandonados, como foi o meu caso, visto que, não tive apoio de nenhum professor que pudesse me orientar, não tanto pela questão didática ou conhecimento pedagógico, pois esse eu tinha de 15 anos de experiência com discentes, mas sim, pela organização da instituição, do funcionamento dos departamentos, da questão estrutural da universidade. Eu até me sentia abandonada, mas a opinião do professor VMM/CCE causou-me desconforto:

(...) neste aspecto é meio complicado, pois nenhum colega chega à valorização do outro neste sentido.

E,

na instituição pública existe preconceito e luta de poder constante, segundo --/CCSH.

Não só entre colegas docentes, mas também com relação ao departamento e coordenação de curso onde o professor substituto atuou. Os dados mostram certa similaridade aos dados referentes os colegas docentes, em que os substitutos sentiram-se valorizados perante aos seus respectivos departamentos. Em torno de apenas 10% sentiu-se pouco valorizado pelo departamento onde atuou.

Ao comparar estes dados à instituição como um todo, é possível dizer que os professores substitutos sentiram-se, em sua grande maioria, pouco valorizados ou valorizados em parte, perfazendo um total de aproximadamente 53%. Somado a isso, um percentual de 13% que se sentiram totalmente desvalorizados. Esses aspectos, ou seja, o cenário que é a instituição, foi vivenciado como desvalorizando o profissional que está ali procurando dar o melhor de si. Procuro resumir essa opinião com as palavras dos professores VGC/CCNE:

(...) não existe uma política instituída para o professor substituto na universidade.

e, para LFOM/CAL:

(...) há falta de definição política para o cargo, manipulação política de cargo, pouco interesse ou nenhum na regulação da função.

. Sem querer me alongar nesta questão visto que nunca se conseguiria esgotar esse assunto, pois independe de ser bom ou ruim, há como pano de fundo uma instituição, que sendo pública, recebe verbas do governo federal e deveria gerenciar conforme determinações federais.

Partindo desse pano de fundo que existe para o professor substituto na UFSM, o que observei sobre a participação em atividades do departamento em que os professores estavam lotados, durante o período do contrato, foi:

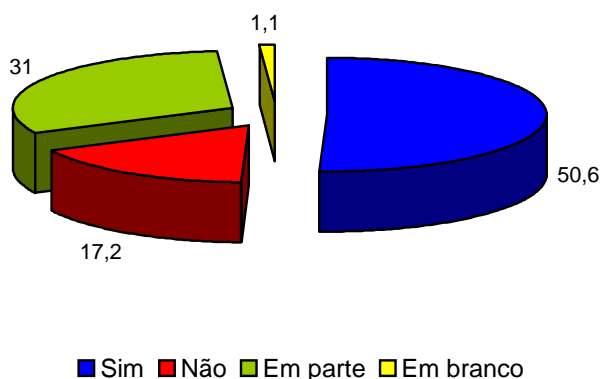


Figura 14 – Participação nas atividades do departamento

Pela figura acima, é possível constatar que 50,6% informaram que participaram das atividades do departamento através das reuniões departamentais (34,3%), da organização de eventos (14,4%), em comissões diversas (12,2%) e, interessante, muitos deles, participaram em defesas de trabalhos de conclusão de cursos (14,9%), além de outras atividades. Entretanto, um elevado percentual (31%) respondeu “em parte” e mais de 17% informaram que não participaram das atividades inerentes ao departamento. Estes dados podem estar indicando várias causas, dentre as quais, o desinteresse do próprio sujeito, o

descaso do departamento com os substitutos ou também, falta de comunicação entre as partes.

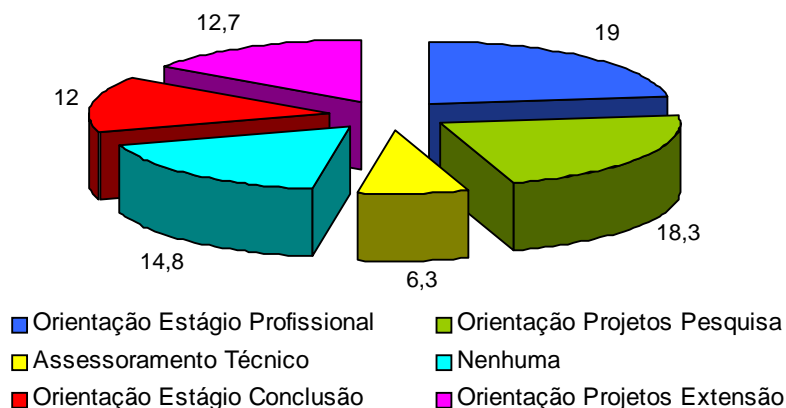


Figura 15 – Outras atividades acadêmicas, desenvolvidas, além da docência.

Além da docência, pode observar que, a atuação dos professores substitutos foi um tanto eqüitativa com relação a algumas outras atividades. O percentual mais elevado foi observado com relação à orientação de estágio de alunos. Entretanto, surpreendentemente, pode constatar, inclusive, que 18,3% estiveram envolvidos com orientação de alunos em projetos de pesquisa, indicando que a pesquisa esteve presente na vida profissional desses sujeitos, também, dessa forma, pois acredito que se há uma orientação, há necessidade de conhecimento desta pesquisa, e, portanto o envolvimento como um todo. Um percentual relativamente elevado (16,9%) esteve envolvido com orientação de trabalhos de conclusão de curso sendo que outras atividades mereceram destaque tais como orientação de projetos de extensão e assessoramento geral. Cabe, aqui, colocar que em torno de 14,8% não tiveram outras atividades além da docência em sala de aula. Enquanto a legislação, na Lei nº. 8.745/93, determina que a contratação de professor substituto far-se-á exclusivamente para suprir a falta de docente de carreira, observa-se que 85% dos professores realizaram atividades para além do ensino (a docência é mais ampla e integra todas estas outras atividades). O número é expressivo, na medida em que esta mesma lei, no artigo 9º, parágrafo 1º, esclarece que o pessoal contratado não poderá: receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato. Há uma grande contradição, visto

que o professor substituto atua em outras atividades, porém não é estimulado pela legislação.

No que se refere as outras atividades desenvolvidas pelo professor substituto durante o contrato, além da docência, 31% deles participaram de orientação de projetos de pesquisa e de orientação de projetos de extensão, ficando divididos, em quatro grupos por mim denominados: orientações, atividades de organização/ coordenação de eventos, atividades diversas próprias de cada centro, e pesquisa sem financiamento ou por iniciativa individual.

O item denominado orientações compreende as atividades de orientação de que os alunos necessitam no transcorrer da graduação, e, com muita ênfase, no final do curso, referente aos estágios curriculares e trabalho de conclusão de curso. Apesar de ter um item que contemplava essa questão, alguns professores especificaram essas orientações, tais como: monitores, trabalho de pesquisa a campo, e participação na banca de trabalho de conclusão de curso. Como fica evidente nas palavras do professor: --?CCR:

(...) orientar alunos em trabalho de pesquisa a campo.

A participação em atividades de organização e/ou coordenação de eventos, refere-se àquelas atividades extra-classe que são oferecidas pelas instituições e muitas vezes organizadas pelos departamentos, nos quais os professores substitutos demonstraram ter uma participação efetiva. Entende-se isso como a “vida do departamento” de que, pela legislação, o professor substituto deveria estar excluído, porém, muitos demarcaram as atividades com sua presença.

As atividades diversas, próprias de cada centro, referem-se àquele grupo de docentes temporários que participaram de atividades que só ocorrem no centro ao qual pertenciam. São atividades diversificadas, indo desde atividades como músico até análises bioquímicas, passando por atendimentos em órgãos, dos quais a universidade dispõe. Como fica constatado nas palavras de CFB/CCSH:

(...) coordenação de atendimento e coordenação geral da Agência Experimental de Comunicação Integrada (...)

e, do professor LFTJ/CAL:

(...) participação na avaliação de candidatos para o curso extraordinário de música. Participação como músico na percussão na OSPA, várias vezes.

No que se refere ao item pesquisa sem financiamento, há um grupo de professores que, mesmo não tendo auxílio ou apoio financeiro da instituição, realizaram pesquisas. Como também professores substitutos que tiveram pesquisas individuais, e que dedicaram algum tempo a essas atividades dentro de seu contrato de trabalho.

A análise feita a partir das respostas em aberto permitiu verificar que um grupo muito significativo, desenvolveu atividades para além da docência, sendo que isso comprova um dos quatro grupos de professores que exercem funções docentes na educação superior. Segundo Behrens (1998), um deles seria o fato de que profissionais de várias áreas que se dedicam à docência em tempo integral, integrando-se aos movimentos que o próprio centro de ensino, desenvolve.

