

## O ENSINO SUPERIOR E A REALIDADE ENCONTRADA PELOS SEUS DOCENTES: O CASO DOS DOCENTES SUBSTITUTOS

*THE HIGHER EDUCATION AND THE REALITY FOUND BY THEIR TEACHERS:  
THE CASE OF SUBSTITUTE TEACHERS*

DANIELA DA SILVA AIMI\*  
GREICE SCREMIN\*\*  
SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA\*\*\*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo estudar a situação dos professores substitutos das universidades federais do sul do Brasil. Nesse sentido, busca-se conhecer, estudar e compreender que tendências nos apontam essa parcela de profissionais do Ensino Superior. Cabe também indagar: qual a realidade desses docentes? Como o ser professor substituto contribui para a formação docente? Este estudo justifica-se, na medida em que muitas pesquisas já foram feitas relacionadas à temática do professor universitário e, no entanto, são poucas aquelas que estudam especificamente o professor substituto, quem é e como é avaliado. Os resultados preliminares mostram que apesar dos sentimentos positivos vivenciados pelos professores substitutos durante seus contratos, existe a necessidade de ações estratégicas por parte das instituições para que esses professores, apesar de temporários, sintam-se mais valorizados e reconhecidos pela comunidade acadêmica e pela instituição em que estão inseridos, podendo assim ocorrer uma aprendizagem conjunta entre instituição/alunos/professores, aumentando assim a qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Professores substitutos; Formação docente; Qualidade do ensino.

### ABSTRACT

*This work aims to study the teacher substitutes for federal universities of southern Brazil. This article aims to study the teachers this sense, we try to learn, study and understand the trends indicate that this portion of professionals Higher Education. It should also ask what is the reality of these teachers? How to be the substitute teacher contributes to teacher training? This study is justified in that many studies have been made related to the topic of university professor, but, however, research specifically studying the substitute teacher, who is and is evaluated, are few. Preliminary results show that despite the positive feelings experienced by substitute teachers during their contract, there is a need for strategic actions by the institutions so that these teachers, though temporary, to feel more valued and recognized by the academic community and the institution that are inserted, so there is a learning institution with joint/students/teachers, thus increasing the quality of education.*

**Keywords:** Higher Education; Substitute teachers; Teacher training; Quality of education.

\* Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM, integrante do grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA.

\*\* Pedagoga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, professora substituta do MEN/UFSM e integrante do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA.

\*\*\* Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, professora do Centro Universitário Franciscano. Coordenadora do Grupo Trajetórias de Formação – GTFORMA.

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente artigo origina-se da pesquisa intitulada: “A realidade do professor substituto nas universidades da região sul do Brasil: contribuições possíveis para a qualidade do trabalho docente”. Esse estudo é decorrente de preocupações e questionamentos que se iniciaram nas atividades realizadas no Grupo de Pesquisa “Trajetórias de Formação”, inserido na linha de pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e os questionamentos se tornaram mais instigantes após a leitura da dissertação “A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM” (KOEHLER, 2006). Nesses estudos, foi possível a observação do grande número de professores substitutos, que, ao serem contratados por um curto período de tempo, não são beneficiados com as políticas de atuação docente dos professores efetivos. Essa problemática interfere nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão da universidade, na medida em que esse docente é temporário e não pode se engajar em todas as atividades da docência universitária.

É preciso investigar, de modo sistemático, quais condições de trabalho o docente substituto encontra no momento em que é contratado, de forma temporária, nas instituições brasileiras de ensino superior e quais tendências ou questões são decorrentes para a qualidade do ensino superior brasileiro.

Muitos desses professores se encontram despreparados para o exercício da docência, visto que os cursos, pressionados pelas exigências das políticas para a educação supe-

rior, valorizam, prioritariamente, a produção científica e a titulação. Em função dessas exigências, a docência superior se torna um desafio solitário para o professor substituto, pois, muitas vezes, ele não tem a possibilidade de participar ativamente na instituição, tendo em vista o acesso restrito na vida administrativa institucional.

