

Significados de práticas pedagógicas de professores substitutosⁱ

Meanings of substitute teachers' pedagogical practices produced by themselves

Carlos Nazareno Ferreira Borges¹

Maria Rosilene Maués Gomes²

Resumo: O texto é resultado de um estudo relacionado à produção de significados sobre a prática pedagógica de professores substitutos ou temporários, objetivando compreender essa possível função docente (temporária) como etapa de (auto) formação docente e, portanto, interessante a se considerar na formação inicial. Na metodologia utilizamos o Modelo dos Campos Semânticos, associado às técnicas de análise de conteúdo. Autores como Freire, Adorno e outros visitados no campo da Educação foram apropriados no debate. Como resultados, tivemos o seguinte: as práticas pedagógicas são consideradas como tempos de ensino e aprendizagem; há por meio da experiência adquirida pelas práticas pedagógicas uma qualificação para toda a carreira docente e, portanto, é parte da formação docente; há por meio das práticas pedagógicas condição de contribuir para a intervenção na prática social, e; a atuação profissional por meio das práticas pedagógicas é um investimento pessoal na própria formação.

Palavras-chave: Produção de Significados. Ação Pedagógica. Professor Temporário.

Abstract: This text is the result of a study related to the production of meanings about substitute or temporary teachers' pedagogical practice, aiming to understand this possible (temporary) teaching function as a stage of (self) teacher training and which is therefore interesting to consider in pre-service education. In the methodology we used the Semantic Fields Model, associated with content analysis techniques. Authors such as Freire and Adorno, among others studied in education, were included in the debate. We achieved the following results: pedagogical practices are considered times of teaching and learning; through the experience acquired by pedagogical practices, teachers are qualified for their entire teaching career and this is therefore part of teacher education; through pedagogical practices, teachers are capable of contributing to interventions in social practice, and; professional performance through pedagogical practices is teachers' personal investment in their own education.

Keywords: Production of meanings. Pedagogical action. Temporary teacher

¹ Licenciatura em Educação Física - UEPA. Bacharelado em Ciências Sociais - UFES. Mestrado e Doutorado em Educação Física - UGF/RJ. Pós doutorado em Memória Social - UNIRIO. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação/UFPA; Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física - CAÊ.

² Graduação em Pedagogia - UFPA. Mestrado em Educação - UEPA. Doutoranda em Educação - UFPA. Docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Membro do Centro Avançado de Estudos e Educação e Educação Física - CAÊ

Introdução

Nesse texto, destacamos inquietações situadas no universo da educação superior e que dizem respeito ao trabalho do docente denominado nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP's), como “professor substituto”, ou com contrato temporário, denominações essas que retomaremos ao longo da escrita, mas utilizaremos com frequência apenas a primeira.

Muitas são as evidências, apresentadas na sequência do texto, que nos permitem lançar uma questão de partida: por que, diante de situações que dificultam e desvalorizam o trabalho docente do professor substituto, docentes contratados nessa função buscam e permanecem no exercício profissional nas IESP's?

No que diz respeito, especificamente, às Instituições Federais de Ensino Superior Públicas (IFESP's), Lima e Lima (2017) dizem que tais instituições têm passado desde a década de noventa do século passado por um processo de mercantilização, no qual se busca a qualidade pela produção, ocasionando a precarização e intensificação no trabalho docente. Nesse contexto, surge com muita força a exploração do assim denominado professor substituto.

Diversos estudos, como os de Rates e Léda (2016), Pinto e Dalben (2010), entre outros autores, têm se interessado pela prática pedagógica do professor substituto. Nesses estudos, com recorrência vê-se que, segundo a legislação, o contrato desse tipo de docente segue os seguintes critérios: suprir falta de professor de carreira nos casos de exoneração ou demissão; aposentadoria; falecimento; licença; ou afastamentos obrigatórios. Dessa forma, a atuação do docente substituto pode se dar em diversas instâncias das IESP's, como ocorre, por exemplo, no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA). Lê-se no Art. 4º da Resolução nº: 4.198 de 26 de outubro de 2011 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE),ⁱⁱ que o professor substituto pode atuar tanto no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, como e no Magistério de Ensino Superior.

Segundo Dias e Machado (2009), o professor substituto em geral supre as necessidades mencionadas no parágrafo supra. No entanto, o substituto recebe

proventos apenas por carga horária de ensino e, por isso, segundo os autores, as instituições federais se beneficiaram tendo contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, o que demonstra o seguimento de uma lógica própria do mercado. Podemos afirmar que a semelhança com o que ocorre nas instituições sob gestão de governos estaduais não é pouca.

Para Dias e Machado (2009), assim como Lima e Lima (2017), o professor substituto é um profissional produto de um sistema de acumulação do capital; logo, sua prática é permeada por inúmeras dificuldades, a principal delas é a fragilização do tripé ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido, Pinto e Dalben (2010) e Passos (2014) denunciam a limitação do trabalho do professor substituto à sala de aula, negando a importância das atividades de pesquisa e extensão para formação dos mesmos.

Encontramos evidências da situação acima relatada também na UFPA, a qual em seu Regimento Geral (RG/UFPA),ⁱⁱⁱ no Art. 198, considera o docente temporário como integrante do quadro docente e, no Art. 199, anuncia que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são atribuições do quadro docente (que como se viu antes inclui os professores substitutos). Pela soma dos artigos do RG/UFPA, os professores substitutos teriam assim, direito de exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar da prescrição relatada acima, não é o que se verifica por ocasião da elaboração dos planos acadêmicos, quando os professores substitutos não podem ter carga horária em atividades de pesquisa e extensão. Não se trata tanto de contradição do RG/UFPA, mas da determinação de outra normativa complementar: a Resolução N° 4.918 de 25 de abril de 2017 do CONSEPE/UFPA,^{iv} a qual normatiza a concessão de cargas horárias, sem atribuições de atividades de pesquisa e extensão para os professores substitutos. Nesse sentido, o que se vê é a discriminação das possibilidades de trabalho entre professores permanentes e os substitutos.

Rates e Léssa (2016) e Dias e Machado (2009), entre outros, mostram que o professor contratado em regime temporário como substituto tem sofrido com a desvalorização e discriminação por parte de seu departamento, colegas de profissão e até alunos. Koehler (2006) e Passos (2014) indicam que os professores substitutos são, por muitas vezes, desavisados das reuniões departamentais e quando participam têm pouco poder nas decisões. Também o RG/UFPA estabelece que os substitutos possam participar das reuniões, mas sem direito a

voto (Art. 7º, § 6º). No entanto, há instâncias da mesma instituição que lhes permitem a participação em colegiado com direito a voto, como ocorre no caso da Faculdade de Educação Física, de acordo com seu Regimento Interno,^v no parágrafo único do Art. 7º. Vê-se um desacordo com a normativa maior, mas um avanço em direitos.

Outro desafio enfrentado pelo professor substituto e que foi apontado por Dias e Machado (2009), Pinto e Dalben (2010), e Koehler (2006) é o que diz respeito às restrições em suas condições trabalhistas. Segundo os autores, estes profissionais têm problemas ligados à sua condição salarial, por receberem menos que os efetivos e em muitos casos sem titulação equivalente, ou seja, não importando o seu nível de formação. Corroborando com o exposto, Dias e Machado (2009), assim como Lima e Lima (2017), dizem que os professores substitutos também convivem com a incerteza da duração de seu contrato e isso lhes colocam na condição de aceitação das condições adversas.

