



# **Realidade do professor substituto nas universidades da região Sul do Brasil: contribuições para a qualidade do trabalho docente**

*Substitute teacher in the reality of university of southern region of Brazil: contributions to the quality of work teacher*

**Daniela da Silva Aimi<sup>[a]</sup>, Silvia Maria de Aguiar Isaia<sup>[b]</sup>**

<sup>[a]</sup> Mestre em Educação, professora tutora a distância do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil, email: daniaimi@gmail.com

<sup>[b]</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e Matemática, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil, e-mail: sisaia@terra.com.br

---

## **Resumo**

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa da Pós-Graduação em Educação da UFSM. O trabalho apresentado teve como objetivo conhecer a realidade do professor substituto nas Instituições de Ensino Superior Federais do Sul do Brasil, analisando as possíveis contribuições para a

qualidade do trabalho docente. A abordagem metodológica utilizada para a realização deste estudo foi quanti/qualitativa, considerando que a sua utilização possibilitou o desenvolvimento de diferentes estratégias para a análise dos dados, sejam elas assentadas em princípios de análise de narrativas, seja em procedimentos estatísticos. Participaram da primeira fase todos os professores substitutos contratados durante os anos de 2006 a 2008 das Instituições de Ensino Superior Federais do Sul do Brasil e, na segunda, 45 professores distribuídos dentro das 6 instituições pesquisadas. Das análises precedentes, surgiu uma constatação geral: esses docentes estão se construindo como docentes em dinâmicas relacionais, conseguindo produzir conhecimentos, dentro das relações, muitas vezes tensas, construídas dentro das instituições. Em suma, o professor substituto constrói-se como docente a partir dessa experiência e as bases para essa construção não é somente a intelectual, mas também a partir de sua história de vida, constituída de aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Desse modo, convém ultrapassar a visão professor/objeto, pois ele não é apenas um sujeito que se coloca dentro de uma instituição, em uma relação estrita de conhecimento, que processa informações e a “repassa” aos seus alunos.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Professor substituto. Trabalho docente.

### **Abstract**

*This study is part of the Research Line 1: Training, knowledge and professional development of the Graduate Program in Education of UFSM. The work presented aimed at knowing the reality of a substitute teacher in the Federal Institutions of Higher Education in Southern Brazil, examining the possible contributions to the quality of teaching. The methodological approach used for this study was quantitative and qualitative, considering that its use has enabled the development of different strategies for data analysis, whether based on principles of narrative analysis, either in statistical procedures. Participated in the first stage all substitute teachers employed during the years 2006 to 2008 of the federal Higher Education Institutions in Southern Brazil and the second, 45 teachers distributed within 6 institutions surveyed. From the foregoing analysis, there was a general observation: these teachers are being built as teachers in relational dynamics, being able to produce knowledge, within relationships, often tense, constructed within institutions. In short, the substitute teacher, is constructed as a teacher from this experience and the*

---

*basis for this construction is not only intellectually but also from his life story, consisting of emotional, affective, personal and interpersonal. Thus, it is beyond the vision teacher / object, because it is not just a guy who is put into an institution with a strict relationship of knowledge, information processing and “passes” to their students.*

**Keywords:** *Higher education. Substitute teacher. Teaching.*

---

## Primeiras palavras

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, na linha LP1, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Teve como tema central os *professores substitutos* das Universidades Federais do Sul do Brasil e foi desenvolvida a partir dos objetivos do projeto Observatório da Educação<sup>1</sup> sobre a qualidade da Educação Superior.

Nesse sentido, o problema de investigação foi definido em duas questões. A primeira, de cunho geral, explicitou o contexto em que a docência ocorre; a segunda, de caráter mais específico, refere-se ao processo formativo de ser professor. Assim, as questões foram: Qual a realidade dos professores substitutos das IFES da região Sul do Brasil? Como ser professor substituto contribui para a formação docente?

A pesquisa foi realizada em duas fases e, na primeira, levantaram-se elementos comuns e quantificáveis na trajetória dos professores substitutos. Essa fase constituiu-se a partir dos dados disponíveis pelas universidades estudadas, ou seja, os dados de todos os professores que trabalharam como substitutos, durante os anos de 2006 a 2008. Os mesmos dados foram disponibilizados em tabelas, nas quais foi possível identificar elementos comuns como: total de professores substitutos

---

<sup>1</sup> Observatório de educação - Capes/INEP - Edital 01/2006/Capes/INEP- Projeto: Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira.

contratados, maior titulação obtida no momento da contratação, carga horária, ano de admissão e demissão do cargo.

