

DOCÊNCIA EM CARÁTER SUBSTITUTIVO: DA PROVISORIEDADE À UM ESPAÇO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM)¹

Doris Pires vargas Bolzan (UFSM)²

Frente à problemática da diminuição da efetivação de professores permanentes nas Universidades Federais, a contratação de professores substitutos vem se configurando como uma prática cada vez mais comum nas instituições públicas de ensino. A provisoriedade, prerrogativa de sua criação, atualmente se evidencia, somente com relação ao tempo de permanência do contratado na instituição, e não com relação à prática da contratação de professores em caráter substitutivo. Desta forma, este artigo discute sobre o papel desta experiência para a formação de professores deste nível de ensino, tomando como foco de análise a experiência da autora, em sua trajetória, como professora substituta na UFSM. A reflexão proposta refere-se a um desdobramento dos estudos realizados pelo grupo Formação de professores e práticas educativas: ensino fundamental e superior (GPFOPE) o qual tem-se voltado a estudar os processos construtivos da docência. Desta forma, este artigo estrutura-se a partir de fios teóricos que contemplam estudos de Pereira (2000); Bolzan (2001,2002) Isaia (2004, 2005, 2006) Bolzan & Isaia (2005, 2006), Garcia (1999) a partir das quais problematiza o papel da atuação compartilhada e da inserção em grupos de pesquisa como elementos capazes de converter este espaço marcado pela provisoriedade, num espaço potencializador da aprendizagem docente neste nível de ensino. Desta forma, a tessitura deste artigo se compõe a partir das temáticas: aprendizagem docente, professoralidade, construção de conhecimento compartilhado e rede de interações e mediações.

Palavras-chaves: aprendizagem docente – construção de conhecimento compartilhado – docência universitária.

A docência em caráter substitutivo

A prática da contratação de professores substitutos nas instituições públicas de ensino superior vem se configurando como uma estratégia recorrente para suprimir a falta de contratação de professores efetivos. Esta afirmativa encontra respaldo nos estudos realizados por Koehler (2006) que realizou uma investigação sobre a problemática do professor substituto na Universidade Federal de Santa Maria, indicando o aumento da contratação de professores substitutos em contrapartida da diminuição da efetivação de professores permanentes.

Segundo a lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993 a qual legisla sobre a possibilidade de atuação de professores temporários nestas instituições de ensino, a contratação de professores substitutos poderá ser realizada para “suprir a falta de docentes de carreira em casos de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória”. Esta legislação tem vindo ao encontro de viabilizar as universidades estratégias de ações que lhes possibilitem enfrentar a problemática da diminuição

¹ Graduada no Curso de Pedagogia – Habilitação Series Iniciais – (UFSM) – Especialista em Gestão Educacional (UFSM) aluna do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFSM. Professora substituta do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM.(anapowaczuk@bol.com.br)

² Profª. Drª. Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Coordenadora do grupo de pesquisa GPFOPE. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino. (dbolzan@terra.com.br)

de contratação de professores permanentes em seu quadro docente. No entanto, muito se questiona quanto às repercussões desta prática para a melhoria da qualidade no ensino público universitário, uma vez que a rotatividade que esta prática imprime ao corpo docente traz em seu bojo uma série de implicações políticas, econômicas, organizacionais e formativas. Não se tem a pretensão de abarcar nesta análise a complexidade de tais implicações, a reflexão que ora se propõe debruça-se sobre o potencial formativo desta prática para professores deste nível de ensino.

Esta proposição surge a partir da problemática levantada por vários pesquisadores voltados à docência no ensino superior (Isaia e Bolzan, 2004, 2005, 2006; Araújo: 2006; Pimenta e Anastasio: 2002) sobre a inexistência de uma preparação ou formação específica para atuação neste nível de ensino. Assim, é possível indicar como consensual a necessidade da organização de espaços formativos voltados a atuação neste nível de ensino, espaços que possibilitem a reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária, corroborando assim para o desenvolvimento da professoralidade na docência superior, uma vez que este exercício “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão”(ARAÚJO, 2006: s-p).