Analisando as figuras a seguir, constatei que:

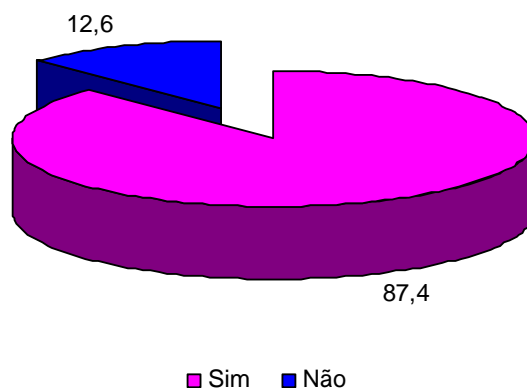


Figura 16 – Participou de encontros científicos durante o contrato?

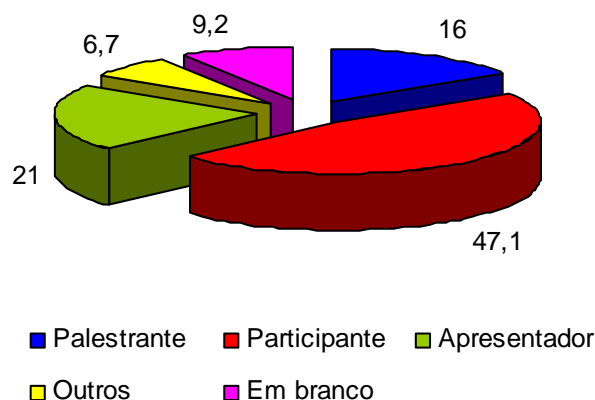


Figura 17 – Modalidades de participação em encontros científicos

houve a participação em encontros científicos, de 87,4% dos professores substitutos, que informaram ter participado em congressos ou outros tipos de eventos ligados à pesquisa, sendo que 21% do total apresentou algum tipo de trabalho nos eventos, e, 16% palestraram sobre tema de sua área. Estas informações confirmam as anteriores sobre o envolvimento de um percentual relativamente elevado de professores substitutos com orientações de alunos em projetos de pesquisa e/ou trabalhos de extensão. A opinião do professor DF/CCNE, de alguma forma, confirma minha dedução ao mesmo tempo em que contradiz o que a lei prevê:

Entrevistado: Eu orientei alunos, participei de muitas bancas, isso pra mim foi ótimo... .

... Ficar os 2 anos. Na verdade fiquei os 2 anos e 36 dias, 36 sem receber por causa das orientações. Os alunos estavam acabando o curso, para não entregar para outro professor, para eles não ficarem com problema de falta de orientador, daí eu fiquei com eles, os 36 dias. Eu tinha bancas e tudo, aí eles entraram com pedido, no colegiado para minha permanência. Eu fiquei.

Entrevistador: A instituição sabia, então, que você estava orientando alunos, que você era banca?

Entrevistado: Sim, o colegiado. Foi feito o pedido. Os alunos fizeram o pedido para o colegiado e o colegiado aceitou, até porque faltava professor também. No final é muita correria, são muitos alunos para orientar, são muitas orientações, (...) Aí o colegiado acabou aceitando, até porque o trabalho estava praticamente concluído, faltavam poucos dias para a defesa, (...).

Esse professor deixa claro que além das atividades da sala de aula, muitas outras são realizadas. Entrelaçando-as com os materiais usados pelos professores para preparo de suas aulas e demais materiais pedagógicos, quase 30% dos professores substitutos informaram ter usado artigos científicos publicados em periódicos, seguido por livros e/ou capítulos de livros.

Neste contexto, busquei a opinião de Anastasiou (1998), que cunhou o termo apreender, no sentido de apropriar-se de um conteúdo, exercitar-se de forma a transformar a informação em conhecimento significativo. Frente a isso, surge a questão: se o professor substituto possui uma carga horária elevada, atividades para além da docência com projetos de pesquisa e/ou orientação em trabalhos de extensão, utiliza-se de artigos científicos publicados em livros e/ou capítulos de livros, teria ele condições de transformar a informação em conhecimento, como a autora preconiza? O professor substituto agiria de forma consciente na aprendizagem do aluno? Quando observamos a opinião de MLPF/CCNE, ficamos com dúvidas:

A maioria dos professores efetivos vêem os substitutos como não totalmente qualificados (...)

mas esses professores estão coadjuvando na formação de profissionais que dentro de três ou quatro anos estarão no mercado de trabalho.

Constato que a função docente temporária, inclui atividades diversas, que para Zabalza (2004, p.30), essa:

ampliação das funções tradicionais, as quais se caracterizam pela explicação de conteúdos científicos, para outras mais amplas, nas quais se integram atividades de assessoramento e apoio aos estudantes, coordenação da docência com outros colegas, desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes de formação, preparação de materiais didáticos de apoio que possam ser utilizados pelos estudantes em ensino a distância, etc.

Confirma o que esse professor está fazendo. Mesmo com o contrato temporário que o levou à docência, é importante que ele participe dessa instituição, o que por vezes não é recíproco. Quando questionados sobre o tipo de relação que os docentes substitutos mantiveram com o coordenador do curso, durante o contrato, mais de 10% informou que não chegou a conhecê-lo, enquanto que mais de 50% encontrava-o ocasionalmente. Tais informações são, de certa forma, preocupantes, pois retratam uma certa distância dos coordenadores de cursos com

este profissional temporário. Normalmente, é de se esperar que, quando no início do contrato, ocorra uma recepção por parte da coordenação de curso para lhe dar as boas vindas, passar informações sobre o sistema de trabalho, distribuição de disciplinas e/ou carga horária semanal. A partir das informações obtidas, posso supor que a função de coordenação, teria sido repassada a técnicos administrativos da secretaria do curso, ou até mesmo, para outros professores colegas de setor.

Assim, partindo desse pressuposto, ou seja, encontrar os coordenadores dos cursos ocasionalmente, somado a mais da metade dos professores substitutos que se sentem pouco valorizados ou valorizados em parte pela instituição, surge a dúvida: as expectativas iniciais se concretizaram? Quase 70% dos professores substitutos responderam que sim e somente 4,8% que não.

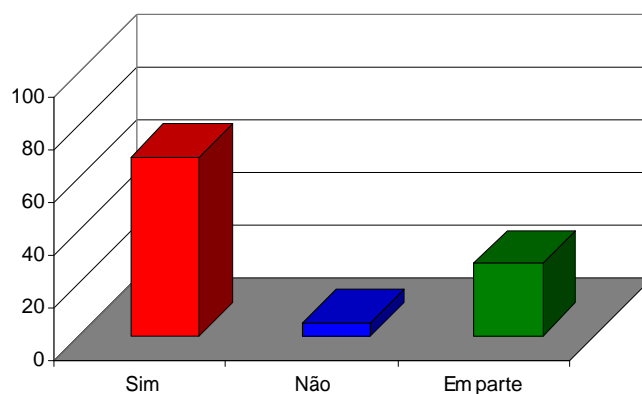


Figura 18 – Concretização das expectativas ao final do contrato.

Visualizando a partir do gráfico acima, meu entendimento é o de que a função docente traz satisfação. Realmente os professores gostam da função docente. Atrevo-me a acreditar que não à docência temporária, mas à docência no seu contexto amplo.

4.1.4 Atuação na instituição: a questão da legislação

Essa categoria precisa ser entendida como as dificuldades enfrentadas pelos professores substitutos, porém, não aquelas relacionadas aos alunos e/ou colegas, mas especificamente, com relação à legislação. Visto ser essa questão

legal, um dos pontos que foi possível de verificar, que mais os professores substitutos desconhecem.