Outra situação encontrada é a ausência do plano de carreiras. Sobre esse tema, Pinto e Dalben (2010) e Passos (2014), dizem que o professor substituto passa pouco tempo nas instituições em que trabalha e ainda convive com a incerteza quanto à manutenção de seu contrato, o qual pode ser cancelado antes mesmo de dois anos que, como veremos, é o tempo máximo de contrato. Tudo isso colabora para que o professor substituto seja excluído de vários direitos atribuídos aos docentes permanentes nos departamentos, entre os quais talvez o mais sentido seja exatamente o plano de carreira. O que se pode deduzir, a partir da contribuição de Koehler (2006), é que um problema que talvez seja a raiz de todos os outros, ou pelo menos da maioria, é a falta de legislação própria para a função de professor substituto, ampla e nacionalizada.

No estudo de Rates e Léda (2016) destaca-se que, apesar das situações adversas vivenciadas pelo professor substituto, existe uma ambivalência entre sofrimento e prazer, encontrada nas falas deles. Segundo os autores, os professores substitutos sentem prazer quando ganham confiança e respeito de estudantes, reconhecimento do trabalho. Sentem, dessa forma, que estão contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes, experimentando assim a sensação de dever cumprido. E apesar de tantas dificuldades encontradas, o professor substituto sente orgulho “de trabalhar numa universidade pública, sendo esta vista como uma forma de ganhar pontos no currículo e de adquirir experiência” (DIAS; MACHADO, 2009, Pag. 12).

Por outro lado, é possível que o professor substituto tenha consciência do processo de exploração ao qual está submetido e, usando de “astúcia”, submeta-se a essa ambivalência entre sofrimento e prazer, com a intenção de resistência e assim permanecer no exercício da profissão, vislumbrando possibilidades tanto de formação, quanto de se manter na docência no ensino superior, enriquecendo o currículo e estreitando laços institucionais que possam servir de indicações para uma possível efetivação. Para vislumbrarmos essas possibilidades, dialogamos com Gadotti, Freire e Guimarães (2015, p. 102), os quais nos dizem que, nas lutas pela transformação da sociedade, para ser eficiente, “é fundamental aprender manhas, saber como seguir manhosamente um programa que chega de cima para baixo, burguesamente instalado”.

A respeito do que os autores supra afirmam, para o caso do professor substituto não se trata, necessariamente, de um programa verticalizado, mas de uma política de precarização do trabalho e desvalorização do professor. Hipólito (2012, p. 218) diz que esse tipo de política vem causando efeitos devastadores nas condições de trabalho docente, pois “tem-se desenvolvido formas de contratação precárias de trabalho, temporárias, muitas vezes sem direitos trabalhistas, [...]”. É esse cenário, que o professor tenta visualizar e estabelecer possibilidades de resistências.

A última informação mostrada acima sobre ambivalência entre sofrimento e prazer dá pistas para uma, dentre tantas respostas que podem ser encontradas para a questão de partida formulada no início de nosso texto. No entanto, deparamo-nos com nova questão: Como será que o professor substituto, considerando sua função como uma etapa de um processo de formação que aponta para uma carreira como professor permanente, investe nesse período de atuação de forma que lhe compense todas as dificuldades que essa função provisória contém? Assim pensando, desenvolvemos um estudo com a intenção de investigar a produção de significados sobre prática pedagógica realizada por professores substitutos, de modo que nos possa ajudar a compreender essa função temporária como possível etapa de formação docente.

Entendemos que a relevância do estudo realizado e que ora relatamos está na compreensão da prática docente de sujeitos que colaboram para processos formativos nas IESP's, acreditando que podemos contribuir com achados que não somente beneficiem aos sujeitos, mas às próprias instituições se entendermos que o trabalho qualificado do profissional também potencializa a função formativa das instituições. Por outro lado, também acreditamos nas contribuições advindas

do modelo teórico adotado no projeto de pesquisa que deu origem ao estudo, pelo qual nos propusemos estudar a produção de significados.

Embora tenhamos nos debruçado sobre diferentes autores na produção teórica a respeito da produção de significados, a principal interlocução é com Lins (1992, 1993, 1994, 1999, 2012). Esse autor nos propõe o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), o qual estamos utilizando tanto como modelo metodológico quanto como suporte teórico para a compreensão da produção de significados dos professores substitutos sobre suas práticas pedagógicas. Desse modo, acreditamos que possamos obter condições de discutir desde a abordagem conceitual que estrutura o MCS, descobrindo assim as ideias de conhecimento, verdade, crença, significado, produção de significado, justificação, campo semântico, núcleo, resíduo de texto, entre outros conceitos Linsianos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, os dados para o estudo foram coletados por meio de entrevistas individualizadas, conforme orientações de Richardson (2009), o qual se constituiu nosso principal referencial de metodologia para o trabalho desenvolvido.

A intenção não era a de estudar a prática pedagógica, mas de como os professores produzem significados para a mesma. Por isso, o material empírico constou de transcrições de entrevistas individuais com 14 professores substitutos vinculados ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA (ICED/UFPA), junto às Faculdades de Educação e Educação Física. A amostra consistiu de professores substitutos contratados entre os anos de 2016 a 2019 para atuação nas duas faculdades, tempo no qual se desenvolveu um período de gestão completa no Instituto. A população total identificada no período foi de 16 professores; no entanto, apenas os 14 mencionados responderam positivamente ao convite, e assim constituem a amostra. Em termos de cuidados éticos, os professores assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual garante seu anonimato na pesquisa.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos sujeitos, gravadas em aparelho MP3 (aplicativo de aparelho celular) e, posteriormente, transcritas. Como instrumento de coleta de dados, foi adotado um roteiro de entrevista semi-estruturado, o qual foi validado por um teste piloto realizado com dois professores substitutos pertencentes à outra unidade acadêmica (Instituto) da universidade.

Na análise dos dados foram utilizados modelos mistos, quando associamos técnicas de análise de conteúdo, conforme proposto de Richardson (2009), aos conceitos de significado, produção de significado e justificação propostos pelo MCS, a partir da consideração dos relatos da prática pedagógica como enunciação. Especificamente para a assertiva de textualização da prática que pôde ser obtida a partir das narrativas, utilizamos as contribuições de Benjamin (1994) e seus argumentos a respeito dos intercâmbios de experiências.

Os dados de caracterização quantitativa surgidos da coleta foram organizados em quadros, e foram analisados em confrontação com o referencial teórico adotado para o estudo. Dados de caracterização qualitativa foram organizados em categorias, conforme as orientações de Richardson (2009), e foram analisados em seu próprio conteúdo em diálogo com a literatura. Como anunciado, os dados serão apresentados com omissão de identidades dos sujeitos, conforme esclareceremos adiante.

Na intenção de responder às questões de estudo, o presente texto se organiza estruturalmente da seguinte forma: após essa introdução, primeiro apresentaremos a abordagem conceitual do MCS necessária no estudo, uma vez que se constitui em aparato teórico e metodológico. Em seguida, apresentaremos os resultados de nosso estudo. Para a discussão utilizaremos referências estudadas no grupo de pesquisa, relacionadas ao campo da formação de professores e trabalho docente. Finalmente, faremos considerações a respeito das principais respostas para as questões de estudo.