Para tanto, Isaia (2006:73) enfatiza para a necessidade de construção de estratégias sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissional, bem como do modo de mediar essa apropriação aos alunos.

Garcia (1999) ao problematizar tal temática discute sobre o desenvolvimento programas de iniciação para professores do ensino superior. A partir da análise de programas em diferentes universidades ressalta a figura de um mentor ou professor colaborador, referindo-se ao acompanhamento do professor iniciante por professores experimentados; a organização de grupos de estudos e organização de seminários voltados ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica ao ensino e a cultura colaborativa na instituição como elementos fundamentais de serem levados em conta na iniciação do professores universitários. Acredito que esses elementos favoreceriam a integração do professor iniciante nas organizações, assim como, seu desenvolvimento profissional.

Frente a estas considerações penso que talvez pudéssemos lançar um novo olhar para a prática da docência em caráter substitutivo. De um espaço marcado pela provisoriedade poderíamos convertê-la num espaço de aprendizagem docente neste nível de ensino. Para tanto, tomo como foco de análise minha experiência como professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria, na qual tenho vivenciado experiências que se assemelham à proposição de Garcia (1990) possibilitando-me, assim, trazer ao debate elementos capazes de fomentar a reflexão acerca do processo formativo inicial do professor universitário.

Relato de uma experiência

No ano de 2005 ingressei no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Início de uma nova etapa de minha trajetória formativa, uma vez que até então o foco de minha formação estava voltado a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Período de grandes expectativas e descobertas no qual se redesenhava novas perspectivas de atuação. Digo novas perspectivas, pois neste percurso ao inserir-me na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, passa-se a delinear o processo de constituição de um pesquisador iniciante voltado à compreensão dos movimentos construtivos da docência através do desenvolvimento do estudo sobre as trajetórias formativas e a constituição da professoralidade, como também a possibilidade de atuação no ensino superior a partir da experiência da docência orientada.

Assim, inicio uma nova etapa de construção e de aprendizagem na qual a experiência da docência orientada na disciplina de MEN 421 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I, juntamente com a professora orientadora Doris Pires Vargas Bolzan surgia inicialmente como uma possibilidade de reflexão sobre o processo formativo inicial do professor, como também, colocava-me diante de um novo desafio: a docência no Ensino Superior. Nesta experiência passo a compartilhar de um outro espaço de docência, no qual até então não havia atuado. Neste mesmo período surge a oportunidade de assumir a docência nesta universidade no Departamento de Metodologia de ensino, em caráter substitutivo, cargo no qual passei exercer a docência nas disciplinas voltadas às práticas de ensino. Assim estava posto o desafio: sendo professora dos anos iniciais, voltada ao processo do ensinar e do aprender infantil passo a experimentar um novo papel na docência: o de professora deste nível de ensino.

Num movimento permeado de insegurança e expectativas de início há uma nova etapa de minha atividade docente, fazendo-se necessário a produção de uma diferença, a construção de

uma “nova” professoralidade. Na perspectiva apontada por Pereira (2000) a professoralidade refere-se a um processo de rupturas e de transformações é *“vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo, é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente”* (2000: 32). Certamente este foi o movimento, a produção de uma diferença, na qual se fazia necessário a apropriação de um outro modo de ser professor, implicando com isso à re-organização da atividade docente.

A re-organização da atividade docente

Utilizando o conceito de atividade na perspectiva sociocultural Bolzan e Isaia (2006) indicam que a atividade de apropriar-se do modo de ser professor está vinculada a um impulso que a direciona, em sentido geral e que Isaia (2001; 2003a, 2003b) denomina de **empolgação pela docência**. Na perspectiva apontada por estas autoras esta pode ser entendida como a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente. No entanto enfatizam que esta orientação, por ser muito ampla, precisa ser demarcada por metas ou objetivos específicos, envolvendo a compreensão da tarefa a ser apropriada com suas respectivas ações. Desta forma, indicam para existência de três momentos inter-relacionados: o primeiro refere-se a compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada. Num segundo momento definir quais as ações e operações são necessárias para realizá-la. E o terceiro momento refere-se a capacidade de auto-regulação da tarefa, possibilitando ao professor refazer caminhos a partir da avaliação da sua ação educativa. Neste três momentos está implicada a capacidade de auto-reflexão como componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente.