Partindo da opinião:

A gente dizia que realmente professor substituto era pior do que empregada doméstica, porque empregada doméstica tem uma série de direitos reconhecidos e o professor substituto, até então não tinha direito a nada, direito a férias, direito a licença-maternidade. Eu achava um absurdo, teve uma colega nossa que ganhou bebê, e dali uma semana estava de volta, porque ela não tinha direito a licença-maternidade, e fizeram voltar em reunião do departamento, tinha que ir lá. Ela foi, levou a nenezinha dela, tinha feito uma cesariana e, ficou lá, porque ela não tinha direito a licença-maternidade e a gente trabalhava isso lá, entendeu? Eu atuava no posto de saúde no pré-natal, orientando as pessoas sobre os direitos que elas tinham e nós sabendo que a gente não tinha esse direito. Até então, porque, depois, eu, na minha situação, descobri que a gente tinha direito sim, a licença-maternidade. (LN/CCS)

O que fica claro, e a maioria dos professores desconhecem, é que o professor contratado será vinculado, obrigatoriamente, ao Regime Geral da Previdência Social (INSS), que, embasado no artigo 11 da Lei nº. 8.745/93²⁵ que se refere às várias disposições da Lei nº. 8.112²⁶, de 11 de dezembro de 1990, que

²⁵ Art. 11. Aplica-se ao pessoal contratado nos termos desta Lei o disposto nos arts. 53 e 54; 57 a 59; 63 a 80; 97; 104 a 109; 110, incisos, I, in fine, e II, parágrafo único, a 115; 116, incisos I a V, alíneas a e c, VI a XII e parágrafo único; 117, incisos I a VI e IX a XVIII; 118 a 126; 127, incisos I, II e III, a 132, incisos I a VII, e IX a XIII; 136 a 142, incisos I, primeira parte, a III, e §§ 1º a 4º; 236; 238 a 242, da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

²⁶ Art. 102. Além das ausências ao serviço previstas no art. 97, são considerados como de efetivo exercício os afastamentos em virtude de:

I - férias;

II - exercício de cargo em comissão ou equivalente, em órgão ou entidade dos Poderes da União, dos Estados, Municípios e Distrito Federal;

III - exercício de cargo ou função de governo ou administração, em qualquer parte do território nacional, por nomeação do Presidente da República;

IV - participação em programa de treinamento regularmente instituído, conforme dispuser o regulamento; (Redação dada pela Lei nº. 9.527, de 10/21/97)

V - desempenho de mandato eletivo federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal, exceto para promoção por merecimento;

VI - júri e outros serviços obrigatórios por lei;

VII - missão ou estudo no exterior, quando autorizado o afastamento, conforme dispuser o regulamento; (Redação dada pela Lei nº. 9.527, de 10/21/97)

VIII - licença:

a) à gestante, à adotante e à paternidade;

b) para tratamento da própria saúde, até o limite de vinte e quatro meses, cumulativo ao longo do tempo de serviço público prestado à União, em cargo de provimento efetivo; (Redação dada pela Lei nº. 9.527, de 10/21/97)

c) para o desempenho de mandato classista ou participação de gerência ou administração em sociedade cooperativa constituída por servidores para prestar serviços a seus membros, exceto para efeito de promoção por merecimento; (Nova Redação Lei nº 11.094, de 13/01/2005 – DOU DE 14/01/2005)

Redação anterior

c) para o desempenho de mandato classista, exceto para efeito de promoção por merecimento;

d) por motivo de acidente em serviço ou doença profissional;

dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, são também, aplicadas aos professores substitutos.

Assim, esta lei (Lei nº. 8112/90) determina:

Art. 102. Além das ausências ao serviço previstas no art. 97, são considerados como de efetivo exercício os afastamentos em virtude de:

VIII - licença:

a) à gestante, à adotante e à paternidade;

Isso representa que, a legislação determina algo e a prática na UFSM, é outra. Deixo a cargo do leitor, pensar a respeito disso.

Outra questão que remeto à apreciação, parte da opinião do professor, HT/CEFD:

a universidade não paga o incentivo de pós-graduação aos professores substitutos, negando o que ela mesma forma...,

ou seja, recordando o que diz a lei nº. 94664/87 que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, em seu capítulo 11, artigo 10:

O salário do professor substituto será fixado pela IFE à vista da qualificação do contratado, com base no valor do salário estabelecido para o nível I da classe das carreiras do magistério correspondente à respectiva titulação, calculado de acordo com o regime de trabalho.

Há ainda, necessidade de acrescentar que na portaria interministerial nº. 164, de 4 de setembro de 2003, artigo 1º, parágrafo V:

A remuneração do professor substituto de docente da carreira do 3º grau será composta do vencimento básico, fixado para o nível 1(um) das classes auxiliar, assistente ou adjunto da carreira docente para a qual o contrato possua a qualificação requerida, definida no parágrafo 1º do art. 12 do Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987, acrescido da gratificação de Atividade Executiva (GAE) e da vantagem de que trata a alínea a do parágrafo 1º da lei 8.243, de 14 de outubro de 1991, observando no cálculo

e) para capacitação, conforme dispuser o regulamento; (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10/21/97)

f) por convocação para o serviço militar;

IX - deslocamento para a nova sede de que trata o art. 18;

X - participação em competição desportiva nacional ou convocação para integrar representação desportiva nacional, no País ou no exterior, conforme disposto em lei específica;

XI - afastamento para servir em organismo internacional de que o Brasil participe ou com o qual coopere. (Inciso acrescentado pela Lei nº. 9.527, de 10/21/97)

o regime de trabalho, de vinte ou de quarenta horas, em que o substituto seja contratado.

Contraopondo a essa legislação, encontramos a opinião de DF/CCNE:

A gente não só tinha que ter o título, como a gente também era, como é que eu vou te dizer, no financeiro também vinha contando o título de mestre. Agora não, agora tu podes ser doutora, tu vais receber o valor só da graduação. Naquela época era bem valorizado. Mais valorizado.

Com o acima exposto, reforça a idéia do professor ERB/CCR:

(...) não valoriza o que ela mesma forma (...)

ao mesmo tempo que esse mesmo professor afirma:

É a política, eu sei qual é a política, é “assim nós podemos contratar mais substitutos (...)

Entende-se, com isso, que há uma política “escondida”, tornando a contratação temporária de professor substituto, não mais de caráter emergencial, e sim um requisito permanente, pois concursos dessa natureza dependem menor valor de recursos públicos.

Por que isso acontece? Desde quando essa diferença existe? Em outras Instituições de Ensino Superior, é isso que ocorre?

Acredito que as respostas precisam ser procuradas, mas isso é assunto para a continuação desse estudo, porém, há necessidade de investigar outras Instituições de Ensino Superior Federal, de modo a criar estratégias a fim de diminuir as constantes contratações desse docente temporário.

4.1.5 Sentimentos vivenciados

Quando busquei os sentimentos, preocupações e entraves que o professor substituto tinha vivenciado, parti do pressuposto defendido por Damásio (2000), que emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual a razão não operaria a contento.

Partindo das preocupações que devem ser entendidas como as inquietações provenientes da atividade docente temporária, deparei-me com a seguinte figura:

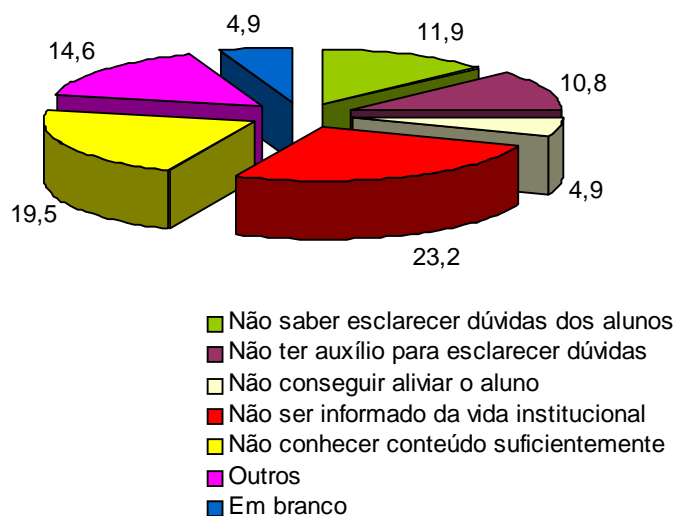


Figura 19 - Principais preocupações.

Pela figura, chama a atenção, o fato de que não conhecer o conteúdo suficientemente não era uma das preocupações principais, que, somando aos itens tratados anteriormente, mostra que o conhecimento técnico é uma das facilidades desse professor, ao passo que não conseguir esclarecer as dúvidas de alunos, de colegas e/ou chefias foram as preocupações que mais apareceram. Isso, de alguma maneira pode modificar-se constantemente, pois os alunos são passageiros. Há sempre alunos, porém, normalmente, sempre novos alunos. Agora os 23,2% que se preocupam, e com certeza sentiram que não faziam parte desta instituição, é um dado preocupante. Esse dado indica indiferença ou desinteresse por parte da instituição em relação a esse docente temporário. Acredito que são as universidades que precisam repensar sua prática, pois diretamente são elas que formam os profissionais lançados todos os anos, no mercado de trabalho.

Para Zabalza (2004, p.20), atualmente:

costuma-se conviver com uma visão muito menos prestigiosa e estimulante de universidade. Para alguns, ela é a instância social que “dá títulos” e habilita profissionalmente (não importando tanto a qualidade da formação oferecida e sua adequação às demandas sociais como o próprio fato de que a freqüentar é um trâmite inevitável para o “credenciamento profissional”).

Acredito que comparando a opinião de Zabalza com as respostas dos professores substitutos com relação aos entraves, tem-se essa confirmação.