Abordagem introdutória ao MCS

Nesse tópico fazemos a abordagem conceitual elementar do MCS. Mas é preciso dizer que optamos por não utilizar somente referências do fundador, e sim também referências secundárias que ajudam melhor na leitura da proposta. Enquanto pressupostos, iniciamos a dizer que o MCS é uma proposta metodológica que se propõe a olhar para os processos de elaboração de conhecimentos, tomando-os como a base para a produção de significados, não levando em consideração críticas que podem ser levantadas durante esses processos e sim o porquê e o como eles acontecem. Desenvolvido por Rômulo Campos Lins (1955-2017), o MCS surgiu com sua tese de doutorado “*A framework for understanding what algebraic thinking is*” (Um quadro de referência para entender

o que é pensamento algébrico) de 1992. O MCS proposto por Lins (1992) surge, assim, no âmbito dos estudos matemáticos e, depois se expande para outras áreas do conhecimento (BORGES; PORTILHO, 2021), isso porque, para que o modelo seja usado é necessário apenas de algo que se possa produzir significado. É o que nos propusemos para a análise da prática pedagógica dos professores substitutos.

Em seu trabalho inicial, Lins (1992) realizou um estudo histórico e um estudo experimental, dos quais surgiu a necessidade de responder às seguintes perguntas tratadas ao longo do tempo: “(i) o que é conhecimento? (ii) como é que o conhecimento é produzido? e, (iii) como é que conhecemos os que conhecemos?” (LINS, 1993, p. 77). Em outro trabalho, Lins (1999, p. 88) considera como elemento-chave do MCS a “re-caracterização da noção de conhecimento”.

Com o estudo do processo de produção de significados, o MCS se propõe também a estudar como é produzido o conhecimento. Para responder a essas perguntas devemos saber primeiramente que: “Conhecimento é entendido como uma crença – algo que o sujeito acredita e expressa, e que se caracteriza, portanto, como uma afirmação – junto com o que o sujeito considera ser uma justificação para a sua crença afirmação” (LINS, 1993, p. 88). Produzir justificações para sustentar teorias, pensamentos e opiniões levantadas sobre algo é dar início à trajetória de produção do conhecimento.

Segundo Santos (2007, p. 60), “Crença é aquilo que o sujeito acredita e expressa, transformando em uma afirmação. Se uma pessoa acredita no que afirma, sente que está autorizada a ter tal crença”. A autora diz ainda que para a crença é preciso justificação e só assim se torna enunciação legítima, isto é, algo que alguém enunciaria também da mesma forma, gerando a produção de conhecimento. Pelo que se pôde ver, a crença-afirmação começa a ser desenvolvida no momento em que as ideias são pensadas. Algumas que já existiam são apenas aperfeiçoadas e outras nascem ali, com isso as ideias que o sujeito cria servem como base para o sustento de suas teorias.

Lins (1999, p. 89) defende também que: “conhecimento é algo do domínio da enunciação, entendendo-se que não há conhecimento nos livros (objetos físicos), mas ali há apenas enunciados”. Dar legitimidade a uma enunciação é um dos papéis da justificação, no estabelecimento do conhecimento (de um sujeito do conhecimento). No entanto, a justificação não tem a função de explicar a

crença-afirmação do sujeito. O papel da justificação é integrar o processo de constituir objetos, ou seja, produzir conhecimento (LINS, 1992).

Do que se apresentou até aqui, vê-se que quando acontece produção de significado há como resultado a produção de conhecimento. Como para o MCS toda produção de significados implica em produção de conhecimento, o conhecimento não está em nenhum texto ou enunciado, mas sim na enunciação de um texto ou de um enunciado, feita por um sujeito que produz significados. Conhecimento não é do domínio do texto (enunciado), mas sim é domínio da fala (enunciação). O texto então acaba sendo considerado como o resíduo de uma enunciação (LINS, 1994).

O acima exposto nos impele a fazer a diferenciação desses dois termos importantes do MCS: enunciado e enunciação. Assim, segundo a leitura de Lins feita por Santos (2007, p.59), enunciado: “É o resultado da produção discursiva em um contexto particular. Corresponde não apenas a uma frase, mas a uma parte de discurso [...] associada ao contexto em que é enunciada”.

Diferente é a enunciação, a qual segundo a leitura Linsiana, Santos (2007, p.59) diz que: “É o processo de produção de sentido a partir da utilização de um determinado sistema linguístico. É falar sobre enunciados”. Pode-se dizer ainda que na enunciação “São levados em conta [...] não somente os aspectos linguísticos, mas também aspectos sociais e culturais que possam determinar e regular a atividade verbal” (SANTOS, 2007, p.59).

Como já se pôde comentar, para o conhecimento a enunciação ganha destaque em relação ao enunciado. Sobre isso Santos (2007, p.61) diz que, para o MCS, o conhecimento “coloca a questão da verdade em uma perspectiva diferente daquela ideia segundo a qual se acredita que não se pode conhecer o que não é verdade”. É dessa forma que a autora diz que o conhecimento possível pela enunciação é garantido como verdadeiro para alguém.

Na discussão sobre o conhecimento é relevante considerar o ser que conhece (ser cognitivo). Sobre essa discussão, Santos (2007, p. 62) nos diz que: “Como o ser cognitivo não se identifica com o biológico, o conhecimento nunca é verdadeiro para um indivíduo isolado”. A autora afirma que esse pensamento traz uma ruptura para a concepção de verdade como absoluta, “ao mesmo tempo em que não se concede um relativismo absoluto: é um relativismo cujos limites são postos por práticas sociais e culturais por meio do compartilhamento de

interlocutores, de estipulações (locais ou não) e de espaços comunicativos” ((SANTOS, 2007, p.62).

Portanto, quando se está na tarefa de compreender a produção de significados, deve-se saber que “toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível, e é aqui que devemos prestar atenção às definições que um autor propõe” (LINS, 1999, p. 93).

Uma vez apresentados os pressupostos do MCS, esclarecemos que se faz importante conhecer seu aparato conceitual. Entre os conceitos que podemos destacar para os limites do presente texto, compreendem o MCS: Campo Semântico, significado, núcleo, atividade, constituição do objeto (novo e o dado), interlocutores, espaço comunicativo, produção de conhecimento gerado dentro da atividade e a legitimidade. É através da junção dessas dentre outras informações que ocorre a produção de significados e sobre o que passamos a discorrer.

Para entender o que ocorre desde o começo até o fim do processo de produção de significados, é necessário compreender quais as especificidades dos fatores primordiais no caminho que a informação percorre. Já sabemos que há uma relação direta entre significado e conhecimento, e já sabemos como o MCS concebe o conhecimento, agora, pode-se compreender dentro do mesmo modelo, o que é significado. Lins (1992) diz que o significado não é aquilo que se pode dizer sobre determinado objeto e, sim, o que efetivamente se diz sobre o mesmo em determinada atividade. Bem por isso, em outro momento Lins (1999, p. 86) diz que “a produção de significados é o aspecto central de toda a aprendizagem, de toda a cognição humana”.