Assim, neste movimento de reorganização da atividade docente, a empolgação pela docência se mesclava a insegurança frente ao desconhecido, uma vez que nas disciplinas nas quais atuava, minha experiência era restrita a condição de aluna no decorrer de minha formação inicial nesta instituição, salvo na qual havia atuado na docência orientada juntamente com minha orientadora do mestrado, a qual serviu-me de esteio para minhas primeiras atuações. No entanto, era necessário enfrentar o desafio, e mesmo tendo consciência das dificuldades que enfrentaria em razão da minha inexperiência, aceitei-o percebendo o potencial formativo desta experiência para meu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, trago as palavras de Marques (2006:43) ao indicar que o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo, nos remetendo a pensar no processo formativo do professor como um

movimento contínuo entre o encontrado e o buscado, entre certezas e incertezas frente às exigências postas pela profissão, como também, pela sua realização pessoal e profissional. Um movimento que tem início na consciência do inacabamento, da incompletude, na necessidade de ir além, de ser mais, transformando-se em uma busca contínua e incessante neste processo (Freire:1996).

Desta forma, neste movimento de busca, de ir além, era preciso definir quais ações e operações eram necessárias para realização desta nova atividade docente e para tanto duas experiências se constituíram como elementos fundamentais nesta reorganização: a participação em grupo de pesquisa e a possibilidade de compartilhar a docência em uma disciplina com uma professora permanente do departamento.

No que se refere à participação em grupo de pesquisa, trago esta experiência, pois certamente os estudos promovidos no grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior (GPFOPE) do qual faço parte desde o ano de 2003, foram e tem sido fundamentais à minha atuação docente, uma vez que ao propor discussões e estudos voltados à compreensão dos movimentos construtivos da docência vem me possibilitando desenvolvimento de atitudes de auto-reflexão e de tomada de consciência imprescindíveis ao processo de aprendizagem da docência.

Garcia (1999: 254) ao abordar os princípios sobre a formação dos docentes universitários enfatiza a necessidade de que o desenvolvimento profissional centre-se na prática profissional dos professores de modo a que se possa desenvolver atitudes de reflexão e crítica relativas a seu próprio ensino, nos remetendo a pensar na proposição de Schön (1992) e Perrenoud (2002) ao problematizarem os pressupostos de uma prática reflexiva.

Na perspectiva indicada por estes autores tal prática ultrapassa o simples pensar sobre, sendo na verdade, uma postura balizada pela análise metódica, regular, instrumentalizada e, por sua vez, causadora de efeitos. Uma competência cujo domínio é conquistado mediante a prática e o pensar sobre esta prática, através de uma postura investigativa, crítica e auto-crítica. E isto se mostrou ser possível a partir do processo de reflexão compartilhada, alicerçada sobre o fazer e pensar docente, proporcionado pelas discussões no grupo de pesquisa.

Segundo Bolzan (2002) o processo de reflexão compartilhada alicerçada sobre o fazer pedagógico é fundamental, na medida que possibilita a ativação do pensamento docente. Na perspectiva apontada por esta autora essa possibilidade reflexão compõe a tessitura na qual vão se

redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada, criando uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que os participantes têm a oportunidade de seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras possibilita a conscientização da compreensão alcançada, ou não sobre os temas em discussão, viabilizando o desenvolvimento de uma postura de indagação e conseqüentemente reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, favorecendo assim o processo de aprender a ser professor. Desta forma, é possível indicar a inserção em grupos de pesquisa como uma estratégia formativa altamente potencializadora do desenvolvimento da professoralidade do docente universitário, na medida em que se constitui em um espaço no qual os professores iniciantes têm a oportunidade de compartilhar experiências, dúvidas e auxílio mútuo, tendo como base orientadora das ações, a investigação e a reflexão compartilhada.