Parto da opinião do professor ERB/CCR:

Entrevistador: **EM TERMOS DE ENTRAVES O QUE VOCÊ PODE COMENTAR?**

Entrevistado: Depende muito da disciplina, que você ministra. Ministrava disciplinas em que eu tenho pleno domínio, e, outras em que realmente eu não tinha trabalhado ainda. A gente sente, por parte dos alunos, a diferença. Com certeza, no momento em que você domina um assunto passa muito mais segurança. Tem o reconhecimento deles no olhar, enquanto numa disciplina em que você está reproduzindo o que tem no livro não é a mesma. Vamos dizer, não se solta talvez tanto quanto em uma disciplina em que você tem mais domínio. Muitas vezes os concursos substitutos, ou até mesmo os concursos pra professor definitivo, são feitos em áreas que não são tão complementares, não são tão próximas. Às vezes, a pessoa pega uma disciplina A e outra Z. E precisa se desdobrar. Então, às vezes, por parte dos departamentos, acho que falta um pouquinho de estratégia na hora de contratar. É tipo assim, as disciplinas que estão sobrando, que ninguém quer, alguém diz: “- ah, vamos botar um substituto para dar essas aí”. Isso acontece bastante, a gente vê bastante, não só no ..., mas em outros departamentos, também.

Ao buscar compreender os entraves que o professor substituto enfrentou, a opinião transcrita acima, reflete os obstáculos frente às várias situações. Assim, analisando os próximos gráficos, encontramos os principais entraves, relacionados a três principais situações: frente a docência, em relação à instituição e aos colegas docentes.

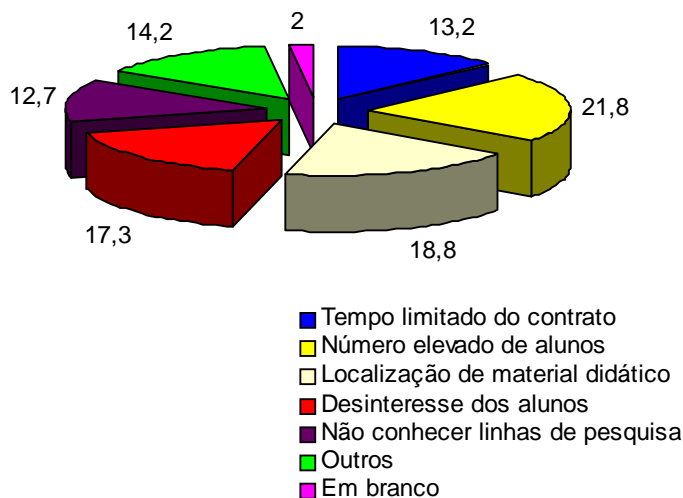


Figura 20 - Principais entraves em relação à docência.

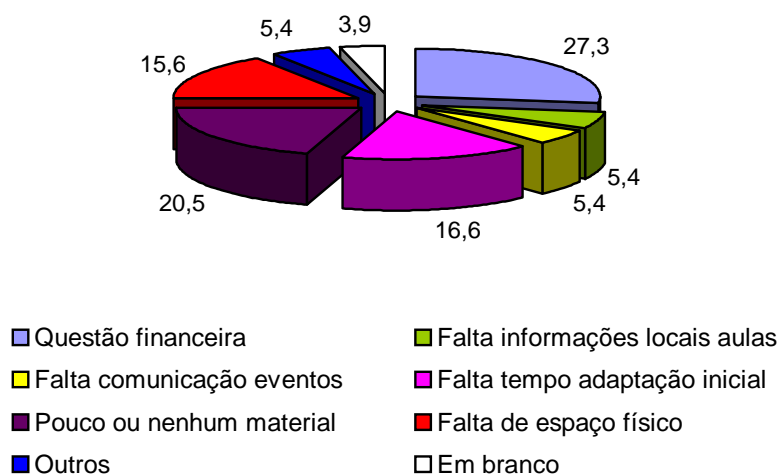


Figura 21 - Principais entraves em relação à instituição.

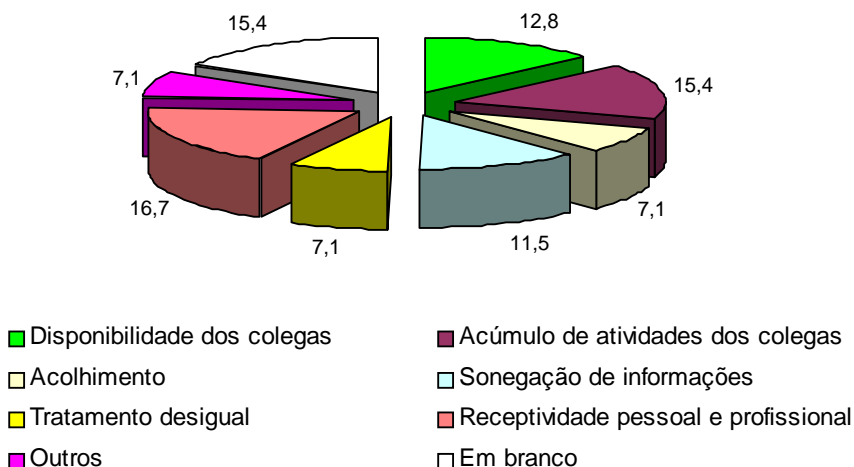


Figura 22 - Principais entraves em relação aos colegas docentes.

Dentre os principais entraves relacionados à docência durante o período de contrato do professor substituto, os que mais se destacaram foram o número elevado de alunos nas turmas (21,8%), o desinteresse dos alunos (17,3%), a localização de material didático (18,8%) e o tempo limitado do contrato (13,2%).

Através desses aspectos foi possível perceber situações que causam entraves na função docente. Um deles estava relacionado ao número elevado de alunos, ou seja, a crescente massificação da educação superior. Isso está muito associado ao fato da universidade ter sido um recurso para a 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. Segundo Zabalza (2004, p. 182):

- a) necessidade de atender a grupos muito grandes;
- b) maior heterogeneidade dos grupos;
- c) pouca motivação pessoal para estudar;
- d) na necessidade de contratar de modo precipitado novos professores ou de fazê-los iniciar no magistério antes mesmo de estarem em condições ideais para isso (estagiários, monitores, pessoal sem experiência docente nem preparação pedagógica);
- e) no retorno aos modelos clássicos de aula para grupos com muitos alunos frente à possibilidade de implementar um procedimento mais individualizado;
- f) menor possibilidade de responder as necessidades específicas de cada aluno;
- g) na menor possibilidade de organizar (planejar e fazer acompanhamento), em condições favoráveis, os períodos de prática em contextos profissionais.

Logo, o que Zabalza explicita em relação aos professores universitários espanhóis, é muito semelhante aos entraves que os professores substitutos da UFSM também vivenciaram.

Outro entrave, relacionado à docência, refere-se ao tempo limitado do contrato. Os professores deixavam transparecer que a incerteza da renovação do contrato foi um entrave. Eles se referiam não só ao prazo de dois anos, mas ao fato do contrato ser renovado a cada seis meses. Assim, criava-se uma expectativa muito grande. A questão era, se ao final dos seis meses haveria renovação. A incerteza ocasionou, por vezes, também desestímulo, pois a organização da próxima disciplina, ocorria quase de maneira concomitante ao início das aulas, ou mesmo após semestre ter se iniciado.

Com relação à instituição, os principais entraves mencionados foram a questão financeira (27,3%), a pouca ou nenhuma disposição de material (20,5%), a falta de tempo para a adaptação inicial (16,6%) e a falta de espaço físico para o planejamento das atividades docentes (15,6%).

O item que se refere à falta de espaço físico associado com pouco ou nenhum material a disposição, fica evidente que é próprio de cada departamento, ou seja, enquanto alguns departamentos procuravam dar esse espaço físico para o professor substituto a fim de que realmente ele se sentisse participante da instituição, outros não o fizeram. Esse espaço físico é a demarcação do campo onde atua. Remeto ao leitor, aquela necessidade de conversar com um professor, pelas mais diversas situações. Onde procurá-lo? Onde é a sala dele? Os alunos precisam

dessa referência para aproximar-se dos professores em horário extra-classe. Se alguns professores substitutos não tiveram esse espaço, subentende-se que não interessa as relações extra sala de aula. Como se a educação ocorresse exclusivamente na sala de aula! Por vezes, a falta de material, foi um dos impeditivos. Como evidenciou o professor CFB/CCSH, nas palavras:

Entrevistador: O QUE VOCÊ PODE CONSIDERAR COMO DIFICULDADES DURANTE SEU CONTRATO?