A partir desses dados elaborou-se um questionário semiestruturado, aplicado a 45 professores substitutos. Este foi trabalhado na dimensão quanti-qualitativa. Esse instrumento foi dividido em quatro blocos de questões, o primeiro foi denominado de *dados pessoais*, o segundo de *formação acadêmica*, o terceiro de *atuação institucional* e, por último, o bloco da *apreciação docente, permeando a teoria com a prática*.

### **Universidades Federais do Sul do Brasil: dados gerais em relação a seus professores substitutos**

Com base na primeira fase da pesquisa, foi possível delimitar as características dos docentes substitutos e como se configura a realidade por eles encontrada.

A primeira característica relaciona-se com a titulação com a qual os docentes são contratados. Encontrou-se uma grande maioria de professores substitutos com a titulação de graduado ou mestre, essa característica mostra como é importante essa experiência para os professores que estão iniciando seu aprendizado docente. Fica claro que a busca pela docência temporária é um meio de aprender a ser professor, indo ao encontro das ideias de Pimenta (2002) quando diz que o professor precisa ser formado. Entende-se que a experiência como professor substituto é uma das maneiras de formar-se como docente. Para continuar com a carreira docente e chegar à universidade o professor substituto pode lançar mão da contratação temporária.

Existem movimentos construtivos prévios à carreira docente (ISAIA, 2001, 2006a), experiências de naturezas diversas, desde a iniciação científica até o ensino superior, desenvolvido na figura do professor substituto. Muitos professores dão-se conta de que não possuem experiência em docência, com o término da graduação ou mestrado e percebendo sua inclinação para a docência, buscam a aprovação em concursos como professores

substitutos. Isso mostra que os docentes sentem a necessidade de processo de formação que os remeta à possibilidade de saber fazer, ou seja, aos poucos ir se apropriando das atividades específicas da profissão professor.

### **Universidades Federais do Sul do Brasil: discutindo os dados dos sujeitos participantes**

Dos 45 professores participantes da amostra final da pesquisa, 51% possuíam a idade de 26 a 30 anos. Sendo assim, percebe-se que a maioria dos professores substitutos são recém-formados, de graduação ou pós-graduação, que buscam uma experiência profissional, ou seja, o primeiro emprego. Esses docentes sentem a necessidade de prática docente, pois, como explicitam Isaia e Bolzan (2005, p. 2), “a formação inicial, tem sido considerada pelos professores muito teórica, pouco prática, muito afastada da sala de aula”. Os professores substitutos buscam, com essa experiência, o que não lhes foi explicado, aprendizagem que só ocorrerá com a prática.

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

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

Os dados referentes à titulação dos professores substitutos mostraram que a grande maioria dos sujeitos possuía a titulação de mestre, 64%, seguido de 20% de graduandos e 9% especialistas. Esses números

são reflexos de uma cultura instaurada nos cursos de pós-graduação, nos quais se valoriza excessivamente a pesquisa, não atendendo às necessidades específicas dos alunos no que se refere à docência. Acredita-se que esses docentes, no momento que acabam seus cursos de graduação e mestrado, percebam a necessidade e ao mesmo tempo a carência de formação para ser professor e busquem a experiência como professores substitutos, objetivando sanar essa carência, visto que estão na pós-graduação, encaminhando-se para a docência superior.

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

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

Com relação à concomitância entre a atuação docente e a instituição formadora pode-se observar que 73% dos sujeitos participantes da pesquisa foram contratados como professores substitutos na mesma instituição onde realizaram suas graduações. Esse fato justifica-se pelas facilidades que a familiaridade com a instituição oferece. Em consonância com esse argumento, Koehler (2006) argumenta que fazer parte de uma instituição, estar inserido nela e compreender o contexto que está envolvido faz com que os professores sintam-se mais próximos da instituição. Certamente que a atuação como docente na mesma instituição formadora facilita o relacionamento e diminui o incômodo e a perda de tempo com a

descoberta da instituição. Esses incômodos são relacionados ao funcionamento, à organização e à estrutura administrativa da instituição.