Nesse sentido, o problema desta investigação está dividido em duas questões. A primeira, de cunho mais geral, explicita o contexto em que essa docência ocorre; a segunda, de caráter mais específico, refere-se ao processo formativo de ser professor: qual a realidade dos professores substitutos das IFES da região sul? E como o ser professor substituto contribui para a formação docente? Ou seja, busca-se conhecer, estudar e compreender que realidade docente o professor substituto encontra no momento de sua admissão em uma Instituição de Ensino Superior, indagando ao mesmo tempo como ele é percebido, como se sente, enfim, como se estabeleceram as relações do docente dentro da instituição e como estas influenciam o processo de formação docente.

O campo de pesquisa se delimita às Universidades Federais do sul do Brasil, ou seja, o estudo conta com seis Instituições do Ensino Superior - IES. Do Estado do Paraná, a Universidade Federal do Paraná – UFPR; do Estado de Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e do Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, a Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e a Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

Tendo como problemática o professor substituto e levando-se em conta os objetivos e as questões da pesquisa, optou-se por uma investigação pautada na abordagem quanti-qualitativa. Dessa forma, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a análise documental e as fontes de pesquisa foram os dados fornecidos pelas IES estudadas e um questionário aplicado a uma parcela dos sujeitos, considerando-se a dificuldade de realizar o levantamento com todos os docentes. Sendo assim, escolheu-se aplicar esse questionário aos professores substitutos contratados por dois anos.

A pesquisa encontra-se no início da segunda fase, quando já recolhemos os dados documentais e passamos a entregar o questionário aos sujeitos. Após a obtenção desses dados partiremos para sua interpretação. Para isso, utilizaremos os princípios da análise de conteúdo. O rigor é a principal contribuição dada por esse tipo de metodologia de análise, uma vez que, por intermédio dessa característica, afirma-se a possibilidade de ultrapassar as “aparências”, os níveis mais superficiais do texto, residindo nesse processo de descoberta a desconfiança em relação aos planos subjetivo e ideológico, considerados elementos de deturpação da técnica.

O que pode ser considerado como qualidade educacional nos dias de hoje? Essa pergunta pode ter muitas respostas, mas, como se vive em um mesmo país e tempo histórico, é provável que muitas concepções sejam semelhantes. Um ensino de qualidade, para muitas pessoas, é aquele no qual os alunos tenham condições de aprender as necessidades básicas para sua vida e profissão, o convívio em sociedade e noções do trabalho em grupo.

Qualidade, portanto, é um conceito dinâmico e depende das necessidades socioculturais da comunidade, por isso é reconstruído constantemente. Como mostra o Projeto Observatório - Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira, 2006, qualidade é:

Um processo é um produto, um registro da memória coletiva de um sistema ou de uma única instituição. É um exercício de reflexão e auto-reflexão, de matematização e abstração de indicadores tomados em base concreta. Resultado de um processo interativo envolvendo vários atores de diferentes visões disciplinares para construir um determinado percurso que visa tornar o futuro presente (Projeto: RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior - *Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira* - Edital n. 001/2006/INEP/CAPEs – 2006).

Com isso, percebe-se que a qualidade de um processo educativo não pode ser mensurada num único momento, ou sob uma só medida. Nota-se que qualidade nos remete à uma ideia de comparação, pois só poderemos dizer se um objeto possui qualidade ou não se comparado a outro. De forma geral, a qualidade educacional vem sendo mensurada de modo a explicitar um juízo de valor e mérito.

## **A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Educação de qualidade pode ser entendida como aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; ou como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, que promove o

espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

Nas ciências sociais e humanas, o conceito mais usual é o que define qualidade como o melhor de algo diante da expectativa das pessoas. Demo (2001) entende que qualidade converge com a ideia de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana: nessa condição, qualidade é o toque humano na quantidade. Esse autor refere-se à qualidade como a dimensão de intensidade de algo em dualidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão.