Entrevistado: A primeira dificuldade realmente para nós em termos técnicos é o sucateamento. A gente não tinha laboratório. O laboratório foi conseguido com muita luta. Quando eu saí de lá, o laboratório de vídeo ficou pronto. As coisas começaram a se ajeitar. A gente conseguiu mais computadores, mas basicamente, assim, entraves físicos e de material. Essas coisas, assim, porque eu não senti entrave pessoal. As pessoas foram super abertas comigo, sem maiores problemas.

É do senso comum que a falta de material não ocorre só com o professor substituto, mas por vezes, também com o professor efetivo. Acredito que o sucateamento do ensino público e/ou esbanjamento de materiais por parte de algumas pessoas sejam fatores que impedem esse acesso. Sem dúvida, poderia também ter ocorrido o seguinte fato:

(...) há materiais à disposição, só que o professor substituto não sabe aonde pedir”, (HT/CEFD)

e como descobrir isso em apenas dois anos, e tendo, muitas vezes, somente os técnicos administrativos para auxiliar? Evidencia-se que essa dificuldade de material é um impeditivo para a facilitação da aprendizagem dos alunos, e, o professor chegando, teria maiores dificuldades pois não sabe o que tem e o que não tem, em termos de materiais, equipamento, entre outro.

Tudo bem, o professor que está entrando na instituição não tem a obrigação de entender o funcionamento do departamento, assim, caberia aos gestores facilitar essa aprendizagem. Como também é tarefa deles facilitar a adaptação inicial. Nesse aspecto, recordo da minha entrada. Após ter feito o concurso e sido aprovada, chegou a época de realização “dos papéis”, mas para isso, as aulas já haviam começado. Até organizar tudo e saber quais os conteúdos que deveria desenvolver com os alunos, foi um processo penoso. Ainda mais quando uma das disciplinas não seria oferecida no local onde estavam ocorrendo as demais. Acredito que seja necessário, esclarecer que, na UFSM, alguns cursos permanecem nos prédios antigos da instituição, que são distantes, geograficamente,

dos demais. Houve necessidade de deslocar-me para o campus. Campus que eu não conhecia, não sabia que estava dividido por centro. E tudo isso só fui aprender muito tempo depois, nas conversas extra-classe e, muitas vezes, com os próprios alunos.

Ainda relacionado aos entraves em relação à instituição, o quesito com maior índice de respostas foi o relacionado à questão financeira. Como esse item será tratado posteriormente (item 4.1.3), por ora remeto aos entraves enfrentados com relação aos colegas docentes efetivos. Pude perceber que os professores substitutos listaram muito mais aspectos positivos do que negativos, sobressaindo-se, dentre estes, a receptividade pessoal e profissional (16,7%) e a disponibilidade para a solução de problemas (12,8%). Isso representa que entre colegas professores as relações eram positivas. Talvez porque a maior preocupação tenha sido os alunos, em que ambos estavam envolvidos.

O tratamento desigual (7,15) e a sonegação de informações por parte dos efetivos (11,5%) foram os aspectos negativos que mais se manifestaram, podendo ser compreendidos como dificuldade das relações interpessoais, que devido à falta de uma política a respeito do professor substituto pode ter sido enfatizado.

Sentimentos! Ah, esses sentimentos que tanto apareceram no transcurso do meu contrato, nesse momento, deixo transparecer, novamente. Talvez essa tenha sido uma das questões mais contraditórias que tenham aparecido, pode ser que pelo simples fato de que o professor CF/CAL expressa:

(...) sentimento de ser professor substituto? É difícil definir com uma palavra só.

Quando incentivados a se expressarem, uns procuravam mostrar os sentimentos positivos, passando a idéia de uma valorização, ao mesmo tempo em que outros, demonstravam sentimentos negativos, certas sensações de ansiedade, de exclusão entre outros.

As idéias abaixo transcritas deixam clara essa dicotomia:

Entrevistador: FALE UM POUCO DOS SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA?

Entrevistado: Ah, eu sou apaixonada pela docência. Gosto muuuuito, muito, muito, muito. Eu, se fico um tempo de férias, quando não tenho muito contato, fico meio triste. Gosto de voltar e de tomar contato com todo mundo. É a coisa que eu mais gosto de fazer. Eu tive oportunidades de fazer outras coisas, fiz. E sempre acabo voltando meu foco para a docência. (CFB/CCSH)

Entrevistador: **FALA DESSE SENTIMENTO DE SER PROFESSOR.**

Entrevistado Eu acho que é bem aquela coisa de você estar professor universitário, você não é professor universitário, você está. Com os colegas, com os demais professores que são universitários é um pouco diferente, justamente por não ter acesso às mesmas atividades extra-aula em que os demais professores estão. Então, de certa forma, eu tinha bem aquela noção de que eu estou ali para cumprir certa função, mas é provisoriamente, portanto, sem maiores direitos. Sem direito a participar de pesquisa mais aprofundada. Eu lembro de que nessa questão do PROLICEN até a outra professora, que é professora efetiva, ficou um tanto chateada. Eu disse “*não, não te preocupes com isso, porque eu entendo*”, é uma questão institucional. Teve um evento no final do ano, do PROLICEN com todos os bolsistas, para apresentação dos resultados da pesquisa. Eles estavam distribuindo pastas, camisetas, o material do evento, só que não tinha para mim. Era para bolsista e para professora coordenadora. ... Eu era alguém que participava do projeto mas que não era reconhecida institucionalmente. Você está ali como prestador de serviços temporários. Tudo bem que você fica só dois anos, mas porque não haver esse reconhecimento? ... Uma sensação talvez de um pouquinho de exclusão, mas justamente pelo sistema. (CF/CAL)

Reafirmando o que Heller (1970) mostrou claramente: os sentimentos fazem parte da condição humana, ou seja, os sentimentos fazem parte da vida cotidiana. E, nesta vida cotidiana, o significado dos sentimentos é estar implicado em algo. Bem especificamente, na docência temporária, a implicação está na atividade docente. Para a grande maioria dos professores substitutos a atividade docente foi satisfatória. Poderia concluir, inclusive, que essa implicação frente ao aluno também foi positiva, pois o professor sentiu-se valorizado, pôde interagir livremente com eles, 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. Confirmando os estudos de Isaia (2004) de que há uma carência de um espaço institucional, voltado para a construção de uma identidade coletiva de ser professor.

O que os professores entrevistados demonstraram foi que a dimensão pessoal pareceu um pouco esquecida, ou quem sabe, nunca ninguém lhe deu a devida importância, ainda mais para os professores substitutos que são profissionais transitórios nas instituições.

Olhando mais atentamente, é preciso recordar o que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho vão influenciar na qualidade de ensino. As satisfações pessoais e profissionais estão inter-relacionadas, e que

melhorar a satisfação no trabalho, leva a uma melhora na qualidade do ensino. O professor LBK/CE, retrata sua satisfação:

Inicialmente por ter sido aprovada me senti feliz, (...), depois um pouco abandonada no sentido de não saber direito o que fazer, isso é, um tanto o estágio quanto a didática não são disciplinas que têm um programa definido, cada professor atua de um jeito. Existe uma ementa da disciplina, mas uma ementa antiga dentro do curso. Então, em função disso, eu me senti abandonada. Não sabia direito o que fazer.

É muito claro o sentimento de insatisfação, de abandono, frente à instituição, mas de alegria e de conquistas, frente aos alunos.

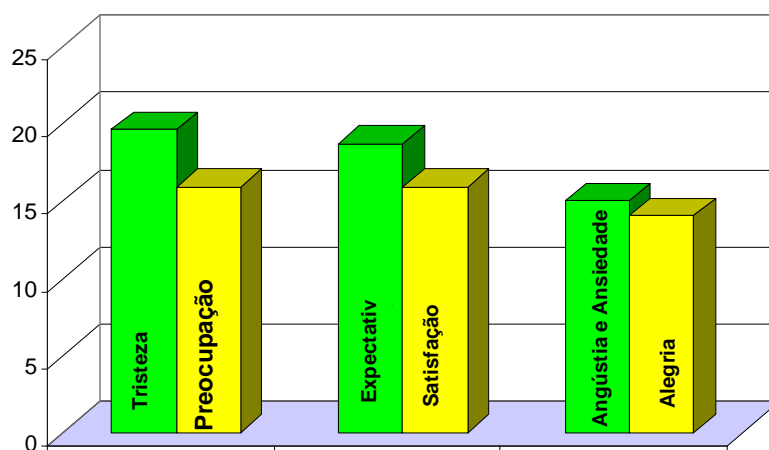


Figura 23 – Sentimentos experimentados durante o contrato de professor substituto.

Observando a figura acima, enquanto 19,6% demonstraram tristeza com relação ao contrato de trabalho, outros 15,9% demonstraram preocupação. Já, em segunda opção, visto que os professores deveriam ter escolhido os três principais, houve expectativa com 18,7% das respostas, acompanhados de satisfação com 15,9%. Em terceira opção, os sentimentos que mais foram vivenciados foram a angústia/ansiedade com 15,0% e alegria com 14,0%.