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

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

Ainda com relação às disciplinas ministradas, percebe-se que muitos professores substitutos atuam em mais disciplinas que as que constam no edital. Além disso, 51% dos professores participantes da pesquisa informaram que atuaram em cursos diferentes dos que constavam no edital de seleção. Sendo que, dentre esses, 27% atuaram em mais de 3 cursos diferentes, 29% em mais de 2, 13% em mais de 4 e 5 cursos, 7% em mais de 6 e apenas 9% em apenas um curso.

Analisando os números expostos até o momento, é preciso perguntar: como esses docentes conseguiram construir seus saberes, visto que os mesmos são desenvolvidos em suas atividades pedagógicas diárias, planejando, executando os planos didáticos, escolhendo metodologias, elaborando tarefas para os alunos, administrando a sala de aula, organizando as disciplinas e construindo instrumentos de avaliação? Acredita-se que essa

mobilização de saberes <sup>2</sup> dificilmente possa vir a ocorrer enquanto os professores substitutos estiverem submetidos a tais condições de trabalho.

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

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

Um dos fatores que determina a maturidade e, conseqüentemente, o conhecimento docente é o material utilizado para o preparo da aula e demais materiais pedagógicos. Nessa questão de pesquisa, solicitou-se que os professores escolhessem duas alternativas que se adaptassem aos seus modos de produção acadêmica. Sendo assim, 82% dos sujeitos indicaram que produzem suas aulas a partir de livros, 71% por meio de informações pesquisadas na internet, o mesmo percentual foi encontrado na utilização

---

<sup>2</sup> Transmite uma ideia de movimento, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor (TARDIF, 2000).

de artigos em revistas especializadas, 64% utilizam capítulos de livros, 15% de apresentação de encontros científicos, 4% de resultados de conferências e palestras e 6% utilizam outra forma de produção acadêmica.

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

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

Com relação à questão: que motivação impulsionou os professores substitutos a participarem de uma seleção para professor, a grande maioria (82%) dos pesquisados aponta que a experiência na docência superior foi o grande fator motivador no momento da escolha. Isso porque essa experiência é considerada, tanto pelos docentes como pelas instituições, como uma fase preparativa para a docência superior. Em segundo lugar, com 48%, apareceu o exercício de uma atividade remunerada, em seguida, com 42%, a possibilidade de trabalho em outras instituições e com 20% das escolhas está a possibilidade de crescimento pessoal.

Ressalta-se a importância dessa experiência para os professores substitutos, pois ela tem um importante e necessário papel, para a identificação e construção dos conhecimentos, atitudes e convicções desses professores. A experiência como substitutos marca, nesses docentes, um período chamado de preparação prévia à carreira docente, pois é quando eles começam a se dar conta da docência superior como uma

possibilidade (ISAIA, 2002). Salienta-se que esse período constituiu-se em uma formação inicial para a futura carreira, pois é a partir dele que os docentes entraram em contato, pela primeira vez, com a dinâmica educativa. Nesse primeiro momento, o docente vivencia um movimento chamado de aprendizagem docente, em que ele se apropria de saberes fazeres ligados à *pedagogia universitária* (ISAIA, 2006b).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A consciência da docência é parte do processo formativo que os professores iniciantes constroem. Esse processo implica, também, a consciência da especificidade da docência superior, considerando o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, conceitos básicos de determinada área que implicam o modo de compreender seu processo de construção (ISAIA; BOLZAN, 2009).

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

A centração nos conteúdos específicos é considerada, também, como uma marca dos professores iniciantes, claro que os professores com mais experiência também apresentam essa característica, porém com menos intensidade. Esse conhecimento, que os professores tanto valorizam, diz respeito aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada, ou seja, elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos, informações e definições das disciplinas ministradas (ISAIA; BOLZAN, 2009).