Para que se entendam os processos de avaliação da qualidade dos objetos educacionais, deve-se compreender mais precisamente o que seja “qualidade em educação”. Nesse sentido, sugerimos os conceitos de qualidade formal e política de Demo (2001) bem como os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa do mesmo autor (DEMO, 1985).

Para Demo (2001, p. 14) *qualidade formal* é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. A *qualidade política* tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Nessa perspectiva, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim. Essas duas dimensões da qualidade não podem ser entendidas como diferentes, mas sim como partes do mesmo todo: a qualidade.

Para esse autor, a educação é o que resume a qualidade nas áreas social e humana, pois não há como chegar à qualidade de fato sem educação. Ressalta, ainda, que o termo educação é mais abrangente que conhecimento, porque o conhecimento fica restrito ao aspecto formal da qualidade, enquanto que educação abrange também a *qualidade política*. A educação, que supõe qualidade formal e política, exige construção e participação, pois, para se concretizar,

[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos (DEMO, 2001, p. 21).

Os conceitos de qualidade formal e qualidade política assemelham-se aos de qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa, que Demo (1985) cita referentes à qualidade da educação superior e à qualidade da universidade. Para ele a *qualidade acadêmica* é definida como “[...] a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (p. 35). O cultivo da criatividade científica por meio da pesquisa, pode ser o elo entre conhecimento e prática. Portanto, percebe-se que a qualidade do ensino superior depende da capacidade em transmitir o conhecimento que ele próprio construiu a partir de suas atividades de pesquisa e de orientação dos alunos, para dar tratamento teórico, pesquisar e apresentar soluções práticas a problemas específicos da sociedade. Dentre os fatores que fazem com que se perceba se uma instituição possui qualidade acadêmica, aponta-

se, segundo o mesmo autor: a receptividade do mercado pelos profissionais formados, os resultados nos concursos públicos, o reconhecimento da qualidade da iniciação científica pelos órgãos oficiais de avaliação e o número de alunos recém-formados que ingressam na pós-graduação.

A *qualidade social* é entendida como

[...] a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento. [...] Trata-se de colocar à universidade a necessidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento (DEMO, 1985, p. 38).

A qualidade social se refere às funções que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem ao realizarem atividades de extensão, descobrindo e modificando a realidade social que as cerca, visando, assim, ao desenvolvimento da sociedade. Percebe-se, dessa forma, que a qualidade do ensino superior está ligada também às oportunidades que os alunos têm de entrar em contato com a prática, contextualizando as teorias vistas em sala de aula. Verifica-se isso no estágio curricular e em outras atividades acadêmicas extraclasse e de extensão universitária, pelas quais o conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa é tomado concretamente utilitário para o desenvolvimento da sociedade.

Já a *qualidade educativa* se refere à “[...] formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa” (p. 39). A qualidade educativa é transposta por meio da capacidade de cada Instituição exercer influência na formação plena do cidadão; isso implica, por exemplo, na educação dos educadores no sentido da formação dos

professores para todos os níveis de ensino, dos planejadores e administradores públicos, dos profissionais para o sistema econômico, dos dirigentes políticos, dos que produzem ideologias e as manipulam, dos líderes comunitários, enfim, do cidadão que cuida para que a sociedade seja democraticamente organizada e se desenvolva em seus aspectos econômico, institucional, político e cultural. Demo (1985, p. 40) destaca que:

[...] o aspecto educativo coloca essencialmente a questão política, porquanto, educação é principalmente a formação da cidadania, o cultivo da capacidade de autopromoção, a impregnação da identidade cultural e comunitária, a instrumentação da participação política.