Excetuando-se a primeira resposta, onde se percebem somente sentimentos negativos, nas demais respostas, é possível perceber um sentimento negativo acompanhado de um sentimento positivo, ou vice-versa. Isso nos leva a acreditar que neste universo houve professores que se sentiram satisfeitos, na maioria do tempo, ao passo que, alguns não tiveram esses mesmos sentimentos. Isso comprova que a subjetividade está presente, não só a individual, que é aquela de quem fala, mas também a subjetividade coletiva, ou seja, onde o grupo está

inserido. Isso demonstra claramente que muitas dessas diferenças na atribuição de valores explicam as eventuais discórdias e conflitos que ocorrem.

Acrescido a essa idéia, e relacionado às respostas em aberto, pude constatar que os sentimentos “contraditórios” referem-se muito as situações a que o professor estava se referindo ao responder essa questão. Partindo da opinião de LB/CCSH:

Angústia/ansiedade: transitoriedade da contratação. Expectativa: incerteza com relação às disciplinas que me seriam destinadas. Satisfação: sentido de capacidade no desenvolvimento das atividades.

Como também na opinião do professor ERB/CCR:

É muito bom sentir o reconhecimento no olhar dos alunos o que leva a uma expectativa de poder seguir o trabalho. Esta interrupção e a falta de oportunidade levam à desesperança.

Essa aparente contradição me remete a mais uma vez concluir que, com relação aos alunos, na atividade de sala de aula, a grande maioria dos professores sentiu alegrias e satisfação, porém, frente à questão institucional e, muitas vezes, à questão legal, o professor demonstrou muita angústia/ansiedade e até desesperança.

Por vezes, ao término do contrato, ou seja, a saída do docente temporário da instituição foi pouco significativa, como demonstra a opinião do professor CF/CAL:

Entrevistado: É. Em relação ao final do trabalho acabou o contrato eu fui embora e deu.

Entrevistador: **ALGO QUE COMEÇOU, MAS QUE NÃO TEVE UM PONTO FINAL? VOCÊ SÓ DEIXOU DE IR?**

Entrevistado: É.

Entrevistador: **A INSTITUIÇÃO MARCOU A SUA SAÍDA?**

Entrevistado: Não, acabou o contrato. Vamos substituir a professora. Abriram outro concurso.

O que transparece, porém, é que muitas vezes a saída não é tão significativa para a instituição/departamento, mas é muito ansiogênica para o professor. Como relata o professor DF/CCNE:

Entrevistador: **FALA UM POUCO DE QUANDO VOCÊ SAIU.**

Entrevistado: Quando eu saí foi um impacto bem grande, porque eu gostava do ambiente, gostava dali, gostava de trabalhar com os alunos. Acho que a gente se dava bem mesmo. E foi bastante difícil me habituar àquela... Voltar só àquela escola, para mim foi um impacto muito grande. Demorou acho que 1 ano para eu dizer: *“não, realmente saí daqui”*. Então, fiquei aquele um ano assim... Há pouco tempo, que eu aceitei: *“saí, acabou”*

Além, é claro de sentimentos de tristeza, como relatou o professor ERB/CCR:

Entrevistador: **COMO É QUE FOI O ENCERRAMENTO?**

Entrevistado: Sempre que a gente sai dá certa melancolia. O termo certo?... Mas é aquela coisa assim: *“puxa, acabou...”*

Em contrapartida, houve professores que receberam o reconhecimento pelas atividades que desenvolveram. Mesmo que o período tenha excedido, o reconhecimento foi realizado, como fica evidente nas palavras do professor CFB/CCSH:

Entrevistador: **EM TERMOS DO ENCERRAMENTO DO CONTRATO, COMO É QUE FOI?**

Entrevistado: Assim, eu me senti um pouco triste, porque eu já estava fazendo parte daquela família, aquilo já era minha rotina, já era o meu dia-a-dia, era minha segunda casa. Nos 2 anos, eu fechei o contrato. Terminei as minhas cadeiras. Há no fim do ano uma premiação que há sempre entre as melhores campanhas que os alunos fazem. Eu já tinha saído. Já tinha acabado minhas aulas. Já não estava mais indo lá, e daí eles me chamaram *“não, tem um..., tem um print. Não sei o quê. Vai lá para ver os gurus. Tu és orientadora de alguns trabalhos e tal”* e insistiram naquilo e eu falei: *“- Está, eu saio da agência e vou pra lá.”* Daí, quando eu cheguei lá, tinha um prêmio para o professor do ano. Eles tinham me escolhido professor do ano. Então, eu me senti super bem. Gratificante! Então foi aquela saída não com uma tristeza, mas com uma alegria de plantado a semente lá, das pessoas terem aprendido, ter contribuído de alguma forma.

A partir das transcrições acima, percebe-se que, muitas vezes, a idéia de ser professor temporário, passa inclusive pelas relações interpessoais, as quais, não necessariamente deveriam ser transitórias. Pelo contrário, cada um deixa um pouco de si, nas pessoas com que convive.

Há ainda mais uma questão que parti da opinião do professor HT/CEFD, para explicitar:

Se me perguntassem (...), *“você queria ser outro dia professor, em algum outro momento?”* Com certeza pretendo reaver essa oportunidade. Já está vencendo o prazo de 2 anos que eu saí como professor substituto, se houvesse essa nova possibilidade com certeza estaria lá. O (...) com o seu novo currículo um pouco mais recheado, em função da seqüência do trabalho em cursos de graduação. Eu já tive uma nova situação, um novo

desafio de trabalhar numa instituição privada, onde outras disciplinas forem ofertadas.

Ou seja, tendo as dificuldades que foram apresentadas, muitos professores pensam em retornar para as atividades docentes, mesmo que temporárias, o que significa que a trajetória do professor substituto pode ser mais rica do que se previa. E a oportunidade de pertencer a uma instituição de ensino superior federal enriquece o currículo profissional, mas acima de tudo, permite experienciar a função docente.

Frente aos dados apresentados até o momento desde o início da pesquisa, dando atenção especial ao período que o professor permaneceu na instituição e concluindo com sua saída, posso certificar-me de uma coisa: a função temporária necessita, urgentemente, ser repensada. Acredito que desde que foi criada a figura do professor substituto até o presente momento passou por várias etapas, muitas delas diferente em cada Instituição de Ensino Superior. Porém, poucas vezes ela foi pensada a partir da vivência desse docente. Leis são fáceis de serem feitas, porém para serem cumpridas é preciso uma adaptação constante, o que ficou constatado não existir.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática envolvendo o professor substituto, foi resultante da angústia inicial sentida durante meu contrato de trabalho, o que permitiu, primeiramente, experienciar as atividades docentes de terceiro grau em uma instituição federal de ensino superior, o que me trouxe uma vivência com novos desafios e um horizonte repleto de possibilidades.

Neste momento, creio ser importante referendar que esses sentimentos foram esquecidos frente a tantas informações coletadas e por ora apresentadas. Certamente, um passo foi dado para conhecer o professor substituto, esse sujeito, que faz parte da vida das instituições federais de ensino, mas que, ao mesmo tempo, é negligenciado, pela simples questão de ser temporário.

O fato de eu ter vivenciado essa experiência, o próprio contexto da pesquisa originou um toque especial no sentido de que me foi possível perceber que os sentimentos que habitam minha mente, de alguma maneira, foram parecidos com os que ocupam o intelecto dos meus colegas professores temporários.

De tudo o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa e, pelos que também não participaram da entrevista, posso clarear algumas características comuns a todos, sintetizadas a seguir:

- Número expressivo de professores com mestrado, demonstrando a busca de qualificação para a docência de terceiro grau.
- Uma maioria significativa de mulheres atuando como professoras substitutas, reforçando a idéia vigente em nível nacional, que mostra a presença marcante e ascendente da mulher na educação de nível superior.
- Os professores ainda estão em busca de uma estabilidade financeira, acrescido à pouca idade que apresentam: a maioria situa-se na faixa etária de até 30 anos.
- O contrato temporário abre possibilidades de novas oportunidades de trabalho, pelo enriquecimento do currículo dos indivíduos em função da experiência com docência e várias outras atividades afins.

- A facilidade e familiaridade com que ex-alunos, que participam dos processos seletivos para professor substituto, de certa forma, favorecendo-lhes o trânsito nos departamentos e centros.

- Uma inobservância das regras gerais da contratação, por parte da instituição, tanto no que se refere ao número de horas aula em sala de aula, referentes sempre ao contrato de trabalho, como também, o não pagamento da progressão funcional e de alguns direitos trabalhistas.