Partindo do pressuposto que os professores do ensino superior constroem-se ao longo de suas trajetórias formativas, a experiência como

docente substituto, se não marca o início, sem dúvida alguma contribui para essa trajetória. Essa afirmativa confirma-se na fala de 100% dos sujeitos estudados, fato esse evidenciado na fala do professor PS/08:

*o exercício da profissão de professor efetivo nas Universidades deveria ter como pré-requisito a atividade de professor substituto. Uma forma gradual de entrada do profissional em atividade docente permitiria habilitar melhor os professores, uma vez que existem muitas reclamações dos alunos [...] A atividade de professor substituto contribuiu decisivamente como primeira e proveitosa experiência em minha formação para a carreira de docente, colocando-me frente a frente com a situação real que provavelmente serei submetido no futuro. Embora eu ainda possa não seguir a carreira docente, as demais atividades profissionais que o mercado de trabalho tem exigido contemplam em grande parte o que um professor substituto enfrenta durante o cumprimento do contrato (PS/08).*

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

Essa experiência marca o percurso docente,<sup>3</sup> e no decorrer dessa trajetória o professor forma-se e transforma-se, por meio da interação com os grupos que lhe são significativos. Esses grupos podem ser formados por alunos, colegas ou pelos demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006a). Os professores PS/09 e PS/43 salientam ainda que:

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

---

<sup>3</sup> O percurso docente é concebido como um processo complexo que envolve momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, representativos das mudanças ocorridas, tanto no plano pessoal quanto profissional (RIEGEL, 1979; ERIKSON, 1985; HUBERMAN, 1989).

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

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

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

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

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

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

Partindo para as preocupações pedagógicas encontradas pelos docentes durante a realização do contrato, é possível evidenciar-se os

seguintes destaques: *organização e o domínio de conteúdo, a falta de tempo para planejar, corrigir trabalhos e organizar as matérias, a organização didática, a organização de planejamento, as relações interpessoais e as formas de avaliação.*

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

Chama a atenção o fato de que, mesmo os professores substitutos tendo encontrado muitas dificuldades durante seus contratos, muitos ainda apresentam sentimentos positivos com relação à experiência e explicitam o desejo de continuar atuando nesse nível, mesmo como substitutos novamente. Esse sentimento relaciona-se principalmente ao fato de terem sido reconhecidos como docentes, pelos seus pares e alunos. Observa-se isso quando solicitado aos docentes que determinem quais as situações que mais lhes marcaram durante a atuação como professor substituto. A importância dessa aceitação é expressa pela fala de muitos deles:

*a boa receptividade às minhas aulas (PS/12).*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Conclusões

Das análises precedentes, surge uma constatação geral: esses docentes estão se construindo como docentes em dinâmicas relacionais, con-

seguindo produzir conhecimentos, dentro das relações, muitas vezes tensas, construídas dentro da instituição. Ou seja, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Ressalta-se a importância dessa experiência para os professores substitutos, pois ela tem um importante e necessário papel, para a identificação e construção dos conhecimentos, atitudes e convicções desses professores.

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

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

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

Não resta dúvida da importância dos *saberes docentes* para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores substitutos, bem como se acredita que eles são capazes de construir novos saberes que os auxiliam no momento de enfrentar as diversas situações que se manifestam no cotidiano institucional. Para isso, torna-se necessário disponibilizar a essa classe de docentes um espaço e tempo para que sejam pesquisadores e que possam planejar e refletir mudando, se necessário, suas posturas diante de seus alunos. Seu aperfeiçoamento constante por meio de cursos de formação é

essencialmente necessário, assim como espaços de trocas com os colegas de instituição, bem como professores de outras instituições e níveis.

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

## Referências

BRASIL. Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 dez. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8745cons.htm)>. Acesso em: 20 maio 2007.

CUNHA, M. I. da. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho pedagógico**: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1989. p. 99-115.

ERIKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**. Paris; Neuchâtel: Delachaux ET Niestlé, 1989.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

ISAIA, S. M. de A. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: SILVA, D; POLENZ, T. (Org.). **Educação e contemporaneidade**. Mudança de paradigma na ação formadora da universidade. Canoas: Ed. ULBRA, 2002. p. 143-162.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep; MEC, 2006a. p. 63-84.

ISAIA, S. M. de A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. (Org.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M, C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Santa Maria: INEP, 2006b. p. 373.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-144.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – RIES. **Indicadores de qualidade para a educação superior brasileira**. Porto Alegre: Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia & Inovação em Educação. CNPq/FAPERGS, 2006.

RIEGEL, K. **Foundations of dialectical Psychology**. New York: Academic Press, 1979.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

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

Recebido: 21/05/2010

*Received*: 05/21/2010

Aprovado: 09/12/2010

*Approved*: 12/09/2010