Discorrendo sobre a afirmação Linsiana, Santos (2007, pg.45) diz que: “A ideia do autor tem como base as discussões da linguística, pela qual sabemos que a palavra (ou signo linguístico) é constituída por um significante (a forma) e um significado (o conceito, a ideia)”.

A palavra ligada à forma e à ideia acompanha o ser humano desde a sua origem. Sendo assim notamos que a produção de significados é um aspecto natural ligado ao ser humano. O “conhecer” sobre algo é o princípio de todo este processo, e as informações adquiridas vão se modificando e sendo lapidadas ao longo da vida, o que traz um desenvolvimento constante da aprendizagem. É assim que o significado se produz em uma determinada atividade e constitui

então características que formarão o objeto. E este objeto pode ser diferente dependendo, como já pudemos discorrer, do enunciado e da enunciação.

Quanto à ideia de atividade mencionada no MCS, esta é concebida como sendo a articulação na ação entre objeto e motivo. Dessa forma, atividade é ação no mundo que se relaciona com as necessidades humanas. Nesse caso, há atividade quando se fala, por exemplo, em luta (objeto), se utilizada para se proteger (motivo). Dentro dessa atividade, a luta terá um dado significado, mas não somente. Sigamos!

A produção de significados ocorre no Campo Semântico, o qual, segundo Lins (1994, p. 31), “é um modo de produzir significado”. Isso quer dizer que os significados podem ser produzidos em um contexto no qual a enunciação possa ser proferida e justificada de modo a ser legitimada. Em termos de exemplo, o esporte pode ter um significado quando proferido em arenas de práticas, e outro significado quando proferido no meio acadêmico. São dois campos semânticos diferentes, e em cada um deles haverá ainda outras diversificações, que dependem das atividades, que podem gerar outros significados.

Segundo Lins (1999), no processo comunicativo dentro do Campo Semântico, é necessário apropriação das estipulações locais, as quais consistem no entendimento da não necessidade de justificar afirmações proferidas, porque são sustentadas em crenças. As estipulações, tomadas como crenças-afirmações, formam o núcleo. Este núcleo, enquanto conjunto de estipulações locais, ocorre então como a junção das partes fundamentais da enunciação em determinado momento, e será o principal elemento para a formação do significado.

O núcleo é formado ao início da produção de significados e depois é desfeito ao final da mesma. Além de se constituir por estipulações locais, ainda se sabe do MCS que o núcleo, “Pode ser constituído por um diagrama, por um desenho, por uma balança, por um conjunto de princípios (axiomas, por exemplo), por uma situação ‘realista’ ou ficcional. O que importa é que é em relação aos objetos do núcleo que vai ser produzido significado” (LINS, 1997 apud SILVA, 2003). Dessa forma, núcleo, estipulações locais e significado estão sempre atrelados no mesmo Campo Semântico.

Sobre significado Bruner (2001, p.16) diz que, “por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar a sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura”. Dessa forma, as raízes dos significados estão atreladas na cultura em que eles foram criados, ou

seja, os significados podem ser diferentes dependendo de quem está falando e é isso que garante a relevância e importância de cada um.

Daquilo que se disse acima, e daquilo que já sabemos sobre enunciação, sabe-se também que é o sujeito quem produz significados, e que os significados pertencem ao domínio da enunciação e não do enunciado. Sendo assim a comunicação não é somente a transmissão da mensagem e, sim, o caminho da informação, que considera elementos essenciais denominados por Lins (1999, p.92) de “o autor, o texto e o leitor”.

Ajudando com a leitura de Lins, Santos (2007) nos diz que o autor é quem produz enunciado durante um processo comunicativo, como, por exemplo, quando alguém escreve um livro. Mas, quem produz significado para o que foi enunciado é o leitor, que o faz sobre os resíduos de enunciação, sendo este propriamente o texto, e não o enunciado. Por isso, os suportes que se constituem em enunciado e enunciação podem ser qualquer coisa: um desenho, um som ou qualquer elemento que favoreça ao processo comunicativo, ou seja à produção de significado.

A teoria dos Campos Semânticos mostra que todos os seres humanos são capazes de produzir significados, não ocorrendo o julgamento de certo ou errado e sim de validade das enunciações que vão sendo formadas com a comunicação. Este processo de produção de significados começa quando o autor produz enunciados que são tomados como o corpo do texto e usa os fatores dados anteriormente para constituir suas informações. Com isso o leitor tem base para formar seu conhecimento e evoluir em sua aprendizagem, ele começa a produzir seus próprios significados (pela enunciação) através dos resíduos de enunciação (texto) deixados pelo autor. Portanto, o leitor sempre se constitui um novo autor.

A teoria dos Campos Semânticos considera então uma horizontalidade no processo de produção de significados na relação autor-texto-leitor, que conduz ao protagonismo do leitor quando significa os enunciados por sua enunciação. Nesse modelo, não há julgamento antecipado quanto a certo ou errado, e sim validação das enunciações que vão sendo produzidas com a comunicação. Isso nos faz lembrar das críticas de Freire (2005), ao tratar da relação educador-educandos no contexto de uma educação bancária,^{vi} justamente por contrariar uma lógica unidirecional de formação do pensamento.

O autor supracitado compreende que, para haver superação da contradição entre educador-educandos, é necessário superar a educação

bancária. Schnorr (2015, p. 85), ao analisar a educação bancária problematizada por Freire, afirma que seu objetivo “é a manutenção da consciência ingênua do povo, a manutenção da ‘cultura do silenciar’; está pautada na dicotomia seres humanos-mundo. Na domesticação, na ação antidialógica”. Diz ainda que os educandos não são sujeitos vazios, acrílicos, desprovidos de conhecimento e sim pessoas ativas, criativas, capazes de dar significado para suas concepções de vida, de mundo, de compreensão da realidade. Entendemos haver aproximação dessa ideia freireana com o pressuposto da relação entre autor-leitor mediada pelo texto no MSC.

A aproximação que vimos encontrando pode ser concebida pela relação dialógica entre as enunciações que vão sendo proferidas pelo leitor ao tomar contato com o texto produzido pelo autor, estabelecendo uma comunicação que coloca o primeiro em uma condição autônoma de produzir significados a partir do diálogo crítico que é capaz de fazer a partir do que foi enunciado pelo autor. Segundo Lins (1999, p.82), “é apenas na medida em que o leitor fala, isto é, produz significado para o texto, colocando-se na posição de autor, que ele se constitui como leitor”.

Para que possamos aprender é necessário que estejamos sempre produzindo novos significados e renovando nossas perspectivas e ideias sobre algo. Com isso, a roda do conhecimento estará sempre girando para que nunca fiquemos estáticos em certo ponto do nosso desenvolvimento. Dessa forma, é preciso considerar os fatores determinantes dentro do processo de produção de significados e que formam seu aparato conceitual. Sobre isso, discorreremos até a finalização desse tópico.

Importante no MCS é que este concebe a produção de significados como processo. Então, vamos retomar nossas principais assertivas, para observarmos o processo! Lembremos, mais uma vez, que na perspectiva de Lins (1992) a produção de significados ocorre pela enunciação e não pelo enunciado, no interior de uma atividade. Por atividades o autor entende tudo aquilo que envolve a produção de significados com relação a um certo núcleo, ou seja, é o momento exato em que o fato está ocorrendo. A atividade pode ser exercida de maneira verbal ou não verbal. A atividade também relaciona motivos a necessidades humanas. Por exemplo, plantar (ação) tem um motivo (colher o fruto), para uma necessidade (alimentação).