Com relação à atuação conjunta da docência, esta se deu no segundo semestre no qual atuava como professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria a partir de uma proposição do Departamento de Metodologia do Ensino. A idéia proposta foi de compor duplas de professores (efetivos e substitutos) para atuar nas disciplinas voltadas a orientação do estágio supervisionado, uma vez que nesta prática havia uma série de encaminhamentos referentes à mediação a ser realizada entre escola e universidade que poderiam ser afetados em razão da inexperiência dos professores substitutos.

Na perspectiva apontada por Ferreres (apud Garcia:1999:254) os departamentos assumem um papel primordial no desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que se configuram como um espaços mais propícios a elaboração de estratégias de ação capazes de atender as exigências e necessidades que se apresentam no desenvolvimento da atividade docente. Em suas palavras “a formação mais esperançosa e potencialmente mais eficaz é a que é gerada no contexto do departamento, a partir do exercício pleno da autonomia e da responsabilidade profissional e com o objetivo e compromisso do aperfeiçoamento profissional.

Desta forma, a partir do que foi acordado entre os professores do Departamento de Metodologia de Ensino, passei a atuar conjuntamente com uma professora do quadro efetivo do referido departamento.

Esta experiência se mostrou extremamente válida por diferentes aspectos. Primeiramente pela possibilidade de abrir espaços para a discussão sobre os objetivos e propósitos das ações didáticas a serem desenvolvidas na prática educativa, uma vez que se fazia necessário o

estabelecimento de metas compartilhadas. Em segundo lugar, pela possibilidade de compartilhar o espaço da docência com um colega mais experiente, constituindo-se em um estímulo auxiliar ao processo de aprendizagem da docência universitária.

Na perspectiva indicada por Bolzan, o suporte ou estímulo auxiliar pode acontecer:

A partir uma situação de interação entre indivíduos, no qual um deles é mais experimentado num determinado domínio, possibilitando que o novato ou menos experiente e se aproprie passo a passo da tarefa a ser realizada. A idéia base é que inicialmente, o aprendiz desenvolva uma atividade que não domina, precisando de suporte de um companheiro mais experiente para realizá-la. Logo a concepção de suporte diz respeito a uma atividade que precisa ser realizada em conjunto(2002:43).

No entanto, cabe salientar, que a atuação conjunta implica a mobilização dos sujeitos para atuar de forma colaborativa e participativa. Não se trata da tutoria de um sobre o outro e sim um “processo de interação dirigido conjuntamente pelos sujeitos envolvidos, organizando, desorganizando, definindo e redefinem o processo interativo a cada passo. A base de toda atividade cooperativa é a ação conjunta, há negociação, conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe todo processo” (BOLZAN, 2005: 94).

Nesta direção foram conduzidas as ações no decorrer desta disciplina. As orientações referentes ao planejamento e ação das alunas e o acompanhamento destas junto às escolas se deram de forma conjunta, gerando situações de intercambio que certamente favoreceram o processo de reflexão sobre as práticas educativas, tanto das acadêmicas como das professoras. A possibilidade de cruzar diferentes olhares sobre uma determinada situação didática se revelou como um fomento à ação reflexiva, gerando um movimento de pensar sobre e na atividade coletiva e individualmente.

Segundo Schön (1992: 83) o processo de reflexão sobre a ação é um olhar retrospectivo sobre a ação, quando o professor se coloca a pensar sobre o que aconteceu, no que observou, no sentido atribuído a cada situação empreendida e isto se mostrou extremamente enriquecido pela possibilidade de reflexão conjunta realizada ao término de cada encontros, nos quais discutíamos sobre as ações empreendidas, viabilizando a avaliação e, conseqüentemente, a reorganização das ações didáticas a serem desenvolvidas nos encontros posteriores.