Desse modo, pensando internacionalmente sobre os conceitos de qualidade apresentados por Demo (2001, 1985):

DIMENSÕES DA QUALIDADE	
ÁREAS SOCIAL E HUMANA (DEMO, 1994)	EDUCAÇÃO SUPERIOR (DEMO, 1985)
Política	Educativa
	Social
Formal	Acadêmica

**Quadro 1** - Associação dos conceitos de qualidade (DAVOK, 2007, p. 509).

A partir do entendimento desse autor, a dimensão formal é subsumida pela dimensão política, assim como a dimensão acadêmica pela dimensão social, que são subsumidas pela dimensão educativa. Do mesmo modo, os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa podem ser associados aos conceitos de qualidade política e formal.

## A DOCÊNCIA SUPERIOR: REFLEXÕES PRELIMINARES

Cabe, nesse momento, situar o professor universitário, resgatando algumas questões relativas à sua professoralidade<sup>1</sup>. Um dos primeiros aspectos referentes à docência universitária diz respeito à falta de consciência dos professores ao desconsiderarem a docência como profissão ao não se darem conta da necessidade de formação específica para nela atuarem. Além da formação específica, a carreira docente exige, como mostram Isaia e Bolzan (2005, 2007a, 2007b), um constante aperfeiçoamento que pode ocorrer de forma individual, por meio da reflexão ou junto a seus pares. Essa concepção que envolve a profissionalização do docente universitário é fator interveniente na qualidade do ensino oferecido na universidade. Desse modo, entende-se que não existem dúvidas quando se relaciona qualidade com formação, porém é pouco provável que haja crescimento da qualidade sem um maior esforço em investimentos de políticas educativas que visem ao reconhecimento dos méritos docente.

Nesse contexto se situa o professor universitário, sendo visto ora como vítima, ora como vilão de um sistema de ensino desarticulado. Na base dessa realidade, estão as políticas de formação docente no ensino superior. No artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/96), é feita a definição de professor universitário:

<sup>1</sup> Professoralidade é processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias formativas (ISAIA; BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b).

<sup>2</sup> Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

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.

A necessidade de uma formação específica para o exercício do magistério superior se faz necessária, pois formação profissional e qualidade educacional estão amplamente sendo que, quanto maior o nível de formação dos discentes de uma distribuição, maior será o prestígio institucional. A partir da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), que tem por objetivos: a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão de sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social; e o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional<sup>2</sup>.

O SINAES utiliza-se de indicadores para realizar suas avaliações, os quais se respaldam em critérios conectados a referenciais ou a padrões de qualidade estabelecidos:

Quando se considera a qualidade de um sistema é necessário partir de várias dimensões, tendo cada uma delas diferentes sentidos e significados, conforme a lógica que refletem. Morosini (2001) indica quatro dimensões a partir das quais a qualidade pode ser discutida: a própria avaliação, empregabilidade, respeito à especificidade e equidade. Contudo, cada uma, por si mesma, nada revela. Somente na explicitação da lógica que as rege é possível descobrir seu real significado (Projeto: RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior - *Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira* - Edital n. 001/2006 INEP/CAPEX – 2006)<sup>3</sup>.

O conceito de qualidade, quando aplicado aos sistemas de ensino, corresponde a um conceito construído socialmente em âmbito local e internacional.

Trata-se de um processo educativo que não pode ser mensurado num único momento, ou sob uma só medida. É preciso que se tenha controle sobre o processo antes, durante e depois de sua conclusão. Sendo assim, é importante, que se avalie também o processo e se interprete com clareza e seriedade os dados coletados.

## O CENÁRIO DOS DOCENTES SUBSTITUOS NAS IES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL

Quanto ao professor substituto? Essa modalidade de docência encontra-se desprotegida, existindo apenas uma legislação específica, o Decreto de nº 94.664/87, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos e que cita algumas disposições gerais em relação a estes profissionais.