Os significados são atribuídos a objetos. Estes “São coisas sobre as quais sabemos dizer algo e dizemos, que nos permitem observar tanto os novos objetos que estão sendo constituídos quanto os significados produzidos para esses objetos” (SILVA 2003, p.77). O objeto é sempre aquilo que é constituído durante a fala do sujeito, e a produção de significados acontece no momento da elaboração deste objeto. Dentro do amplo processo da criação de objetos estão inseridos o ‘Novo’ e o ‘Dado’.

Lins (1992) diz que, no momento em que estamos produzindo significados, acontece o surgimento do novo, e o dado é aquilo que não precisa ser dito, porque de certa maneira já está subentendido dentro de uma atividade. Neste ponto a justificação é iniciada, pois ela é a transformação do novo em dado, ou seja, é o percurso para se obter o novo. A justificação é de suma importância para a produção de significados porque ela legitima e concretiza aquilo que é o novo no enunciado, e que mais adiante será convertido em dado.

Uma vez realizada a enunciação, a produção de significados sugere a necessidade da legitimidade. Santos (2007, p.91) diz que legitimidade: “É aquilo que o sujeito julga ser ou não legítimo dizer quando está envolvido em um processo de produção de significados”. Ou seja, é o que podemos ou não dizer em uma determinada atividade.

A produção de significados se realiza no espaço comunicativo, onde há a relação entre autor e leitor, mediados pelo texto. Portanto, nesse espaço há interlocutores, e o interlocutor é alguém a quem a enunciação se refere. A figura do interlocutor não deve ser identificada como o outro, no sentido de um ser biológico. O interlocutor a quem se dirige o autor é o ser cognitivo, que pode ou não corresponder a um “outro”. A nossa pequena apresentação do MCS mostra que o processo de produção de significados envolve alguns elementos importantes para sua compreensão. No entanto, cada elemento por si não é suficiente para que o processo ocorra, mas, a associação deles é que faz emergir a produção dos significados.

Os significados produzidos para as práticas pedagógicas de professores substitutos

A partir das informações embrionárias sobre o MCS, passamos agora a apresentar e interpretar os dados obtidos na pesquisa. Os dados foram coletados nas mencionadas entrevistas com 14 docentes substitutos, dos quais 08 eram do

sexo masculino e 06 do sexo feminino. Apenas 06 sujeitos estavam completando os 02 anos de contrato, e outro estava completando dois ciclos de 02 anos, após cumprir 02 anos de intervalo, conforme a legislação já mencionada. Apenas 08 professores possuíam mais de 05 anos de experiência no ensino, mas somente 04 não possuíam experiências anteriores na educação básica. Exceto 01 professor, todos os outros se graduaram em instituições públicas, e todos possuíam pós-graduação *lato e/ou strictu sensu*.

Ao organizar o material das transcrições das entrevistas, seguimos inicialmente as orientações de análise de conteúdo propostas por Richardson (2009). Dessa forma, tomamos o número de ocorrências de termos, e assim pudemos identificar elementos preconizados pelo arcabouço conceitual do MCS (Campos Semânticos, atividade, estipulações locais, núcleos). Isso nos permitiu encontrar 04 categorias para realizar nossas análises e interpretações, que são: atuação como tempo de ensino e de aprendizagem; atuação como experiência de qualificação docente; atuação como contribuição à universidade pública e atuação como investimento na própria formação.

Cada categoria será discutida tendo como base o referencial do MCS abordado antes, sobretudo sustentado nas concepções de Campo Semântico, Estipulações locais (crenças) e núcleos. Também faremos uso de referências teóricas relacionadas à formação de professores e trabalho docente. As categorias foram constituídas a partir de falas dos sujeitos; por isso, quando nos reportarmos a elas, identificaremos com a simbologia da letra "S" seguida de um número (de 1 a 14).

- Atuação como tempo de ensino e de aprendizagem

Pudemos perceber que os sujeitos consideram importante ser professor substituto, pois quando esse professor está ensinando também aprende com essa prática, isto é, o conhecimento ocorre como uma via de mão dupla. Essa relação entre ensinar e aprender é fundamental. Freire (1996, p. 23), afirma que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Essa indissociabilidade entre ensinar e aprender à qual o autor se refere abre possibilidade para que haja diálogo no processo ensino-aprendizagem, diferente da educação bancária.^{vii} É por meio do diálogo que educadores e educandos descobrem que é possível aprender de forma horizontalizada.

A importância de ser substituto é vista também pelos professores como algo primordial para ter de fato o contato tanto com os alunos como com colegas de trabalho, chefias e outros. A crença é de que o contato com diferentes sujeitos proporciona diferentes aprendizagens. A relação com os alunos é considerada a parte mais importante neste momento, pois há a crença de que o professor será aquele que aponta o caminho para o novo profissional que está em formação e, neste momento, ele também adquire experiência e conhecimento de como pode desempenhar melhor essa função.

Os professores consideram ainda que a melhor forma de lidar com as adversidades é encará-las, ou seja, ser professor substituto é um período de construção e crescimento entre todos os envolvidos neste processo. O reconhecimento de seus pares e/ou dos estudantes pelo esforço é o que impulsiona o professor a continuar buscando sempre maneiras para aprimorar suas práticas.

A etapa de docente substituto é considerada parte da trajetória que o professor segue para que assim consiga se formar e se sentir mais completo. Ao exercer a profissão para qual foi preparado, ele passa a sentir que faz parte de algo muito maior, que é a contribuição tanto na vida dos alunos como para a sociedade em geral (voltaremos a falar sobre isso na terceira categoria). Portanto, os sujeitos acreditam que ser professor substituto proporciona aprendizagens que possibilitam tentar fechar lacunas abertas tanto na sua formação como na formação dos outros sujeitos.

Podemos perceber as inferências supracitadas em muitas falas dos professores entrevistados, das quais destacamos as seguintes:

[...] eu particularmente fui buscando uma formação sempre através de outros caminhos, de outros meios, mas eu ainda sinto lacunas na minha formação, por exemplo, no aspecto da inclusão, libras é uma coisa que eu sinto muita falta, não vejo a hora de poder fazer. Portanto, eu encaro a formação como um processo constante, que o professor, seja da educação básica ou do ensino superior tem que ir buscando e se preparando (S5).

Incrível, porque eu consigo perceber muito bem o papel que o professor tem na formação do sujeito, do futuro professor. Pra mim isso tem sido incrível, o resultado está sendo muito proveitoso (S7).

Minha experiência como professor substituto foi muito importante. Permitiu-me desenvolver minhas habilidades

didáticas, meu relacionamento com colegas e estudantes e minhas ideias acadêmicas. (S8)

Conhecer realidades diversas, porque eu passei por diversas turmas da licenciatura que tinha singularidades [...] era uma outra realidade. Então foi um momento muito rico também para aprender a conviver com as diferenças (S3)

As contribuições mostram que as crenças/justificações formam um núcleo central a produzir um significado para a prática pedagógica dos professores. Esse significado é de que a prática é formativa e, portanto, a atuação como professor substituto constitui parte da formação para a futura atuação como docente permanente. Adorno (1995) afirmava a relação entre consciência e educação. Para o pensador alemão a consciência verdadeira é produzida pela educação. Maar (2003) corrobora o argumento adorniano, lembrando que aquele pensador afirmava que, para a educação desempenhar o papel de formação da consciência, ela precisa ser crítica.