- A atuação do professor substituto abarca muitas atividades extra-classe, tais como a orientação de trabalhos de conclusão de curso, a orientação de estágios profissionais e a orientação de projetos de pesquisa. Além disso, atividades próprias de cada centro de ensino, tais como a organização e coordenação de eventos oferecidos pela instituição.

- Um percentual muito elevado participou de encontros científicos. Entretanto, poucos apresentaram trabalho e/ou palestraram sobre algum tema.

- Alguns puderam realizar formação continuada, especialmente referente à atuação didática, na própria instituição, porém, a grande maioria não possuía formação didática.

- Um percentual significativo, mas que não atingiu a metade, acredita que ser profissional fora da universidade, não basta para ser um bom docente de terceiro grau. É preciso, inclusive, estabelecer um vínculo de confiança com os alunos.

- Mudanças significativas ocorreram com os professores substitutos a partir do contrato, pois as atividades acadêmicas interferiram na vida pessoal.

- Os professores substitutos sentiram-se satisfeitos em relação aos alunos e valorizados em relação aos colegas docentes, ao departamento e à coordenação.

- Houve, equitativamente, sentimentos positivos e negativos, comprovando a questão da subjetividade, mas que também demonstrou os sentimentos de valorização.

- Constatou-se que apesar das questões legais e, algumas vezes, a inobservância de certas leis, a trajetória desse docente foi muito rica.

- Percebeu-se a oportunidade, mesmo que temporariamente, de fazer parte do quadro docente de uma instituição federal de ensino superior, o que

enriquece os currículos e alavanca a busca de oportunidades de trabalhos mais permanentes.

Logo, pensar sobre o exposto e avaliar o que foi feito, faz parte da pesquisa. Após esse período, reforço minha convicção: é preciso programar novas ações a partir das reflexões aqui expressas. É fundamental e necessária uma maior conscientização sobre a situação do professor substituto da UFSM e, sem dúvida, buscar argumentos, atitudes e estratégias de ação, junto a outras instituições de ensino superior, para que, num contexto global, seja possível, traçar perspectivas a fim de minimizar as dificuldades ora apresentadas.

O que deveria estar claro na mente de muitos é que a função deste profissional é a mesma de um professor efetivo e, por isso, deveria receber, no mínimo, a mesma valorização e reconhecimento por parte de toda a comunidade acadêmica, institucional e governamental. Neste sentido percebe-se um descaso por parte de nossas autoridades visto que nem uma legislação específica e mais ampla existe sobre esse profissional. Levando em conta a que existe, a mesma menospreza diversos direitos trabalhistas para este profissional incluindo a questão financeira, a qual prevê vencimentos mais baixos, despendendo um valor bem menor de recursos públicos, o que desvirtua o caráter emergencial que este profissional deveria representar. Isto significa contratar menos profissionais efetivos e substituí-los por professores temporários com vencimentos menores e poucos direitos trabalhistas, fugindo aos reais objetivos de sua contratação, previstos na legislação em vigor.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAN, Ada. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Ed. Gedisa, 1987.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. (Org). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Paradigmas Qualitativos. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1982.

BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BEHRENS, Marilda A. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

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

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Loyola, 2002.

BRASIL. Medida Provisória nº. 1.953-26/2000 que Institui o Auxílio-Transporte aos militares, servidores e empregados públicos da administração federal direta, autárquica e fundacional da União, e revoga o § 1º do art. 1º da Lei nº 7.418, de 16 de dezembro de 1985. Brasília, DF. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Decreto nº. 94.664/87, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº. 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 mai 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 mai 2006.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em < [http: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Lei nº. 10.667, de 14 de maio de 2003. Altera dispositivos da Lei nº. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, da Lei nº. 10.470, de 25 de junho de 2002, e da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, cria cargos efetivos, cargos comissionados e gratificações no âmbito da Administração Pública Federal, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em < [http: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. LEI nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em < [http: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Lei nº. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF. Disponível em < [http: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Lei nº. 7.596/87, 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº. 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº. 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em < [http: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Lei nº. 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](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em <[http: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.849, de 26 de outubro de 1999. Altera os arts. 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 9º da lei nº. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <[http: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 06 mai 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enfrentar e Vender desafios**. Brasília, DF, 2000.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São paulo: Ed. Unesp, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica: o Ensino Superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DAMÁSIO, Antônio. **O Mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAVIDOFF, Linda. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Makron Books, 2001.

DORIA, Francisco Antônio. A universidade Brasileira. In: DORIA, Francisco Antônio (Org). **A Crise da Universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

ERIKSON, Erik. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

GARRET, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

GÓMEZ, Pérez A.I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GÓMEZ, Péres A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Grande Enciclopédia Larousse Cultural .São Paulo: Nova Cultural. 1998

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

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

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **O Professor de Licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira**. Projeto de pesquisa CNPq, 1999-2003.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação do professor do Ensino Superior**: um processo que se aprende? Revista do Centro de Educação – UFSM. Vol. 29, nº. 2, p. 121-133, 2004.

KULLOK, Maísa B.. Uma nova concepção de educação superior. In: FERNANDES Cleoni; GRILLO, Marlene. **Educação Superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: editora Ulbra, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atlas: São Paulo, 1985.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução: Pedro Tamen. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEITE, Denise. et al. **Universidade e ensino de graduação**: memória e caracterização na UFRGS e na UFPel. Pelotas: Ed. da UFPel, 1996.

LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos**: uma reflexão sócio-histórica. Araraquara: JM Editora, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Portugal, 1999.

MASSETO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. Investigación cuantitativa/investigación cualitativa? Una falsa disyuntiva. In: COOK, T. D.; REICHARDT, CH.S. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Marota. 1986.

MIZUKAMI, M.G. Docência, trajetórias pessoais e profissionalização. In: REALI, A.M. & MIZUKAMI, M. da G. *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar/Finep, 1996.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. In: Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MOROSINI, Marília C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOROSINI, Marília C. Docência Universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: ed. Ulbra, 2001.

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

MOSQUERA, Juan. **O Professor como Pessoa**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1976.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EPU, 1979.

OLIVEIRA, Milton. **Relações Afetivas para a melhoria da qualidade de vida**. Disponível em: < <http://www.serasa.com.br>>. Acesso em 10 jan. 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paróquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ORTEGA Y. GASSET, José. **Obras completas**. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. Coleção Entre nós professores.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REICHARDT, Charles; COOK, Thomas D.. Hacia una superación del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos. In: COOK, Thomas D.; REICHARDT, Charles. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Marota, 1986.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. INEP, Brasília, 10 mar. 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm. Acesso em: 17 mar. 2006

ROCHA FILHO, José Mariano. **A Nova Universidade**. Santa Maria: UFSM, 1961.

ROCHA FILHO, José Mariano. **A terra, o homem e a educação: universidade para o desenvolvimento**. Santa Maria: Palotti, 1993.

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

ROSSATO, Ricardo; MAGDALENA, Beatriz Corso. **Universidades Gaúchas: Impasses e Alternativas**. Santa Maria: UFSM-CE. 1990.

SELTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. In Nóvoa, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1988.

THUMS, Jorge. **Educação dos Sentimentos**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

TOSCHI, Eny. Interação social: um estudo do cotidiano da sala de aula. In: FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: ed. Ulbra, 2001.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. USP – Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em < <http://www.usp.br/iea> >. Acesso em: 12 mar. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em < <http://www.ufsm.br/> >. Acesso em: 13 jan. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Resolução nº. 012/03 – regulamenta o processo seletivo para contratação de professores substitutos da UFSM, de acordo com a legislação vigente e revoga a resolução nº. 05/2000.

VISCOTT, David. **A Linguagem dos Sentimentos**. São Paulo: Summus, 1982.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é Universidade**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos Psicanalíticos: teoria, técnica e clínica**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE CESSÃO

Eu, abaixo assinado, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha participação oral e/ou escrita, podendo a mesma ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, quanto ao teor da entrevista e/ou questionário, subscrevo a mesma, onde fica manifestada a minha autorização, referente ao que conta acima.

Santa Maria, data

Nome do entrevistado

Assinatura do entrevistado

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

Prezado (a) Professor (a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre “**A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**”, 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 traçarmos a trajetória docente dos professores substitutos da UFSM. Esclarecemos que as informações obtidas resguardarão o anonimato dos professores (as) envolvidos (as).

Agradecemos da sua disponibilidade em partilhar essas informações. Para outros esclarecimentos, estão à disposição o telefone (55) 9969-0327, ou o e-mail: solangeester@ibest.com.br. Para devolução do questionário, pediríamos a gentileza de utilizar o envelope selado e endereçado à mestranda, que acompanha este material.