Nesse decreto, na Lei 8.745/93, Art. 1º §1º define que (redação dada pela Lei nº 9849, de 1999):

<sup>3</sup> Para o INEP, segundo o Dicionário de Indicadores Educacionais (2004), cada indicador tem uma interpretação, uma definição, um nível de agregação, periodicidade e uma fonte a que se adicionam observações ou esclarecimentos.

§ 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.

Apesar de estar bem claro sob que circunstâncias deve haver a contratação dos professores substitutos, o que ocorre em várias Universidades Federais, segundo Koehler (2006), é a substituição dos professores efetivos, justamente pelo fato de existir uma cultura de que os substitutos necessitam de menores investimentos em políticas econômicas e didáticas. Percebemos isso com o quadro abaixo que explicita a grande quantidade de professores substitutos contratados no período de 2006 a 2008, nas universidades da região sul do Brasil:

		2006	2007	2008
UFMS	Efetivos	1074	1146	1203
	Substitutos	133	137	102
UFRGS	Efetivos	1909	2117	2190
	Substitutos	256	255	304
UFPEL	Efetivos	962	1060	1110
	Substitutos	78	96	21
FURG	Efetivos	550	558	672
	Substitutos	97	89	101
UFSC	Efetivos	1918	1956	1976
	Substitutos	154	132	160
UFPR	Efetivos	985	1011	1029
	Substitutos	7	20	5

**Quadro 2:** Número de professores substitutos e efetivos das IES Federais da Região Sul do Brasil.

Percebemos que o número de professores substitutos e professores efetivos segue uma média em quase todas as universidades estudadas; não existe essa relação apenas na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Isso se deve à política de contratação docente adotada pela UFPR, que realiza contratações de professores por classe. Ou seja, adjunto, assistente e auxiliar, sendo que das últimas duas classes não é exigida a titulação de doutor.

Analisaremos, a seguir, a questão da titulação desse docente:

Instituições	Formação	Nº
UFMS	Graduação	199
	Especialização	47
	Mestrado	101
	Doutorado	25
UFRGS	Graduação	366
	Especialização	44
	Mestrado	310
	Doutorado	95
UFPEl	Graduação	69
	Especialização	43
	Mestrado	67
	Doutorado	16
FURG	Graduação	122
	Especialização	13
	Mestrado	110
	Doutorado	42
UFSC	Graduação	167
	Especialização	57
	Mestrado	179
	Doutorado	46
UFPR	Graduação	13
	Especialização	0
	Mestrado	15
	Doutorado	04

**Quadro 3:** Grau de formação dos professores substitutos das IES Federais da região sul do Brasil.

De acordo com os dados explicitados no quadro acima, o grande número de professores substitutos possui a titulação de graduação ou mestrado, o que mostra como é de suma importância essa experiência para os professores em fase de aprendizado docente. Muitas vezes, essa falta de preparo<sup>4</sup> ou limitação docente interfere nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão da universidade, na medida em que esse docente é temporário e não pode se engajar nas diversas atividades que compõem a docência universitária. Ou seja, a sua função deveria ser apenas com as aulas e qualquer infração disciplinar é apurada mediante sindicância, como se vê na Lei nº 8.112/90, artigo 10º: “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”.

A mesma lei em seu § 2º diz que:

§ 2º As contratações para substituir professores afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição. (Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999).

Outro fator relevante dessa problemática é que esses docentes não encontram espaço de formação por não participarem ativamente na instituição, tendo em vista o acesso restrito na vida institucional. Desse modo, o professor de ensino superior precisa rever muitos paradigmas, entre eles o do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que ensinar

<sup>4</sup> Não realizamos a generalização dessa afirmativa, pois sabemos e presenciamos que muitos professores substitutos são tão ou mais competentes do que professores efetivos.

não é mais instruir, comunicar, mas aprender a buscar informações, construir habilidades, adaptando-se às rápidas mudanças do mundo moderno e modificando atitudes e comportamentos. Esses objetivos são alcançados com o tripé ensino, pesquisa e extensão, porém, no caso do professor substituto, a legislação não permite a sua inclusão em um programa de pesquisa e extensão. Suas atividades são restritas ao ensino.