No sentido das contribuições dos autores citados, podemos dizer que os professores substitutos avançam na formação da própria consciência, ao conceber a educação como um processo de relação próxima entre o ensinar e o aprender. É visível também um pensamento nos professores de influência freireana, quando diz que o professor que ensina precisa ter o saber, e que ao ensinar sabe cada vez mais (Freire, 2003), porque precisa se apropriar do desenvolvimento do saber, o qual não é estático.

Se associarmos as contribuições de Adorno e Maar às de Freire, podemos inferir que a tomada de consciência crítica do professor substituto já é um passo grande no potencial da formação de estudantes também mais críticos. Além da tomada de consciência crítica desse sujeito, é oportuno destacar a consciência de seu inacabamento como professor. O professor não está pronto, percebe lacunas na sua formação e isso o faz querer aprender sempre mais.

- Atuação como experiência de qualificação docente

A busca de maneiras melhores de transmitir o conhecimento e se fazer entender é o foco do professor substituto. Os professores acreditam que assim se qualificam melhor como docente, mas, podem levar em consideração também seu conhecimento de vida e o aprendizado que cada aluno já possui, não só para desenvolver melhor seu trabalho, como também para que possa entendê-los e se fazer entender. Há então uma crença que ser professor substituto tem muita

relação com o processo de adquirir experiência em sala de aula. Por outro lado, existem muitos professores com experiências na Educação Básica que se propõem ao processo seletivo para professor substituto e chegam com uma bagagem de conhecimento, e ao se depararem com a docência do Ensino Superior, aprimoram-se ainda mais. Esse tipo de situação pode favorecer com que o docente substituto possa ser bem avaliado em seu trabalho realizado junto aos estudantes da graduação.

Muitos dos professores substitutos são na maioria jovens em relação aos professores efetivos; com isso é notável a crença de identificação com os estudantes jovens. Não que se queira excluir os estudantes mais velhos, porém, declara-se o envolvimento maior ao ensinar àqueles que possuem mais características em comum com as suas.

Afirma-se o esforço muito grande por parte dos professores para que possa haver um encaixe entre metodologia, didática e a aplicação de sua prática pedagógica em si, para que assim consigam trazer inovações que são somadas ao processo de ensino e que também podem estar relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Afirma-se, também, que a busca para que seja possível inserir seu método de ensino faz com que o professor se aperfeiçoe. Isso conta muito, pois se acredita em um entendimento a partir daí de suas qualidades e defeitos com relação à própria atuação. Senão vejamos algumas falas destacadas:

Não basta eu ter apenas uma ponta de conhecimento, se eu não desenvolver, se eu não tirar um momento pra eu exteriorizar esse aluno né (sic.), durante o processo da minha relação com os alunos, com as pessoas, com os sujeitos, eu vou me desenvolver e vou me formando enquanto docente. (S11)

Então além da faixa etária, essa questão também do contexto de onde vinham esses estudantes e esses cursos onde tinham às vezes maior proximidade com as humanas com os debates próprios da psicologia. (S3)

[...] uma questão que ela é geracional, nós temos uma idade muito parecida, então a noite, por exemplo, eu dou aula pra estudantes muito mais velhos do que eu, de uns 40, 46 anos e eu não sei se eu tenho essa pegada mais da juventude, porque, eu também estudo juventude. (S8)

Interessante nessa segunda categorização em relação à primeira, é que há crenças e justificações a formar um núcleo sustentador da validade da experiência. Em outras palavras, ainda que a expectativa seja a de viver uma etapa que qualifique para uma possível carreira como docente permanente, se

isso não vir a ocorrer, a experiência já seria válida para a carreira docente como um todo.

Silva (2001) empreendeu esforços para pensar problemas da universidade contemporânea. Segundo o autor, entre esses problemas podem se destacar as questões relacionadas a ganhos ou perdas da experiência. O debate em torno desse tema remete à discussão da própria formação, a qual, segundo o autor é considerada “como processo de experiência de uma subjetividade que constantemente se constitui” (p.31).

A partir do pensamento do autor supramencionado, podemos compreender que os professores substitutos possam estar crenes que estejam em processo de constituição da sua experiência durante o exercício da função na universidade e, portanto, em formação. Ainda segundo o autor, a experiência que constitui parte da formação ocorre em uma temporalidade histórica, que para o caso dos professores entrevistados é o tempo do exercício como substitutos.

Encontramos evidências de que a oportunidade de se tornar substituto era o que estes professores procuravam para assim poder suprir a falta que sentiam com relação à sua formação. Antes de ingressar na carreira como docente permanente em uma IFESP, este foi o primeiro passo traçado para iniciar seu aprimoramento como professor. Vejamos a verbalização dos docentes:

Eu tinha muito essa vontade de ser professor substituto da UFPA [...]. Então era um planejamento a longo prazo, fazer um mestrado, fazer um doutorado, ser professor substituto. (S5)

Ser professor substituto não é uma opção. Ser professor substituto é uma passagem obrigatória, uma necessidade para quem deseja estabilidade no future e uma IES ou não. (S14)

Outra coisa é que eu sempre tive curiosidade de participar de um processo como esse, porque, a minha intenção é depois participar de um concurso pra ser professor efetivo, eu fiz uma inscrição no processo anterior, mas eu tinha desistido por conta de um certo receio né (sic.), eu vou pra lá e eles vão me avaliar. Então esse processo eu escolhi por conta do contato com a experiência e ver como seria. (S4)

Borges, Cruz Junior e Della Fonte (2012) se debruçaram sobre questões relacionadas aos professores substitutos. Na ocasião os autores já afirmavam que esses profissionais concebem a sua atuação como uma etapa preparatória para a carreira docente. O que os autores ainda não haviam falado e que captamos em nossos colaboradores, é que os professores acreditam que o tempo de atuação na

condição de substitutos faz parte mesmo do processo de formação para a carreira, constituindo relevância conjunta com o processo de curso da pós-graduação.

-Atuação como contribuição à função da universidade pública

Os professores acreditam que a prática docente é importante para que ocorra a diferenciação entre expectativa e realidade encontrada na universidade pública e com isso possam ser realizadas melhorias. Sendo assim, o professor é tomado como um agente transformador e nossos próprios colaboradores nesse estudo se colocam nesta posição. Por isso mesmo, esse sujeito que está na função de professor substituto tem como objetivo profissional e até mesmo de vida, de ser aquele que possui um conhecimento maior sobre as coisas à sua volta. Assim, a busca por ser professor substituto é usada como uma forma encontrada tanto para transformar positivamente a vida dos estudantes, como para ele mesmo se transformar.