Atenciosamente,

Solange Ester Koehler Mestranda do PPGE/ UFSM	Sílvia M de Aguiar Isaia Professora Orientadora do PPGE/UFSM
--	---

Nome: _____

Marque a alternativa que corresponda à sua situação.

1. Idade no período do contrato de professor substituto:

<input type="checkbox"/> Até 25 anos	<input type="checkbox"/> De 36 a 45 anos
<input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos	<input type="checkbox"/> De 46 a 55 anos
<input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos	<input type="checkbox"/> De 56 anos em diante

2. Sexo:

<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
------------------------------------	-----------------------------------

3. Estado Civil:

<input type="checkbox"/> Solteiro	<input type="checkbox"/> Casado
<input type="checkbox"/> Separado	<input type="checkbox"/> Viúvo

4. Realizou a(as) graduação(ões):

<input type="checkbox"/> UFSM	<input type="checkbox"/> outras
-------------------------------	---------------------------------

5. Titulação de mais alto nível durante o exercício do contrato:

<input type="checkbox"/> Graduado	<input type="checkbox"/> Especialista
<input type="checkbox"/> Mestre	<input type="checkbox"/> Doutor

6. Pós-Graduação em andamento durante o exercício do contrato:

<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Doutorado
---	------------------------------------

Mestrado

Nenhuma

7. Regime de trabalho durante o contrato de professor substituto na UFSM:

20 horas

40 horas

8. Centro a que pertenceu durante seu contrato:

Artes e Letras

Ciências Naturais e Exatas

Ciências Rurais

Ciências da Saúde

Ciências Sociais e Humanas

Educação

Educação Física e Desportos

Tecnologia

9. Como professor substituto, sua carga horária, em média, na semana, em sala de aula foi:

menor que 08 horas/aula

De 12 a 18 horas/aula

De 08 a 12 horas/aula

Mais de 19 horas/aula

10. Você prestou concurso para uma determinada disciplina. Foi sempre essa a disciplina que você lecionou durante o contrato?

Sim

Não

11. 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 disciplina s

Mais de 9 disciplinas.

Quantas? _____

12. Atua ou atuou sempre com os mesmos cursos?

sim

não

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

Um

Cinco

Dois

Seis

Três

Mais de seis

Quatro

14. Além da docência, quais outras atividades acadêmicas desenvolve ou desenvolveu na UFSM, durante o contrato de professor substituto:

Orientação de estágio profissional

Orientação de trabalho de conclusão de curso

Orientação de projetos de pesquisa

Orientação de projetos de extensão

Assessoramento técnico-científico para outras instituições ou empresas

Nenhuma

Outra.

Especificar: _____

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

Sim

Não

16. Em caso afirmativo, na condição de:

Palestrante

Apresentador

Participante

Outros.

Especificar: _____

17. 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

Apresentações de encontros científicos

Conferências/palestras

Consultas/ contatos via internet

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

- () Sim () Não
() Em parte

Por quê? _____

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

- () Sim () Não () Em parte

20. Na sua opinião, quais os requisitos para ser um(a) bom professor(a) universitário:

Frente aos alunos? _____

Frente à instituição?

21. Em relação à sua atuação como professor substituto, frente aos alunos, considera-se:

- () Plenamente satisfeito () Pouco satisfeito
() Satisfeito () Insatisfeito

Justifique sua resposta

22. Em relação aos colegas docentes, nos cursos em que atua ou atuou, considera-se:

- () Muito Valorizado (a) () Valorizado (a) em parte
() Valorizado (a) () Pouco valorizado (a)
() Desvalorizado (a)

Por quê?

23. Em relação ao departamento em que foi admitido (a), no período de substituto, considera-se:

- () Muito Valorizado (a) () Valorizado (a) em parte
() Valorizado (a) () Pouco valorizado (a)
() Desvalorizado (a)

Por quê?

24. Em relação à coordenação do (s) curso (s) em que atua ou atuou como professor substituto, considera-se:

- Muito Valorizado (a) Valorizado (a) em parte
 Valorizado (a) Pouco valorizado (a)
 Desvalorizado (a)

Por quê?

25. Em relação à universidade como um todo, no período de substituto, considera-se ou considerou-se:

- Muito Valorizado (a) Valorizado (a) em parte
 Valorizado (a) Pouco valorizado (a)
 Desvalorizado (a)

Por quê?

26. Participou ou participa das atividades do departamento no período de professor substituto?

- Sim Em parte Não

27. Em caso afirmativo, em que atividade (s)?

- Reuniões Comissões
 Organização de Eventos Defesa de Trabalho de final de curso
 Congressos
 Outras. Quais?

28. Enquanto professor substituto, qual a relação que mantinha ou mantém com os coordenadores dos cursos em que atuava ou atua?

- Encontrava-os constantemente Encontrava-os ocasionalmente
 Não os conheceu Foi procurado por eles

29. Quais as competências pessoais que julga ou julgou indispensáveis para sua prática pedagógica, no período de substituto? Escolha três dentre as alternativas apresentadas, numerando-as por ordem de preferência.

- Engajamento emocional na docência Alegria e entusiasmo
 Aceitação do outro (alunos e colegas) Liderança
 Controle emocional Flexibilidade frente a situações novas
 Honestidade intelectual e pedagógica Comunicação interpessoal
 Sensibilidade frente aos outros (alunos e colegas)
 Compromisso com o desenvolvimento do outro (alunos e colegas)
 Outras

Especificar: _____

30. O envolvimento com as atividades acadêmicas interfere/ interferiu na sua vida pessoal?

() Sim () Não

Por quê?

31. Quais eram suas expectativas e os motivos que o levaram a ser professor substituto?

32. Ao final do contrato, as expectativas iniciais se concretizaram?

() Sim () Em parte () Não

Por quê?

33. Que sentimentos você experienciou durante o contrato de professor substituto? Escolha os três sentimentos principais, ordenando-os de 1 a 3:

() Alegria	() Felicidade
() Angústia/ansiedade	() Gratificação
() Desânimo	() Preocupação
() Desesperança	() Satisfação
() Expectativa	() Tristeza
() Outros . Quais?	

34. A que esses sentimentos estão relacionados?

35. Quais as preocupações que você teve durante o contrato de professor substituto? Escolha as três principais, ordenando-as de 1 a 3 :

() Não saber esclarecer as dúvidas dos alunos
 () Não ter auxílio para esclarecer suas dúvidas, tanto de colegas, quanto de chefias
 () Não conseguir controlar a turma
 () Não conseguir avaliar o aluno
 () Não ser informado da vida institucional
 () Não conhecer o conteúdo suficientemente
 () Insegurança quanto à renovação do contrato
 () Outros

Quais ? _____

36. Quais os principais entraves que você teve em relação à docência durante o período de substituto? Escolha as três principais, ordenando-as de 1 a 3 :

() Falta de experiência	() Desinteresse dos alunos
() Tempo limitado do contrato	() Área de atuação distante da sua
() Número elevado de alunos	() Não conhecer as linhas de pesquisa
() Localização de material didático	() Carga horária excessiva
() Outros	

Quais ? _____

37. Quais os principais entraves que você teve em relação à instituição, durante o período de substituto? Escolha as três principais, ordenando-as de 1 a 3 :

- () Questão financeira
 () Falta de informação inicial sobre o local das aulas, material instrucional à disposição
 () Falta de comunicação sobre os eventos da instituição
 () Falta de tempo para a adaptação inicial
 () Discriminação por parte de alguns técnicos-administrativos
 () Pouco ou nenhum material à disposição
 () Falta de espaço físico para o planejamento das atividades docentes
 () Outros Quais? _____

38. Quais os principais entraves que você teve em relação aos colegas, durante o período de substituto? Escolha os três principais, ordenando-os de 1 a 3 :

- () Disponibilidade dos colegas em auxiliar na resolução de problemas enfrentados
 () Acúmulo de atividades dos colegas, inviabilizando auxílio
 () Acolhimento () Tratamento desigual
 () Sonegação de informações () Receptividade pessoal e profissional
 () Outros. Quais: _____

39. Ordene, de 1 a 3, somente as três principais conquistas que você teve em relação à docência, no período de substituto:

- () Retorno financeiro () Campo de trabalho
 () Experiência docente () Conhecimento teórico
 () Amizades conquistadas () Capacidade de trabalhar em equipe
 () Realização pessoal () Reconhecimento profissional
 () Aprimoramento profissional docente () Novos contatos profissionais
 () Aceitação () Capacidade para lidar com situações imprevistas.
 () Outras.

Quais: _____

40. Gostaria de participar da pesquisa qualitativa para traçar a trajetória docente do professor substituto na UFSM, no período de 1999 a 2004?

- () Sim () Não

41. Em caso afirmativo confirme seu endereço:

Endereço: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.