No entanto, o professor precisa sentir-se um docente, entrosando-se no grupo e vinculado a ele, porque toda relação humana envolve emoções e sentimentos. Segundo Korhler (2006), emoção pode ser entendida como impulso que gera os sentimentos, de modo consciente e inconsciente. E sentimento, segundo Ferreira (1995), define-se como a capacidade para sentir, sensibilidade, faculdade de conhecer, perceber, apreciar; percepção, noção.

Os sentimentos são vivenciados de acordo com a interação entre situações, experiências, competências e expectativas de cada professor e o contexto sociocultural e histórico no qual se encontra.

Assim, pode-se inferir que a trajetória do professor substituto permeia as dimensões pessoais e profissionais, estando vinculada às políticas de Educação Superior e ao modo como as IFES interpretam essas políticas e as regulamentam no dia a dia institucional.

## **CONCLUSÕES PRELIMINARES DO ESTUDO**

A partir da concepção de indissociabilidade entre as dimensões pessoal e profissional dos professores, pode-se dizer que os docentes substitutos se encontram satisfeitos

e se sentem realizados profissionalmente, mesmo com a pouca valorização e com os baixos salários que recebem. Para Korhler (2006), isso se deve ao fato de os docentes sentirem orgulho de estarem inseridos em uma instituição Pública de Ensino Superior e de que a atuação como professor substituto serve como alavanca para a carreira docente, oportunizando experiências e aprendizados. Percebe-se que os professores também se sentem valorizados em sala de aula, frente aos alunos e o relacionamento estabelecido é de amizade, pois eles, muitas vezes, ainda se percebem como alunos.

Apesar dos sentimentos positivos vivenciados pelos professores substitutos durante seus contratos, existe a necessidade de ações estratégicas, por parte das instituições, para que eles, apesar de temporários, sintam-se mais valorizados e reconhecidos pela comunidade acadêmica e pela instituição na qual estão inseridos, podendo, assim, ocorrer uma aprendizagem conjunta entre instituição/alunos/professores, aumentando, desse modo, a qualidade do ensino.

A existência de professores substitutos se justifica para a solução de problemas urgentes; no entanto, a não contratação de professores efetivos traz vários prejuízos para o processo ensino-aprendizagem, como interrupção da disciplina no meio de semestre por término de contrato, demora na reposição do profissional e dificuldade de planejamento com consequente perda de qualidade.

O mais grave é que a contratação de professores substitutos deixou de ter caráter emergencial, passando a ser um requisito permanente, utilizado para baratear o valor dos

recursos utilizados com os docentes. Uma das estratégias possíveis seria a legalização trabalhista da categoria, para que se cumpram os objetivos de sua contratação previstos pela legislação em vigor, ou seja, a legislação deve ser pensada a partir da vivência desses docentes.

Fica claro que, apesar da legislação e dos trâmites burocráticos, aos quais o professor substituto tem de se submeter, ele ainda é usado como massa de manobras do Estado, que visa à diminuição de professores efetivos e, conseqüentemente, à redução dos custos que estes acarretam aos cofres públicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 10861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **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. 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>>. Acesso em: jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **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>>. Acesso em: jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 94.664**, 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: jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **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>>. Acesso em: mai. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime jurídico único dos servidores públicos da União. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: mai. 2008.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

ISAIA, S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Orgs). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep/MEC, 2006 a.

\_\_\_\_\_. Verbetes. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006b. p. 373.

\_\_\_\_\_.; BOLZAN, D. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. v. 1. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007a. p. 161-177.

\_\_\_\_\_. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: DAL PAI FRANCO, M. E.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2007b, p. 107-118.

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

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