Há enunciados afirmando que, antes de ingressar em uma instituição pública, o professor apenas imagina como deveria se portar ali, porém, quando ele chega lá começa a ter noção da realidade atual. A partir daí, ele começa a elaborar estratégias que podem ajudar na educação e melhoria do espaço no qual está exercendo sua profissão. Podemos notar isto nas falas abaixo:

[...] você saber que você tem limites, que você vai encontrar determinadas situações e de entender que a docência é esse desafio no país em que a gente vive na cidade em que a gente vive e que é uma área que requer muita acessibilidade. (S1)

A própria experiência desenvolvendo a atividade docente nesse espaço vai nos amadurecendo para o trabalho docente e para a relação com o próprio conhecimento. (S11)

Então espaços para além também dos espaços formais de ensino, então eu acho que isso contempla o contato com as pessoas, com os contextos, com as histórias dessas pessoas, para pensar então o ensino (S3)

[...] porque, eu tive a experiência em duas universidades particulares e não tinha tido até então não tinha tido experiência em universidade federal ou pública, então eu tinha a intenção de também conhecer o outro lado da moeda né (sic.). (S7)

Então por aí a fora eu já vejo com olhos de quem experienciou e, por exemplo, como professora de estagio eu fui a algumas escolas e toda vez que eu entro em uma escola agora é diferente. (S1)

Interessantes as crenças/justificações que formam um núcleo a demonstrar que os professores significam a prática pedagógica como elemento de transformação de sujeitos e da realidade social, ainda que essa prática seja permeada de dificuldades. Quando mencionamos os estudos de Rates e Léda (2016), dissemos que os autores afirmaram a tensão entre sofrimento e prazer que os professores substitutos vivenciam na sua experiência docente. Mas já tivemos a oportunidade de mencionar a questão da relação dessa tensão com a formação da consciência (crítica). Destarte, Pinto (1982, p. 109) já afirmava que “O educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a Sociedade”. Bem por isso a crença apresentada pelos professores quanto à contribuição do seu trabalho na instituição, não é de todo ingênua.

Se o professor assim se compreende, é um passo grande para a sua emancipação, na perspectiva apontada por Adorno (1995), qual seja, inicialmente um comportamento de resistência e depois de libertação da dominação em uma sociedade predominantemente capitalista. Dessa forma, ainda que o professor se compreenda como importante para a melhoria do serviço prestado pela universidade pública, sabe também, de forma crítica, que há mais fatores para além do seu trabalho que devem ser necessariamente efetivados para que isso ocorra. Da mesma forma, o professor compreende também, que a própria universidade mais qualificada, não poderá sozinha, garantir as transformações que a sociedade precisa.

Mazzeu (1998, p. 1) corrobora, ao afirmar que acreditar na contribuição pessoal e da escola para transformação social não significa ingenuidade de considerar a escola (e acreditamos que mesmo a universidade) “como ‘redentora da humanidade’, mas buscar a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições”. Aliás, o autor diz que por isso a formação de educadores assusta tanto, porque forma as personalidades dos professores e, futuramente de seus alunos. Esse itinerário é potencial quando percorrido pelo sujeito individualmente, e mais ainda quando feito coletivamente.

Nesse sentido, há muitas afirmações quanto à relação com colegas de trabalho e com estudantes ter sido tranquila para todos os sujeitos, apesar de algum afastamento entre professores efetivos e substitutos. As formas encontradas para lidar com os coletivos e com as adversidades encontradas obtiveram êxito, pois não houve relatos dos colaboradores quanto à existência de

atritos durante o período vivenciado como professor substituto. A crença é de que relações sociais positivas favoreçam o desempenho da função que se acredita exercer na instituição pública. Sobre isso, temos as seguintes falas:

Com os professores efetivos do instituto, eu acho que como nós estamos iniciando agora, poderiam haver mais trocas entre os substitutos e os efetivos, por duas questões: por nós estarmos entrando agora no instituto e por nós sermos professores iniciantes praticamente. (S8)

No geral foi uma experiência muito boa, assim eu não tive nenhum atrito, as experiências foram bem construtivas e de muita troca. (S2)

Eu tenho uma relação muito boa, que é outra coisa que eles falam também, que é diferente, eu uso a linguagem deles, no caso a tecnológica (S10).

Lembremos que já havíamos comentado a respeito dos trabalhos de Rates e Léssa (2016), e Dias e Machado (2009), quanto às discriminações contra o professor substituto nas instituições. No entanto, Chamlian (2003) recomendou a implementação de estratégias que conciliassem professores substitutos e efetivos nas instituições públicas. Segundo a autora, iniciativas como essas poderiam evitar 'receituários' para os mais novos, e promover formação para sujeitos de ambos os grupos.

-Atuação como investimento na própria formação

O investimento na docência é acreditado como um dever a ser cumprido ao longo de toda a carreira, para que o professor se torne mais completo e independente. Assim, a oportunidade de se tornar professor substituto é mais que uma questão de querer e, sim, de que isto é necessário para que ele possa ganhar experiência e, com isso, atinja um grau mais elevado de seus conhecimentos. A crença é na experiência necessária, sobretudo, para que se exerça sua função da melhor maneira e consiga com isso participar de outros concursos e ter um cargo de professor efetivo futuramente, pois o cargo de substituto não é objetivo final. Portanto, o alcance de objetivos pessoais pressupõe investimentos, os quais não são apenas financeiros. Nota-se o que foi dito acima nas seguintes citações dos professores:

A formação docente contempla o conhecimento dessas áreas pedagógicas e que tenha esse caráter do exercício profissional, então eu acho que a formação docente precisa passar por esses campos onde há formação de pessoas. (S3)

Infelizmente a gente ainda não teve concurso pra efetivo né (sic.), então enquanto não tem eu vou trabalhando como substituta. (S6)

[...] quando surgiu essa vaga foi até uma surpresa pra mim, porque é difícil surgir pra minha área que é das tecnologias e quando abriu ainda era pra substituto (S9)

Mais uma vez nos chama atenção a consciência da função social, ao considerar a atuação como investimento. Mazzeu (1998) diz que o professor tem consciência quanto às suas limitações no domínio do conteúdo e das metodologias, sobretudo, as inovadoras. Nesse sentido, o significado de investimento ao tempo de exercício como professor substituto parece ser coerente, uma vez que se aprende ao estudar, e se aprende nas trocas com os outros professores, conforme mencionado antes. Mas se trata de um investimento que relativamente não envolve tanto o aspecto de gasto financeiro, uma vez que o professor exerce uma função remunerada, que pode suprir suas demandas. Trata-se, portanto, de investimento em sentido acadêmico: tempo, dedicação, abertura às propostas de parcerias, contribuição na produção do conhecimento, entre outros.

O cargo de substituto é considerado pelos professores não só como fonte para viver a experiência de exercer a profissão, mas também como uma fonte de renda encontrada neste momento. Isso ocorre na maioria das vezes porque este professor acabou de se formar e não possui outro tipo de remuneração até aquele momento. Então, ele encontra no cargo de substituto a saída para problemas financeiros imediatos e, neste momento, ele une o útil ao agradável, pois ele ganha para atuar naquilo que ele procurava e que muitas vezes acredita ser necessário na sua formação, mesmo não sendo como professor efetivo. Essa mesma fonte de renda necessária, compõe o investimento financeiro necessário no alcance dos objetivos pessoais.