Quanto à reflexão na ação, na perspectiva apontada por Schön (1992: 83) existe primeiramente um momento de surpresa no qual o professor se vê surpreendido pelo que aluno faz, exigindo num segundo momento a reflexão sobre as razões de tal atitude, conduzindo então

ao terceiro momento no qual há a re-organização da ação com vistas a testar a hipótese formulada sobre o modo de pensar do aluno. Este talvez tenha sido o movimento mais interessante, evidenciado na atuação compartilhada, na medida em que desencadeou um duplo movimento reflexivo na ação: a re-organização da ação a partir das intervenções dos alunos como também a partir das intervenções do professor o qual compartilhava a situação didática. “A cada situação o processo reflexivo se evidenciava, na medida em que era colocado o desafio de compreender o que era reciprocamente esperado e necessário para condução da tarefa, exigindo o pronunciamento auto-ajustado a cada uma das situações que se apresentavam no decorrer da interação didática” (Bolzan:2002).

Desta forma, é possível indicar que as interações e mediações fomentadas na atuação compartilhada se constituíram em elementos mobilizadores da tomada de consciência e da auto-regulação sobre as ações e operações a serem realizadas no desenvolvimento da atividade docente, favorecendo o processo de aprendizagem da docência.

Dimensões conclusivas

Tendo em vista a recorrência da contratação de professores substitutos nas instituições de ensino superior e a problemática evidenciada por pesquisadores e estudiosos da área sobre a inexistência de uma formação específica voltada ao professor universitário, a reflexão proposta debruçou-se sobre o potencial formativo da atuação em caráter substitutivo para a aprendizagem da docência deste nível de ensino.

Para tanto, foi trazida ao debate experiências vivenciadas no decorrer de minha trajetória formativa como professora substituta, as quais possibilitam indicar a atuação compartilhada e a inserção em grupos de pesquisa como estratégias formativas capazes de fomentar o processo de aprendizagem docente no ensino superior, na medida em que se constituem em espaços que possibilitam o desenvolvimento de atitudes de auto-reflexão e de tomada de consciência imprescindíveis à atividade docente.

O desenvolvimento da professoralidade dos professores que atuam neste nível de ensino refere-se à um processo de rupturas e transformações, na medida em que se faz necessária apropriação de saberes/conhecimentos/fazeres próprios desta atuação, nas quais a ação reflexiva e a tomada de consciência se constituem como elementos preponderantes à ação docente. Assim, penso que tais ações poderiam ser levadas em conta pelas instituições de Ensino Superior, na

direção de atrelar estas estratégias formativas à inserção dos professores substitutos. Nesta direção, indicamos a instância departamental, espaço da unidade docente, como uma organização viável de mediar à realização de ações formativas que possibilitem potencializar o desenvolvimento da professoralidade dos professores iniciantes na docência superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Tereza Regina. **A formação do professor universitário: um convite à reflexão.** www.cesuc.br/revista/ed-2/FORMACAO_DO_PROFESSOR.pdf
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento.** Porto Alegre: Mediação, 2002a
- _____. **Formação de professores/as: reflexões sobre os saberes e fazeres na escola .** In: **Práticas educativas: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação.** org: ANTUNES, Helenise Sangoi. Santa Maria: UFSM. Pró-reitoria de Graduação, 2005.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas & ISAIA, Silvia. **Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações.** In: UNIrevista. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.
- _____. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade.** Educação. Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.
- BRASIL. **Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e da outras providencias. Brasília, DF. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 34ª ed. SP: Paz e Terra, 1996. GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto. Portugal:1999.
- KOEHLER, Solange Éster . **A trajetória institucional /docente do professor substituto.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2006, RS/Brasil.
- ISAIA, Silvia. **O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional.** In Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. PUCRS, Porto Alegre, 2005.
- _____. **Desafios à educação superior: pressupostos à considerar** (p.63-84) In: **Docência na Educação Superior:** Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005/ org: RISTOFF, Dilvo e SEVIGNANI, Palmira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira , 2006. XXp – (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da Educação.** 5ª ed. Ijuí: ed. Unijuí, 2006.
- PEREIRA, M. **Nos supostos para pensar a formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação.** In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio: DP&A, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1)
- SCHÖN, Donald . **Formar Professores como profissionais reflexivos.** In: NOVOA, Antonio (org) **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.