De certa forma eu teria um contato pra entender o processo que é muito próximo do processo seletivo como efetivo e pela situação financeira também, isso me interessou. (S4)

Então o concurso veio não só como a questão de remuneração financeira que é importante, mas também pelo fato de querer adquirir prática e de vivenciar o real. (S13)

Recordamos que os estudos de Dias e Machado (2009), Pinto e Dalben (2010), e Koehler (2006) denunciaram a diferença de remuneração entre docentes efetivos e substitutos. Apesar disso, a busca das condições materiais para o professor substituto desenvolver seu trabalho e conseguir recursos não somente

para sua manutenção vital, mas para sua formação, caracteriza um mecanismo da resistência. No entanto, Maar (2003) adverte quanto à necessidade de se ater centrado no percurso da emancipação, do contrário a possibilidade de se subverter ao sistema dominante é um risco eminente.

Considerações finais

Tivemos o objetivo de investigar a produção de significados sobre a prática pedagógica de professores substitutos no ICED/UFGA, de modo que nos pudesse ajudar a compreender a possível função de professor substituto como etapa de formação docente. Uma vez que escolhemos como aporte teórico e metodológico o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), sentimos a necessidade de apresentar os principais elementos da estrutura conceitual do mesmo.

Para o MCS, significado e conhecimento são seus suportes principais. Porém, são compostos por um amplo conjunto de elementos, entre os quais podemos destacar a constituição de objetos, os quais são coisas que sabemos a respeito de algo ou que passamos a saber. Entre o saber e o passar a saber surgem os princípios de 'novo' e 'dado' na atividade desenvolvida, sendo o 'novo' um determinante para a criação dos significados.

Há ainda a formação de um núcleo que engloba as estipulações locais e suas estruturas engajadas com a cultura e justificações. Pudemos conhecer também que a produção de conhecimento é gerada pela interação entre os interlocutores envolvidos e se utiliza dos resíduos de enunciação deixados. Os interlocutores são elementos que fazem com que a atividade comunicativa tenha sentido e, são as legitimidades que dão sentido a tudo isso.

Ao ser aplicado, o MCS nos ajuda a entender como se dá de fato a comunicação e a produção de significados que ela proporciona, tanto a um autor como para um leitor, uma vez que os dois adquirem conhecimento através da troca de informações no espaço comunicativo compartilhado. Esse mecanismo foi percebido diretamente na pesquisa com professores substitutos, pois, para compreendermos os processos comunicativos e adquirirmos aprendizados, foi necessário também entender o seu conteúdo, seja ele explícito ou implícito.

Elaborar conhecimento é fazer justificações para a formação dos enunciados devidamente expostos, e tornar necessária a concretização do objeto na atividade da pesquisa. Assim, podemos obter o resultado esperado ou não

para produzirmos nossos próprios significados, levando em consideração tudo que foi lido, dito e analisado durante o processo.

Dessa forma, a partir da colaboração dos professores entrevistados, chegamos a compreender que os mesmos significam sua prática docente como um tempo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo como algo que os qualifica como docentes. Ou seja, a prática docente nesse caso é uma etapa de formação do professor para supostamente atuar no futuro como docente efetivo. Bem assim, o período de atuação é entendido como um investimento pessoal na carreira. Entendem ainda que sua atuação contribui com a função social da universidade pública.

De modo geral, os significados produzidos parecem responder a demandas imediatas dos professores, ao mesmo tempo que parecem apontar para elementos de projetos de vida. São significados que podem ser alterados, uma vez que atividades e Campos Semânticos podem gerar significados diferenciados, exigindo novos estudos.

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. USP, S. Paulo, 13(1): 27-37, maio de 2001.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. São Paulo: Rouanel/Brasiliense; 1994.

BORGES, C. N. F.; CRUZ JUNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S. Função docente no ensino superior: discussão parcial para uma proposta de formação continuada de docentes universitários. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 15, n. 2, p. 2012. 272550, abr./jun.

CHAMLIAN, H. C. Docência da universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2007

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DIAS, V.; MACHADO, M. Precarização do trabalho: o caso dos professores substitutos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: **Anais do V Seminário Internacional: o Estado e as políticas educacionais do tempo presente**. Uberlândia: UFU, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____, **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha praxis. 2a ed. São Paulo: UNESP, (2003).

_____, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia, diálogo e conflito**. -9. ed. - São Paulo: Cortez, 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012

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

LIMA, D. G.; LIMA, R. L. A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, julho, 2017. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes>>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

LINS, R. C. **A Framework for Understanding what algebraic thinking is**. (Tese de PhD) University of Nottingham. 1992.

LINS, R. C. Epistemologia, História e Educação Matemática: Tornando mais Sólidas as Bases da Pesquisa, **Revista da SBEM-SP**. Campinas, p. 75-91. 1993.

LINS, Romulo Campos. O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: Uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico. **Dynamis**, Blumenau. v.1, n. 7, p.29-39. abr/jun 1994.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Bicudo, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. P. 75-94.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. et al. (Organizadores). **Modelo dos campos semânticos e educação matemática: 20 anos de História**. São Paulo: Midiograf, 2012.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, 2003. P. 459-476, agosto.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**. vol. 19 n. 44, 1998. Campinas Apr.

PASSOS, R. G. **Trabalho do professor substituto na FSS/UERJ: limites e impasses frente à precarização**. Miolo Livro Serviço Social. Indd. 2014.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 1982.

PINTO, M. J. B.; DALBEN, A. I. L. F. Professor substituto. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RATES, A. C. F.; LÉDA, D. B. A saúde no trabalho de professores substitutos de uma universidade federal brasileira: entre vivências de prazer e sofrimento. In: **Anais do XI Seminário Internacional de la Red Estrado**. Cidade do México: Universidade Pedagógica Nacional, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4 Ed., São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, L. M. **Produção de significados para objetos de aprendizagem: de autores e leitores para a educação matemática**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, linha de pesquisa Educação Matemática, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2007.

SCHNORR, G. M. Pedagogia do Oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 3. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, A. M. **Sobre a dinâmica da produção de significados para a Matemática**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP, Rio Claro, 2003.

SILVA, F. L. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. **Tempo Social. Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 13(1): 27-37, 2001. maio.

Notas:

ⁱ Financiado pelo PIBIC/UFPA.

ⁱⁱ Disponível em: <www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/resolucoe/Resol_4198_11.pdf> Acesso em 12 de março de 2020.>

ⁱⁱⁱ Disponível em:< https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento_geral.pdf> Acesso em 12 de março de 2020

^{iv} Disponível em:< www.naea.ufpa.br/regulamentos/ResolucaoUFPA_N4918_25Abril2017.pdf> Acesso em 12 de março de 2020>

^v Disponível em: < fef.ufpa.br/arquivos/Institucional2/RegimentoFEF.pdf >Acesso em 12 de março de 2019

^{vi} De acordo com o autor citado, a educação em uma concepção bancária é uma educação dominadora, controladora, antidialógica, onde o professor apresenta-se como narrador, discursivo, verbalizador, monólogo, porque compreende o outro (educando) como um objeto vazio de diálogo, de criticidade, de autonomia, no qual ele deposita o seu saber.

^{vii} Na concepção de educação bancária, criticada por Freire, não existe diálogo entre educador e educando, porque somente o professor sabe, por isso transmite, deposita e transfere conhecimento ao educando que nada sabe.

Recebido em agosto de 2021

Aceito para publicação em setembro de 2021